

## Zur Wahrnehmung von Online-Mentoring

Eine qualitative Studie zu den subjektiven Sichtweisen  
von Mentorinnen, Mentoren und Mentees

Nadine Baumann



University  
of Bamberg  
Press

**39** Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften  
der Otto Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 39



University  
of Bamberg  
Press

**2022**

# Zur Wahrnehmung von Online-Mentoring

Eine qualitative Studie zu den subjektiven Sichtweisen  
von Mentorinnen, Mentoren und Mentees

Nadine Baumann



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Die Dissertation hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg vorgelegen und entstand im Rahmen einer kooperativen Promotion gemeinsam mit der Evangelischen Hochschule Nürnberg.

Betreuerin: Universitätsprofessorin Dr. Julia Franz  
Weiterer Gutachter: Hochschulprofessor Dr. Joachim König  
Tag der mündlichen Prüfung: 21. November 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; [fis.uni-bamberg.de](http://fis.uni-bamberg.de)) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg  
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press  
Umschlaggrafik: [designenlassen.de](http://designenlassen.de), „Mentor und Telemachos“

© University of Bamberg Press, Bamberg 2022  
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 1866-8674 (Print)                      eISSN: 2750-8498 (Online)  
ISBN: 978-3-86309-900-8 (Print)            eISBN: 978-3-86309-901-5 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-575005](http://nbn:de:bvb:473-irb-575005)  
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-57500>

## Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	11
Zusammenfassung.....	13
1 Einführung und Zielsetzung.....	15
1.1 Mentoring Goes Online.....	19
1.2 Stand der Forschung zu Online-Mentoring.....	26
1.3 Erkenntnisinteresse und methodischer Zugang zur Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring.....	30
1.4 Aufbau und Struktur der Analyse.....	34
2 Empirische und theoretische Einbettung der Analyse- Ansätze der Wahrnehmung von Online-Mentoring .....	39
2.1 Online-Mentoring im Spiegel der Forschung.....	40
2.1.1 Im Zentrum: Das Mentoring-Tandem .....	47
2.1.2 Das Konzept: Funktionen und Inhalte von Mentoring .....	88
2.1.3 Der Rahmen: Entgrenzung und Strukturierung .....	108
2.1.4 Zusammenfassung zum Forschungsdiskurs zu Online- Mentoring .....	131
2.2 Theoretisches Interpretationsmodell zur Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring .....	134
2.2.1 Verortung des Konzepts Mentoring innerhalb des symbolischen Interaktionismus .....	137
2.2.2 Verortung des Konzepts Mentoring und seiner Rollen in der Rollentheorie.....	150
2.2.3 Verortung des Konzepts Mentoring in Beziehungstheorien.....	160

2.2.4 Verortung des Konzepts Mentoring in der Rahmentheorie und der Theorie der Medienrahmen .....	164
2.2.5 Verortung des Konzepts Mentoring im medienökologischen Rahmenmodell .....	181
2.2.6 Zusammenfassung zum theoretischen Interpretationsmodell zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring .....	215
<b>3 Methodisches Vorgehen zur Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring.....</b>	<b>221</b>
3.1 Methodologische Begründung des Forschungsdesigns .....	222
3.2 Sample und Feldzugang .....	225
3.3 Leitfadengestützte Interviews zur Datenerhebung .....	231
3.4 Inhaltsanalytische Auswertung der qualitativen Interviews.....	236
3.4.1 Aufbereitung der erhobenen Daten .....	238
3.4.2 Kategorisierung der erhobenen Daten.....	240
3.5 Prozess der Typenbildung .....	252
3.5.1 Der Merkmalsraum als Basis der Typenbildung.....	257
3.5.2 Konstruktion der Typen .....	273
3.6 Reflexion des Forschungsprozesses.....	282
<b>4 Ergebnisse der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring.....</b>	<b>284</b>
4.1 Kurzportraits der befragten Online-Mentorinnen, Online- Mentoren und Online-Mentees .....	286
4.2 Rollen im Mentoring.....	303
4.2.1 Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren .....	305

4.2.2 Vorbereitung auf die Rolle .....	319
4.2.3 Explizierte Erwartungen an Mentees .....	324
4.2.4 Ergebnisse der Hauptkategorie „Rollen im Online-Mentoring“ .....	334
4.3 Beziehung im Online-Mentoring .....	336
4.3.1 Beziehungsförderliche Bedingungen .....	337
4.3.2 Digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume.....	345
4.3.3 Ergebnisse der Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“ .....	356
4.4 Gesprächsinhalte des Online-Mentorings.....	358
4.4.1 Formales Wissen.....	359
4.4.2 Insider-Wissen .....	361
4.4.3 Persönlichkeitsentwicklung .....	363
4.4.4 Ergebnisse der Hauptkategorie „Gesprächsperspektiven im Online-Mentoring“ .....	365
4.5 Zukunftsvorstellungen und -perspektiven.....	366
4.5.1 Steigerung des Bekanntheitsgrads.....	367
4.5.2 Öffnung der Zielgruppen.....	369
4.5.3 Abbau von Hürden .....	371
4.5.4 Erweiterung durch Community-Charakter .....	374
4.5.5 Verstärkung von Finanzierung .....	375
4.5.6 Ergebnisse der Hauptkategorie „Zukunftsvorstellungen und -perspektiven“ .....	376
4.6 Rahmenbedingungen des Online-Mentorings .....	378
4.6.1 Strukturierung von Online-Mentoring.....	379
4.6.2 Vorgehensweise beim Matching.....	384



4.6.3	Standardisierung von Tandem-Gesprächen .....	388
4.6.4	Ergebnisse der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ .....	393
4.7	Ergebnisse des Kategoriensystems zur Analyse der subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentoring .....	396
4.8	Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring .....	400
4.8.1	Der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstypus .....	403
4.8.2	Der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungstypus .....	408
4.8.3	Der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungstypus .....	416
4.8.4	Ergebnisse zu den Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring .....	418
5	Theoretische Kontextualisierung und Diskussion .....	423
5.1	Wertewandel durch Online .....	430
5.1.1	Leiblichkeit bezüglich des Zugangs, der Facetten der Mentoring-Beziehung und bezüglich Wertschätzung bei Online-Mentoring .....	431
5.1.2	Kontextualisierung der Ergebnisse zum Wertewandel durch Online-Mentoring mit dem grundlegenden Forschungsstand .....	438
5.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse zum Wertewandel durch Online-Mentoring .....	449
5.2	Bedeutung von Orientierung im Online-Mentoring .....	450
5.2.1	Prozessuale und Inhaltliche Orientierung sowie Medienaffinität .....	451

5.2.2 Kontextualisierung der Ergebnisse zur Bedeutung von Orientierung im Online-Rahmen mit dem grundlegenden Forschungsstand .....	459
5.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Orientierung im Online-Mentoring.....	468
5.3 Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring.....	469
5.3.1 Flexible Medienwahl und Flexibilität durch Entgrenzung .....	470
5.3.2 Kontextualisierung der Ergebnisse zur Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring mit dem grundlegenden Forschungsstand.....	476
5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring.....	484
5.4 Zusammenfassung zu den Ergebnissen der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring .....	485
6 Anregungen für Forschung und Praxis.....	491
6.1 Anregungen für die Forschung .....	492
6.1.1 Forschungsaspekt Beziehung .....	492
6.1.2 Forschungsaspekt Online-Rahmen .....	496
6.2 Anregungen für die Praxis .....	499
6.2.1 Wahrgenommen fehlende Leiblichkeit ausgleichen .....	500
6.2.2 Orientierung innerhalb des Medienrahmens unterstützen.....	504
6.2.3 Flexibilität innerhalb von Mentoring-Strukturen beibehalten.....	507
6.2.4 Medienkompetenz von Online-Mentorinnen, Mentoren und -Mentees entwickeln und stärken .....	509

6.3 Zusammenfassung der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring.....	511
Literatur.....	514
Anlagen .....	575
Anlage 1: Interview-Leitfaden.....	576
Anlage 2: Kategoriensystem mit Codierregeln und Ankerbeispielen.....	577

## Danksagung

Damit ein Werk wie diese Dissertation gelingt, bedarf es der Begleitung und Unterstützung zahlreicher Menschen. Den Personen, die mir während dieses Prozesses zur Seite gestanden haben, möchte ich meinen Dank aussprechen.

Ich danke meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Julia Franz, die es mir ermöglicht hat, an der Otto-Friedrich-Universität zu Bamberg promovieren zu dürfen. Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung während aller Phasen der Promotion, zahlreiche Impulse, konstruktiven Diskurs, richtungweisende Erkenntnisse und emotionalen Beistand. Insbesondere jedoch für die Ermutigung, auf den Schultern von Riesen durchaus herumtrampeln zu dürfen, wenn es dem Forschungsprojekt dient. Weiterhin bedanke ich mich bei meinem zweiten Promotionsbetreuer Prof. Dr. Joachim König von der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Ich danke Ihnen für strukturierende Gedanken, das Aufzeigen von Perspektiven sowie motivierende Worte während des gesamten Promotionsprozesses.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Scheunpflug, Frau Prof. Dr. Dorner und Frau Prof. Dr. Liel, die, wie auch Frau Prof. Dr. Franz, mit großem Engagement das BayWISS Verbundkolleg „Sozialer Wandel“ leiten und mit Leben füllen, damit ermöglichen, dass Absolventinnen und Absolventen einer Hochschule für angewandte Wissenschaften einer Promotion nachgehen können. Mein Dank geht ebenfalls an Dr. Caroline Rau und Dr. Marcel Scholz für ihren organisatorischen Einsatz im Rahmen des BayWISS Verbundkollegs und für so manch kleine und große administrative Hilfestellung sowie an die Mitglieder des Verbundkollegs „Sozialer Wandel“ für den regen Austausch, das Kennenlernen vielfältiger Perspektiven und beständiges Motivieren.

Vielen Dank an die Interpretationsgruppe von Frau Prof. Dr. Franz an der Otto-Friedrich-Universität zu Bamberg und an die Nürnberger Forschungswerkstatt für konstruktiv-kritische Diskussionen, zahlreiche Impulse und das Ermutigen zum Perspektivwechsel.

Mein ausdrücklicher Dank gilt vor allem auch den Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees, die mir Einblicke in Ihre Mentoring-Welt gewährt haben und durch ihre Mitwirkung diese Arbeit erst möglich gemacht haben.

Darüber hinaus danke ich meiner Familie von Herzen für ihre bedingungslose Unterstützung bei all meinen bisherigen Projekten und Ideen. Besonderer Dank geht an Prof. Dr. Christian Schachtner, der mir während der Phase der Dissertation als Schrittmacher und in vielen Lebenslagen als Unterstützer zur Seite steht. Danken möchte ich darüber hinaus Sarah Boulter für ihren freundschaftlichen Rat und den walisischen Blick auf viele Situationen, Marion Blank-Rittel, Sylvia Brechmacher, Manuela Frischmann und Daniela Hofmann für viele inspirierende Gespräche und Unternehmungen, sowie meinem Mentor Markus Meyer für seine bestärkende, motivierende Online-Unterstützung.

## Zusammenfassung

Die vorliegende Analyse der subjektiven Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring, dessen Mentoring-Gespräche synchron mittels Videokonferenz-Software durchgeführt werden, beinhaltet Gestaltungsempfehlungen für die Online-Mentoringpraxis und gibt Anregungen für die weitergehende Online-Mentoringforschung, die anhand der unterschiedlichen Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees herausgearbeitet werden konnten. Anhand des erhobenen Datenmaterials konnten Erkenntnisse aus der Zeit vor der COVID-19 Pandemie, als Online-Mentoring noch keine Notwendigkeit aufgrund von Kontaktbeschränkungen war, generiert werden. Damit ermöglichen die Ergebnisse dieser Analyse ein Kontrastieren mit Studien aus der Phase der Pandemie sowie mit Studien der post-pandemischen Zeit.

Das Konzept Mentoring wird seit den 1980er Jahren beforscht. Mit der Verbreitung des World Wide Web und der E-Mail als Internetdienste auch zur personalen Kommunikation kamen asynchrone, textgebundene Beratungsformate auf, so auch E-Mentoring, die in den Fokus der Forschung rückten. Formen wie das hybride Blended Mentoring und das videokonferenz-basierte Online-Mentoring folgten. Letzteres aufgrund der zunehmenden Digitalisierung der Alltagswelt und der Kommunikation als Aspekte des Sozialen Wandels, der auch Einflüsse auf pädagogische Settings zeitigt. Neben vielfältigen Forschungserkenntnissen zum Offline-Mentoring befassen sich zahlreiche Studien mit asynchronem E-Mentoring, die synchrones, videokonferenz-basiertes Online-Mentoring einschließen. Diese Analyse befasst sich daher ausschließlich mit unter Einsatz von Videokonferenz-Software durchgeführtem karriereorientiertem Online-Mentoring.

Neben der Betrachtung von synchronem Online-Mentoring im Spiegel der bisherigen Mentoring-Forschung und der Verortung der Analyse von Online-Mentoring in einem theoretischen Interpretationsmodell ist Ziel dieser Studie, anhand qualitativ erhobener und ausgewerteter empirischer Daten die subjektiven Wahrnehmungen von durchführenden Online-Mentorinnen und Online-Mentoren sowie teilnehmenden Online-Mentees zu erfassen und sichtbar zu machen.

Mit der Analyse konnte gezeigt werden, dass die subjektive Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring differenziert ausfällt. So verdeutlichen die drei herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen – der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus, der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Typus und der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Typus –, hinsichtlich der Einstellung gegenüber und der Herangehensweise an Online-Mentoring, der methodischen Ausgestaltung von Online-Mentoring, des Zugangs zu Online-Mentoring und des wahrgenommenen Nutzen-Effekts für Mentorinnen und Mentoren unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven. Daraus lassen sich Erkenntnisse ableiten bezüglich eines wahrgenommenen Wandels die Aspekte Leiblichkeit und Qualität von Online-Mentoring betreffend, zur Bedeutung von Orientierung innerhalb des Online-Rahmens der Situation Mentoring und zur Bedeutung verschiedener Aspekte von Flexibilität, die der Online-Rahmen bietet und unterstützt.

Die Ergebnisse der Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring extrahiert aus einer prä-pandemischen Erhebung lassen somit darauf schließen, dass die Offenheit gegenüber dem Online-Rahmen und Kompetenzen im Umgang mit technologisch unterstützten Kommunikationsmedien ebenso bedeutsam sind für die Durchführung von Online-Mentoring wie die Vielfalt an Mentoring-Formen wie Offline-Mentoring und Blended Mentoring, die neben Online-Mentoring existieren.

## 1 Einführung und Zielsetzung

Mentoring als seit Jahrtausenden durchgeführtes Beratungs- und Begleitungskonzept vereint Tradition und Popularität. Das Konzept erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit, was sich in der Ausweitung der Zielgruppen ausgehend vom professionsbezogenen Old Boys' Network<sup>1</sup> über die gezielte Förderung von Frauen im beruflichen Kontext zu einem nahezu jedes Thema und damit jede denkbare Zielgruppe bedienenden Instrument zeigt. Mentoring wandelt sich parallel zu gesellschaftlichen Veränderungen. Neben dem informellen Mentoring ist insbesondere im beruflichen Kontext formales, strukturiertes Mentoring als unternehmens- oder organisationsinternes, branchenspezifisches, aber auch externes, d.h. unternehmens- oder organisationsübergreifendes, als Cross-Mentoring bezeichnetes Mentoring in der traditionellen dyadischen Beziehung zwischen einer Mentorin oder einem Mentor und einer bzw. einem Mentee zu finden (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 112). Beispiel für Entwicklungen im Kontext von Mentoring ist ebenfalls das Reverse Mentoring, bei dem auf einem bestimmten Gebiet erfahrene Mentorinnen und Mentoren ihr Wissen an eine oder einen Mentee weitergeben, die lebensälter sind und über eine größere Berufserfahrung verfügen. Gegenwärtig handelt es sich hierbei häufig um den Umgang mit elektronischen Medien und digital unterstützten Arbeitsmitteln. Weitere Entwicklung ist die Auflösung der in den zuvor genannten Mentoring-Formen implizite Zweierbeziehung beim Gruppen- oder Peer-Mentoring, bei dem sich eine festgelegte Kleingruppe regelmäßig und strukturiert austauscht und gegenseitig unterstützt (vgl. Petersen et al. 2017, S. 92). Daneben entstehen Mentoring-Communities, innerhalb denen Mentees Fragen und Herausforderungen platzieren können. Ziel einer solchen Community ist, dass spezifische Herausforderungen von einer thematisch versierten Mentorin oder einem Mentor fundiert beantwortet werden.

Digitaler Wandel verändert soziale Kommunikation, damit auch Beratungs- und Begleitungskonzepte wie Mentoring. Eine Entwicklung, die auf den ersten Blick nicht die Dyade Mentorin bzw. Mentor und Mentee,

---

<sup>1</sup> Männer fördern Männer in Form einer informellen Verteilung von prestigeträchtigen Ämtern und Positionen über Kontakte und Bekanntschaften aus Schul- und Studienzeit (vgl. Blome 2005, S. 471).



die Zielgruppen von Mentoring, den Anlass oder die Strukturierung eines Mentorings, sondern die Art und Weise der Durchführung eines Mentorings zu betreffen scheint, sind die Möglichkeiten der Digitalisierung von Kommunikation für das Beratungs- und Begleitungskonzept. Mentoring wird digital gerahmt; der Kontext, in dem die Situation Mentoring stattfindet, ist technisch unterstützt. Bei E-Mentoring, man findet in diesem Kontext auch die Bezeichnung Tele- oder Long Distance-Mentoring, kommt die E-Mail als textgebundenes, asynchrones Kommunikationsmedium zum Einsatz. Technologische Entwicklungen führen dazu, dass auch synchrone Medien wie der Chat verwendet werden. Voraussetzung hierfür ist eine aktive Internetverbindung. Dass der Online-Rahmen weitreichende Auswirkungen auf Instrumente wie Mentoring haben kann, deutet sich speziell bei der Betrachtung von Blended Mentoring an. Diese Form des Mentorings leitet sich ab vom Blended Learning. Der Kern eines Mentorings, das Tandem-Gespräch, wird hierbei vorwiegend in physischer Co-Präsenz am selben Ort durchgeführt, während die Gespräche flankierende Maßnahmen wie Terminvereinbarung, Informationsaustausch und kurze Anliegen digital unterstützt erledigt werden. Blended Mentoring deutet auf eine Relevanz von in physischer Co-Präsenz durchgeführten Tandem-Gesprächen zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee hin. Daneben steht im Fokus sowohl der Mentoring-Praxis als auch des wissenschaftlichen Diskurses das E-Mentoring als Ausgangspunkt der Digitalisierung von Mentoring. Dieser verdeutlicht, dass mediatisierte Kommunikationsmittel unmittelbaren Einfluss nicht nur auf die Durchführung des Konzepts, sondern auch auf seine Themen und Inhalte sowie die handelnden Akteurinnen und Akteure haben. So wird angedeutet, dass die Eigenschaften mediatisierter Kommunikationsmittel ihre Nutzerinnen und Nutzer, somit den Kommunikationsanlass Mentoring prägen (vgl. Köhler 2003, S. 179). Nach dem Vorbild von Lernplattform-Software wird auch Mentoring schließlich im Internet verortet und administriert. Der Kommunikationskanal für Mentoring kann auf der Plattform ausgewählt werden. Mit Videokonferenz-Software wird die Synchronität insbesondere von Mentoring-Gesprächen einerseits, die Notwendigkeit einer zur gleichen Zeit bei Mentorin oder Mentor sowie Mentee aktiven Internet-Verbindung andererseits hervorgehoben. Dieses Online-Mentoring stellt eine weitere Entwicklungsform dar, indem es digital

unterstützte, synchrone Mentoring-Gespräche ermöglicht, die aufgrund des Einsatzes einer Livebild-Kamera mit indirektem Augenkontakt durchgeführt werden können. Auch die Dispositionen der Mentorinnen, Mentoren und Mentees hinsichtlich eines versierten Einsatzes und der routinierten Nutzung von mediatisierten Kommunikationsmitteln spielten hierbei eine Rolle (Höflich 1998, S. 150). Daneben wird angeführt, ein Empfinden von sozialer Distanz zur Kommunikationspartnerin bzw. zum Kommunikationspartner beeinflusse die Qualität und das Gelingen eines Mentorings negativ (vgl. Döring 2000b, S. 358). Dies wiederum habe Auswirkungen auf die karriereorientierten, insbesondere jedoch auf die psychosozialen und persönlichkeitsentwickelnden Komponenten eines Mentorings (Niemeier 2009, S. 10; vgl. Rowland 2011, S. 230). Diese würden innerhalb des Online-Rahmens eher vernachlässigt (Smith-Jentsch 2008, S. 195; Shrestha et al. 2009, S. 118;). Auf diese Weise wird ein vorwiegend defizitäres Bild von technologisch unterstütztem Mentoring gezeichnet. Die Mentoring-Formen E-Mentoring und Online-Mentoring, aber auch Blended Mentoring erreichten nicht Niveau und Qualität des klassischen, physisch im selben Raum durchgeführten Mentorings. Möglichkeiten, die mediatisierte Kommunikation und der Medienrahmen dem Konzept Mentoring eröffnen können, wird bislang vergleichsweise wenig Raum gegeben. Intention der vorliegenden Analyse ist es, an dieser Stelle tiefergehender einzusteigen. Hinsichtlich des bislang weniger beforschten karriereorientierten Online-Mentorings mit echtzeitvideo-basierten Tandem-Gesprächen lassen sich vor dem Hintergrund einer Analyse zentrale Fragen nach der Wahrnehmung der Situation Mentoring innerhalb eines medialen Kontexts stellen:

Wie nehmen Online-Mentorinnen und Online-Mentoren das durchgeführte Online-Mentoring wahr?

- Wie nehmen Online-Mentees das erlebte Online-Mentoring wahr?
- Was macht in ihrer Wahrnehmung ein veränderter Rahmen mit dem Konzept Mentoring?
- Wie verändert der Medienrahmen Mentoring?

Diese Fragestellungen verfolgen das Ziel, empfundenen Auswirkungen und deren subjektiver Bewertung aufgrund der veränderten Rahmung

der Situation und speziell auf karriereorientiertes Online-Mentoring bezogen auf die Spur zu kommen. Sie sollen ebenso als Basis für das Ableiten von Praxis- und Gestaltungsempfehlungen für Online-Mentoring dienen.

Mit Blick auf den Zeitraum der Erstellung dieser Forschungsarbeit wurden Forschungsergebnisse der grundlegenden Mentoring-Forschung aus der Zeit vor der weltweiten COVID-19 Pandemie und den für Deutschland zwischen 2020 und 2021 geltenden Kontaktbeschränkungen herangezogen. Ebenso wurden die Interviews mit den Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees vor der Pandemie geführt. Zu diesem Zeitpunkt bestand noch nicht die Notwendigkeit, sich zwingend mit digital unterstütztem Mentoring auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund beziehen sich die Wahrnehmungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auf die Möglichkeit, Online-Mentoring durchzuführen, nicht auf die gesellschaftliche Notwendigkeit einer Online-Durchführung.

Zusammenfassend sollen mit dieser Studie zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring die subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees erhoben und im Anschluss analysiert werden. Charakteristisch für Online-Mentoring sind hier die mittels Videokonferenz-Software und damit asynchron mit indirektem Augenkontakt durchgeführten Mentoring-Gespräche. Intention der Analyse ist es, abgeleitet von den vorangegangenen angeführten Fragen, sichtbar zu machen, was als Veränderung empfunden wird, wie Veränderungen aufgrund des Online-Rahmens in Bezug auf die Situation Mentoring erfahren werden. Des Weiteren soll sichtbar gemacht werden, inwiefern der Online-Kommunikationskanal beispielsweise als Hilfsmittel oder Bestandteil eines Mentorings wahrgenommen wird.

Bevor das der Studie zugrundeliegende Erkenntnisinteresse und der methodische Zugang zu einer Analyse dargelegt (Kapitel 1.3) und der Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit erläutert wird (Kapitel 1.4), zeigt ein kurzer historischer Aufriss den Weg hin bis zum online durchgeführten Mentoring (Kapitel 1.1). Daneben werden die Disziplinen kurz beleuchtet, die die Mentoring-Forschung flankieren.

## 1.1 Mentoring Goes Online

In seiner nunmehr 3.000 Jahre alten Geschichte, die vielmehr die Zeitspanne der Existenz und Durchführung des Konzepts markiert, hat Mentoring gerade in den vergangenen 40 Jahren vielfältige kontextbezogene Entwicklungen erlebt. Die Idee der dyadischen, zunächst informellen Zweierbeziehung der Beratung und Begleitung zwischen einer Mentorin bzw. einem Mentor und einer bzw. einem Mentee ist jedoch seit der Antike, aus der ihr Vorbild stammt, weitestgehend gleichgeblieben (informelles Mentoring<sup>2</sup>), sieht man von neueren Bestrebungen hin zu Gruppen-Mentoring und Communities aus Mentorinnen und Mentoren, die die oder der Mentee kontaktieren kann, einmal ab (vgl. Junk 2012, S. 10). „Das Prinzip ist einfach: Eine erfahrene, meist ältere Person (Mentor oder Mentorin) unterstützt eine jüngere (Mentee) dabei, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln und ihre beruflichen Kompetenzen auszubauen. Dabei geht es vor allem um die Weitergabe von Lebens- und Berufserfahrung“ (Haasen 2001, S. 7).

Bereits seit den 1980er Jahren im englischsprachigen Raum und seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum wurde karriereorientiertes Mentoring zum formalen Konzept<sup>3</sup>.

„Es scheint, als sei Odysseus nach Amerika gesegelt, dort nämlich macht der Begriff seit den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts Furore und ist als „mentoring“ nach Europa zurückgekommen. Gemeint ist mit diesem Wort eine besondere Art der Zweierbeziehung, wobei der Mentor den anderen, den Mentee, darin unterstützt, sich ein neues Arbeitsgebiet zu erschließen oder mit

---

<sup>2</sup> Informeller Austausch zwischen einer Mentorin oder einem Mentor, der sog. „natürlich“ zustande gekommen ist, d.h. Mentorin oder Mentor nimmt die oder den Mentee aufgrund erkannten Potenzials oder Bitte um Unterstützung unter ihre bzw. seine Fittiche (vgl. Stöger et al. 2009, S. 143). Die Art der Entwicklung und Gestaltung bleibt den Beteiligten überlassen (vgl. Peters et al. 2004, S. 30). Viele informelle Mentoring-Tandems bezeichnen sich erst im Rückblick als solche.

<sup>3</sup> Bei formalem Mentoring handelt es sich um von Unternehmen oder Organisationen meist als Personalentwicklungsinstrument aufgesetzte, zeitlich begrenzte Mentoring-Programme mit einer am Unternehmens- oder Organisationsziel ausgerichteten Aufbau- und Ablauf-Struktur (vgl. Peters et al. 2004, S. 30). I.d.R. werden Mentorin oder Mentor und Mentee von einer dritten Person zusammengebracht und es gibt eine Mentoring-Vereinbarung mit konkreten Zielvereinbarungen zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee sowie (vgl. Peters et al. 2006, S. 206).

ihm gemeinsam verabredete Ziele erreichen will. Gespräche, konkrete Anleitungen, Vermittlung von Kontakten und Gelegenheiten: [...]“ (Haasen 2001, S. 10)

Zunächst entdeckten Unternehmen und Organisationen Mentoring als Onboarding- und Personalentwicklungsinstrument, betteten die Tandem-Gespräche zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee in ein Rahmenprogramm bestehend aus Kick-Off- und begleitenden Veranstaltungen bis hin zu einer Abschlussveranstaltung für die Rollenträgerinnen und Rollenträger mit anschließender Programmevaluation ein (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 35). Dieses formale, strukturierte Mentoring wurde in der Form zum Konzept für benachteiligte Gruppen des Arbeitsmarkts, zunächst insbesondere für Frauen, auch weil nun von Unternehmen und Organisationen losgelöste, übergreifende, zielgruppenspezifische Programme, z.B. für Existenzgründerinnen, Frauen in Wissenschaft und Forschung, Frauen in Führungspositionen, aufgelegt wurden, die von Organisationen, meist aus dem Bildungssektor, initiiert und durchgeführt wurden und werden (vgl. Belliger 2009, S. 271; Petersen et al. 2012, S. 166; Single/Single, 2005; Bierema/Merriam 2002, S. 216; Bierema/Hill 2005, S. 559; Single/Muller 2001, S. 107; Rowland 2011, S. 231; Hamilton/Scandura 2003, S. 389; Wood 2014, S. 3; Allen/Eby 2004, S. 133; Long 1997, S. 117; Niemeier 2009, S. 12; Müller et al. 2007, S. 45; Stöger et al. 2009, S. 254; Hoigaard/Mathisen 2009, S. 64; Schneider-Ströer 2011, S. 11; Haasen 2001, S. 20; Franzke 2003, S. 95; Lödermann, S. 197; Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 16). Doch damit ist die Entwicklungsreise des Konzepts Mentoring noch nicht zu Ende. Technologische Entwicklungen und gesellschaftlicher Wandel beeinflussen auch das Konzept Mentoring.

So wird der Soziale Wandel von Digitalisierungsprozessen flankiert, indem beispielsweise digitale Kommunikationsformen an Bedeutung gewinnen. Eingeleitet wurde dies in den 1990er Jahren, als „das Internet über den Bereich des Militärs und der Hochschulen hinaus [wuchs] und [es] [...] Einzug in den Wohnzimmern ganz gewöhnlicher Leute [hielt]“ (Higgs 2015, S. 329). Die Mediatisierung von Kommunikationsprozessen lässt daher neue und veränderte Formen sozialer Interaktion zu, wobei deren Vielfalt sich exponentiell im Verlauf dynamischer technischer Anpassungsprozesse steigert (vgl. Hoffmann et al. 2017). So verändert sich die alltägliche Kommunikation im privaten Bereich durch Formate des

sogenannten Social Webs, hier insbesondere durch die Nutzung von Instant Messengern oder Microblogging. Aber auch die Virtualisierung professioneller pädagogischer Kommunikationsmodi sind in der Lehr-, Lern- und Beratungspraxis beobachtbar. In der Erziehungswissenschaft gewinnen Formen digitaler Lehrprozesse ebenso an Bedeutung wie digital unterstützte und virtuelle Beratung. Die Digitalisierung des Bildungsbereiches adressiert auch Erwachsenenbildung und Weiterbildung (vgl. Borgwardt 2014; Krieger/Hofmann 2018; Kühne/Hintenberger 2011; Engelhardt/Storch 2013; Egetenmeyer et al. 2020; Franz/Robak 2020).

Mit der Freigabe des Internets zur kommerziellen Nutzung und den ersten Free-Mail Anbietern wurde das Potenzial der World Wide Web-Architektur und der E-Mail für Beratungs- und Lernkonzepte entdeckt. Parallel dazu wurde auch Mentoring auf die digitale Ebene gehoben bzw. medial gerahmt (sog. E-Mentoring). „Immer dann, wenn ein Medium benutzt und damit eine (gemeinsame) Mediensituation hergestellt wird, soll deshalb von einem Medienrahmen gesprochen werden, [...]“ (Höflich 1998, S. 141) Aufgrund des Einsatzes von mediatisierten Kommunikationsmitteln entsteht ein Medienrahmen, in der vorliegenden Analyse auch als Online-Rahmen bezeichnet. Anstelle des gewohnten Kontexts physisch co-präsenten Mentoring-Gespräch im selben physischen Raum tritt ein Online-Rahmen, innerhalb dem die Situation Mentoring stattfindet. Mit Blick auf das Konzept Mentoring findet ein Rahmenwechsel statt. Mentorinnen, Mentoren und Mentees können über das Internet miteinander in Kontakt treten. Dies gilt für unternehmens- und institutionsinterne formale Programme ebenso wie für von Organisationen initiierte strukturierte Mentoring-Programme. Diese intendieren, die in vielen Studien aufgegriffene Schwierigkeit eine Mentorin oder einen Mentor zu finden, zu relativieren. „Moreover, not everyone who desires a mentor may have access to one“ (Allen 2004, S. 470). Gleichzeitig wird so die große Bedeutung, die eine Mentorin bzw. ein Mentor für das Individuum nach wie vor in der Arbeitswelt hat, betont. „Within today's turbulent and competitive work environments, gaining access to a mentor may become both increasingly important and difficult for junior employees“ (Allen et al. 2000, S. 281). Diese Schwierigkeiten scheinen durch die örtliche und zeitliche Entgrenzung, die das Internet bietet, plötzlich aufgelöst. Die Möglichkeiten eine Mentorin bzw. einen Mentor zu finden, lassen sich durch

das Internet auf Dauer stellen und scheinbar unendlich erweitern. „Die Menschen sind nun nicht mehr dadurch eingeschränkt, wo sie wohnen und wen sie zufällig kennen“ (Higgs 2015, S. 333; vgl. Liebhart/ Stein 2016; Clutterbuck 2017). Die Überwindung von Zeit und Raum ermöglicht jede denkbare Kombination von Mentoring-Tandems. Hinsichtlich der Digitalisierung von Mentoring wird festgestellt: “The quality of relationships is not impacted by geographical locations” (Simmonds/Zammit Lupi 2009, S. 309). Demnach verändert sich etwas aufgrund des Rahmenwechsels von offline zu online.

Das Internet hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf Suche und Verfügbarkeit von Mentorinnen und Mentoren. Digital unterstützte Tools verändern, so scheint es, die Durchführung von Mentoring an sich. Zunächst wird von Telementoring gesprochen, “which may inadvertently infer that telephone or telephony equipment (media that electronically transmits voice communications) served as the medium through which the mentoring relationships were being conducted” (Single/Single 2005, S. 303). E-Mentoring steht für den Einsatz des asynchronen Kommunikationsmediums E-Mail. “The advancement of technology, particularly improved electronic communication, has enabled the concept of mentoring to evolve without the face-to face element” (Single/Single 2005, S. 301; vgl. Williams/Kim 2011, S. 82; Risquéz 2008, S. 81). Demzufolge handelt es sich um ein textbasiertes Mentoring, “text-based electronic communications (such as email or web-mail) were the primary medium used to support these relationships” (Single/ Single 2005, S. 303; vgl. Neely 2017, S. 228). In diesem Zusammenhang wird auf künftige technologie- und gesellschaftsgetriebene Entwicklungen hingewiesen:

„Das E-Mentoring gilt also als logische Weiterentwicklung dieser jahrhundertealten Tradition des Weitergebens von Wissen an noch unerfahrene Talente und soll helfen diese Form der Wissensvermittlung in einen Rahmen zu bringen, der den Anforderungen der gegenwärtigen wie auch der zukünftigen Generationen entsprechen sollte“ (Blunder 2015, S. 91).

Beide Ausgestaltungen von Mentoring fallen in der englischsprachigen Forschungsliteratur unter dem Überbegriff des „(long) distance mento-

ring“ zusammen (Rowland 2011, S. 230). Ausgehend vom textgebundenen, hauptsächlich asynchron stattfindenden Mentoring wird unterschieden nach Einsatz von computerunterstützter Kommunikation (computer mediated communication oder CMC) bzw. danach, in welchem Verhältnis Medien eingesetzt werden. Dies ist überwiegend bei strukturierten Mentoring-Programmen der Fall. Wird Mentoring ausschließlich unter Einsatz von Homepages, Chatrooms, Instant Messaging und E-Mail durchgeführt (hier wird von mehr als 75% ausgegangen) wird dies als „CMC-only“ bezeichnet. Findet die überwiegende Kommunikation (mehr als 50%) computerbasiert statt, es gibt jedoch auch Telefongespräche und Präsenztreffen, so wird dies als „CMC-primary“ eingestuft. Wird co-präsenztes Mentoring durch E-Mails, Instant Messaging, Chat-Rooms und Homepages unterstützt, wird das Mentoring „CMC-supported“ durchgeführt. Zum Einsatz kommt ein solches Szenario nach ersten Forschungsergebnissen zum digital unterstützten Mentoring, wenn die Mentoring-Tandems Schwierigkeiten haben ihre Termine zu koordinieren oder eine Beteiligte oder ein Beteiligter während des laufenden Mentorings ihren bzw. seinen Standort wechselt (vgl. Ensher et al. 2002, S. 273-274). Zu beachten ist, dass sich die Kategorisierung allein auf die Mentoring-Partnerschaft bezieht. Sowohl die Unterstützung des Tandems durch Koordinierende als auch die technikbasierte Unterstützung der Programmorganisation und eines Rahmenprogramms wie auch die Durchführung des Matchings mit computerunterstützten Verfahren, von der Excel-Tabelle zum Algorithmus, werden bislang vorwiegend konzeptionell dargestellt. Das Szenario „CMC-supported“ entspricht der Definition des Blended Mentoring, wie bereits angeführt begrifflich dem Blended Learning entlehnt, „as it captures the benefits to both parties, the electronic nature of the communication, and the temporal and physical differentiating characteristic of e-mentoring“ mit „e-mail plus talking on the phone or meeting face-to-face“ (Marcinkus Murphy 2011, S. 606; vgl. Williams et al. 2012, S. 113).



Analog zum E-Learning kommen internet- oder intranetbasierte Kommunikationsplattformen zur Verortung des Mentorings zum Einsatz (Plattformisierung<sup>4</sup>). Diese Möglichkeiten fand zunächst in Unternehmen und Organisationen zur Unterstützung der aufgesetzten formalen, karriereorientierten Mentoring-Programme Einsatz.

„Das Programm stellt eine webbasierte und datenbankgestützte Applikation der Vermittlung von Mentorinnen und Mentees zur Verfügung. Im Gegensatz zu klassischen Face-to-Face-Mentoring-Programme nutzt das E-Mentoring zur Beratung, zum Austausch und Coaching unter den Teilnehmenden in erster Linie elektronische Kommunikationsmittel wie E-Mail und Diskussionsboards.“  
(Belliger 2009, S. 271)

Diese Internet- oder Intranet-Plattformen verfügen i.d.R. über ein Rollen- und Berechtigungskonzept, so dass nur berechnigte Nutzerinnen und Nutzer auf die Inhalte und Dienste zugreifen können. Sie müssen Vorgaben des Datenschutzes, der IT-Sicherheit und der Barrierefreiheit erfüllen (vgl. Stöger et al. 2009, S. 250). Inzwischen bieten sowohl nicht gewinnorientierte Organisationen als auch wirtschaftlich ausgerichtete Unternehmen beruflich orientiertes Mentoring, das über das Initiieren von Mentoring-Tandems hinausgeht, über internetbasierte Plattformen an<sup>5</sup>. Dies kann zielgruppenspezifisch oder für jegliche Personen- und Zielgruppen offen ausgerichtet sein. In diesem Fall entscheiden die potenziellen Mentees, ob sie die Plattform lediglich nutzen, um mit einer Mentorin oder einem Mentor gematcht zu werden (initiiertes Mentoring) und die zusammengestellten Mentoring-Tandems dann, also Mentorin bzw. Mentor und Mentee, inwiefern sie bereitgestellte Informationen und begleitende Veranstaltungen in Anspruch nehmen wie bei einem formalen Mentoring-Programm sowie ob sie die auf der Plattform bereitgestellten Kommunikationstools (Chatrooms, Instant Messaging, E-Mail) auch für ihre Tandem-Gespräche nutzen. Je nach örtlichen und zeitlichen Um-

---

<sup>4</sup> hier: Bereitstellung von Dienstleistungen auf einer software-basierten Internet-Plattform

<sup>5</sup> z.B. in Deutschland Mentorlane <https://mentorlane.com/> (Stand: 26.07.2022),

Biz4D <https://www.biz4d.com/home-de/> (Stand: 26.07.2022),

Die Karrieremacher <https://www.diekarrieremacher.de/> (Stand: 26.07.2022)

ständen der Tandem-Partnerinnen und -Partner kann Blended Mentoring oder digital unterstütztes Mentoring synchron oder asynchron, face-to-face mit indirektem Augenkontakt oder body-to-body in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum durchgeführt werden.

Ebenso wie die Online-Beratung finden sich für Online-Mentoring diverse Bezeichnungen in der wissenschaftlichen und der konzeptionellen Literatur. E-Mentoring, Telementoring, virtuelles Mentoring oder Online-Mentoring wird als die Zusammenführung von Mentoring mit Mitteln der elektronischen Kommunikation definiert (Wanberg et al. 2003; Marcinkus Murphy 2011, S. 606; vgl. Rowland 2011, S. 229). Aufgrund von Videokonferenz-Software als weiteres Tool, so dass sich Mentorin oder Mentor und Mentee während der Mentoring-Gespräche sehen können, wird erforderlich, dass die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zur gleichen Zeit online sind (vgl. Engelhardt/Storch 2013, S. 4). Sowohl in der Forschungs- als auch in der konzeptionellen Literatur werden E-Mentoring und Online-Mentoring häufig synonym verwendet. In der vorliegenden Studie steht der Begriff des Online-Mentorings für den Einsatz von Video-Konferenzsystemen zur Durchführung von Tandem-Gesprächen via Video-Chat, d.h. für Synchronität. E-Mentoring dagegen meint asynchrones, textgebundenes Mentoring. Das Online-Mentoring kommt dem body-to-body bzw. in Co-Präsenz durchgeführten Mentoring durch die visuelle Komponente am nächsten. Die dafür notwendige aktive Internet-Verbindung ist Teil des Online-Rahmens. Mittels „synchroner Online-Kommunikation“ (Stöger et al. 2009, S. 251) kann Mentoring „CMC-only“ durchgeführt werden. Durch die Möglichkeit sich gegenseitig zu Sehen wird ein zusätzlicher Reiz des Menschen angesprochen und bedient.

Die Entwicklung vom analogen, co-präsenten über das digital unterstützte textgebundene, asynchrone hin zu einem auf Online-Ebene synchron und face-to-face stattfindenden Mentoring wurde bislang zu verschiedenen Entwicklungsstadien und zu den unterschiedlichsten Themen untersucht. Es wird gezeigt, dass Mentoring-Prozesse die Auseinandersetzung mit psychosozialen, pädagogischen und karriereorientierten Themen zwischen erfahrenen Mentorinnen und Mentoren sowie veränderungsmotivierten Mentees beinhalten. Hierfür, so deutet sich an, wer-

den geschützte Beziehungen und Settings benötigt, in denen auch sensible Themen vertrauensvoll besprochen werden können. Weitere bisherige Forschungsgegenstände des Online-Mentorings werden im folgenden Teilkapitel aufgefächert.

## 1.2 Stand der Forschung zu Online-Mentoring

„Machen Sie Mentoring – aber machen Sie es gut“ (Beller/Hoffmeister-Schönfelder 2016, S. 15), so die damalige Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Mentoring, Gabriele Hoffmeister-Schönfelder, selbst erfahrene Mentoring-Praktikerin. Diesem Appell folgt eine Reihe an konzeptioneller Literatur zum Thema Mentoring und den verschiedenen Formen des Mentorings. Unternehmen und Organisationen haben Standards zusammengestellt, auf welche Weise sie formales Mentoring organisieren und durchführen<sup>6</sup>. Diese stützen sich auf Best Practices und bei der Durchführung und Evaluation von Mentoring gewonnene Erkenntnisse sowie auf Forschungsergebnisse aus Psychologie, Organisationspsychologie und Kommunikationspsychologie, den Erziehungswissenschaften zu sozialen Beziehungen, sozialen Beziehungen im beruflichen Umfeld, formellem und informellem Lernen, Lernen im beruflichen Kontext, Lernmethoden und -techniken, Andragogik sowie anderen Personalentwicklungsmaßnahmen wie Coaching und Supervision. Demnach ist Forschung zum Thema Mentoring sehr praxisnah angelegt. Schließlich gibt es „nicht das Mentoring, sondern viele verschiedene, die in unterschiedlichen Disziplinen in mannigfachen Formen mit jeweils spezifischen Zielsetzungen durchgeführt werden“ (Ziegler 2009, S. 18).

Als Begründerin der Mentoring-Forschung gilt die US-Amerikanerin Kathy E. Kram, die Anfang der 1980er Jahre informelles Mentoring im beruflichen Umfeld untersuchte. Die Management- und Organisationswissenschaftlerin analysierte die Wirksamkeit und Aspekte von Mentoring-Beziehungen und arbeitete vier aufeinanderfolgende Phasen einer informellen Mentoring-Phase heraus: Initiation, Cultivation, Separation und Redefinition (vgl. Kram 1983, S. 614ff.). Darüber hinaus identifizierte sie

---

<sup>6</sup> z.B. Deutsche Gesellschaft für Mentoring (DGM) <https://www.dg-mentoring.de/> (Stand: 26.07.2022),

Forum Mentoring <https://forum-mentoring.de/> (Stand 26.07.2022),

Professional Women's Network (PWN) <https://pwnglobal.net/about-us/what-we-offer/4-mentoring.html> (Stand: 26.07.2022)

die Parallelität von karriereunterstützenden und psychosozialen Funktionen wie beispielsweise die Vorbildfunktion, die Mentorinnen und Mentoren gegenüber Mentees einnehmen. Seit den 1990er Jahren, als strukturiertes Mentoring vermehrt als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt wurde, fokussiert die Mentoring-Forschung neben der Wirkung und den Potenzialtreibern von Mentoring das Aufdecken des Mehrwerts von Mentoring, die Qualifizierung bzw. Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren, Einflussgrößen und Ursachen für die unterschiedliche Qualität von Mentoring, Mentoring-Eigenschaften und in diesem Zusammenhang die Bedeutung und Auswirkungen von Ähnlichkeit und Komplementarität von Tandem-Partnerinnen und -Partnern, auch in Bezug auf das Matching als Akt der Zusammenführung der Mentoring-Paare (vgl. Arhén 1992; Drozdowski 2020). Zu diesem Thema steht die Forschung noch am Anfang, Erkenntnisse zum Matching gelten als Desideratum. „Forschung bedient die Frage, was Mentoring ist, doch nicht, was während einer Mentoring-Beziehung passiert, das Karriere oder Leistung des Mentee verbessert. Die Dynamik der Tandems ist noch unerforscht“ (Ensler/Murphy 2011, S. 263). Ebenso liegen bislang nur wenige Studien zu Wirkmechanismen von Mentoring, interkultureller Forschung wie Mentoring und Diversität und Mentoring und Narzissmus vor. Neben dem psychologischen und pädagogischen Ansatz wird Mentoring auch aus der Perspektive der Wirtschaftlichkeit heraus analysiert. Insgesamt auffällig ist der hohe Anteil an Frauen, die in Studien zu Mentoring vertreten sind, was den Ruf des Mentorings als Frauenförderinstrument zunächst zu bestätigen scheint (vgl. Belliger 2009, S. 277).

Textgebundenes, asynchrones E-Mentoring wurde zunächst anhand derselben Kriterien beforscht wie auch das analoge, in Co-Präsenz durchgeführte Offline-Mentoring, wobei sich die ersten Analysen auf textgebundenes, asynchrones Mentoring via E-Mail konzentrierten (z.B. Effekte: vgl. Murphy 2011; Höher 2014). Gleiches gilt für das Blended Mentoring (z.B. Murphy 2011; vgl. Blunder 2015). Auf diese Weise folgt die Forschung der Planung, Organisation und Durchführung von elektronisch unterstütztem Mentoring, „developed upon the foundations of the large amount of research in its face-to-face modality“ (Rísquez 2008, S. 672), insbesondere von Mentoring-Programmen. Es wird „bei der Umset-

zung von E-Mentoring-Programmen häufig auf die Evaluationsergebnisse der Offline-Mentoring-Forschung zurückgegriffen“ (Stöger et al. 2009, S. 261). Diese Herangehensweise wird mehr und mehr kritisch betrachtet und vor diesem Hintergrund gefordert, E-Mentoring als eigenständige Form des Mentorings zu betrachten und zu beforschen (vgl. Hamilton/ Scandura 2003, S. 400; Stöger et al. 2009, S. 261; Wood 2014, S. 23). Es besteht der Wunsch, die Mentoring-Landschaft in ihrer Vielfalt auch hinsichtlich empirischer Ergebnisse abzubilden. Es ist

„[...] wünschenswert, neben Befunden der Offline-Mentoring-Forschung auch auf genuine empirische Untersuchungsergebnisse aus dem Bereich des E-Mentorings zurückgreifen zu können. Hier liegen bislang jedoch nur sehr wenige verlässliche empirische Befunde vor“ (Stöger et al. S. 264).

Diese gilt es in die Mentoring-Praxis einfließen zu lassen und hier kreativer zu agieren im Sinne von “paint a picture of e-mentoring which is diverse and packed with venues for creativity” (Rísquez 2008, S. 672). Dies geht einher mit der Auffassung, Mentoring könne sich nicht von selbst an sich ändernde Gegebenheiten, wie beispielsweise die Mediatisierung der Kommunikation, damit die Mediatisierung der Gesellschaft, anpassen, da das Konzept nicht variabel übertragbar sei: „mentoring is not a one shape fits all proposition“ (Lowe-Winceston 2016, S. 16). Diesbezüglich seien u.a. weiterzuentwickelnde oder eigens abzuleitende und zu definierende Standards notwendig (vgl. Hamilton/Scandura 2003, S. 400; Stöger et al. 2009, S. 261; Wood 2014, S. 23).

“However, the desired characteristics may be different and they suggest that different standards should be developed to assess individual types who may be better suited than others, in order to maximize the use of e-mentoring.“ (Hamilton/Scandura 2003, S. 400; vgl. Simmonds/Zammit Lupi 2009, S. 306)

Hinzu kamen Ansätze zur Untersuchung bezüglich der technischen Unterstützungsmöglichkeiten und zu Vorbehalten der Mentorinnen, Mentoren und Mentees diesen gegenüber (z.B. Wanberg et al. 2013; Murphy 2011; Wood 2014; Lowe-Winceston 2016). Darüber hinaus werden Forschungsdesigns gefordert, die mit Kontrollgruppen arbeiten (vgl. Stöger et al. 2009, S. 240 - 246). Die angeführten Ansätze haben gemeinsam, dass

sie die kulturalistische Perspektive betonen. D.h. der Mensch wird als Kulturwesen betrachtet, der Technologie selbständig und kreativ für eigene Zwecke einsetzt. Dem wird, wenn es um Medienrahmen geht, oftmals der technik-deterministische Ansatz gegenübergestellt. Dieser vertritt, dass technischer Wandel die Anwendungsbedingungen von Technik zwingend vorschreibe. Hier stehen objektive technische Merkmale im Vordergrund, die Nutzungsverhalten beeinflussen bzw. bestimmen.

Wie bereits angeführt, ist die vorliegende Analyse in der Zeit vor der COVID-19 Pandemie angesiedelt, in der noch keine Notwendigkeit bestand, Mentoring mediatisiert durchzuführen. Die in dieser Studie zu Wort kommenden Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees haben demnach selbstbestimmt Online-Mentoring durchgeführt bzw. an einem Online-Mentoring teilgenommen. Hierauf bezieht sich auch der Forschungsdiskurs vor der Pandemie. Gegenwärtige Studien betrachten Online-Mentoring vor dem Hintergrund der pandemischen Lage, beschäftigen sich mit der Bedeutsamkeit und Relevanz insbesondere für Mentees, Mentoring technologisch unterstützt, während der COVID-19 Pandemie weitergeführt zu haben (vgl. Raesi 2021; Sal-sabila et al. 2021). Im Fokus stehen die Konzentration auf das Konzept innerhalb des Online-Rahmens und die Vorteile der gewohnten Umgebung, insbesondere für die Mentees, von der aus an einem Online-Mentoring teilgenommen werden kann (vgl. Browne 2021; Tetzlaff et al. 2022). Darüber hinaus werden in der Praxis bei Online-Mentoring umsetzbare Online-Methoden diskutiert (vgl. Pflaum/Schwalb 2021).

Synchrones, nicht textgebundenes Online-Mentoring, wofür Mentee und Mentorin oder Mentor eine aktive Internet-Verbindung benötigen, so dass mithilfe des Videokonferenz-Tools Gespräche mit indirektem Augenkontakt geführt werden können, wurde bislang gemeinsam mit E-Mentoring oder Blended Mentoring betrachtet und beforscht. Daraus lässt sich ableiten, dass Forschung hierzu noch nicht explizit betrieben wurde. Hier knüpft die vorliegende Analyse an. Sie verfolgt das Ziel, Veränderungen durch den Medien- bzw. Online-Rahmen als Kontext der Situation Mentoring sichtbar zu machen.

### 1.3 Erkenntnisinteresse und methodischer Zugang zur Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Mittelpunkt dieser Analyse ist die Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring durch Online-Mentees, Online-Mentorinnen und Online-Mentoren. Aus dem subjektiven Empfinden und Erleben von Mentoring innerhalb eines Medienrahmens heraus werden Aspekte erwartet, die in Bezug auf Online-Mentoring bislang nicht beforscht wurden. Auf diese Weise wird das Bild technologisch unterstützten Mentorings, das bisher überwiegend E-Mentoring und Blended Mentoring darstellt, um Perspektiven des Online-Mentorings ergänzt. Daneben geht es um die wahrgenommenen Auswirkungen des Online-Rahmens auf das Konzept Mentoring sowie die Wahrnehmung von Veränderungen des Instruments und seiner Komponenten, auch aufgrund des Einsatzes von Videokonferenz-Software für die Tandem-Gespräche.

Das vorangegangene Teilkapitel zur Beforschung von E-Mentoring und Blended Mentoring zeigt, dass Ergebnisse, die auf einen an den Technikdeterminismus angelehnten Forschungsfokus hinweisen, bisher lediglich Nebenprodukt der dargestellten kulturalistischen Forschungsansätze sind. Daher wird der Online-Rahmen in dieser Analyse zu Online-Mentoring auch aus dem Blickwinkel technik-deterministischer Modelle (vgl. Kapitel 2.2.5.1) betrachtet werden. Auf diese Weise wird das Wahrnehmungsbild von Online-Mentoring zusätzlich durch das Kontrastieren mit Ansätzen der Medienwahl und der Medieneigenschaften facettenreicher. Die Relevanz der Betrachtung sowohl des Konzepts, der daran beteiligten Akteurinnen und Akteure als auch des Medienrahmens, damit der mediatisierten Kommunikationsmittel, wird somit unterstrichen.

Evaluationsergebnisse zu digital unterstützten Mentoring-Programmen sowie wissenschaftliche Studien zur Zufriedenheit der Beteiligten an mit digitalen Tools durchgeführtem Mentoring zeigen Zusammenhänge zur Unterstützung und der reibungslosen und störungsfreien Nutzung dieser Kommunikationsmedien sowie z.B. zum Aspekt der sozialen Präsenz auf. Unzufriedenheit mit Online-Mentoringprogrammen wird demnach unmittelbar in Zusammenhang gebracht mit fehlender Kompetenz im Umgang mit moderner Telekommunikationstechnologie (vgl. Wanberg et al. 2013; Murphy 2011; Wood 2014; Simmonds/Zammit-Lupi 2009). Voraussetzung für das hier definierte Online-Mentoring ist, dass

alle am Online-Mentoring Teilnehmenden sich sicher in der Online-Welt bewegen können, über dementsprechende Medienkompetenz verfügen und das Medium für den Zweck des Mentorings akzeptieren<sup>7</sup>:

„Ist der Mentoring- Prozess nur auf computerbasierte Kommunikation ausgerichtet, so muss der Mentor oft Überzeugungsarbeit leisten, dass die Mentees wirklich alle Möglichkeiten der Kommunikation nutzen. Viele Mentees nutzen vor allem nur das E- Mail als E-Instrument und vermeiden den Gebrauch von Chatrooms und Message Boards, das Sie Ihnen zu unpersönlich sind oder sie nicht wie bereits erwähnt über das nötige technische Verständnis verfügen.“ (Blunder 2015, S. 103-104)

Obwohl als eigenständige Form des Mentorings betrachtet, erscheint es bei der Fragestellung zur Wahrnehmung von Online-Mentoring, mit indirektem Augenkontakt dem klassischen, physisch co-präsenten Mentoring am ähnlichsten, und der Kontrastierung mit Theorien zusammengefasst zu einem medienökologischen Rahmenmodell, lohnenswert, Parallelen zum E-Learning und der psychosozialen E-Beratung zu ziehen sowie Forschungsergebnisse des E-Mentorings zu berücksichtigen. Der Vergleich mit empirischen Daten zu Rollen im Mentoring, als förderlich betrachteten Eigenschaften von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, dem Matching, dem Stellenwert einer Qualifizierung der Teilnehmenden

---

<sup>7</sup> Online-Mentoring betont die Synchronität der Tandem-Gespräche sowie das CMC-only des gesamten Mentorings, da jegliche Kommunikation inklusive Workshops, die bei einem Mentoring-Programm zum sog. Rahmenprogramm gehören und auf einer Mentoring-Plattform verortet sind, digital unterstützt ablaufen und angeboten werden. E-Mails und Instant Messenger-Nachrichten von Mentee an Mentorin oder Mentor sowie umgekehrt zwischen den Tandem-Gesprächen, Web Based Trainings, Informationen für Mentorinnen und Mentoren die mediatisiert bereitgestellt werden, fallen der asynchronen Kommunikation und Nutzung zu, stellen eine Parallele zum E-Mentoring dar. Dieses zeichnet sich in Abgrenzung zum Online-Mentoring hinsichtlich des CMC-only neben der Asynchronität durch hauptsächlich textgebundene Tandem-Kommunikation aus. Finden Tandem-Gespräche als persönliche Treffen am selben Ort, d.h. im selben physischen Raum, statt, alle weiteren Aktivitäten sind jedoch plattformisiert bzw. technologisch unterstützt, wird beim E-Mentoring je nach Technologisierungsgrad zwischen CMC-primary oder CMC-supported unterschieden. An dieser Stelle gibt es Parallelen zum Blended Mentoring, das Treffen zum Mentoring-Gespräch zwischen Mentorin, Mentor oder Mentee body-to-body beinhaltet, dass weitere Aktivitäten, die die Tandem-Gespräche rahmen auf elektronischer Basis durchgeführt werden.



im Vorfeld, zu Gesprächsinhalten und Methoden des Mentorings, der Lern-, Beratungs- und Begleitungsbeziehung die Mentoring darstellt, ermöglicht eine detaillierte Analyse des Online-Rahmens als Kontext eines Mentorings und dessen Wirkung auf das Konzept mit einem Ausblick in die technologische und konzeptionelle Zukunft vom Online-Mentoring aus. Zentral ist dabei immer die veränderte Rahmung des Konzepts Mentoring.

Mit der Konzentration auf ein Online-Setting von karriereorientiertem Mentoring und die Durchführung von Tandem-Gesprächen via Video-Konferenz wird eine Forschungsperspektive eingenommen, die Eigenschaften von Technologie und deren Auswirkungen auf das um visuelle Kommunikation und deren Eigenschaften erweiterte Mentoring untersucht. Da die Wissenschaftscommunity vielfach fordert, Mentoringforschung müsse „sowohl die Perspektive der Mentees als auch der Mentoren beinhalten“ (Allen/Eby 2004, S. 137), kommen in den Interviews Vertreterinnen und Vertreter beider Rollen zu Wort.

Ausgehend von der explorativen, daher zunächst offen gehaltenen Fragestellung nach der Wahrnehmung von Online-Mentoring, die dem Interesse am Erleben und Erfahren der Situation Mentoring im Kontext eines Medienrahmens folgt, kommt für diese Studie ein qualitativer, regelgeleiteter Forschungszugang zum Einsatz (vgl. Schreier 2012; Mayring 2015; Kuckartz 2016), der grundlagentheoretisch und methodologisch in der empirischen Sozialforschung verortet ist (vgl. Kapitel 3).

Zur Erhebung der subjektiven Sichtweisen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees wurden mit fünfzehn Frauen und Männern aus ganz Deutschland leitfadengestützte Einzelinterviews geführt (vgl. Atteslander 2010; Kelle/Kluge 2010; Friebertshäuser et al. 1997; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Die befragten Personen verfügen über unterschiedliche Qualifizierungsabschlüsse, Berufserfahrung und Berufsbiografien, sind in verschiedenen Arbeitsfeldern tätig und differieren im Alter. Die leitfadengestützten Interviews bildeten den Rahmen für Erzählungen über den Weg zum Mentoring hin zur Beschreibung von Erfahrungen mit sowie Empfindungen gegenüber karriereorientiertem Online-Mentoring aus der eigenen Durchführung und dem eigenen Erleben heraus (vgl. Kapitel 3.3). Die ersten Interviewpartnerinnen und In-

interviewpartner wurden mittels eines selektiven Samplings über die Intranet-Auftritte von Mentoring-Plattformen und -Organisationen gesucht (vgl. Kelle et al. 1993; Przyborski/Wohlrab-Sahra 2014). Im weiteren Verlauf der Datenerhebung lieferten auch die befragten Personen Hinweise auf weitere Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees, die interessant zu befragen wären (vgl. Kapitel 3.2).

Die so erhobenen Wahrnehmungen und Erfahrungen wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, die eine Symbiose zwischen Offenheit und theoriegeleitetem Vorgehen darstellt (Mayring 1999; Schreier 2012; Kuckartz 2016). Die Interpretationsmethode folgt einem regelgeleiteten Ablauf zur systematischen Integration des gesamten empirischen Materials und beinhaltet einen gewissen Grad an Reproduzierbarkeit (vgl. Prein et al. 1994; Kelle/Kluge 2010; Kuckartz 2016). Anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gelang durch Strukturierung, Reduktion, Kategorisierung und mehrere Codierschritte die Erfassung verschiedenster Themen der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring (vgl. Kapitel 3.4).

Zur abschließenden Generalisierung der erhobenen und interpretierten Daten wurden anhand der abgeleiteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung von Online-Mentoring Basistypen gebildet. Dies mit der Intention, die erhobenen und strukturierten Eindrücke und Empfindungen in ihrer Komplexität zu reduzieren. Die herausgearbeiteten drei charakteristischen Wahrnehmungstypen zeigen entsprechend voneinander abgrenzbare Merkmale in verdichteter und abstrahierter Form auf. Sie repräsentieren damit differenzierte Wahrnehmungsperspektiven von karriereorientiertem Online-Mentoring (vgl. Kapitel 3.5).

Weiteres Ziel dieser Analyse ist es, aus den erhobenen Wahrnehmungen Erkenntnissen zu Bedarfen und Bedürfnissen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees zu generieren, die in Praxis- und Gestaltungsempfehlungen münden, um diese Form des Mentorings weiter zu etablieren anstelle eines

“However, if emphasis is placed on the relation between mentor and mentee, on the importance of screening, training, and supporting mentors, and on sound program evaluation, then the question

is what can e-mentoring do for newcomers that we would not have reached in a traditional program.“ (Rísquez 2008, S. 672)

In der Zusammenschau des Erkenntnisinteresses und des methodischen Zugangs zu einer Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring ist Ausgangspunkt die forschungsleitende Frage, wie Online-Mentorinnen und Online-Mentoren sowie Online-Mentees das erlebte und durchgeführte Online-Mentoring wahrnehmen. Hintergrund dafür ist der Rahmenwechsel von analog zu online. Herausgefunden werden soll, wie diese Form des Konzepts, die durch den Einsatz von Video-Konferenzsystemen dem co-präsenten Mentoring am ähnlichsten erscheint, bewertet wird. Gehen die Befragten eher kulturalistisch, vom Menschen aus, an das Konzept Mentoring oder technik-deterministisch, vom Kommunikationsmedium aus, an die Rahmenbedingungen heran und auf welche Weise verändert der Online-Rahmen in ihrer Wahrnehmung das Konzept Mentoring. Damit hat die Analyse die Wahrnehmung des Beratungs- und Begleitungskonzepts aus medienökologischer Sicht im Blick, d.h. die Beeinflussung der Beteiligten und des Konzepts durch den eingesetzten Online-Kommunikationskanal.

Die Darstellung der Erkenntnisgenerierung und -konsolidierung zeigt das folgende Teilkapitel zu Aufbau und Struktur der Analyse.

#### 1.4 Aufbau und Struktur der Analyse

Die Untersuchung der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring mit dem Element der mittels Videokonferenz-Software durchgeführten Mentoring-Gespräche reiht sich ein in Forschung zu Digitalisierung und sozialem Wandel sowie deren Zusammenhänge, Abhängigkeiten voneinander und deren Auswirkungen. Grundlage ist, dass der soziale Wandel von Digitalisierungsprozessen flankiert wird, durch den Bedeutungszuwachs technologisch unterstützter Kommunikationsformen. Nicht nur alltägliche Kommunikation im privaten Bereich verändert sich, sondern auch der Kontext professioneller pädagogische Formate wie Lehren, Lernen und Beratung. Mediatisierte Kommunikationsprozesse lassen daher neue und veränderte Formen sozialer Interaktion erwarten, deren Vielfalt und dynamische Prozesse interessante Forschungsgegenstände darstellen (vgl. Hoffmann 2018, S. 12). Da Mentoring-Prozesse die

Auseinandersetzung mit psychosozialen, pädagogischen und karriereorientierten Themen beinhalten, ist zur Durchführung ein geschütztes Setting notwendig. Dieses stellt sich im Falle von Online-Mentoring nun in Form eines Medien- bzw. Online-Rahmens dar. Wie dieser in der Situation Mentoring empfunden wird, welche Veränderungen in diesem Zusammenhang bei Online-Mentoring wahrgenommen werden, untersucht diese Studie, die die technologisch unterstützte Kommunikation der Beratungsform Mentoring anhand der Wahrnehmung von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees fokussiert.

Im zweiten Kapitel wird die Forschungsarbeit zur Wahrnehmung von Online-Mentoring in die bisherigen Erkenntnisse empirischer Forschung zu Mentoring und Online-Mentoring eingebettet (Kapitel 2.1). Dazu werden das Mentoring-Tandem und seine Zusammenführung durch das sog. Matching, die Beziehung der Mentoring-Tandems sowie die Bedeutung von Eigenschaften von Mentorinnen, Mentoren und Mentees für das Matching und die Mentoring-Beziehung reflektiert. Darüber hinaus wird das Konzept Mentoring mit seinen Funktionen und Inhalten näher beleuchtet (Kapitel 2.1.2). Der Aspekt des Lernens und der Wissensvermittlung im Kontext der pädagogischen Beziehung Mentoring wird herausgestellt sowie die Bedeutung eines Mehrwerts von Mentoring auch für die durchführenden Mentorinnen und Mentoren. Des Weiteren werden Erkenntnisse zum Medienrahmen, d.h. zur Fragestellung was mit der Situation Mentoring wahrgenommen passiert, wenn sich der Rahmen von einem bekannten physischen Ort zu einer unbekanntem technologischen Umgebung wandelt, bzw. seiner Auswirkungen auf das Konzept Mentoring hinsichtlich der Formalisierung, aber auch der Entgrenzung von Mentoring, angeführt (Kapitel 2.1.3). Dies neben der Bedeutung einer Qualifizierung und Vorbereitung der Akteurinnen und Akteure auf Konzept und Rahmen sowie bisherige Erfahrungen mit den Auswirkungen eines Rahmenwechsels von analog zu online auf das Konzept Mentoring dargelegt. Die dargestellten Aspekte liefern somit Ansatzpunkte für die vorliegende Forschung, die theoretisch verortet ist im symbolischen Interaktionismus (Kapitel 2.2). Menschliches Verhalten in sozialen Situationen läuft ab als symbolisierende Interaktionen in Form von Gebärden und Gesten, die symbolisch für bestimmte Bedeutungsgehalte

stehen und Situationen wie beispielsweise Online-Mentoring ihre Bedeutung geben. Die an einem Online-Mentoring beteiligten Akteurinnen und Akteure interpretieren die Situation Mentoring und verhalten sich entsprechend dazu. Differenzierter betrachtet wird dies im Kontext der Rollentheorie, mit Theorien zu Beziehungen, der Rahmentheorie und der Theorie der Medienrahmen, dies auch im direkten Bezug auf Kommunikation anhand des medienökologischen Rahmenmodells. Die Interpretationsmodelle werden schließlich kontrastiert mit den subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und Online-Mentees, die Kern dieser Analyse sind.

Die angeführten Wahrnehmungen von karriereorientiertem Mentoring, das innerhalb eines Medienrahmens durchgeführt wird, werden mittels leitfadengestützter Interviews erhoben und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die angeführten Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung zur Datenerhebung (Kapitel 3.2) sowie Datenauswertung (Kapitel 3.3) werden in Kapitel drei mit Blick auf das Sample bestehend aus Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees und den Feldzugang eingeführt und in Bezug auf die vorliegende Studie erläutert (Kapitel 3.1). Ergebnis der Datenauswertung ist ein Kategoriensystem, das unterteilt in fünf Hauptkategorien, jeweils mit Kategorien und Subkategorien, die Wahrnehmungen von Mentoring online durchführenden bzw. an einem Online-Mentoring teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren auffächert. Aus den differenzierten Wahrnehmungen, subsumiert unter die den Kategorien zugeordneten Subkategorien, lassen sich drei deutlich voneinander abgrenzbare Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring generalisieren – der normativ-defizitorientierte, medienskeptische, der ambivalent-pragmatische, medienneutrale und der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungstypus. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen zeigen sich in den Perspektiven Herangehensweise/Einstellung, Methodische Ausgestaltung, Zugang zum Mentoring und Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren, die die Typen und ihre Sichtweisen kontrastieren, gleichzeitig strukturieren.

Kapitel vier schließt sich an mit der Darstellung der Ergebnisse zu den Hauptkategorien Rollen im Mentoring, Beziehung im Online-Men-

toring, Gesprächsperspektiven des Online-Mentorings, Zukunftsvorstellungen und -perspektiven und Rahmenbedingungen des Online-Mentorings, die anhand der zugeordneten Subkategorien bzw. Kategorien detailliert und angereichert mit direkten Zitaten aus den geführten Leitfaden-Interviews dargestellt werden (Kapitel 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 und 4.6). Zuvor werden die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees anhand von Kurzportraits vorgestellt (Kapitel 4.1). Abgerundet wird die Darlegung der Ergebnisse mit einer ausführlichen Abstraktion des normativ-stärkenorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus, der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise und des normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus anhand der bereits angeführten vier ihre Binnendifferenzierung aufzeigenden Perspektiven (Kapitel 4.8). Anschließend erfolgt eine generalisierende Rückbindung der Typen, um sie für weitere Forschungskontexte nutzbar und bewertbar zu machen.

Aufgegriffen werden die Perspektiven zur tieferen Strukturierung der inhaltsanalytisch extrahierten und generalisierten Wahrnehmungstypen anhand der in der Diskussion hervortretenden Aspekte Wertewandel durch Online-Mentoring (Kapitel 5.1), Bedeutung von Orientierung für Online-Mentoring (Kapitel 5.2) und Bedeutung von Flexibilität (Kapitel 5.3) bei Online-Mentoring, die in Kapitel fünf rückgebunden werden an den in Kapitel 2.1 dargestellten Forschungsstand zu Mentoring und Online-Mentoring sowie insbesondere in Kontext gesetzt werden mit dem medienökologischen Rahmenmodell (Kapitel 2.2.5), worin die vorliegende Analyse theoretisch verortet wird.

Zum Abschluss der Analyse werden aus den diskutierten und wie expliziert in Beziehung gesetzten Erkenntnissen in Kapitel sechs Anregungen für die weitere, interdisziplinäre Beforschung von Online-Mentoring formuliert und aufgezeigt (Kapitel 6.1). Da die Studie die Themen Wertewandel im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Leiblichkeit, die Aspekte Orientierung und Flexibilität aufgreift, jedoch auch durch die herausgearbeiteten differenzierten Wahrnehmungen dargestellt und mithilfe von drei Wahrnehmungstypen anreichert, wird einerseits ein tiefergehendes Beforschen einzelner Aspekte, aber auch das Einbeziehen weiterer Perspektiven wie Mentoring und Macht erst zu einem Gesamtbild von Online-Mentoring beitragen. Darüber hinaus zeigen sich im Kontext

der drei Erkenntnis-Aspekte zusammen mit dem diese Themen umschließenden Aspekt der Medienkompetenz von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees Ansatzpunkte für die Mentoring-Praxis. Diese werden in Praxis- und Gestaltungsempfehlungen zum Ausgleich einer wahrgenommen fehlenden Leiblichkeit im Online-Mentoring (Kapitel 6.2.1), der Unterstützung von Orientierung innerhalb des Medienrahmens der Situation karriereorientiertes Online-Mentoring (Kapitel 6.2.2), dem Beibehalten von Flexibilität innerhalb von Online-Mentoringstrukturen (Kapitel 6.2.3) und der Entwicklung und Stärkung von Medienkompetenz der Akteurinnen und Akteure eines Online-Mentorings (Kapitel 6.2.4) aufgezeigt und deskribiert. Die Analyse schließt mit einer Rückbindung an ihren Ausgangspunkt, den sozialen Wandel flankiert durch Digitalisierung, der für Beratungs- und Begleitungskonzepte wie karriereorientiertes, mittels Videokonferenz-Software durchgeführtes Online-Mentoring aufgrund der Wahrnehmung des Medienrahmens bedeutsam ist (Kapitel 6.3).

## 2 Empirische und theoretische Einbettung der Analyse-Ansätze der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Mentoring als traditionsreiches Beratungs- und Begleitungskonzept wird in seiner sog. klassischen Form in Co-Präsenz mit physischer Anwesenheit von Mentorin bzw. Mentor und Mentee im selben physischen Raum, d.h. analog, durchgeführt. Technologische Entwicklungen als Grundlage des digitalen Wandels, der auch soziale Kommunikation erfasst, ermöglichen auch Konzepten wie Mentoring den Einsatz medialer Kommunikationsmittel. Kommt beispielsweise zur Durchführung der Tandem-Gespräche zwischen Mentee und Mentorin oder Mentor Videokonferenz-Software zum Einsatz, ist die physische Anwesenheit im selben physischen Raum zur Gesprächsführung nicht mehr notwendig. Das Gespräch kann örtlich entgrenzt stattfinden. Nutzen die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zur gleichen Zeit ihre Endgeräte mit aktiver Internet-Verbindung und derselben Konferenzsoftware, kann das Mentoring-Tandem auch auf diese Weise Mentoring-Gespräche führen. Software mit der Möglichkeit der Übertragung eines Echtzeit-Videos ermöglicht indirekten Augenkontakt während des Gesprächs. In diesem Fall führen Mentorinnen, Mentoren und Mentees synchrones Online-Mentoring durch. Aufgrund des Gebrauchs internetfähiger Endgeräte und von Videokonferenz-Software für einen Kommunikationsanlass bzw. in diesem Fall die Situation Mentoring, präziser ein Tandem-Gespräch, wird die Situation medial gerahmt. Ihr Kontext ist nicht mehr der vorab beschriebene, tradiert gewohnte analoge Rahmen, sondern ein Medien- oder Online-Rahmen. An dieser Stelle kann auch von einem Rahmenwechsel gesprochen werden. Das Konzept Mentoring verlässt den analogen, physischen Rahmen und wechselt in einen Online-Rahmen. Gleichbedeutend ist das Bild des Online-Rahmens, der über das bislang analog durchgeführte Konzept Mentoring gelegt wird. In beiden Fällen tritt eine Veränderung ein. Auf Grundlage der Fragestellung zur Wahrnehmung von berufsbezogenem Online-Mentoring durch die handelnden Akteurinnen und Akteure soll das Empfinden und die Bewertung dieser Veränderungen eines online gerahmten, karriereorientierten Mentorings analysiert und beleuchtet werden. Mittelpunkt dieser Analyse sind die Mentoring-Gespräche als eins-zu-eins geführte Gespräche zwischen Online-Mentorin oder Online-Mentor und Online-Mentee mittels des Einsatzes



von Videokonferenz-Software zur synchronen Gesprächsführung. Da Mentoring-Gespräche insbesondere bei virtuell aufgesetzten Mentoring-Programmen von der Aufbau- und Ablaufstruktur eines solchen formalen Mentorings umschlossen werden bzw. bei initiiertem, organisationsunabhängigem Mentoring auf einer Software-Plattform im Internet verortet sind, die ein Mentoring administrieren aber auch strukturieren, umfasst der Medienrahmen von Mentoring auch diese Komponenten. Sie werden an den entsprechenden Stellen in die Analyse mit einbezogen.

Das folgende Kapitel zur empirischen und theoretischen Einbettung des Forschungsprojekts und des Forschungsgegenstands gliedert sich in die Darlegung grundlegender Erkenntnisse der Mentoring-Forschung und bisheriger Erkenntnisse der E-Mentoring- und Online-Mentoringforschung (Kapitel 2.1) aus der Zeit vor der COVID-19 Pandemie und die anschließende theoretische Verortung der Analyse innerhalb des Kontexts der Metatheorie des symbolischen Interaktionismus (Kapitel 2.2). Differenzierter betrachtet werden in diesem Kontext die Rollen- und Rahmentheorie, Medientheorien und das medienökologische Rahmenmodell als Sammlung von Ansätzen, die sich mit Kommunikation innerhalb eines Medienrahmens beschäftigen.

## 2.1 Online-Mentoring im Spiegel der Forschung

Ausgangspunkt vieler Forschungsvorhaben ist die Definition des Forschungsgegenstands, um den Stand der Forschung zu einem Thema näher eingrenzen zu können. Doch auch fast 40 Jahre nach Veröffentlichung einer ersten Studie zu informellem Mentoring im Arbeitskontext gibt es auf dem Gebiet Mentoring nach wie vor keine allgemeingültige Definition für das Konzept Mentoring bzw. einen Konsens hinsichtlich der Begrifflichkeit (vgl. Kram 1985, S. 9). Ursächlich hierfür ist die Feststellung, dass eine Definition die inter- und transdisziplinäre Forschung möglicherweise einschränken könne (vgl. Drozdowski 2020, S. 70). So existieren diverse Mentoring-Definitionen, die je nach Forschungsfeld und Disziplin Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufweisen. Die von Kram herausgearbeitete Begriffsbestimmung dient, wie bei zahlreichen referenzierten Studien, auch der vorliegenden Analyse als Grundlage:

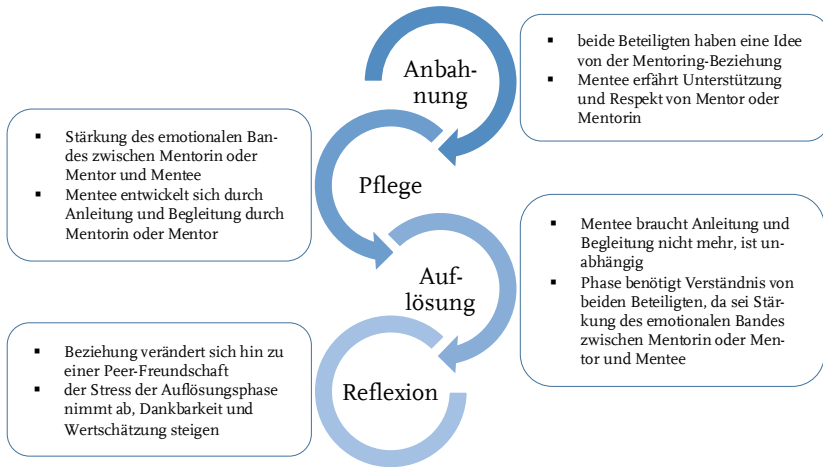
“This relationship, like most work relationships that enhance development, provided functions that contributed to both career advancement and personal development of each individual. Functions that enhance career advancement, like sponsorship, coaching, and exposure-and-visibility, are common to all developmental relationships between younger and older adults in a work setting. Those that enhance personal development and an increasing sense of competence and self-worth, like role modeling, counseling, or friendship, are common to those relationships characterized by considerable interpersonal intimacy. Frequently, these latter functions are less available because of individual and organizational circumstances that interfere with forming a strong interpersonal bond.” (Kram 1988, S. 9-10)

Die Eröffnung der Möglichkeit, Mentoring online durchführen zu können, der Einsatz von Kommunikationstechnologie, mache dem Mentoring-Forschungsdiskurs zufolge die Ergänzung einer Definition von Mentoring notwendig. So kommt zur fürsorglichen, strukturierten Beziehung, die die Bedürfnisse der oder des Mentee in den Mittelpunkt stellt und für die Beteiligten einen Mehrwert schafft, das Nutzen von Technologie, um Menschen zeit- und/oder lokal entgrenzt miteinander zu verbinden (vgl. Clutterbuck/Hussain 2010, S. 3). Die folgende Definition betont den Aspekt der Technologie, indem dieser vor die begriffliche Bestimmung einer Mentorin oder eines Mentors gesetzt wird:

„E-mentoring takes advantage of technology to broaden the definition of mentoring relationships by relaxing the constraints of geographical location and time. A mentor is a guide, role model, counselor and friend.” (Hamilton/Scandura 2003, S. 400)

Management- und Organisationsforscherin Kathy E. Kram hat vier Phasen des informellen Mentorings im Arbeitsumfeld identifiziert – Initiation, Cultivation, Separation und Redefinition –, die seit ihrer grundlegenden Studie zu informellem Mentoring in Unternehmen in den 1980er Jahren nach wie vor Gültigkeit haben (vgl. Kram 1983, S. 614).

Abbildung 1: Phasen des (informellen) Mentorings



Quelle: Kram 1983, S. 614ff.

Mit Blick auf die praktische Durchführung von Mentoring werden die Phasen wie folgt definiert:

- **Initiation oder Anbahnung**  
Aufbau der Mentoring Beziehung, die in dieser Phase von einer formalen in eine informelle Beziehung übergeht.
- **Cultivation oder Pflege**  
Der oder die Mentee wird gefördert und gefordert. Zunächst werden karriereorientierte Inhalte bearbeitet, mit sich festigender Beziehung auch psychosoziale und persönlichkeitsentwickelnde. Die Phase ist charakterisiert durch ständigen Austausch und Feedback.
- **Separation oder Auflösung**  
Ähnlich eines Abnabelungsprozesses wenden Mentees erworbene Fähigkeiten auch ohne Unterstützung autonom im Berufsleben an. Die Rollen verändern sich, Mentorin oder Mentor haben weniger Bedeutung. Dankbarkeit auf Seiten der oder des

Mentee steht stolz auf der Seite der Mentorin oder des Mentors gegenüber. Die Phase wird als eine sehr emotionale beschrieben.

- **Redefinition**

An dieser Stelle entscheidet sich, ob das Mentoring-Tandem eine lebenslange Freundschaft entwickelt oder positive Erinnerung bleibt (vgl. Kram 1983, S. 614-621).

Bei formalen, strukturierten Mentoring-Programmen werden den erläuterten Phasen die Bestandteile Orientierung, Planung und Konzeption des Matchings sowie Start und Durchführung als konzeptionelle Phasen vorangestellt:

- **Orientierung**

Ideenfindung, Ausrichtung des Mentoring-Programms auf die Zielgruppe

- **Planung und Konzeption des Matchings**

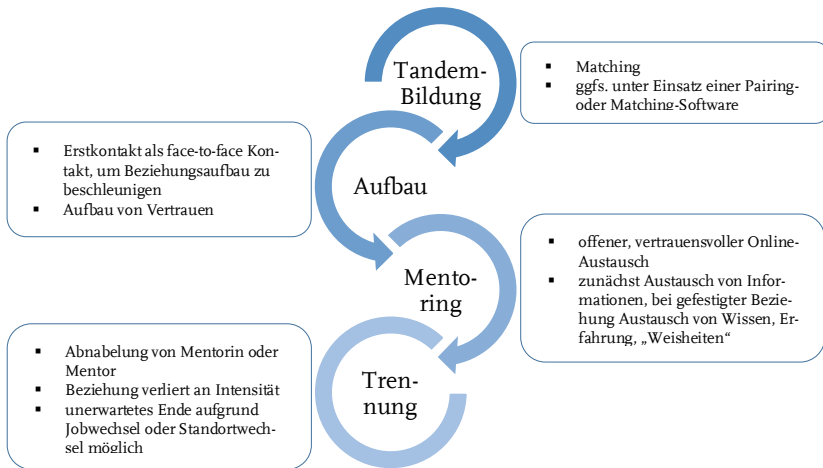
Auswahl der Matching-Strategie

- **Start- und Durchführungsphase**

Vorbereitungs- und Begleitprogramm (vgl. Bearman et al. 2010, S. 391; Bearman et al. 2007; Liebhart/Stein 2016, S. 231)

Auch für E-Mentoring werden Phasen definiert, die Komponenten des informellen und des formalen Mentorings kombinieren. Abbildung 2 veranschaulicht die Phasen Tandem-Bildung, Aufbau, Mentoring und Trennung, die ein strukturiertes E-Mentoring charakterisieren.

Abbildung 2: Phasen des E-Mentorings



Quelle: Blunder 2015, S. 102-105

Im Vergleich zu den Phasen des (informellen) Mentorings wird bei E-Mentoring von einer gesteuerten Tandem-Bildung ausgegangen, worauf der Aufbau der Tandem-Beziehung folgt. Beim (informellen) Mentoring wird bereits ab der Anbahnungsphase mit dem Beziehungsaufbau begonnen. Dies kann beim dargestellten E-Mentoring noch nicht erfolgen, da die Tandem-Partnerinnen und -Partner in der ersten Phase noch nicht voneinander wissen. Der Aufbau der Mentoring-Beziehung soll im Falle von E-Mentoring in physischer Co-Präsenz erfolgen, um ihn zu aktivieren und Vertrauen aufzubauen. Dies ist beim informellen Mentoring bereits Teil der Anbahnung der Tandem-Beziehung; die Phase des Mentorings bei E-Mentoring entspricht inhaltlich in Ansätzen der Pflege-Phase des (informellen) Mentorings. Der offene, vertrauensvolle Austausch, den Kram mit Pflege der Mentoring-Beziehung bezeichnet, fällt beispielsweise in die Phase des Mentorings. Während das (informelle) Mentoring dann in eine Phase der Auflösung übergeht, die in die Redefinition der Mentoring-Beziehung mündet, kann ein E-Mentoring eher abrupt enden. Eine Perspektive der Weiterführung der vormaligen Mentoring-Beziehung

lung ist nicht Teil der E-Mentoringphasen. Hinsichtlich eines technologisch unterstützten, asynchronen E-Mentorings wird demnach davon ausgegangen, dass die Tandem-Partnerinnen und -Partner sich nicht natürlich finden und ein Tandem bilden, sondern dass ein Matching durch Dritte oder ein automatisiertes Zusammenführen erfolgt. Dies legt nahe, dass E-Mentoring häufig in Form eines strukturierten Programms angeboten wird. In Bezug auf Online-Mentoring besteht mit Blick auf konzeptionelle und Forschungsliteratur dieselbe Annahme.

Bisher liegen nur wenige Studien vor, die sich mit karriereorientiertem Online-Mentoring, dessen synchronen Mentoring-Gesprächen, die audiovisuelle Sinnesreize bedienen, beschäftigen. Im Wesentlichen wurde seit den 1990er Jahren das textgebundene, asynchrone (per E-Mail) und den 2000er Jahren synchrone (per Live-Chat) E-Mentoring von Forscherinnen und Forschern fokussiert. Zu vielen Aspekten lassen sich Parallelen zum klassisch analogen oder Offline-Mentoring ziehen, dessen grundlegende Forschung auf die 1980er Jahre zurückgeht. Deren Ergebnisse gelten jedoch nach wie vor als maßgeblich und richtungsweisend. Daher wird in der Mentoring-Forschung vielfach auf Grundlagenerkenntnisse zurückgegriffen. Daneben ist die Beforschung des E-Learnings und der psychosozialen E- und Online-Beratung hilfreich. Forschungserkenntnisse zu diesen Konzepten können auf das hier untersuchte Online-Mentoring übertragen werden, um Abhängigkeiten oder Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Zur Strukturierung des grundlegenden Forschungsstandes beschäftigt sich das Teilkapitel Im Zentrum: Das Mentoring-Tandem (Kapitel 2.1.1) in einem ersten Schritt mit den verschiedenen Arten und Möglichkeiten der Zusammenführung von Mentoring-Tandems (Kapitel 2.1.1.1), dem Matching. Darüber hinaus werden verschiedene Aspekte der Beziehung der Mentoring-Tandems (Kapitel 2.1.1.2) beleuchtet. Daran schließt sich ein Überblick über die Bedeutung von Eigenschaften für das Konzept Mentoring, die Mentoring-Beziehung und die im Mentoring übernommene Rolle (Kapitel 2.1.1.3) an.

Anhand des Teilkapitels Das Konzept: (Gesprächs-)Inhalte von Mentoring (Kapitel 2.2.2) wird zunächst die Bedeutung der Funktionen von Mentoring betrachtet (Kapitel 2.1.2.1). Daran schließt sich das Thema Lernbeziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern im

Abschnitt Lernen und Wissensvermittlung im Mentoring an (Kapitel 2.1.2.2). Auch die Bedeutung des Mehrwerts für Mentorinnen und Mentoren eines Mentorings, extrahiert aus der gegenwärtigen Mentoring-Forschung, wird besprochen (Kapitel 2.1.2.3).

Abgerundet wird das Kapitel, das Online-Mentoring im Spiegel präpandemischer Forschung auffächert, mit einem Teilkapitel zum Rahmen: Strukturierung und Mediatisierung von Mentoring (Kapitel 2.1.3). Hier werden die bislang identifizierten Auswirkungen des Online-Rahmens auf Mentoring aufgezeigt. Dabei handelt es sich um die Aspekte Formalisierung und Entgrenzung von Mentoring (Kapitel 2.1.3.1), die Bedeutung von Qualifikation und Qualifizierung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees (Kapitel 2.1.3.2) wird dargestellt und die Besonderheit des Online-Mentorings aufgrund der Tandem-Gespräche via Video-Konferenz aufgezeigt (Kapitel 2.1.3.3).

### 2.1.1 Im Zentrum: Das Mentoring-Tandem

Im Zentrum eines Mentorings steht das Mentoring-Tandem, die Beziehung zwischen Mentee und Mentorin oder Mentor. Auch bei videokonferenz-basiertem, karrierebezogenem Online-Mentoring ist die Mentoring-Beziehung der Tandem-Partnerinnen und -Partnern zentrales Element.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Mentoring-Tandems lässt sich im wissenschaftlichen Diskurs beobachten, dass eine Reihe an Studien zur Zusammenführung der Mentoring-Tandems, das anhand verschiedener Formen des Matchings erfolgen kann, vorliegt (Kapitel 2.1.1.1). Ebenso wurden Erkenntnisse zur Beziehung der Mentoring-Tandems anhand von Aspekten wie der sozialen Beziehung, beziehungsunterstützenden sozialen, fachlichen und persönlichen Faktoren, Entgrenzung, Zeit und Kommunikation generiert (Kapitel 2.1.1.2). Darüber hinaus zeigt die Forschung die Bedeutung von Eigenschaften für das Konzept Mentoring, die Mentoring-Beziehung und die im Mentoring übernommene Rolle auf, die als Forschungsgegenstände zu Online-Mentoring in Bezug gesetzt werden können (Kapitel 2.1.1.3).

Auf diese drei Aspekte – Zusammenführung, Beziehung und Eigenschaften – wird im Folgenden detailliert eingegangen. Die beleuchteten Themen unterstützen dabei, Analyseaspekte hinsichtlich karriereorientierten Mentorings herauszuarbeiten, die in einem weiteren Schritt in Leitfragen für die durchzuführenden Interviews übersetzt werden.

#### 2.1.1.1 Zusammenführung von Mentoring-Tandems

Die Kombination von Mentorin oder Mentor mit einer oder einem Mentee, das sog. Matching, gilt bei strukturierten Mentoring-Programmen als „sensibelste Phase im Gesamtprojekt“ (Peters et al. 2006, S. 114), wird als kritischer Faktor eines Mentorings betrachtet, der dafür verantwortlich ist, ob ein Mentoring funktioniert oder ob am Ende, bei unzureichend durchgeführtem Matching, Unmut, verletzte Gefühle und Misstrauen vorliegen (vgl. Finkelstein/Poteet 2010, S. 352; Bearman et al. 2007, S. 630; Eby/Lockwood 2004, S. 441). Entsprechend ist Matching mit Verantwortung verbunden, „zwei Personen für einen langen Zeitraum (meistens ein Jahr) zusammenzubringen“ (Beller/Hoffmann-Schönfelder 2016, S. 46). Daneben gilt es als kreativer Prozess, der mit ausreichend



Zeit durchgeführt werden sollte, um erfolgreiche Tandems hervorzubringen:

„Matching ist ein Prozess, der Zeit und Kreativität benötigt. Die Tandems haben einen langen gemeinsamen Weg vor sich, dessen Erfolg primär durch ein optimales Matching ermöglicht wird“ (Peters et al. 2006, S. 114).

Die Bedeutsamkeit des Matchings, das Besondere daran, gleichzeitig die Komplexität des Vorgangs, werden herausgestellt, wenn vom „Zauber des Matchings“ (Beller/Hoffmeister-Schönfelder 2016, S. 45) gesprochen und festgestellt wird: „Das Geheimnisvollste und Brisanteste am Mentoring ist das Matching, das heißt die Bildung des Tandems (Paares)“ (Wulf 2002, S. 29). Aus einer anderen Perspektive betrachtet können diese Formulierungen auch vermuten lassen, dass sich Praktikerinnen und Praktiker ungern hinsichtlich des detaillierten Vorgehens beim Matching in die Karten schauen lassen (wollen) (vgl. (Ramaswami/Dreher 2010, S. 225). Dennoch sind in der Forschungsliteratur und in konzeptionellen Schriften verschiedene Matching-Formen und ihre Beschreibung zu finden. Matching-Standards wurden jedoch bislang nicht konsolidiert (vgl. Bearman et al. 2007, S. 630).

Im Kontext des Offline-Mentorings wird zunächst das natürliche Zustandekommen eines Mentoring-Tandems angeführt. Dieses beruhe auf gegenseitiger Sympathie und dem Erkennen von Potenzial in der oder dem künftigen Mentee seitens einer Mentorin bzw. eines Mentors. Bisher wird vermutet, der Aspekt der Ähnlichkeit erzeuge Sympathie und sei damit ausschlaggebend, dass sich ein informelles Tandem findet. An dieser Stelle steht die Forschung jedoch noch am Anfang (vgl. Drozdewski 2020, S. 86). Grundsätzlich also entstehen informelle Mentoring-Tandems ohne Auswahlentscheidung Dritter (Allen/Eby 2006, S. 352). Vergleichende Forschung zu formalem und informellem Mentoring bescheinigen informellem Mentoring vor allem eine höhere Effektivität aufgrund des natürlichen Zustandekommens des Mentoring-Tandems (z.B. Allen et al. 2006; Bearman et al. 2007; Lödermann 2013).

Im Zusammenhang mit formalen Mentoring-Programmen taucht in den 1990er Jahren der Begriff des Matchings<sup>8</sup> erstmals auf, der die gezielte Zusammenführung von Mentoring-Partnerinnen und -Partnern beschreibt. Grundlage von Programmen und von Matching sei u.a. die Schwierigkeit, in der heutigen turbulenten und auf Wettbewerb ausgerichteten Arbeitswelt eine Mentorin oder einen Mentor zu gewinnen: „Within today's turbulent and competitive work environments, gaining access to a mentor may become both increasingly important and difficult [...]” (Allen 2000, S. 281).

Folgende Matching-Methoden werden unterschieden, die aufgrund der Schwerpunktsetzung der Forschungsarbeit an dieser Stelle nicht im Detail ausgeführt werden:<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Vielfach ist in der Literatur zu finden, Informelles Mentoring, auch als klassisches Mentoring bezeichnet, orientiere sich am Vorbild aus der Antike, in dem Homer in seinem mythologischen Epos Odyssee dem jungen Telemachos den dem Konzept namensgebenden Fürsten Mentos zur Seite stellt, der ihn nicht nur auf der Suche nach dem Vater, sondern auch bei seiner persönlichen Entwicklung zum Herrscher über seine Geschicke unterstützt. Jedoch haben sich Mentos und Telemachos nicht zufällig getroffen, streng genommen handelt es sich um ein Matching durch Dritte. Schließlich waren die griechischen Götter am Zusammentreffen beteiligt, erscheint doch Athena dem jungen Prinzen in der Gestalt des Fürsten Mentos (vgl. Hacks 1997).

<sup>9</sup> zur selbständigen Suche einer Mentorin bzw. eines Mentors vgl. Wulf 2002; Bearman et al. 2007; Allen/Eby 2006; Bierema/Merriam 2002; Popoff 2005 zum partizipativen Matching vgl. Shae 1994, Hofmann-Lun et al. 1999; Peters et al. 2006, O'Brien et al. 2010; Bearman et al. 2007; Ragins et al. 2000; Allen/Eby 2005, Allen et al. 2006; Popoff 2015; Kurmeyer 2011; Liebhart/Stein 2016 zum Matching durch Dritte vgl. Arhén 1992; Long 1997; Blicke 2000; Finkelstein/Poteet 2010; Schmid/Haasen 2011; Beller/Hoffmeister-Schönfelder 2016; Eby/Lockwood 2004; Magg-Schwarzbäckerer 2014; Peters et al. 2006; Philippart 2014; Liebhart/Stein 2016 zum technologisch unterstützten Mentoring vgl. Hamilton/Scandura 2003; Belliger 2009; Bamford 2011; Clutterbuck/Hussain 2010;

### Abbildung 3: Formen des Matchings

#### selbständige Suche einer Mentorin bzw. eines Mentors

- Initiative geht von Mentee aus, eine Mentorin oder Mentor zu finden. Imitiert das „natürliche Finden“ einer Tandem-Partnerin oder eines -Partners.
- Steht im Rahmen eines strukturierten Mentoring-Programms als Stärkung der Eigenverantwortung der Mentees.
- Kann bei Mentoring-Programmen anhand eines Mentorinnen- und Mentoren-Pools erleichtert werden.

#### Matching durch Dritte

- unterschieden werden:
  - zentrales Matching durch die Personalabteilung, Objektivität wird hier durch intersubjektiv überprüfbare Dokumente (Bewerbungsbögen, Protokolle etc.) erreicht
  - externes bzw. professionelles Matching, z.B. durch eine Unternehmensberatung, wird als transparenteste und erfolgreichste Vorgehensweise bewertet
- das Matching erfolgt entweder durch Zuteilung anhand bestimmter, zuvor erhobener Kriterien oder in Form eines Auswahlverfahrens
- i.d.R. werden Mentorinnen und Mentoren akquiriert
- Koordinierende führen ein Gespräch mit potenziellen Mentees
- beim initiierten Mentoring auf Mentoring- oder Matching-Plattformen erfolgt die Auswahl der Mentees, Mentorinnen und Mentoren häufig nach Zugehörigkeit zur Zielgruppe

### partizipatives Matching

- Mentees suchen aus einem Pool an Mentorinnen und Mentoren ihre Tandem-Partnerinnen oder den Tandem-Partner anhand diverser Kriterien aus  
oder
- Mentorinnen und Mentoren suchen ihre potenzielle Mentee oder ihren potenziellen Mentee anhand zuvor erhobener Daten aus
- beide Rollen können ein Veto haben, oder Mentees können z.B. bis zu drei Mentorinnen und Mentoren favorisieren
- Forschungsergebnisse zeigen, dass ein Mitspracherecht beim Matching die Mentoring-Beziehung positiv beeinflusst und das Engagement und das Commitment in der Mentoring-Beziehung höher sei
- kritisiert werden hohe Kosten und hoher Aufwand der Methode im Vorfeld sowie die Möglichkeit, dass in den Pool aufgenommene Mentorinnen und Mentoren, insbesondere Mentees, leer ausgehen

### technologisch unterstütztes Matching

- grds. Oberbegriff für sowohl die Excel-Tabelle als auch den Matching-Algorithmus
- das Ein-Schritt-Verfahren beinhaltet automatisiertes Matching anhand von zuvor erhobenen individuellen Bedürfnissen durch eine Auswertung von z.B. Lebensläufen, erhobenen Wünschen zur beruflichen Sparte, einem ähnlichen beruflichen Hintergrund bis zu komplementären Kompetenzen; wird kritisiert, da es hauptsächlich demografische Daten abgleicht
- beim Zwei-Schritt-Verfahren wird nach Kompatibilität anhand zuvor ausgewählten Werten aus einem Werteprofil gesucht, anschließend werden demografische Faktoren, z.B. das Fachgebiet, die zuvor gewichtet wurden, abgeglichen
- potenzielle Mentees erhalten dann bis zu drei Vorschläge, aus denen sie auswählen können
- Wissenschaft und Praxis sind sich einig, dass Matching aktuell noch nicht gänzlich automatisiert erfolgen sollte, das menschliche Korrektiv wird nach wie vor gefordert, um Zufriedenheit aller am Mentoring Beteiligten durch passgenaues Matching zu erreichen

Steht E-Mentoring im Fokus, so liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund des Einsatzes mediatisierter Kommunikationsmittel hierbei das in Abbildung 3 gezeigte technologisch unterstützte bzw. das automatisierte Matching Anwendung finde. Tatsächlich werden im Kontext von E-Mentoringprogrammen drei Matching-Methoden angeführt:

- Auswahl durch Mentees (participant choice)
- einseitiges Matching (unidirectional matching)
- zweiseitiges Matching (bi-directional matching) (vgl. Rísquez 2008, S. 81)

Bei der ersten angeführten Alternative wählen potenzielle Mentees anhand von seitens der Mentoring-Programmleitung erstellten und auf einer Website oder softwarebasierten Plattform veröffentlichten biografischen Beschreibungen von Mentorinnen und Mentoren eine Tandem-Partnerin oder einen Tandem-Partner aus. Betont wird der (vermeintlich) partizipative Charakter dieser Vorgehensweise:

„This refers to the extent that participants believe that they have a choice and voice with regard to their involvement in the mentoring program and includes two specific factors: whether participation in the program is voluntary and the degree that the participants perceived that they had input into the matching process. The second category involves the dyadic structure of the relationship.” (Allen et al. 2006, S. 567)

Studien beschreiben in Zusammenhang mit Matching als dem erfolgskritischen Faktor des Mentorings die Auswahl durch Mentees als ideale Vorgehensweise (vgl. Allen 2000; Wulf 2000; Beller/Hofmann-Schönfelder 2016). An dieser Stelle taucht der Aspekt der örtlichen Distanz auf, den ein E-Mentoring im Gegensatz zum klassischen Mentoring überwinden kann.

“Likewise, perceived input into the matching process may lead to a better fit between mentor and protégé because it mimics some of the psychological processes (e.g., liking, identification) discussed as responsible for successful mentorships. The physical distance between mentors and protégés can be a challenge in formal relati-

onships if the matching process does not take into account the geographic location of potential mentors and protégés.” (Allen et al. 2006, S. 569)

Bei Interesse an einer Mentorin bzw. einem Mentor kontaktiert die oder der Mentee die Programmleitung oder die Plattform-Koordinierenden, die eine Nachricht an die Mentorin bzw. den Mentor weiterleiten, um Kontaktinformationen auszutauschen und in das Mentoring zu starten.

Beim sog. einseitigen Matching geben Mentees im Rahmen eines Bewerbungs- oder Anmeldeprozesses an, welche Wünsche sie beispielsweise bezüglich einer Mentorin bzw. eines Mentors haben. Diese Informationen werden mit Angaben über Mentorinnen und Mentoren abgeglichen. Bei dieser Vorgehensweise wird allerdings die als bedeutsam erkannte Partizipation aufgrund der interpersonalen Komponente vermisst:

„In contrast, in formal programs, mentors and protégé's are matched by a third party, often on the basis of job function or some other job-related characteristic. This does little to help ensure interpersonal compatibility or liking between mentoring partners. Thus, mentoring theorists advocate that formal programs be designed in a way that best simulates an informal mentoring process. One way that this is accomplished is by giving both mentors and protégé's a voice in the mentoring process through voluntary participation and input into the matching process. The rationale for this is that individuals who believe that their participation was forced may be less motivated and/or may resent their involvement in the program. This may contribute to counterproductive behavior such as neglect of the protégé or protégé resistance to learning from the mentor.” (Allen et al. 2006, S. 568; vgl. Ragins/Cotton 1999, S. 529).

Werden die künftigen Tandem-Partnerinnen und -Partner in den Matching-Prozess einbezogen, werden Motivation und Engagement während des Mentoring-Prozesses als höher beschrieben.

Das zweiseitige Matching zeichnet sich durch die Berücksichtigung von Interessen und Wünschen sowohl der Mentees als auch der Mentoren aus.

rinnen und Mentoren aus. Bei kleinen Gruppen gilt handverlesenes Matching noch als möglich, für größere Gruppen wird die Orientierung an den Zielen des Mentoring-Programms und der Einsatz anhand vorangegangener Evaluation entwickelter Algorithmen empfohlen. Das Matching verläuft dann in zwei Schritten, d.h. technologisch unterstützt, aber nicht vollends automatisiert, ab: Nachdem das Computerprogramm ein Tandem identifiziert hat, entscheidet die Programmleitung, ob das Tandem erfolgreich sein wird und leitet die Kontaktinformationen zu. Sofern das Tandem als nicht erfolgreich bewertet wird, werden Mentee und Mentorin bzw. Mentor wieder in den Pool gegeben für eine weitere Matching-Runde (vgl. Single/Muller 2001, S. 114). Das Beispiel des zweiseitigen Matchings belegt, dass auch in E-Mentoringprogrammen nach wie vor die menschliche Mitwirkung bevorzugt wird. Anhand von Profildbögen werden Interviews mit potenziellen Mentorinnen und Mentoren geführt, um sich deren beruflicher Erfahrungen und Kompetenzen sowie Führungskompetenzen zu versichern und persönliche Interessen zu erfragen. Die Mentees werden neben ihrem Profil zu ihren Entwicklungsbedarfen befragt.

Geht es um die Forderung nach Standards für das E-Mentoring und insbesondere das zugehörige Matching, befürwortet sowohl die Forschung als auch die Praxis das menschliche Korrektiv als finale Instanz (vgl. Hamilton/Scandura 2003, S. 400; Liebhart/Stein 2016, S. 347). Automatisiertes Matching funktioniert (noch) nicht zufriedenstellend, wie folgende Erkenntnis aus der Evaluation eines E-Mentoringprogramms zeigt:

„Das Projekt wurde initiiert mit der Idee, dass über eine geeignete Datenbanktechnologie ein durch die Datenbank selbst initiiertes Matching möglich wäre. Sehr bald hat sich gezeigt, dass das Matching aufgrund der geringen Größe der Datenbank und des sehr differenziert zu gestaltenden Matching-Prozess nicht durch eine Datenbank und vordefinierte Prozesse abgedeckt werden kann.“  
(Belliger 2009, S. 278)

Des Weiteren wird auf die Entwicklungsbedarfe von Matching-Algorithmen verwiesen. Auch die durch den Einsatz von mediatisierter Kommunikation hervorgebrachte Entgrenzung wird im Zusammenhang mit Matching thematisiert. Diese habe unmittelbaren Einfluss auf

die Tandem-Bildung. E-Mentoring als Form der Globalisierung von Mentoring und der internationalen Mentoring-Tandems lasse beim Matching ein Konzentrieren auf persönliche und berufsbezogene Aspekte zu, da örtliche Faktoren vernachlässigt werden könnten.

„A process that provides good professional fit between partners and increases their ability to effectively work across organizational and functional boundaries should reduce physical distance.” (Philippart 2014, S. 39)

Virtualität reduziere Distanz, sowohl physikalische, operative als auch affinitive, wenn die Expertise der Mentorin bzw. des Mentors zu den Bedürfnissen der bzw. des Mentee passe. Mentorinnen und Mentoren könnten ihre Professionalität auch auf die Weise zeigen, als dass sie der bzw. dem Mentee näherbringen, wie man mit Distanz umgeht (vgl. Philippart 2014, S. 39). “The right partner match appears to be one way to initially mitigate virtual distance within a mentorship” (Philippart 2014, S. 37). Allerdings wird örtliche Entgrenzung aufgrund von E-Mentoring bei internationalen Mentoring-Tandems auch als eine Herausforderung für das Matching aufgrund von kulturellen Unterschieden dargestellt:

„Global mentoring has made the matching process more complex. National cultural differences add a new dimension to mentor-mentee matching and contribute to increased virtual distance beyond geography.” (Philippart 2014, S. 38)

Mit zeitlicher und örtlicher Entgrenzung durch E-Mentoring werde daneben das Ermöglichen von Mentoring, überhaupt eine Mentorin oder einen Mentor zu finden, frei von Hierarchien, gezielter Auswahl oder Zielgruppenzugehörigkeit, wie sie z.B. in Unternehmen vorzufinden sind, unterstützt. Werden also die Zwänge von Zeit und Raum überwunden, so stehe Mentees der Zugang zu Mentoring und damit verbunden ein weit größerer Pool an Mentorinnen und Mentoren zur Verfügung. Die Chance werde größer, so wird beobachtet, die passende Mentorin bzw. den passenden Mentor zu finden.

Parallel zum Offline-Mentoring wurden bislang, wie bereits angeführt, noch keine allgemeingültigen Standards für das Matching in E-Mentoringprogrammen konsentiert. In Bezug auf organisationsinterne E-Mentoringprogramme wird festgehalten, dass es keine Formel oder



Vorlage gebe, die eine optimale persönliche Passung hervorbringe. Insofern seien Matching-Faktoren in diesem Fall auf die Organisation, grds. auf Ziel und Zielgruppe des E-Mentorings abzustimmen:

“Yet unlike many other of the other challenges organizations face that involve locating a “formula” and implementing it, in matching, there is no one blueprint that can capture the multitude of factors, both tangible and intangible, that contribute to the dynamic quality of interpersonal relationships or that ensure the success of a “blind date”. Instead, administrators will need to weigh the relative strengths and weakness of various approaches to matching and tailor them to the particular needs and cultures of their organizations.” (Bearman et al. 2007, S. 630; Hervorhebung i. Original)

Inwiefern die COVID-19 Pandemie aufgrund der angeordneten Kontaktbeschränkungen die Art und Weise der Zusammenführung von Mentoring-Tandems veränderte, lag bisher noch nicht im Fokus des Mentoring-Forschungsdiskurses.

Als Fazit lässt sich aus den dargestellten Erkenntnissen der prä-pandemischen Mentoring-Forschung ziehen, dass die Zusammenstellung der Mentoring-Tandems auch im Kontext von E-Mentoring und Online-Mentoring entweder allein anhand analoger Arbeitsschritte oder einer Mischung aus technologiegestützter Automatisierung zur Vorauswahl mit Finalisierung durch einen Menschen durchgeführt wird. Diesbezüglich möchten sich auch Mentoring-Plattformen von reinen Matching-Plattformen, die Mentoring lediglich initiieren und nicht weiter betreuen und begleiten, unterscheiden. Die „human resource“ (Goodyear 2006, S. 53) spiele demnach beim Matching nach wie vor eine bedeutsame Rolle. Inwiefern dies hinsichtlich der Wahrnehmung des untersuchten karriereorientierten Online-Mentorings mit Tandem-Gesprächen via Video-Konferenz ebenfalls der Fall ist, ist Teil der vorliegenden Analyse.

#### 2.1.1.2 Beziehung der Mentoring-Tandems

Die Anbahnungs- und Pflege-Phase bei Offline-Mentoring bzw. die Aufbau-Phase bei technisch unterstütztem Mentoring ist geprägt vom Beziehungsaufbau der Tandem-Partnerinnen und -Partner. Damit diese Phase

eingeleitet werden kann, muss ein Matching erfolgt sein bzw. Mentee und Mentorin oder Mentor müssen sich informell gefunden haben.

In Zusammenhang mit der Beziehung zwischen Mentoring-Partnerinnen und -Partnern wird in der Forschung der Passung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Diese ist demzufolge bei der Zusammenführung der Tandems, beim Beziehungsaufbau und insbesondere beim Beziehungsaufbau innerhalb des Online-Kontextes von Bedeutung. „Positive Auswirkungen sind somit nicht allein durch die Zuordnung eines Mentors bzw. einer Mentorin zu erwarten, sondern hängen von der Art der Mentoringbeziehung ab“ (Junk 2012, S. 10). Vor dem Hintergrund der Mentoring-Beziehung wird daraus folgend wissenschaftlich betrachtet, welche der Charakteristika einer Online-Beziehung bzw. einer sozialen Beziehung auf die virtuelle Mentoring-Beziehung zutreffen und was hierzu gewonnene Erkenntnisse für das Konzept Mentoring bedeuten können. Ebenfalls im Blick der Forschung ist die pädagogische Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee und wie diese sich innerhalb eines Medienrahmens ggfs. verändert, womit das Teilkapitel zur Beziehung der Mentoring-Tandems abgerundet wird.

Der Aspekt Passung wird im sich anschließenden Abschnitt mithilfe von Erkenntnissen aus der Mentoring-Forschung expliziert. Darauf folgen die Passagen zur Online-Beziehung und sozialen Beziehung sowie zur pädagogischen Beziehung, die anhand der hierzu geführten Diskurse im Bezugsrahmen des Online-Mentorings betrachtet werden.

### Passung

Die Grundlage für die Beziehung zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor bei strukturiertem, asynchronem E-Mentoring, d.h. bei einem Mentoring-Programm mit mediatisierter, textgebundener Kommunikation, das aufgrund erst weniger vorliegender Erkenntnisse zu Online-Mentoring in Bezug auf die Mentoring-Beziehung herangezogen wird, wird durch das im vorangegangenen Kapitel erläuterte Matching gelegt. Der „Aufbau einer Vertrauensbasis und eines freundschaftlichen Verhältnisses“ (Stöger et al. 2009, S. 248) und die Aufrechterhaltung der Mentoring-Beziehung, die zweite Phase des E-Mentorings, hänge, folgt man wissenschaftlichen Ergebnissen und konzeptioneller Literatur, von ähnlichen, wenn nicht sogar denselben Faktoren ab, anhand denen auch erfolgreiche Offline-Tandems zusammengeführt werden.

Wie bereits in Bezug auf das formale Matching dargestellt, zeigt sich im Forschungsdiskurs zu E-Mentoring, „die persönliche Passung zur Mentee [beeinflusse] die Beziehungsqualität signifikant“ (Stöger et al. 2009, S. 249). Im angelsächsischen Raum wurden zwei Beziehungstypen identifiziert, „prescriptive“ und „developmental“ (Stöger et al. 2009, S. 262): „Im ersten Beziehungstyp (Prescriptive) orientierten sich die MentorInnen stärker an ihren eigenen Zielen und Vorstellungen als denen der Mentees“ (ebd.) (vgl. auch Allen et al. 2006, S. 567). Beim zweiten identifizierten Beziehungstyp, der als „developmental“ bezeichnet wird, passen Mentorinnen und Mentoren ihre Erwartungen an die Mentees an (vgl. Stöger et al. 2009, S. 262). Daneben sei erkennbar, „dass es aufgrund der computervermittelten Kommunikation, die bei E-Mentoring-Programmen üblich ist, schwierig sein kann, hochwertige Beziehungen aufzubauen.“ (Stöger et al. 2009, S. 263). Daraus folgend wurde das Forschungsdesiderat formuliert, „ob die Beziehungsqualität zur Mentee bei MentorInnen in E-Mentoring-Programmen tatsächlich keine so wichtige Rolle spielt und welche Faktoren gegebenenfalls bedeutsam sind“ (ebd.). Zur Beziehungsqualität im Kontext von Online-Mentoring liegen bislang keine vertiefenden Erkenntnisse vor, wie das nachfolgende Zitat aufzeigt:

„Insgesamt wäre es interessant, mehr darüber zu erfahren, was eine positive oder negative Beziehung bedingt. Liegt es an falschen Erwartungen, an einer unpassenden Zuordnung, an ungleichen Interessen und/oder an bestimmten Persönlichkeitseigenschaften? Weiterhin ist interessant, ob die Beziehung in webbasierten Programmen durch andere Faktoren beeinflusst wird als in Offline-Programmen. Eine naheliegende Vermutung wäre, dass die Art der Kommunikation (computervermittelt vs. real-persönlich) sich durchaus positiv (oder negativ) auf die Wahrnehmung des Gegenübers auswirken könnte.“ (Stöger et al. 2009, S. 265)

Studien belegen hingegen, dass die Ähnlichkeit zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee zu einer höheren Beziehungsqualität führe (vgl. Van Emmerik et al. 2005, S. 319; Richert 2012, S. 22; Liebhart/Stein 2016, S. 193). Können Mentee und Mentorin bzw. Mentor nicht auf eine gemeinsame Zugehörigkeit zu einem Unternehmen, die dort vorherrschende

Kultur und Arbeitsweise zurückgreifen, sei es von Bedeutung, die Tandems dabei zu unterstützen, Gemeinsamkeiten zu finden, die das Aufbauen einer Mentoring-Beziehung begünstigen. “Therefore, it is important to match carefully the e-mentoring pairs, since helping participants find common ground is important to getting the relationship off to a successful start” (Muller/Single 2001, S. 114). Eine zentrale Erkenntnis derartiger Studien ist, dass Ähnlichkeit in Zusammenhang mit psychosozialer Beratung und Begleitung während des Mentorings stehe. Auf karrierebezogene Inhalte habe Ähnlichkeit dagegen keine Auswirkung (vgl. Wanberg et al. 2006, S. 420; Bearman et al. 2010, S. 388). Weitere Forschung zeigt, dass Ähnlichkeit die Energie, die während der Mentoring-Gespräche vorherrscht, beeinflusse (vgl. Liebhart/Faullant 1998, S. 21). Andere führen an, dass Ähnlichkeit als Grundlage eines funktionierenden Tandems noch nicht ausreichend nachgewiesen sei, auch wenn Ähnlichkeit die Aspekte Motivation und Engagement positiv beeinflusse (vgl. Finkelstein/Poteet 2010, S. 354-355). In den Forschungsergebnissen wird sichtbar, dass Ähnlichkeit als bedeutsames, sogar maßgebliches Kriterium erachtet wird. Erkenntnis ist, dass Mentorin bzw. Mentor und Mentee im Kontext eines formalen Mentoring-Programms zumindest über eine übereinstimmende Eigenschaft verfügen sollten (vgl. Wanberg et al. 2006, S. 420; Finkelstein/Poteet 2010, S. 355).

Im Praxisdiskurs wird hingegen argumentiert, dass zu viel Ähnlichkeit nachteilig sein könne für die zielführende Arbeit während des Mentorings: „Es besteht die Gefahr, dass für den Mentoring-Prozess nicht hinreichend Reibung entsteht, die für ein Vorankommen der Mentees nötig ist“ (Liebhart/Stein 2016, S. 193). Geht es um Kompetenzerweiterung, Lernen, Entwicklung und Horizonterweiterung, so werde dies durch vorhandene Unterschiede gefördert (vgl. Richert 2012, S. 21; Kram/Ragins 2007, S. 664; Lödermann 2013, S. 66). Allerdings ist man sich ebenso bewusst, zu große Verschiedenheit könne dazu führen, dass die Mentoring-Tandems zu sehr mit Auseinandersetzungen beschäftigt sind und nicht zu den weiteren Inhalten des Mentorings kommen als dies im Idealfall möglich ist (vgl. Liebhart/Stein 2016, S. 193). Der Kompromiss liege in der „konstruktiven Unähnlichkeit“ (Beller/Hoffmeister-Schönfelder 2016, S. 46), dem Ideal zwischen Ähnlichkeit und Unähnlichkeit, wie mit weiteren Studien herausgefunden wurde:

„Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Identitätsdimensionen angestrebt werden, damit die Partner trotz ihrer Differenzen Gemeinsamkeiten wahrnehmen und diese auch innerhalb der Mentoringbeziehung thematisieren können.“ (Voigt 2011, S. 157)

Darüber hinaus wird im Wissenschaftskontext die Bedeutung von Empathie diskutiert. Dabei gehe es darum, sich in die Tandem-Partnerin oder den Tandem-Partner einfühlen zu können, sich hineindenken und hineinversetzen zu können, sich ggfs. sogar im Anderen wiederzuerkennen. Dies könne ebenfalls positiven Einfluss auf die Mentoring-Beziehung haben.:

„Such identification is facilitated when two individuals share things in common, which is more likely with fewer differences in rank. Additionally, protégés may be more likely to role model mentors who are in the next position to which they most immediately aspire.“ (Allen et al. 2006, S. 575)

Dazu zeigen Studienergebnisse Sympathie als unterstützend auf,

“that mutual liking, identification, and attraction are key interpersonal processes associated with the development and sustenance of mentoring relationships. Further, the extent that the relationship is able to meet both individuals’ developmental needs is a hallmark of mentoring. Mentorships help protégés develop a sense of professional identity and personal competence and can provide mentors with a sense of generativity and purpose.“ (Allen et al. 2006, S. 567)

Wechselseitiges Interesse, sich miteinander und als Mentoring-Tandem zu identifizieren und das Gegenüber interessant zu finden, sich für dessen bisherige Biografie zu interessieren, gelte also als gute Voraussetzungen für ein funktionierendes, stabiles und erfolgreiches Tandem (vgl. Allen et al. 2006, S. 268).

Daneben spielt es eine Rolle, sich in der Mentoring-Beziehung wohlfühlen. Das könne durch partizipatives Matching erreicht werden, durch „input into the match sets the stage for the mutual identification,

interpersonal comfort, and liking between mentoring partners that is critical to the development of mentorships” (Allen et al. 2006, S. 576). Dies bestärken die von Kram in den 1980er Jahren identifizierten Aspekte „mutual attraction, identification, and common non-work interests that characterize informal pairings“ (Kram 1988, S. 159).

Als ein weiterer beziehungsförderlicher Aspekt wird die psychologisch als bedeutsam betrachtete Nähe in einer Mentoring-Beziehung gesehen. Nähe begünstigt Engagement, Motivation und Arbeitsleistung während eines Mentorings: „Closeness was operationally defined as regard for, respect for, and enjoyment in sharing time with a formal mentor” (Finkelstein/Poteet 2010, S. 354). Dagegen habe Nähe keinen Einfluss auf die Leistung der Mentoring-Paare:

“Further, they found that similarity perceptions were not related to the gender and age composition of the pair. So, even though we may conclude that similarity perceptions foster more successful formal mentorships, no empirical studies have detailed the specific characteristics on which similarity perceptions are based.” (Finkelstein/Poteet 2010, S. 355)

Vor dem Hintergrund der hier angeführten Aspekte konnten jedoch noch keine als maßgeblich erfolgskritischen Aspekte herausgearbeitet werden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird dagegen zusätzlich angeführt, inwiefern eine Mentorin bzw. ein Mentor nah an der Ebene der oder des Mentee im Unternehmen sein sollte, um näher an ihren bzw. seinen beruflichen Erfahrungen zu sein. Z.B. ob beide Tandem-Partnerinnen oder -Partner aus der gleichen Abteilung kommen sollten oder nicht. Dazu wird ausgeführt, dass „another department can add a fresh perspective, proximity eases the case of meeting“ (Finkelstein/Poteet 2010, S. 353-354), was sich ebenfalls positiv auf die Anzahl der Treffen auswirken könne, aber nicht müsse. Mentees sollten, so zeigen Studienergebnisse, sicher sein können, dass Mentorin oder Mentor ihre Situation versteht. Dabei seien „Branchenkenntnisse [sind] sekundär. Dieses Verständnis kann herrühren von Spezialwissen, Fähigkeiten oder Einstellungen, und muss sich in bestimmtem Verhalten zeigen“ (St-Jean/Audet 2009, S. 158).

Eine möglichst optimale Passung zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor soll also erreicht werden durch das Einbeziehen der bisher

aufgefächerten, aber auch weiterer Kriterien beim Matching. Schließlich gilt das im vorangegangenen Teilkapitel dargelegte Matching bei E-Mentoring als Ausgangspunkt des Beziehungsaufbaus. Neben berufsspezifischen Kriterien wie die Position im Unternehmen, die Fähigkeits- und Fachlichkeitsebene und die Berufsbiographie könnten dies auch nicht professionsbezogene Kriterien sein. Dazu zähle die Persönlichkeit, auch wie bereits angeführt die Ähnlichkeit der Persönlichkeiten der Tandem-Partnerinnen oder -Partner hinsichtlich des sozialen Hintergrunds sowie beispielsweise Interessen und Hobbies. Dies verdeutlicht das folgende Zitat:

“It may appear to be based on more surface-level, demographic characteristics, but could also be based on other shared qualities ranging from common leisure interests to compatible personality traits” (Finkelstein/Poteet 2010, S. 354- 353).

Weitere Bedingungen seien daneben die Erfahrung von Mentorin oder Mentor in dieser Rolle sowie die Motivation und Ziele, die mit einer Mentorenschaft verbunden sind. Im analogen Mentoring finde auch die geographische Nähe Berücksichtigung (vgl. Finkelstein/Poteet 2010, S. 353). In der Zusammenschau könne, so zeigen die angeführten Studien, Passung bei strukturiertem E-Mentoring, aufgrund von persönlichen und personalen Eigenschaften sowie personalen Kompetenzen erreicht werden. Auf welche Weise die Passung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee im Kontext von Online-Mentoring wahrgenommen wird, ist bislang noch nicht abschließend geklärt. Aus diesem Grund findet der Aspekt der Passung in der vorliegenden empirischen Studie Berücksichtigung.

### Soziale Beziehung und Online-Beziehung

Ein weiterer im Forschungsdiskurs zu technisch unterstütztem Mentoring thematisierter Aspekt ist die Art der Mentoring-Beziehung. Mit Bezug auf Medienrahmen, d.h. den Kontext einer Situation, der entsteht, wenn wie im Falle von Mentoring mittels Hard- und Software via Internet mediatisiert kommuniziert wird, wird in der Medientheorie von einer Online-Beziehung gesprochen. Diese wird hierarchisch der sozialen Beziehung nachgeordnet (vgl. Beck 2006, S. 182). Wird Mentoring offline durchgeführt, handele es sich bei der Mentoring-Beziehung zwischen

Mentorin oder Mentor und Mentee dagegen um eine soziale Beziehung (Lödermann 2009, S. 80). Der wissenschaftliche Diskurs nimmt in Zusammenhang mit dem Medien- oder Online-Rahmen einer bestimmten Situation wie Mentoring oftmals eine von den Eigenschaften des Kommunikationsmediums ausgehende Perspektive ein, die sich auch in den folgenden Ausführungen zur Online-Beziehung und zur sozialen Beziehung zeigt.

Erkenntnis vielfacher Studien zu E-Mentoring und Online-Mentoring ist, dass der Beziehungsaufbau hier erschwert sei (vgl. Junk 2012, S. 42). Eine Differenzierung nach Synchronität und Asynchronität oder das Reduzieren einzelner Sinneskanäle neben der Möglichkeit des Zusammenwirkens mehrerer Sinne wurde in der prä-pandemischen Forschung bislang nicht diskutiert (vgl. Heller et al. 2018, S. 33). Dies wird zurückgeführt auf die Online-Beziehung, die als uniplex und themenbezogen definiert wird. Aus Online-Beziehungen könnten soziale Beziehungen entstehen, wenn die Beziehungspartnerinnen und -partner sich auch in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum treffen (vgl. Beck 2006, S. 182). Soziale Beziehungen ergeben sich aus wiederholten oder länger andauernden sozialen Kontakten und Interaktionen. Kennzeichen sind eine gewisse Dauer, die über einzelne Situationen hinausreicht, und emotionale Intensität. Abgegrenzt davon werden Kontakt (kurze Dauer, geringe emotionale Intensität), Begegnung (kurze aber intensiv) und Bindung (gesteigerte Dauer und Nähe, die ethische Verpflichtungen mit sich bringt) (vgl. Schäfter 2010, S. 24). Die Mentoring-Forschung beschreibt die Online-Mentoringbeziehung allerdings als „uniplexe, soziale Austauschbeziehung“ (Lödermann 2007, S. 42). Der Aspekt des Sozialen wird hier explizit angeführt.

Darüber hinaus erfüllt das Mentoring-Tandem als Dyade einen Aspekt der soziologischen Definition einer sozialen Beziehung, wonach ein „Paar als einfachste soziale Beziehung“ (Hess-Lüttich 2021, S. 4) gilt. Darüber hinaus wird konstatiert: „Eine Dyade hat eine soziale Beziehung, wenn sie mindestens ein stabiles Interaktionsmuster aufweist“ (Schäfter 2010, S. 26). Diesbezüglich könnte das Durchführen von oder Teilnehmen an einem karriereorientierten Mentoring als ein stabiles Interaktionsmuster angesehen werden. Wichtig wären demnach für soziale Beziehungen online die Qualität von Prozessen der computervermittelten



Kommunikation sowie die Verknüpfung von computervermittelter Kommunikation mit anderen Medien und Kommunikationsformen, d.h. der Offline-Kommunikation im selben physischen Raum (vgl. Döring 2013, S. 197). Jedoch werden auch hinsichtlich der E-Beziehung im Mentoring differenzierte Erkenntnisse sichtbar. Zum einen können digital unterstützte Tools virtuelle Mentoring-Beziehungen anbahnen, aufbauen und aufrechterhalten „using many technical mediums, including e-mail, electronic mailing lists, chat groups, intranets, and computer conferencing“ (Bierema/Hill 2005, S. 559). Zum anderen werden E-Mentoringbeziehungen und Online-Mentoringbeziehungen als weniger gut funktionierend beschrieben, „deeply personal, long terming relationships are likely not to work so well online“ (Rísquez 2008, S. 664). Die E-Mentoringforschung spricht darüber hinaus von einem „frail commitment“ (Bierema/Merriam 2002, S. 211). Dies zeige sich beispielsweise darin, dass „sometimes [their] mentors did not show up for a scheduled meeting or did not answer e-mails“ (Wanberg et al. 2006, S. 420). Demnach scheint im Online-Kontext ein Entziehen aus der Situation einfacher.

Wie bereits angeführt wurde, ist Zeit ein Aspekt, anhand dessen soziale Beziehungen charakterisiert werden. Zeit ist ebenfalls eine vielfach beforschte Perspektive des Mentorings, ist bereits Teil von grundlegenden Studien zu klassischen, analogen Mentoring-Beziehungen: „[...] results suggest that it is very important to consider time in the study of mentoring relationships“ (Allen/Eby 2003, S. 481). Soziale Beziehungen entstehen durch soziale Kontakte und Interaktionen, die sich wiederholen und länger andauern (vgl. Schäfter 2010, S. 24). Wiederholung und Dauer von Kontakt und Interaktion sei im E-Mentoring und im Online-Mentoring, wie der wissenschaftliche Diskurs aufzeigt, mit Vertrauen und dem Prozess des Beziehungsaufbaus verbunden. E-Mentoringbeziehungen und Online-Mentoringbeziehungen gelten als Beziehungen, die einen längeren Zeitraum benötigen, um sich zu entwickeln. Innerhalb einer angemessenen Zeit könnten die Akteurinnen und Akteure jedoch eine starke Bindung zueinander aufbauen. „The Internet is a social medium allowing for the development of interpersonal relationships, including the benefits and risks inherent in any relationship“ (Ensher et al. 2003, S. 270). Insbesondere Vertrauen brauche Zeit, müsse sich zwischen Mentoring

rin bzw. Mentor und Mentee entwickeln; erst „über die Zeit [sind die Tandem-Partnerinnen und -Partner] ein gutes Team geworden, das gegenseitige Vertrauen ist gewachsen“ (Junk 2012, S. 75). Asynchrone und synchrone, technologisch unterstützte Beratungs- und Begleitungsbeziehungen wie Mentoring „include respect, trust, and obligation, which are all characteristics that deepen and grow over time ‘as career-oriented social exchanges blossom into a partnership’” (Murphy 2011, S. 607). Als Grundlage hierfür wird der Aufbau der Mentoring-Beziehung betrachtet. „Developing the levels of trust and confidence to sustain the relationship take time, familiarity, and work” (Bierema/Merriam 2002, S. 220). Der Beziehungsaufbau scheint demnach die Grundlage für wiederholte bzw. dauerhafte Interaktion zwischen E-Tandems und Online-Tandems zu schaffen. Mentoring-Partnerinnen und -Partnern müsse in jedem Fall Zeit eingeräumt werden bzw. sie müssten sich Zeit einräumen, um eine für beide bedeutsame Mentoring-Beziehung aufzubauen, „to become familiar with each other, to begin building a working relationship, and to participate together in general mentoring sessions that are mutually relevant” (English 1999, S. 197). Mit Blick auf Video-Konferenzsysteme wird in Studien herausgestellt, dass Zeit benötigt werde

„to connect with each other via phone or Skype to begin relationship building and to establish logistics like methods of communication, frequency of interaction and expectations” (Philippart 2014, S. 44).

Das Einräumen von Zeit wird gleichzeitig als eine Herausforderung für beide an einem Mentoring Beteiligten bezeichnet, „one of the biggest challenges educators face in maintaining their mentoring relationships is having enough time to do so” (Briones/Janoske 2013, S. 29). Die Häufigkeit der Treffen, „frequency of interaction“ (Bierema/Merriam 2002, S. 214), beeinflusse die Beziehung, wie bereits angesprochen, ebenso. Zeit habe damit auch Auswirkungen auf den Erfolg eines Mentorings, “[...] the more time people spend together, the more opportunity they have to influence each other’s thoughts and behaviors” (de Janasz/Godshalk 2010, S. 747).

Zum Aspekt des Aufbaus einer Beziehung wird sich im wissenschaftlichen Mentoring-Diskurs auch mit dem Verhältnis zwischen Zeit und

Ähnlichkeit von Personen auseinandergesetzt. Hierzu wird festgestellt, spiele lediglich zu Beginn der Beziehung die bei der Zusammenführung der Tandem-Partnerinnen und -Partner berücksichtigte Ähnlichkeit zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee eine Rolle. „As the relationship develops across time, similarity becomes less important as the mentor likely takes other factors, such as complementarity, into consideration” (Allen 2007, S. 134). Während des Mentorings sei Komplementarität von größerer Bedeutung. Andere Studien zeigen, dass Ähnlichkeit sich erst im Laufe der Mentoring-Beziehung zeige. Zu Beginn sei sie weniger bedeutungsvoll. “[...] similarity in values and personality become apparent only over time, alternatively they might just ignore this factor at the beginning as part of their professional ethos (e.g. “no matter who my mentee is, I will work with him/her professionally”) or in general possess a greater portion of serenity” (Liebhart/Faullant 1998, S. 23; Einschub i. Original). Dies greifen die unterschiedlichen Modelle der Phasen von Mentoring auf (vgl. Kapitel 2.1), in denen sich Inhalte, aber auch die Beziehung der Tandem-Partnerinnen und -Partner zueinander ändern. “Similarly, the literature tells us that the mentor-protégé relationship can also be marked by clear, changing, definable stages as it develops over time” (Kram 1985, S. 41). Die Aktivität der Tandems wandle sich im Laufe der Zeit:

“This implies that starting with lower energy levels does not automatically discard the whole mentoring relationship; instead the energy level may be increased over time and may be fully revealed especially during the working phase” (Liebhart/Faullant 1998, S. 210).

Grundsätzlich seien die Voraussetzungen gegeben

„that when users have time to exchange information, build impressions, compare values, and provide timely feedback, CMC allows for highly interpersonal relationships to develop. Other researchers have found that extensive use of e-mail reduces anxieties associated with the technology and allows for relationships to be built.“ (Berscheid et al. 1989, S. 794; vgl. de Janasz/Godshalk 2010, S. 749)

Mit den vorab explizierten Aspekten lässt sich eine weitere Erkenntnis zum E-Mentoring in Verbindung bringen: „Mentoring needs protected time. Mentoring cannot be done ‘on the fly’” (Ramani et al. 2006, S. 406).

Ein E-Mentoring kann demnach nicht nebenbei durchgeführt werden, dem Konzept müsse insgesamt Zeit eingeräumt werden.

Zum Aufbau und zur Entwicklung Mentoring-Beziehung wurde Interaktion bereits angeführt. Diese steht auch in Bezug auf das Konzept Mentoring mit Kommunikation in Verbindung. Bei der Beforschung von Kommunikation im Hinblick auf technologisch unterstützte Mentoring-Gespräche, "where an interaction is a two way communication" (Cardow 1998, S. 34), wird davon ausgegangen, dass mediatisierte Kommunikation unmittelbaren Einfluss auf die Tandems habe. Denn für asynchrones E-Mentoring und synchrones Online-Mentoring gelte gleichermaßen: „Auch die Mentoring-Beziehung wird generiert in der und durch die Kommunikation von Mentorin bzw. Mentor und Mentee.“ (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 117) Ausgangspunkt vielfacher E-Mentoringforschung ist die Annahme: „Die Kommunikation in einem virtuellen Setting ist nicht weniger ‚echt‘ als unter simultanen Bedingungen, sie ist lediglich anders.“ (Thiery 2014, S. 63) Inwiefern die Online-Mentoringkommunikation als anders wahrgenommen wird und ob der Medienrahmen als Kontext, der aufgrund des Einsatzes mediatisierter Kommunikationsmittel für Mentoring entsteht, hinsichtlich dieses Aspekts Auswirkungen hat auf die von den Tandem-Partnerinnen und -Partnern wahrgenommene Beziehungsqualität, zusammengesetzt aus den bislang in der Forschung diskutierten und hier dargestellten Perspektiven eines karriereorientierten, videokonferenzbasierten Online-Mentorings, ist Teil dieser Studie.

„Menschen mit Gefühlen, spezifischen Kompetenzen, einer Biografie – Beratende wie Ratsuchende. Was also im realen wie virtuellen Raum bleibt, ist der Mensch, das ICH oder postmodern: Das Subjekt, das vor dem Hintergrund seiner eigenen (konstruierten) Wirklichkeit nach wie vor im Besitz seiner eigenen Wahrheit ist. Diese beeinflusst sein Sein, Tun und Lassen [...].“ (Benke 2020, S. 124)

Diesen Annahmen gilt es in den leitfadengestützten Interviews nachzugehen. Interaktion und Kommunikation scheinen somit als wichtige Faktoren im Prozess des Beziehungsaufbaus zwischen Mentee und Mentor

bzw. Mentorin zu gelten. „Perhaps mentors and protégés who are not geographically close recognize the potential difficulty of such a relationship and work hard to make their time together more meaningful” (Allen et al. 2006, S. 575). Insbesondere den Mentees fehle die physische Anwesenheit im Mentoring, so deuten Forschungsergebnisse an. Sie wünschten sich mehr co-präsente Kommunikation “in order to develop a deeper relationship” (Shpigelman et al. 2009, S. 926). Auf Basis dieser Erkenntnis zeigt sich, dass die Art der Interaktion und der Zeitpunkt mediatisierter Interaktion die Beziehung im E-Mentoring und Online-Mentoring beeinflusse. Hier wird als Maßstab das co-präsente, im selben physischem Raum stattfindende Gespräch angelegt, das im Diskurs sehr differenziert im Hinblick auf den Zeitpunkt einer solchen Interaktion betrachtet wird. So gehen einige Studien von der E-Mentoringphase des Aufbaus aus. Es sei förderlich, erst nach dem persönlichen Kennenlernen in das mediatisierte Mentoring zu wechseln:

„Given experience, history, and time associated with building a relationship, a pre-existing relationship allows for continued sharing, building trust and intimacy. This pre-existing relationship results in partners disclosing more personal information, including divulging mistakes, and engaging in more meaningful dialogue. Therefore, dyad members who have previously known each other are apt to build stronger relationships than those who begin the e-mentoring process with individuals they know less well.“ (de Janasz/Godshalk 2010, S. 748)

Dagegen beschreiben alternative Ergebnisse ein co-präsentes Treffen erst nach der Aufbauphase als sinnvoll, um dann beispielsweise für das Mentoring typische Methoden anzuwenden: „Over time, and as comfort with the interactions increases, the protégé might choose to meet with the mentor face-to-face, which might also enhance the potential for role modeling” (de Janasz/Godshalk 2010, S. 763). Empfohlen wird in diesem Zusammenhang regelmäßiger synchroner Austausch, auch mittels Video-Konferenzsystemen (vgl. Shpigelman et al. 2009, S. 926). Vielfach wird vor diesem Hintergrund die Form des Blended Mentorings als Lösung betrachtet, da dabei beispielsweise persönliche Treffen in das Mentoring

eingewoben seien. Diese auch als hybrides Mentoring bezeichnete Form bietet Mentoring Tandems

„die Möglichkeit, auf Basis von E-Mail und anderen webbasierten Kommunikationsmitteln (Chat, Diskussionsforum etc.) [...] eine Mentoring-Beziehung aufzubauen. Selbstverständlich sollen diese Kommunikationsmittel die Partnerinnen aber nicht daran hindern, sich je nach Bedürfnis zu treffen oder telefonisch Kontakt aufzunehmen.“ (Belliger 2009, S. 272)

Werden Forschungserkenntnisse zur co-präsenten, analogen Mentoring-Beziehung mit der E-Mentoringbeziehung oder Online-Mentoringbeziehung verglichen und wird dabei die Bedeutung des Augenkontakts hervorgehoben, wird im Diskurs der mögliche indirekte Augenkontakt während eines Online-Tandemgesprächs als Lösungsmöglichkeit angeführt (vgl. Kram 1988, S. 53-55; Lödermann 2013, S. 53).

“The one critical element was that wherever possible the technology solution should have a camera so that face-to-face (or eye-to-eye) contact could be maintained throughout the mentoring engagement. This is an essential component of creating and maintaining rapport between mentor and mentee. Working in harmony with the technology solutions was a variety of blended learning support solutions designed to deliver the new mentored learning experience.” (Bamford 2011, S. 153)

Diese als erfolgskritisch dargestellte Komponente eines Mentorings könnten mit dem Einsatz von Kameras und Videokonferenz-Software unterstützt werden. “Current trends in technology, which include rich multimedia communication in real time, enable emotional expression and social bonding that one typically observes in face-to-face interactions“ (Hamilton/Scandura 2003, S. 389). Speziell zeichne Mentoring per Echtzeit-Video aus, nonverbale Signale wie Mimik und Gestik zu übermitteln und damit Kontextinformationen, die sich im Aufnahmebereich von Kamera und Mikrofon befinden, übertragen zu können. Des Weiteren schaffe das indirekte Sich-Sehen soziale Nähe. Pausen in der Kommunikation könnten wahrgenommen werden und es bestehe die Möglichkeit, schnell und unmittelbar Feedback zu geben, dadurch Interpretationsfehler zu vermei-

den. Textungebundene Formate gelten darüber hinaus als weniger zeitaufwendig (vgl. Engelhardt/Gerner 2017, S. 21-22). Essenziell für ein positives, auditiv-visuelles Beratungserlebnis sei eine flüssige Videobildübertragung, die mit der Audioübertragung synchron und insgesamt stabil ist. Nur so werde ein störungsfreier Beratungsprozess erreicht. Ins Gewicht falle dabei sowohl die technische Ausstattung und Infrastruktur der Beratungsinstitution als auch der lokale Netzausbau auf Seiten der handelnden Akteurinnen und Akteure (vgl. Engelhardt/Gerner 2017, S. 22). Wenn sich Mentoring-Tandems synchron via Video sehen könnten, käme dies einem in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum stattfindenden Gespräch schließlich am nächsten, „using traditional face-to-face arrangements as a benchmark“ (Risqueuz 2008, S. 672).

Diskutiert wird in Bezug auf die Mentoring-Beziehung der Spielraum, den das Medium Video für die Inszenierung des Selbst gebe: Ein bestimmter Bildausschnitt könne festgelegt werden, das Licht könne möglichst schmeichelhaft gestaltet werden, Äußeres und Haltung könnten jederzeit über die Ansicht des übertragenen Kamerabildes überprüft werden. Zwar zeigten Akteurinnen und Akteure in einer co-präsenten Beratung auch immer nur einen kleinen Ausschnitt von sich selbst und auch hier ist die Interpretation dem Gegenüber überlassen, doch ein unvermitteltes Aussteigen aus einer body-to-body Beratungssituation habe höhere Hürden als das unvermittelte Kappen der Internetverbindung (vgl. Engelhardt/Storch 2013, S. 7). Hinzu komme, „der Mensch, der „am anderen Ende der Leitung“ sitzt und den Beratungsprozess gestaltet und strukturiert trägt mit seiner/ihrer Persönlichkeit entscheidend dazu bei, ob ein theoretischer Ansatz in authentischer Weise umgesetzt wird und bei dem/der Ratsuchenden „ankommt““ (Engelhardt 2011, S. 10).

Dies auch im digital unterstützten Rahmen, beim videokonferenzbasierten Online-Mentoring, dessen unterschiedliche Bedeutung sich Akteurinnen und Akteure anzeigen, wie die theoretische Verortung der vorliegenden Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring mit videokonferenzbasierten Tandem-Gesprächen (Kapitel 2.1.2) beabsichtigt zu analysieren.

„It may be easier to forget about the needs of an online protégé as time demands build up than it is to forget about someone you see in person on a regular basis. Also, some of the social interaction of

traditional mentoring relationships may be hard to simulate online.” (Wilbanks o.J., S. 505)

Mit der vorliegenden Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring wird angeknüpft an den dargelegten Diskurs zu Aspekten der sozialen Beziehung und der Online-Beziehung, der im Zusammenhang mit medialen Kontexten von Beziehungen und Mentoring-Formen geführt wird. Schließlich handele es sich bei E-Mentoring und Online-Mentoring um eine Form der sozialen Unterstützung: „Being a form of social support mechanism, mentorship can be expected to migrate to electronic media“ (Hamilton/ Scandura 2003, S. 389). Inwiefern die Wahrnehmungen der Beziehung eines karriereorientierten, videokonferenz-basierten Online-Mentorings also Charakteristika der Online- und/oder sozialen Beziehung bestätigen, soll anhand dieser Studie herausgearbeitet werden.

Resümee zum Thema soziale Beziehung und Online-Beziehung ist an dieser Stelle, dass Blended Mentoring am stärksten in die Richtung einer sozialen Beziehung tendiere, da hier auch co-präsente Tandem-Treffen im selben physischen Raum stattfinden. E-Mentoring und Online-Mentoring können dagegen als Austauschbeziehung mit sozialen Aspekten betrachtet werden, die durch das Einräumen von Zeit, beispielsweise für einen intensiven Prozess des Beziehungsaufbaus, und indirekten Augenkontakt beim Online-Mentoring unterstützt werden. In Bezug auf den Begriff Beziehung werden Mentoring-Beziehungen auch als „pädagogische Beziehungen“ (Lödermann 2007, S. 42) bezeichnet. Der Forschungsdiskurs zur Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee als pädagogische Beziehung wird im nachfolgenden Abschnitt skizziert.

### Pädagogische Beziehung

Zur Betrachtung der Mentoring-Beziehung als pädagogische Beziehung wird zunächst von der Perspektive des Konzepts Mentoring, das Lernen beinhaltet, ausgegangen. Mentoring gilt als „learning vehicle“ (Gay/Stephenson 1998, S. 52) und wird in der Forschung im Zusammenhang mit Lernen und Wissensmanagement als „zu den spannendsten, aber auch verwirrendsten Themen der Pädagogik“ (Ziegler 2009, S. 8) gehörend bezeichnet. Das Konzept gelte als „Goldstandard“ (Bloom 1984, S. 14) „der



Pädagogik und des Lernens, an dem sich alle anderen Erziehungstechniken messen lassen müssen“ (Ziegler 2009, 12). Die Lernbeziehung, die zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee besteht, wird als „antizipatorische, intergenerationelle, erfahrungsgeleitete, informelle Kooperation und Lernform gefasst. Damit stellt Mentoring eine zeitgemäße Bereicherung der Bildungslandschaft dar“ (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 205; vgl. Jones 2012, S. 68). Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei Mentoring um die im vorangegangenen Abschnitt bereits erwähnte Austauschbeziehung, „die strukturell einer pädagogischen Beziehung gleicht“ (Lödermann 2007, S. 42; vgl. Bauer 2017, S. 5).

In der Theorie werden pädagogische Beziehungen als geschützte Freiräume dargestellt, die gestaltet werden, um sich darin zielgerichtet mit Themen und Inhalten auseinanderzusetzen und zu üben. Eine pädagogische Beziehung wird definiert als persönliche Beziehung, was wie bei der im vorangegangenen Abschnitt dargestellten sozialen Beziehung zunächst eine physische, co-präsente Beziehung impliziert (vgl. Herbart 1969:1984; Nohl 1982). Die pädagogische Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee bedürfe demnach der Leiblichkeit. Aufgrund der online-basierten Kommunikation seien, wie die E-Learningforschung aufzeigt, Lernprozesse beispielsweise durch fehlende Mimik und Gestik oder empfundene fehlende soziale Präsenz erschwert (Kerres 2000; Kraft o.J.; Dziuban et al. 2004 und 2006; Hinze 2004; Orvis et al. 2011; Xu/Jaggars 2011; Paechter et al. 2013; Buchner 2016; Reglin et al. o.J.; Decius et al. 2021). Bezüglich virtueller pädagogischer Beziehungen wird so aufgezeigt, dass sich deren Qualität durch das Fehlen leiblicher Präsenz veränderten. Es sei die physische Begegnung notwendig, damit die pädagogische Intention erreicht werde (vgl. Long 1997; Beck 2006; Schell-Kiehl 2007; Ziegler 2009). Ohne Leiblichkeit erscheine pädagogische Interaktion als wenig effektiv (Döring 2013, S. 425). Die bislang noch wenigen Erkenntnisse zu karriereorientiertem Online-Mentoring spiegeln ebenfalls Ergebnisse aus der E-Learningforschung wider. Geringe Effektivität wird hier auf fehlendes persönliches Anleiten, die fehlende Präsenz von Personen und auch die Präsenz von Eigenschaften und Persönlichkeit von Lehrender bzw. Lehrendem sowie fehlende Bedürfnisbefriedigung der Beteiligten zurückgeführt (Ziegler 2009; Stickling 2015; Seoane Parda/Garcia Peñalvo 2008; Kraft o.J.).

Grundsätzlich wird die pädagogische Beziehung im Forschungsdiskurs hinsichtlich der pädagogischen Interaktionen untersucht, wobei beispielsweise die Bedeutung einer klaren Rollenstruktur bei Lehr-Lernprozessen hervorgehoben wird. Mentorin oder Mentor seien Wissensvermittlerin oder Wissensvermittler, fördern, ermutigen und beraten die oder den Mentee zu Inhalten, die dieser oder diesem (noch) nicht geläufig sind (vgl. Bierema/Merriam 2002; Blunder 2015). Mentees dagegen haben neben dem Lernen auch administrative und organisatorische Aufgaben, sorgen damit für das prozessuale Aufrechterhalten der Mentoring-Beziehung (vgl. English 1999; Müller 2007; Lödermann 2009). Mentorin oder Mentor sei für die oder den Mentee Bezugsperson im Mentoring, die bei der Verfolgung des gesetzten karriereorientierten Ziels unterstützt. Die Tandem-Partnerinnen und -Partner interagierten in den Zweiergesprächen, um dieses Ziel zu erreichen. Aufgrund des Rollenaspekts der bzw. des Wissensvermittelnden und der bzw. des Lehrenden bestehe ein pädagogischer Bezug zwischen Mentor bzw. Mentorin und Mentee. Mentees machten mit dieser Bezugsperson in systematischer Weise pädagogische Beziehungserfahrungen (vgl. Bauer 2017, S. 5). Dies untersucht auch die Neurowissenschaft: „Spiegelnde Rückmeldungen, die [...] Menschen sich gegenseitig [...] geben, tragen immer auch eine Botschaft, die sich dem Adressaten via Körpersprache, also in Tonfall, Mimik und Gestik mitteilen“ (Bauer 2017, S. 6). Danach kann das Unausgesprochene die unausgesprochene Botschaft sein (vgl. ebd.). Auch wenn im E-Learning und im E-Mentoring überwiegend textbasiert asynchron kommuniziert wird, handele es sich hierbei um eine (pädagogische) Interaktion zwischen i.d.R. zwei Personen. Die soziale Interaktion zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern, besprochen im vorherigen Abschnitt, ist definiert durch die Kommunikation zwischen den beiden. Wissen muss dabei nicht unbedingt in sprachlicher Kommunikation auftreten, dies sei lediglich transsubjektiver Träger von Wissen. Beobachtbar könne Wissen werden, wenn man sich mit den Formen dieser Kommunikation als Formen von Wissen beschäftigt (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 117). Die fehlende spürbare Präsenz des anderen im E-Szenario sowie fehlende Resonanz, allein durch den ausgeschalteten visuellen Reiz, werden von Teilnehmerinnen und Teilnehmer oftmals als Herausforderung

oder hemmend für die Beziehung, damit für Kommunikation und Wissenstransfer, empfunden (Döring 2013, S. 197ff).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die pädagogische Beziehung, die ein Mentoring beinhaltet, “regardless of the extent of CMC”, die drei Attribute Gegenseitigkeit, entwicklungsbezogener Nutzen, und reguläre, konsistente Interaktion über den Zeitraum des Mentorings hinweg, so deutet sich an, benötigt. Die Wahrnehmung der aufgezeigten, in der Forschung diskutierten Perspektiven wird in Verbindung mit dem Online-Rahmen aufgrund des Einsatzes von Videokonferenz-Software, die den Sinnesreiz des Sehens bedient, nun für Online-Mentoring untersucht. Entsprechende Erkenntnisse bezüglich karriereorientiertem, unter Einsatz von Videokonferenz-Software durchgeführtem Online-Mentoring sollen mit der vorliegenden Studie generiert werden. Dies neben den wahrgenommenen Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung und den pädagogischen Rollenaspekt bei Online-Mentoring, denen dieser Studie ebenso nachgegangen wird wie dem Aspekt der Wissensvermittlung (vgl. Lödermann 2007, S. 42).

### 2.1.1.3 Bedeutung von Eigenschaften für das Konzept Mentoring

Die Abschnitte zur Zusammenführung von Mentoring-Tandems und zur Beziehung der Mentoring-Tandems deuten bereits darauf hin, dass persönliche und fachliche Dispositionen bezüglich Mentoring und damit hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands Online-Mentoring bedeutsam sind. Das karriereorientierte Beratungs- und Begleitungskonzept Mentoring knüpft an bestimmte Eigenschaften von Mentorinnen, Mentoren und Mentees auch in Zusammenhang mit mentoring-spezifischen und prozessualen Aufgaben an, die bzw. deren Übernahme während eines Mentorings erwartet werden. Dies wird sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der konzeptionellen Literatur aus idealisierender oder rationaler Sicht, meist einer Mischung aus emotional und funktionell geprägten Zuschreibungen, dargestellt. „Mentors are typically defined as individuals with advanced experience and knowledge who are committed to providing support to and increasing the career advancement of junior organizational members, their protégées” (Scandura/Pellegrini 2007, S. 496; vgl. Allen 2002, S. 134). Neben dem Kriterium, den von der oder dem Mentee gewünschten Karriereschritt oder der beruflichen Veränderung

bereits vollzogen zu haben, “[i]ndividuals who have achieved career success are likely to be attractive as mentors” (Allen 2007, S. 142), gehörten auch sozial-kommunikative Kompetenzen zu denen einer Mentorin oder eines Mentors; “prosocial dispositions are associated with the propensity to mentor others” (Allen 2007, S. 142; vgl. Kram 1983, S. 612).

In Bezug auf die mediale Rahmung von Mentoring, die Online-Durchführung, ergibt sich ein weiterer Ansatzpunkt der vorliegenden Analyse: Karrierebezogenes, video-konferenzgestütztes Online-Mentoring wird in Relation gesetzt zu den Veränderungen, die durch digitale Technologie erfahren werden. Bildung verstanden als Sich-in-Verhältnis-Setzen mit der Welt bedeutet in der digitalen Welt „mehr als die Summe erworbener Kompetenzen im Umgang mit einer durch digitale Medien geprägten Kultur; doch gleichzeitig bedarf sie verschiedener Kompetenzen, um die Gestaltungsoptionen einer digitalen Welt nutzen zu können“ (Kerres 2020, S. 22). Allerdings werden „[i]n der Nutzung digitaler Werkzeuge und Medien [werden] über Jahrzehnte aufgebaute Verhaltensweisen eingebracht [...]“ (Kerres 2020, S. 5-6), wodurch sich keine Veränderungen in den Handlungspraktiken von Nutzerinnen und Nutzern erreichen lassen. Inwiefern dies auch für Mentees, Mentorinnen und Mentoren gültig ist, soll mit der dieser Analyse herausgearbeitet werden.

Analog der Erschließung von Wissen als Thema der Mediendidaktik ist auch beim Online-Mentoring von Bedeutung, an welcher Stelle und zu welchem Zweck digitale Werkzeuge ins Spiel kommen, um das Beratungs- und Begleitungskonzept durchzuführen. Von Bedeutung ist, welche neuen Themen und Inhalte sich im Zusammenhang mit der Digitalisierung des Konzepts ergeben, wie der Umgang der Beteiligten mit digitaler Technik reflektiert werden kann und wie die Tandem-Partnerinnen und -Partner dies selbst reflektieren. D.h. welche Implikationen die Digitalisierung auf die bei einem Online-Mentoring Interagierenden und ihre Mentoring-Beziehung hat (vgl. Kerres 2020, S. 16). Während die Medienkompetenz darauf ausgerichtet ist, „den Nutzer [zu] befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“ (Baacke 2007, S.98), in der Öffentlichkeit gleichermaßen trivialisiert und gleichgesetzt mit Trainings zur Computerbedienung und zum Umgang mit digitalen Tools, vermittelt die Medienbildung Kompe-

tenzen, die für den selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und kreativen Umgang mit Medien erforderlich sind inklusive der Herausbildung methodischer Kompetenzen wie Prozessorganisation, Recherche, Umgang mit Informationen und Organisation von Wissen, die „(selbständige) Aneignung und Nutzung von digitaler Technik mit Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt“ (Kerres 2020, S. 19).

Insbesondere scheint beim Online-Mentoring der kompetente Umgang mit der entsprechenden Technologie, d.h. Medienkompetenz, eine Rolle zu spielen. Der Forschungsdiskurs stellt bisher in den Mittelpunkt, inwiefern sich die Eigenschaften von Online-Mentorinnen und E-Mentoren wesentlich von solchen der Mentorinnen und Mentoren, die Mentoring in Co-Präsenz durchführen, unterscheiden. Dabei wird der Aspekt der Ähnlichkeit angeführt und weitere, für den Online-Kontext förderliche Eigenschaften kommen hinzu. Dies, da „durch digitale Medien teilweise oder ganz andere Kommunikationskompetenzen als in herkömmlicher Kommunikation genutzt und verlangt werden“ (Belliger 2009, S. 274). So wird deutlich, dass für Mentoring bzw. Online-Mentoring konzeptbezogen prozessuale und methodisch-inhaltliche Eigenschaften notwendig seien, aber auch kommunikationsmedienbezogene. Beides verweist auf den Aspekt der Vorbereitung auf ein Mentoring. Zur Durchführung und Teilnahme an E-Mentoring und Online-Mentoring sei es demzufolge notwendig, „den Einfluss der technischen Beschaffenheit eines Mediums für die Möglichkeiten und Bedingungen von Kooperation und Kommunikation verstehen zu können“ (Zorn 2011, S. 197). Durch den Prozess einer Mediensozialisation müssten sich Mentorinnen, Mentoren und Mentees mit dem medialen Kontext, den der Medienrahmen eines Online-Mentorings bedeutet, auseinandersetzen (vgl. Kerres 2020, S. 20; Schorb 2011, S. 82).

Der Umgang mit mediatisierten Kommunikationstools und Kommunikationstechnologie zur Durchführung von und der Teilnahme an Online-Mentoring erfordere, wie bereits angeführt, Medienkompetenzen. Dies impliziert entsprechende Bildungsprozesse. Entsprechend können mit Blick auf Online-Mentoring aus einer Bildungsperspektive „Fragen nach der Art der Befähigung, welche die Digitalen Medien erfordern, nach der Art der Bildungspotenziale, die sie ermöglichen und nach ihren Herausforderungen für Bildung“ (Zorn 2011, S. 176) gestellt werden.

Schließlich handele es sich, wie nachfolgend dargestellt wird, bei Mentoring um ein Konzept, das Lernen beinhaltet und katalysiert, damit weitergehend Bildung, an dieser Stelle die aktive Auseinandersetzung insbesondere mit der Arbeitswelt, zum Ziel hat. Darüber hinaus bedingt der Online-Rahmen des in dieser Forschungsarbeit betrachteten Mentorings die Auseinandersetzung mit mediatisierter Kommunikation, demzufolge dem Einsatz einer bereits erlangten Bildung hinsichtlich Medien oder deren Erlangen durch Lernen: „Es ist nach der dargestellten Analyse der Eigenschaften Digitaler Medien davon auszugehen, dass Digitale Medien als technologiebasierte Medien besondere technologiebezogene Kompetenzen und Verstehensprozesse erfordern“ (Zorn 2011, S. 184). In den zu erhebenden Wahrnehmungen zu Online-Mentoring, den mit Video-Konferenzsystemen durchgeführten Tandem-Gesprächen, kann dem Wissen der an einem solchen Mentoring Beteiligten über nutzbare und zum Einsatz kommende technologisch unterstützte Medien und dem technischen Verstehen derer Funktionen nicht gänzlich auf die Spur gekommen werden, ist doch die Ausrichtung der Analyse eine andere. Vielmehr kann Eigenschaften, ihre Wirkung und Bedeutung innerhalb des Online-Rahmens hinsichtlich der Unterschiede in der Mentoring-Gestaltung aufgrund von Kommunikationstechnologie anhand ihrer Wahrnehmung nachgegangen werden. Beim „Einsatz digitaler Medien in Bildungskontexten wird also als Selbstzweck oder als unabwendbarer evolutionärer Schritt diskutiert, oft ohne dabei nach einem didaktischen Mehrwert zu fragen und somit eine medienpädagogische Perspektive einzunehmen“ (Schmidt-Hertha/Rohs 2018, S. i). In der Medienpädagogik gehe es darum, dass „von den Digitalen Medien her gedacht wird und nicht allein auf bisherigen Bildungsverständnissen aufgebaut“ (Zorn 2011, S. 197) wird, sich bei digitalen Medien „nicht [auf] alte Bildungskonzeptionen zu beziehen“ (Zorn 2011, S. 201). Herausgefunden werden soll vor diesem Hintergrund in der vorliegenden Studie, inwiefern Mentorinnen, Mentoren und Mentees vom technischen oder digitalen Rahmen aus Online-Mentoring betrachten, und aus dieser Perspektive bewerten, oder ob vom Konzept Mentoring aus die Nutzung digitalisierter Interaktionsmedien betrachtet wird. Die Beforschung des angeführten didaktischen Mehrwerts für ein Online-Mentoring kann innerhalb dieser Arbeit ebenfalls nur angedeutet werden.

„Das Digitale Medium ist aus medienpädagogischer Perspektive nicht nur zu sehen als ein weiteres Medium, über das etwas gelernt werden müsse, sondern es ist zu verstehen als ein umfassendes Bildungsmedium, das Bildung verändert: Es ist nicht nur ein Mittel für Bildungsprozesse, es ist auch Raum und Anstoß für Bildungsprozesse, und es muss Gegenstand von Bildungsprozessen sein.“ (Zorn 2011, S. 200)

Der pädagogische Ansatz hinsichtlich Kompetenzen aufgrund des (technischen) Umgangs mit virtuellen Kommunikationsmedien stehe demnach auch in Bezug zu Mentoring im Fokus. Vielfach wird ein Zusammenhang zwischen der karriereorientierten und der psychosozialen Funktion des Mentorings und den genannten Eigenschaften wie „personal and emotional guidance, coaching, advocacy, career development facilitation, role modelling, strategies and systems advice, learning facilitation, friendship“ (Fowler/O’Gorman 2005, S. 53; Allen 2007, S. 142) hergestellt. Bereits erste Studienergebnisse zu Mentoring beinhalten, dass, je mehr dieser Eigenschaften vorliegen und desto eher Mentoring-Funktionen von Mentorin oder Mentor erfüllt werden, umso wertvoller, d.h. qualitativ hochwertiger und effektiver, wird das Mentoring empfunden: „the greater the number of functions provided by the mentor, the more beneficial the relationship will be to the protégé“ (Kram 1985, S. 41). Seit her zeigen Untersuchungen immer wieder, dass die Zufriedenheit von Mentees mit Mentoring-Programmen maßgeblich von in der Person liegenden Eigenschaften, wie z.B. anerkannter Erfahrung der Mentorin oder des Mentors, interpersonellen Fähigkeiten und einem Altersunterschied zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee von nicht mehr als 15 Jahren, beeinflusst werde (vgl. Hofmann-Lun et al. 1999; Cull 2006; Voigt 2006).

„Self-focused motives were those related to improving the welfare of the self, such as the desire to increase personal learning and the gratification of developing others. Other-focused motives were those related to improving the welfare of others and included the desire to help others and to help the organization succeed. Motivation to mentor for intrinsic satisfaction related positively to psycho-

social mentoring but not to career mentoring. Motivation to mentor for the purpose of benefiting others related positively to both career and psychosocial mentoring. One implication of these findings is that protégés with certain needs may be best matched with mentors motivated by different factors. For example, protégés desirous of primarily career mentoring may fit best with a mentor motivated to mentor for self-enhancement purposes. protégé satisfaction with the mentoring relationship (Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004), only a few studies have examined mentor satisfaction or perceptions of the quality of the mentorship as an outcome.” (Young/Perrewe 2000, S. 624; vgl. Allen 2007, S. 134)

Neben der Existenz digitalisierter Medien können auch durch die Befähigung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees im Kontext Mentoring

„digitale Medien bestehende Formate anreichern, ergänzen oder auch substituieren, wobei die daraus resultierenden Effekte auf die Qualität des jeweiligen Angebots sehr unterschiedlich sein können und die Frage zentral erscheint, unter welchen Bedingungen der Medieneinsatz für die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten auch einen echten Mehrwert bietet. Ob durch den Einsatz von Medien ein solcher Mehrwert erzielt werden kann, hängt nicht nur von didaktischen Konzepten, sondern auch von den avisierten Zielgruppen, den technischen Möglichkeiten vor Ort und der Qualifikation [der beteiligten Personen] ab. Parallel zu den technischen Anforderungen ergeben sich aus dem Einsatz digitaler Medien auch (neue) Qualifikationsanforderungen an [die Interaktionspartnerinnen und -partner], die als Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz beschrieben werden können.“ (Schmidt-Hertha/Rohs 2018, S. iv)

Beim initiierten Mentoring auf einer Mentoring-Plattform im Internet wird davon ausgegangen, dass sich Mentees, Mentorinnen und Mentoren bewusst für diese Möglichkeit entscheiden. Dies, da sie über entsprechende Medienkompetenz verfügten. Medienkompetenz sei gleichzeitig die erste Hürde bei der Nutzung einer solchen Internet-Plattform. Eine Zusammenstellung von Mentorinnen und Mentee-Eigenschaften aus



dem Forschungs- und konzeptionellen Diskurs zeigen die folgenden beiden Abschnitte.

### Eigenschaften von Mentorinnen und Mentoren

Sowohl der wissenschaftliche als auch der praxisbezogene Diskurs beinhaltet, dass nicht nur aufgrund der technologisch unterstützten Kommunikationskanäle und deren Herausforderungen andere Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt würden als solche eines erfahrenen Offline-Mentors oder einer versierten Offline-Mentorin: „However, the challenges were not just technological; to be effective in this new medium required skills other than those of a good “face-to-face“ mentor“ (Heaton Shresta et al. 2009, S. 122). Demnach bestehen andere Anforderungen an Rollenträgerin und Rollenträger:

„Der E-Mentor ist zwar vom Ursprung her dem herkömmlichen Mentor sehr ähnlich, doch sind die Anforderungen, die an seine Person gestellt werden, doch nicht die gleichen. Die Hauptaufgabe des E-Mentors sollte wie auch beim herkömmlichen Mentor sein, seinen Protégé oder seine Protégés mit Informationen zu versorgen, die ihnen helfen sollen zu wachsen und zu lernen. Er fördert und fordert seine Schützlinge und unterstützt diese in der Rolle des Motivators, des Beraters, des Vorbilds und des Förderers.“ (Bierema/Merriam 2002, S. 219; Übers. v. Blunder 2015, S. 101)

Anhand des Rolleninhalts „Anführerin bzw. Anführer“ (Homitz/Berge 2008, S. 328; Übers. N.B.) der Mentorin bzw. des Mentors werde die bzw. der Mentee dabei unterstützt, ihre bzw. seine Lernaktivitäten und Beziehungen zu anderen Teilnehmenden oder Netzwerkpartnerinnen und -partner zu ordnen. Als „Managerin und Manager“ (ebd.; Übers. N.B.) unterstützten Mentorinnen und Mentoren beim Verwalten von Prozessen. Gleichzeitig kontrollierten sie, dass der Status quo beibehalten oder verändert wird und passen Lernmethoden an die Lernsituation an. Als „Meisterin oder Meister“ bauten die Mentorin oder der Mentor eine Beziehung auf, so dass die oder der Mentee sich während der Zeit des Mentorings bestimmte Verhaltensweisen aneignen kann (ebd.; Übers. N.B.). „However, the desired characteristics may be different and they suggest that different standards should be developed to assess different types who

may be better suited than others, in order to maximize the use of e-mentoring" (Simmonds/Zammit-Lupi 2010, S. 306). Demzufolge gelten nicht nur für Online-Mentoring, sondern auch für Online-Mentorinnen und Mentoren andere Standards. Bisher wurden diese jedoch noch nicht formuliert und allgemeingültig konsolidiert, obwohl ihnen Bedeutung beigemessen wird.

Eine kleine Auswertung der im Zusammenhang mit dieser Studie aufbereiteten Forschungsergebnisse zu Offline-Mentoring, textgebundenem, asynchronem E-Mentoring sowie Online-Mentoring zu Eigenschaften von Mentorinnen und Mentoren lieferten die folgende Rangfolge: Mentorinnen und Mentoren sollten professionell anerkannt und kompetent sein, gefolgt von Empathie und Sensitivität und der Eigenschaft einer guten Zuhörerin bzw. eines guten Zuhörers. Nachfolgend werden die Erfahrung mit Mentoring, das Ermöglichen von Lernen, intrinsische Motivation, die Mentorinnen- oder Mentorenrolle zu übernehmen und Vertrauen in die bzw. den Mentee genannt, die insbesondere in Bezug auf E-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentorinnen und Mentoren bezogen werden. Vor dem Geben von Feedback, das ebenfalls explizit im Zusammenhang mit E-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentorinnen und Mentoren angeführt wird, rangieren die allgemeinen, da auch auf Offline-Mentoring bezogenen Aspekte der Freundschaft, Hilfsbereitschaft und dem Agieren der Mentorinnen und Mentoren als Rollenmodell. Es schließen sich Kommunikationskompetenz und Selbstreflexion an. Unterstützung ist wiederum eine Handlung, die auch speziell bei E-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentorinnen und Mentoren von Bedeutung ist. Gleiches gilt für Inspiration, die jedoch weniger häufig benannt wird als Ermutigung und Respekt, die auch Offline-Mentorinnen und -Mentoren zeigen sollten. Inspiration wird gefolgt vom Beschützen, von Coaching, Ehrlichkeit, psychosozialer Beratung, der Fähigkeit zu Lehren und auch dem Willen, selbst zu Lernen, und Vertraulichkeit als übergreifende Dispositionen. Eine ausgeglichene Persönlichkeit folgt darauf als weitere, besonders an E-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentorinnen und -Mentoren gerichtete Verhaltenserwartungen. Über weniger Nennungen verfügen Motivation, Offenheit, persönliches Engagement und Verständnis als generelle Rolleninhalte von Mentorinnen und Mentoren. Weiter hinten was die Anzahl der Nennungen

betrifft, rangiert in Bezug auf E-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentorinnen und Mentoren der Umgang mit Technologie. Nur selten erwähnt werden Authentizität, Besonnenheit, Bewusstsein, Worten Taten folgen zu lassen und Zugänglichkeit (vgl. Haasen 2001, S. 294; Da Rocha 2014, S. 110; Ramani et al. 2006, S. 405; Goodyear 2006, S. 51; Tan 2013, S. 131; Thornton 2014, S. 28; Lejonberg 2015, S. 150; Gardiner 1998, S. 78; Junk 2012, S. 21; Fong et al. 2012, S. 310; Bamford 2011, S. 160; Heaton Shresta et al. 2009, S. 117; Shpigelman et al. 2009, S. 926; Owen 2015, o.S.; Eckhardt et al. 2002, S. 23; Stöger et al. 2009, S. 146; Peters et al. 2004, S. 152; Wulf 2002, S. 28; Segermann-Peck 1994, S. 71-72). Das seltene Anführen von Medienkompetenz als Umgang mit Technologie mag darauf zurückzuführen sein, dass in der Zeit vor der COVID-19 Pandemie, während der diese Analyse angesetzt wurde, davon ausgegangen wurde, dass lediglich Personen mit entsprechender Medienkompetenz oder Offenheit gegenüber mediatisierter Kommunikation in ein Online-Mentoring eingestiegen seien. Ein routinierter Umgang mit mediatisierten Kommunikationswerkzeugen scheint demnach im Zusammenhang mit Online-Mentoring vorausgesetzt worden zu sein. Inwiefern dies mit Blick auf Online-Mentees ebenfalls der Fall ist, zeigen die nachfolgenden Ausführungen zu den Eigenschaften von Mentees.

### Eigenschaften von Mentees

Den einem Mentoring zuträglichen Eigenschaften von Mentees wird in der Literatur vergleichsweise weniger häufig nachgegangen wie Mentorinnen- und Mentoren-Eigenschaften. Zu finden sind beispielsweise personale Eigenschaften wie Selbstbewusstsein und rhetorische Kompetenzen die Gesprächsführung betreffend (vgl. Graf/Edelkraut 2017, S. 197). Vielfach wird bezüglich Mentee-Merkmalen die Perspektive der Mentorin bzw. des Mentors eingenommen, welche Eigenschaften diese bei Mentees bevorzugen oder schätzen. Bedeutsam ist, „that individuals possess certain characteristics assumed to be attractive to the mentor“ (Blickle et al. 2008, S. 225).

Dem folgend würden „proaktive und motivierte“ (Lödermann 2009, S. 211) Mentees gesucht. Gleichmaßen werden „learning needs“ (Allen 2000, S. 272) angeführt. Es handele sich also um Mentees bei denen erkannt wird, dass sie zur Karriereentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung im beruflichen Umfeld Unterstützung gebrauchen können,

gleichzeitig aufgrund ihrer Eigenschaften bereit und motiviert seien, an sich zu arbeiten und sich für sich selbst zu engagieren (vgl. English 1999, S. 198; Allen 2000, S. 272; Müller et al. 2007, S. 45).

Des Weiteren beschäftigen sich Studien damit, welche Mentee-Eigenschaften dabei unterstützten, eine Mentorin oder einen Mentor zu gewinnen und wie die Art der Mentoring-Beziehung dadurch beeinflusst werde. Mentees, die selbstorganisiert und eigenständig seien, finden schnell eine Mentorin oder einen Mentor. Ihre Mentoring-Beziehungen seien jedoch im Vergleich kürzer als die der Mentees, die ihre Karriere im sozialen beruflichen Kontext betrachten: „In sum, although high self-monitors initiate successfully new mentoring relationships, they do not cultivate them over a longer period of time“ (Blickle et al. 2008, S. 236). Hier geht es offenbar um den schnellen Erfolg und eine Vielzahl an Mentorinnen und Mentoren, die in unterschiedlichen Phasen der Karriere hilfreich seien. Auch die bereits angeführte Proaktivität führe entsprechenden Studienergebnissen zufolge zu einem Überwiegen der karriereorientierten Funktion eines Mentorings, wie das folgende Zitat belegt (vgl. Allen 2004, S. 480).

„Because proactive individuals seize opportunities for growth, they may also be more prepared for mentoring meetings, articulation questions and directing conversation in a manner that elicits higher amounts of career mentoring. While psychosocial mentoring might be elicited if the two individuals connect on a more personal level, we expect that proactivity of the protégé will especially elicit career mentoring, due to the ambition and initiative components.“ (Wanberg et al. 2006, S. 412)

Proaktive Mentees gelten als auf Tandem-Gespräche sehr gut vorbereitet, stellten gezielte Fragen, zeigten damit Ehrgeiz und Initiative. Andere seien eher auf die soziale Beziehung im Mentoring und im Arbeitsumfeld ausgerichtet:

“Interviewed mentors reported that not only were ability or specific skills desirable in a protégée, but that high motivation and a learning orientation were also important (Allen, Poteet, & Burroughs, 1997). The significance of willingness to learn was underscored by mentors who stated that even very high ability protégées will be

difficult to mentor if they lack a desire or willingness to learn. Kram (1985) advocated that senior managers focus “on those (Kram 1983, S. 470) who want to learn and grow...” (p. 44). Recently, Young and Perrewé (2000) found that mentors were more satisfied with relationships where protégée were open to advisement and coaching.” (Allen 2004, S. 471)

Ob E-Mentees und insbesondere Mentees im Online-Setting über differenzierte Eigenschaften gegenüber Offline-Mentees verfügen, ist bislang wenig beforscht. Einblick kann an dieser Stelle ebenfalls eine Auswertung der zur Darstellung des Forschungsstandes herangezogenen Diskurse liefern. Dabei wird deutlich, dass typische von Mentorinnen- bzw. Mentorensseite gewünschte und daher am häufigsten aufgeführte Eigenschaften sowohl für Offline-Mentees als auch für Online-Mentees gelten. In diesem Punkt unterscheidet sich die anschließende Rangfolge von im vorangegangenen Abschnitt angeführten Auswertung von Mentorinnen- und Mentoren-Eigenschaften. Von Online-Mentees werden hauptsächlich die zuerst genannte Proaktivität und rhetorische Kompetenzen erwartet, gefolgt von Selbstüberwachung, Bescheidenheit und Selbstoffenbarung. Dies entspricht den Eigenschaften, über die auch Offline-Mentees vorrangig verfügen sollen. Gefolgt werden diese Dispositionen von Lernwille, emotionaler Stabilität, Extraversion, Freiwilligkeit, einer ausgeprägten Karriereorientierung, Interesse, intrinsischer Motivation, Lernbedürfnissen, Netzwerken, einer positiven Selbstwirksamkeitseinschätzung, sozialer Kompetenz, vielversprechendem Talent und Zielstrebigkeit. Dabei handelt es sich um Eigenschaften, die gleichermaßen von analogen als auch von Online-Mentees erwartet werden (vgl. Kram 1983, S. 470; English 1999, S. 198; Allen 2000, S. 272; Allen 2004, S. 471; Allen 2006, S. 568; Warenberg et al. 2006, S. 412; Müller et al. 2007, S. 45; Blicke et al. 2008, S. 225; Lödermann 2009, S. 211; Stöger et al. 2009, S. 265; Verroneau et al. 2012, S. 499). Die dargelegten Eigenschaften enthalten nicht den Aspekt der Medienkompetenz bzw. den Umgang mit Technologie. Auch diesbezüglich kann nur gemutmaßt werden, dass sich in der prä-pandemischen Zeit ausschließlich Mentees mit entsprechender Kompetenz für Online-Mentoring interessierten und daran teilnahmen.

Gefordert wird im Zusammenhang mit Mentee-Eigenschaften eine Vorbereitung der Mentees auf ihre Rolle im Mentoring, zur Definition

der Inhalte und Verpflichtungen der Rolle, um vorhandene Eigenschaften wirksam einsetzen, andere stärken und entwickeln zu können (vgl. Allen et al. 2006, S. 568; Véronneau et al. 2012, S. 499; Stöger et al. 2009, S. 265).

Welche Mentorinnen- bzw. Mentoren- und Mentee-Eigenschaften der Medienrahmen des Online-

Mentorings in der Wahrnehmung der durchführenden und teilnehmenden Akteurinnen und Akteure fordert oder hervorbringt, wie Offenheit gegenüber technologisierten Medien, Nutzungs- und Bedienkompetenz, aber auch Mediendidaktik bei Online-Mentorinnen und –Mentoren wahrgenommen werden, soll mit der vorliegenden Studie aufgezeigt werden.

#### 2.1.1.4 Zusammenfassung zu Aspekten des Mentoring-Tandems

Geht es um Mentorin oder Mentor und Mentee als Mentoring-Tandem, beschäftigen sich Forschung und Praxis, wie der hier dargestellte, präpandemische Stand der Forschung zeigt, mit der Zusammenführung, dem Matching der Tandems, Aspekten und Elementen der Mentoring-Beziehung und mit Eigenschaften der Rolleninhabenden bei einem Mentoring. Aufgrund des bisher noch wenig beforschten karriereorientierten Online-Mentorings, durchgeführt mittels videokonferenz-basierten Mentoring-Gesprächen, wurden an verschiedenen Stellen Studienergebnisse zum asynchronen E-Mentoring, zur Online-Beratung und zum E-Learning, die ebenfalls im Kontext eines Medienrahmens und mithilfe von mediatisierten Kommunikationsmitteln durchgeführt werden, herangezogen.

Das Matching gilt als erfolgskritischer Faktor eines Mentorings, so wird deutlich. Die verschiedenen Matching-Varianten sind daher darauf ausgelegt, das natürliche Finden von Mentorin oder Mentor und Mentee, so wie dies beim informellen Mentoring beobachtet wurde, zu imitieren. Dies wird unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren praktiziert, hinsichtlich Online-Mentoring trotz hierfür zur Verfügung stehender technologischen Werkzeuge aufgrund damit noch nicht ausreichend erreichbarer persönlicher Passung nach wie vor durch menschliche Partizipation. Zwar werden die Vorteile der Entgrenzung und der Ermöglichung von Online-Mentoring einbezogen, beispielsweise wenn es um eine größere Anzahl an erreichbaren Mentorinnen und Mentees geht, jedoch

gleich das Matching eines Online-Mentoringtandems nach wie vor dem eines Offline-Mentoringtandems.

In Bezug auf die Mentoring-Beziehung wird untersucht, was Beziehungsqualität ausmacht und wie vor diesem Hintergrund Vertrauen zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern erreicht wird, was auf die Qualität einer Beziehung einzuwirkt. Hier werden Aspekte wie Ähnlichkeit und Komplementarität sowie personale und persönliche Eigenschaften der Tandems als erfolgskritisch angeführt, die schon beim Matching Berücksichtigung finden sollten. Diese werden mit Blick auf den Forschungsdiskurs zunächst auf Online-Mentoring übertragen. Hinsichtlich der Online-Beziehung zwischen der Mentorin oder dem Mentor und der oder dem Mentee wird von einer Austauschbeziehung mit sozialen Aspekten gesprochen. Zwar kann die Online-Mentoringdyade durch die stabile, über einen längeren Zeitraum angelegte Interaktion auch Aspekte einer sozialen Beziehung aufweisen und mit dem durch Echtzeitvideo-Übertragung während eines Online-Mentoringgesprächs hergestellten indirekten Augenkontakt kann unter Einsatz der Ressource Zeit eine Bindung aufgebaut werden, doch fehle es ihr an der physischen, co-präsenten Begegnung im selben physischen Raum, um die Qualität einer sozialen Beziehung zu erreichen. Gleiches gelte für die pädagogische Beziehung, die ebenfalls auf physischer Co-Präsenz fußt. Weitere Elemente der pädagogischen Beziehung wie eine festgelegte Rollenstruktur und den pädagogischen Bezug, u.a. durch das Schaffen einer lernförderlichen Umgebung und das Anregen von entwicklungsbezogenem Lernen über einen bestimmten Zeitraum hinweg, können der Online-Mentoringbeziehung jedoch zugeschrieben werden.

Zum Matching und zum Beziehungsaufbau werden Eigenschaften der Mentorinnen und Mentoren herangezogen. Hier gelten auf Mentoring bezogene methodisch-inhaltliche und prozessuale Kompetenzen als bedeutsam. In Bezug auf Online-Mentoring gehe es darüber hinaus darum, über Kompetenzen zu verfügen, Mentoring innerhalb des Online-Rahmens neu zu denken und auch hier die karriereorientierten und psychosozialen Aspekte, die Qualität von Mentoring ausmachten, zu vereinen. Allerdings wird die Eigenschaft des Umgangs mit Kommunikationstechnologie, wenn es um Online-Mentorinnen und -Mentoren geht, nur

selten, hinsichtlich Online-Mentees gar nicht benannt. Mögliche Erklärung hierfür kann sein, dass vor der COVID-19 Pandemie nur Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die über entsprechende Medienkompetenz verfügten, an einem Online-Mentoring teilnahmen. Somit könnte ein Explizit-Machen dieser nicht das Konzept Mentoring, sondern seinen Kontext betreffende Eigenschaften als nicht notwendig erachtet worden sein. Die Wahrnehmungen zur Durchführung des Matchings als Startpunkt einer Online-Mentoringbeziehung, die Bewertung der Online-Mentoringbeziehung sowie Eigenschaften von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees, die auf die empfundene Qualität eines Online-Mentorings einzahlen, sollen mit der vorliegenden Analyse differenzierter für karriereorientiertes Online-Mentoring herausgearbeitet werden.



### 2.1.2 Das Konzept: Funktionen und Inhalte von Mentoring

Der wissenschaftliche Diskurs zu Mentoring orientiert sich nach wie vor an den drei in frühen Studien zu Offline-Mentoring herausgearbeiteten Funktionen von Mentoring. Davon abgeleitet fokussieren sich die Inhalte der Gespräche zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee vorwiegend auf karriereorientierte Unterstützung, psychosoziale und persönlichkeitsentwickelnde Beratung und Begleitung sowie Lernen anhand der Erfahrung von Mentorin bzw. Mentor als Rollenmodell (vgl. Kram 1985, S. 42).

Studienerkenntnisse weisen darauf hin, dass die genannten drei Funktionen in Zusammenhang mit Lernen stehen. Mentoring unterstütze das persönliche, personenbezogene Lernen einer oder eines Mentee: “[...] personal learning [defined] as the acquisition of knowledge, skills or competencies that contribute to an individual’s personal development” (Jones 2012, S. 58). Jedoch wird diesbezüglich eingeräumt, dass nicht das Mentoring allein das Lernen von Mentees bedinge: „It is not possible to say that all of this learning can be attributed directly to mentoring alone” (Kram 1985, S. 43). Andere Kontextfaktoren müssten bei dieser Form des Lernens mit einbezogen werden. Grundlage für die Mentoring-Inhalte beim E-Mentoring ist eine offene und vertrauensvolle Mentoring-Beziehung: „This facilitated the development of a relationship that could foster the informational, psychosocial, and instrumental benefits provided by mentoring.“ (Single/Single 2005, S. 309)

Neben den Funktionen der Karriereunterstützung, der Persönlichkeitsentwicklung und der Orientierung an einem Rollenmodell werden Lernen und Wissensvermittlung als Inhalte eines Mentorings explizit in der Forschung diskutiert. Hintergrund sind die unterschiedlichen Perspektiven des Lernens und der Wissensvermittlung, die betrachtet werden. Dazu gehört der Rollenaspekt von Mentorinnen und Mentoren als Wissen Vermittelnde. Ebenso beleuchtet werden die Bedeutung von Kompetenzen zur Nutzung von mediatisierten Kommunikationsmitteln bei Online-Mentoring und die Bedeutsamkeit der Entwicklung und Stärkung dieser Kompetenzen in Vorbereitung auf ein Online-Mentoring. Der Mentoring-Diskurs beschäftigt sich darüber hinaus nicht nur mit dem Lernen der Mentees im Hinblick auf ihr Mentoring-Ziel. Auch das Lernen von Mentorinnen und Mentoren wird besprochen. In diesem Zusammenhang rückt die Erwartung von Mentorinnen und Mentoren in

den Fokus, aus der Durchführung einen Mehrwert für sich selbst generieren zu können. Diesbezüglich bereits herausgearbeitete Erkenntnisse zur Situation Mentoring innerhalb eines Medienrahmens und zum Online-Mentoring mit videokonferenz-basierten Tandem-Gesprächen greifen die nun folgenden Teilkapitel zum Diskurs der Bedeutung der Funktionen von Mentoring (Kapitel 2.1.2.1), dem Lernen und Wissensvermittlung im Mentoring (Kapitel 2.1.2.2) und schließlich der Bedeutung des Mehrwerts von Mentoring für Mentorinnen und Mentoren (Kapitel 2.1.2.3) auf.

### 2.1.2.1 Bedeutung der Funktionen von Mentoring

Gleich in welchem Kontext, ob offline oder online, synchron oder asynchron, werden die von Kram in den 1980er Jahren identifizierten Funktionen bzw. Inhalte von Mentoring bzw. von Tandem-Gesprächen in der Forschung immer wieder bestätigt: Karrierefunktion („sponsorship, exposure and visibility, coaching, challenging assignments, protection“) und psychosoziale Funktion („acceptance and confirmation, counselling, friendship“) (vgl. Ragins/Kram 2007, S. 5). Sowohl Wissenschafts- als auch Praxisdiskurs greifen die karriereorientierte und persönliche Entwicklungsfunktion gleichermaßen als nach wie vor gültig auf:

“If we think about the *function of mentoring*, [...], the literature suggests that it is primarily about career assistance (in sponsorship mentoring) or about self-learning and self-growth or wisdom (in developmental mentoring). Of course, a sponsorship mentoring approach may in some circumstances result in deep personal learning (for example, through cycles of role modelling and rejection) and developmental mentoring typically has career impacts as the mentee gains greater clarity about both their inner context (who they are and what they want) and their outer context (the opportunities in the world around them).” (Clutterbuck 2015; Hervorhebung i. Original)

Die Mentoring-Funktionen werden nachfolgend in drei Abschnitten im Spiegel der Forschungsdiskussion betrachtet. Dabei leiten die Abschnitte Karriereorientierung, Persönlichkeitsentwicklung und psychosoziale Beratung und Mentorin bzw. Mentor ist Rollenmodell zunächst kurz mit

Forschung zum Offline-Mentoring ein, bevor Erkenntnisse der E-Mentoringforschung und der bisher noch wenig umfangreichen Online-Mentoringforschung angeführt werden.

### Karriereorientierung

Theoriendebatten zu Mentoring zeigen, dass bei Mentoring-Konzepten die Karriereförderung der oder des Mentee eine wichtige Funktion einnimmt; schließlich mache „beim Mentoring die Karriereförderung einen wichtigen Teil aus[macht]“ (Niemeier 2009, S. 10). Die Unterstützung der beruflichen Entwicklung umfasse für die Mentees beispielsweise lauffähigkeitsstrategisch kompetent, selbstsicher und selbstbestimmt zu werden, methodisch-fachliche Kenntnisse zu erwerben, in der professionellen Gemeinschaft präsent und integriert zu werden (vgl. Müller et al. 2007, S. 34 und S. 37). Dies erfolge durch Beratung der Mentorin oder des Mentors, Erfahrungsaustausch und Erfahrungsvermittlung, neben der gezielten Schulung von Skills, dem Teilhaben an professioneller Praxis sowie anhand von Wissensvermittlung und der Vermittlung von Sicherheit und Klarheit hinsichtlich Entscheidungen und Kompromissen. Darüber hinaus auch durch die Vermittlung von informellem Wissen als „direct assistance with career and professional development“ (Long 1997, S. 116). In der Forschung zu asynchronem E-Mentoring zeigt sich die karriereorientierte Mentoring-Funktion innerhalb eines Medienrahmens:

“Closely associated with the anytime/anyplace benefit is the idea that virtual mentoring makes continued professional development more readily available and in some instances, viable. Continuous professional development via virtual mentoring can also enable “peak performance” regardless of the stage of one’s career.” (Sevilla/Wells 1999, S. 812; vgl. Bierema/Hill 2005, S. 559; Hervorhebung i. Original; Rowland 2011, S. 231)

In Bezug auf die Karrierefunktion wird jedoch auch deutlich, dass diese im Online-Setting teilweise problematisch erscheint, da aufgrund der elektronischen Datenaufzeichnungsfunktionen eine Hürde bestehe, sich offen auszutauschen. „[...] less career support has been provided in the electronic chat condition relative to the face-to-face condition“ (Smith-Jentsch 2008, S. 195). Forschungserkenntnisse zeitigen hinsichtlich der

gewählten bzw. zum Einsatz kommenden Methode der Karriereorientierung innerhalb eines Online-Rahmens als Kontext der Situation Mentoring das Coaching, das an dieser Stelle als Methode des Mentorings verstanden wird. “Vocational support may be provided through electronic or virtual coaching“ (Hamilton/Scandura 2003, S. 392). Als weitere Methoden des karriereorientierten Mentorings gelten solche, die die bzw. den Mentee sichtbar machen. So wie das mit Mentorin oder Mentor gemeinsame Arbeiten an Projekten.

„Protégés often learn from their mentors by watching their mentors in action. Mentors often teach skills or behaviors to protégés by directly or indirectly role modeling appropriate behaviors and providing performance related feedback. We examined other methods of online learning to determine if this can be done effectively online. Perhaps with the more widespread use of technology such as video conferencing and increased access to greater bandwidth, individuals might be able to watch and learn from their online mentors.“ (Ensher et al. 2003, S. 272-273; vgl. Bandura 1986; Bell 1996; Kram 1985; Scandura 1992, S. 174)

Als Herausforderung dabei, so der Diskurs zu technologisch unterstütztem Mentoring, stelle sich die örtliche Entgrenzung erreicht durch mediatisierte Kommunikation dar. Dies belegt das folgende Zitat:

“It also includes providing visibility and challenging career projects to develop the protégé over the long term. In e-mentoring, it may be challenging to provide more than coaching support, since mentors are most likely not located in proximity to protégés. While they may be in the same field, e-mentors are at a disadvantage [...] to actively develop protégé capabilities. Nonetheless, e-mentors can share anecdotal stories, provide their experience in career moves, and offer collaboration on projects to provide the benefits of vocational support.“ (Hamilton/Scandura 2003, S. 392)

Im Online-Kontext biete sich aufgrund der Entfernung demnach ausschließlich Coaching als Methode an.

Zusammengefasst wird deutlich, dass hinsichtlich dieser ersten vorgestellten zentralen Mentoring-Funktion das Online-Setting wahrscheinlich offenen Austausch und Zusammenarbeit hemmt. Inwiefern diese

Aspekte zur Karrierefunktion hinsichtlich Online-Mentoring, das charakterisiert ist durch indirekten Augenkontakt via Echtzeit-Videoübertragung, ebenfalls wahrgenommen wird, ist ein Ziel dieser analytischen Untersuchung.

### Persönlichkeitsentwicklung und psychosoziale Beratung

Ziel eines Mentorings ist, folgt man den Erkenntnissen der Mentoring-Forschung, neben der Entwicklung der Karriere der oder des Mentee die Förderung der Persönlichkeit, die persönlichen Weiterentwicklung, sich „selbst und seine Arbeit besser einschätzen zu können und aus den Erfahrungen des Mentors (durch dessen „Insiderwissen“) zu lernen“ (Niemeier 2009, S. 14). Schließlich sei „es Ziel, dass beim Mentee die Kenntnis der eigenen Stärken und Entwicklungsfelder verbessert und zusätzlich noch durch die Kommunikation mit dem Mentor seine fachliche und soziale Kompetenz vergrößert wird“ (Niemeier 2009, S. 14). Diesbezüglich durchgeführte Studien ergaben, als qualitativ hochwertig empfundenes Mentoring enthalte „einen hohen Anteil an psychosozialer Beratung und Begleitung“ (Blickle 2002; vgl. Hoigaard/Mathisen 2009; Véronneau et al. 2010).

Auch E-Mentorinnen und -Mentoren gäben psychosoziale Unterstützung in Form einer Stärkung des Selbstwertgefühls, durch Maßnahmen, die Vertrauen schaffen in das Selbst, und böten Unterstützung dabei, Risiken einzugehen (vgl. Rowland 2011, S. 230; Single/Single 2005, S. 306). Hier differiert jedoch der Diskurs. Auf der einen Seite wird aufgezeigt, dass der psychosoziale Aspekt von Mentoring sich unproblematisch auf E-Mentoring und Online-Mentoring übertragen lasse. „The use of electronic media in e-mentoring can extend beyond mere information gathering to emotional nurturing [...]“ (Hamilton/Scandura 2003, S. 389). Auf der anderen Seite wird angeführt, dass es während eines E-Mentorings „objectively fewer statements of psychosocial support in the context of an e-mentoring relationship than in the context of a face-to-face relationship“ (ebd.) gebe. Gründe hierfür seien Eigenschaften der technologisch unterstützten Kommunikationsmittel, wie beispielsweise fehlende soziale Nähe. Lediglich physisch co-präsente Tandem-Gespräche könnten „positively affect psychosocial outcomes (i.e. self-efficacy, social integration) even in short term“ (Smith-Jentsch 2008, S. 204). Psychosoziale Aspekte

würden demnach eher in einem in physischer Co-Präsenz geführten Gespräch thematisiert: Co-Präsente

“interaction was the principal means of providing emotional support and helping students to develop their confidence, although a minority preferred to use e-mail in order to discuss the personal issues affecting their progress.” (Shrestha et al. 2009, S. 118)

Diesbezüglich zeigt sich jedoch über die Jahrzehnte der Mentoring-Forschung hinweg eine Veränderung. Zu Beginn der Mentoring-Forschung wurden Erkenntnisse hinsichtlich psychosozialer Begleitung noch als Forschungsdesiderat bezeichnet:

“While we do know in a FtF context, that mentors may vary on how much psychosocial support and hence counseling they provide to their protégés, we do not yet know the degree to which CMC adds or detracts from this important mentor role.” (Ensher et al. 2003, S. 272)

Inzwischen wird im Vergleich zum offline durchgeführten Mentoring mit Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung das Blended Mentoring ins Spiel gebracht.

„In this sense, mentors may make objectively fewer statements of psychosocial support in the context of an e-mentoring relationship than in the context of a face-to-face relationship. Moreover, the absence of non-verbal cues that would normally communicate interpersonal warmth in face-to-face conversations may lead both mentors and protégés to feel that statements of psychosocial support provided electronically do not convey the same level of emotion.” (Smith-Jentsch 2008, S. 195)

Weitere Studien gestehen elektronischer Kommunikation zu, ganzheitliche Themen zu erfassen, dahingehend ebenfalls gewinnbringend zu sein für Mentorin bzw. Mentor und Mentee: “The psychosocial perspectives include electronic conversations dealing with life topics that can benefit both the mentor and mentee” (Rowland 2011, S. 231-232).

Im Gegensatz zu den fachlich-karriereorientierten Themen und Inhalten werden im Zusammenhang mit psychosozialen, persönlichkeits-

entwickelnden Inhalten Methoden wie effektives Zuhören, Feedback geben, das Selbstbewusstsein unterstützen und die oder den Mentee befähigen, unabhängig zu werden, angeführt, und dass diese auch innerhalb eines Online-Rahmens umsetzbar seien (vgl. Bell/Goldsmith 1986, S. 6; Rowland 2011, S. 231-232). Fokussiert wird in der vorliegenden empirischen Studie zu karriereorientiertem Online-Mentoring, welchen Stellenwert psychosoziale und persönlichkeitsentwickelnde Faktoren wahrgenommen haben.

### Mentorin oder Mentor ist Rollenmodell

Das Role Modeling, zu Beginn der Mentoring-Forschung unter die psychosoziale Funktion von Mentoring subsumiert, hat sich im Laufe der Zeit zu einer als eigenständig empfundenen Mentoring-Funktion entwickelt. „[...] mentors may also function as role models to their protégés by demonstrating appropriate behavior either implicitly or explicitly” (Kram 1985, S. 617; vgl. Scandura 1992, S. 171; Ensher et al. 2003, S. 265). Es wird im Zusammenhang gesehen mit der Erlangung von Fertigkeiten. “Role-modeling is associated with skill development. Imitation and observation give impetus to strengthen one’s own skills.” (Hamilton/Scandura 2003, S. 398) Darüber hinaus stelle es “the passive link between the mentor’s behavior and the path to success” (Hamilton/Scandura 2003, S. 393) dar. Im Forschungsdiskurs wird Role Modelling auch mit einem “cloning effect” verglichen und als “one of the psychic benefits of mentoring as shaping or molding a protégé into a professional and instilling values and beliefs in that person” (Allen/Eby 2003, S. 481) beschrieben. Mentees übernehmen “Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen [des] Rollenmodells“ (Blickle 2002, S. 67). Erkenntnis empirischer Studien ist auch folgender Effekt: “Protégés erleben sowohl weniger Rollenstress als auch weniger Rollenkonflikte, ihre Karriereerwartung sowie ihre Laufbahn- und Arbeitszufriedenheit sind höher“ (Blickle 2002, S. 69).

Ebenso wie in Bezug auf die persönlichkeitsentwickelnden und karriereorientierten Inhalte ist Teil der wissenschaftlichen Debatte im Hinblick auf asynchrones E-Mentoring, inwiefern das Rollenmodell-Sein innerhalb des Online-Rahmens möglich ist. Diesbezüglich wurde festgestellt, dass die Funktion durch kreative Methoden auch technologisch unterstützt angeboten werden könne:

„Traditionally, this is mastered through direct observation of the mentor’s conduct. In e-mentoring, mentors and protégés may be separated by vast geographical distances that render any type of personal observation unfeasible. However, since role-modeling may also be viewed as a passive psychological function, it is possible that a form of role-modeling may still exist in e-mentorship. Advice and comments on image presentation may influence behavior change on the part of the protégé. Unlike direct observation, indirect linkages of awards tied to actions taken on the part of the e-mentor may be a creative means of influencing protégé behavior [...].“ (Hamilton/Scandura 2003, S. 393)

Weitere Studien dagegen belegen einen nur geringen Effekt des Role Modeling im Online-Setting: „Therefore, role modeling may be the function of mentoring that is least efficiently done in a virtual setting“ (Ensher et al. 2003, S. 273). Der Rollenaspekt von Mentorinnen und Mentoren Rollenmodell zu sein ist demnach nach der karriereunterstützenden Funktion eine weitere Mentoring-Funktion, die im Online-Mentoringkontext differenziert bewertet wird. Kreative Methoden stehen, wie angeführt, einer geringen Effektstärke gegenüber. Welche Wahrnehmung Online-Mentorinnen, Mentoren und Mentees vom Role Modeling online haben, ist Teil der vorliegenden empirischen Analyse. Dem folgend sei eine Mentoring-Beziehung geprägt durch „both instrumental and psychosocial support“, der damit als typisch für Mentoring gilt. (Kram 1983, S. 608; vgl. Allen/Eby 2007, S. 14; Lödermann 2009, S. 209)

Gleichzeitig wird jedoch festgestellt, dass nicht jedes Mentoring-Tandem sowohl Karriere- als auch psychosoziale Themen bearbeite; „nicht jedes Mentoring-Tandem erfüllt alle Funktionen im gleichen Maße.“ (Niemeier 2009, S. 6) Konzentrieren sich Mentorin bzw. Mentor allein auf karriereorientiertes Mentoring, wie es bei E-Mentoring der Fall sei, sei das Mentoring eher von instrumentellem Charakter: „Mentoring relationships based on career functions alone are primarily instrumental in nature.“ (Kram 1988, S. 42) Dies kann die in Kapitel 2.1.1.2 dargestellten Auswirkungen auf die Mentoring-Beziehung haben und deutet sich als Effekt einer weniger tiefen sozialen Beziehung der Tandem-Partnerinnen und -Partner an. Vielfach wird dies auf mediatisiert unterstütztes Mentoring übertragen und vermutet, dass aufgrund einer fehlenden sozialen



Beziehung persönlichkeitsentwickelnde Mentoring-Komponenten fehlten (vgl. Ziegler 2009, o.S). In Verbindung damit folgern einige Forscherinnen und Forscher, nur die Kombination aus karriereorientierter und psychosozialer Unterstützung während eines Mentorings führe zu Zufriedenheit mit dem erlebten Mentoring, „both vocational and psychosocial support received by protégés are positively associated with satisfaction“. (Murphy 2011, S. 616)

Daneben zeigen weitere Studien einen Zusammenhang zwischen der Erfahrung der oder des Mentors mit Mentoring und karrierebezogenem Mentoring: „The results indicated that mentors with more mentoring experience reported providing more career mentoring than did mentors with less experience.“ (Allen/Eby 2004, S 137) Vor diesem Hintergrund wird gefordert, Elemente effektiven Mentorings fachlich fundiert zum Untersuchungsgegenstand zu machen, was mit der vorliegenden Studie verfolgt wird.

### 2.1.2.2 Lernen und Wissensvermittlung im Mentoring

Beeinflusst wird Lernen während Mentoring von der Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee, so der Stand der Forschung.

„While information is certainly exchanged in e-mentoring, there is a level of support, counseling, and advisement that is absent from merely posting a request for help to a listserv or sending an email request. The mentor is sharing information in the context of helping the protégé learn and grow, and the relationship between the mentor and protégé sets e-mentoring apart from mere knowledge exchange and acquisition. E-mentoring assumes that a relationship exists between the mentor and protégé and that there is a mutual benefit for participating in the relationship.“ (Bierema/Merriam 2002, S. 219)

Entlang dieser Zuschreibung zusammen mit der Charakterisierung der Mentoring-Beziehung „als uniplexe, soziale Austauschbeziehung [bezeichnet], die strukturell einer pädagogischen Beziehung gleicht“ (Lödermann 2007, S. 42), bedingt das Konzept und die Mentorin- bzw. Mentor-Mentee-Beziehung, dass die Rolle des Mentors bzw. der Mentorin auch die eines Wissen Vermittelnden und Lehrenden sei. „Von keiner Lernbeziehung profitieren Sie als Mentee mehr, als vom persönlichen Zweiergespräch und vom direkten Austausch mit jemandem, der Ihnen wohlwollend gesonnen ist und Sie voranbringen möchte.“ (Haasen 2001, S. 7-8)

Bereits im Zusammenhang mit der Beziehung der Mentoring-Tandems ist Erkenntnis wissenschaftlicher Debatten der Aspekt der pädagogischen Beziehung einer Mentoring-Beziehung. „Mentoring ist eine Lernpartnerschaft (learning partnership): Mentoring beinhaltet bei allen unterschiedlichen Zielsetzungen immer die Aneignung von Wissen“ (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 102; Eby et al. 2007, S. 10). In Bezug auf Lernen und Wissensvermittlung als Inhalt des Konzepts Mentoring steht in den folgenden beiden Abschnitten nun der Rolleninhalt der Wissensvermittlerin bzw. des Wissensvermittlers von Mentorin bzw. Mentor im Fokus. Lernen und Wissensvermittlung haben bei Mentoring besondere Bedeutung, werden Mentoring-Beziehungen doch als Lernbeziehungen bezeichnet, „in denen der Mentor sein Wissen und seine Erfahrungen

nutzte, um seinem Zögling Wissen zu vermitteln und ihm Möglichkeiten zu schaffen“ (Blunder 2015, S. 92). Daran schließen sich wissenschaftliche Erkenntnisse zu beispielsweise Medienkompetenzen an, die erworben werden können bzw. vermittelt werden müssen im Hinblick auf eine erfolgreiche Erledigung der Kommunikationsaufgabe Mentoring-Gespräch.

Diese Merkmale des Mentorings werden in einem ersten Schritt hinsichtlich des Lernens während des Mentorings aus der Perspektive der Wissensvermittlung und der Wissen Vermittelnden betrachtet. Darauf folgt eine Fokussierung der Begriffe Medienaffinität, Mediensozialisation, Medienkompetenz und Mediendidaktik aus wissenschaftlicher Perspektive, um sie mit dem Stand der Mentoring-Forschung zu ihrer Bedeutung für Online-Mentoring zu kontrastieren. An dieser Stelle ist der Blick auf diese vier Aspekte aus Forschungsergebnissen zum asynchronen, textgebundenen E-Mentoring erneut Ausgangspunkt. Ziel ist es, die mit der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten wahrgenommenen Unterschiede später damit in Relation setzen zu können.

### Wissensvermittlung und Wissen Vermittelnde

Folgt man dem Forschungsdiskurs zu online durchgeführtem bzw. durch Online-Tools unterstütztes karriereorientiertes Mentoring wie es in dieser Studie untersucht wird, wird angeführt, dass das Konzept Mentoring seine Eigenschaft als „effektivste pädagogische Maßnahme“ (Ziegler 2009, S. 18) durch den Online-Rahmen nicht einbüßen solle. Angeführt werden in diesem Zusammenhang Studienergebnisse, die beinhalten, dass bezogen auf Lernen im Mentoring „die Effektstärke aufgrund verschiedener Umsetzungsmängel typischerweise niedrig bis moderat“ sei (Ziegler 2009, S. 18). Themen und Zielgruppe eines Mentorings werden als Einflussgrößen auf erfolgreiches, technologisch unterstütztes Lernen im Online-Mentoring angeführt:

„Den Kern des Mentorings macht allerdings eine besondere persönliche Lern- und Entwicklungsbeziehung zweier Menschen aus, die sich ein bewusstes Time-out für die Treffen nehmen, um relevante Themen – um diese geht es im Mentoring-Gespräch – in Ruhe besprechen und reflektieren zu können. Es gilt also herauszuarbeiten, für welche Zielgruppe und für welche Themen welcher

Grad der Technologisierung unterstützend oder kontraproduktiv im Sinne des Lernens wirkt.“ (Liebhart/Stein 2016, S. 347)

Inwiefern der Online-Rahmen von an Online-Mentoring beteiligten Personen als Hürde beim Lernen während des Mentorings empfunden wird, wurde in bisherigen Studien nicht thematisiert. Daher werden bezüglich des Lernens während eines karriereorientierten Online-Mentorings mit Tandem-Gesprächen via Video-Konferenz hier wiederum Studienergebnisse des co-präsenten Offline-Mentorings und des E-Mentorings herangezogen.

Die Attribute Selbstorganisation, ergänzt um die Selbstbestimmung des Lerntempos, zeitliche und örtliche Entgrenzung, treffen auch auf das E-Learning zu, zu dem das asynchrone, textgebundenen E-Mentoring häufig im wissenschaftlichen Diskurs in Beziehung gesetzt wird. „E-Mentoring is an important form of e-learning. It can occur within the context of a formal organizational program or informally through a spontaneously developed relationship between two individuals online“ (Ensher 2013, S. 2).

Erkenntnisse aus Untersuchungen von Offline-Mentoring zeigen, dass Lernen während des Mentorings auftritt, wenn Mentorin bzw. Mentor die bzw. den Mentee durch das Setzen und Erreichen von Entwicklungszielen anleitet (vgl. Lankau/Scandura 2002). Außerdem werde Lernen begünstigt, wenn Mentorinnen und Mentoren als Rollenmodelle die Mentees zum Lernen ermutigten, wie sich hinsichtlich der im vorangegangenen Teilkapitel zur Bedeutung der Funktionen und Inhalte zur dargestellten Funktion des Role Modeling andeutet (Allen et al. 1997). Begünstigend wirke auch das Geben von Feedback, um Mentees dabei zu unterstützen ihre gesetzten Ziele zu erreichen (vgl. Godshalk/Sosik 2003; Megginson 1988; Scandura 1992).

Studien, die sich konkret mit asynchronem, textgebundenen E-Mentoring befassen, führen an, dass Lernen und Zufriedenheit mit dem Mentoring sich aus der aktiven Beteiligung der Mentees an technologisch basierter Interaktion mit in der Nutzung mediatisierter Kommunikationsmittel routinierten Mentorinnen und Mentoren ergäben (vgl. de Janasz/Godshalk 2013, S. 750). Gleichzeitig zeigt der wissenschaftliche Diskurs, dass Lernen während eines Mentorings nicht allein auf das Konzept zurückzuführen sei (vgl. Jones 2011, S. 68). Damit wird angedeutet, auch

die Einbettung der Tandem-Gespräche in ein strukturierendes Mentoring-Programm oder verortet auf einer Mentoring-Plattform in Anlehnung an Learning Management Systeme, d.h. eine Software zur Organisation von Lernvorgängen und zur Bereitstellung von Lerninhalten, sei bedeutsam.

„The different mentoring definitions and models invite us to think about the different mentoring relationships and how the mentoring theories relate to Web 2.0 pedagogies. Within online social learning the focus is on learning by interactions and connections with and through a person or a learning object which is likely to be informal and unstructured.” (Liu et al. 2012, o.S.)

Lernen während eines Online-Mentorings, während eines technologisch durch ein Videokonferenz-System unterstützten Mentoring-Gesprächs zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee, fordere die Übernahme einer pädagogischen Rolle von Mentorin oder Mentor. In diesem Fall die Rolle der bzw. des Lehrenden und Anleitenden (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 114). Forschungserkenntnisse verweisen des Weiteren darauf, dass Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Kommunikationstechnologie dabei von Bedeutung seien, um als Mentorin bzw. Mentor effektiv zu sein: “An effective e-mentor requires skills in e-learning development, skills in communicating in online environments and skills in mentoring” (Thompson et al. 2010, S. 306). Diese Rolleninhalte trügen dazu bei, das Lernsetting und eine Lernkultur für die oder den Mentee zu gestalten (vgl. Rowland 2011, S. 229). Hierbei ist nach dem wissenschaftlichen Mentoring-Diskurs von Bedeutung, dass es sich bei Mentorinnen und Mentoren nicht zwingend um Personen mit pädagogischer Ausbildung handele (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 117). Dem gegenüber steht die Erkenntnis, dass die Rolle des Mentors bzw. der Mentorin auch die eines Wissen Vermittelnden und Lehrenden sei (vgl. Lödermann 2007, S. 42).

Mentoring gilt in Wissenschaft und Praxis als „high-quality relationship“, wenn es um Lernen geht. „Durch den Aufbau mentoraler Beziehungen wird zudem ein neuer sozialer Kontext geschaffen, der zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung ausgestaltet und genutzt

werden kann“ (Lödermann 2009, S. 80). Hierzu bedürfe es einer didaktischen Planung und Organisation bedarfsgerechter Lernangebote und dem „Arrangieren einer lernförderlichen Umgebung“, wozu auch die Prozessbegleitung und Kontextsteuerung wie in Mentoring-Programmen üblich, gezählt wird (vgl. Lödermann 2009, S. 80).

In der Mentoring-Forschung deutet sich an, Mentorinnen und Mentoren komme aufgrund dieses Zusammenhangs die Aufgabe zu, Lerninhalte zu modellieren. Aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs seien sie in der Lage, bestimmte Handlungen vorzuführen sowie Einstellungen, Werte, Charaktereigenschaften usw. vorzuleben. Sie könnten ihre Mentee bzw. ihren Mentee instruieren und dabei Informationen weitergeben und sie könnten Erfahrungsgelegenheiten zur Verfügung stellen, diese vermitteln in Form von Buchtipps, Führungen oder Zugänglichmachen von Lernsozietopen (vgl. Ziegler 2009, S. 13). An dieser Stelle sei nicht nur relevant, ob Mentoring „praktischen Förderbemühungen gute Rahmenbedingungen bietet“ (ebd.), sondern darüber hinaus, ob der Rahmen des Mentorings diesen Förderbemühungen entgegenkommt. Wissen werde im Tandem-Gespräch durch pädagogische Intervention und Kommunikation vermittelt (vgl. Kade 2005, S. 7).

Der Abschnitt zu Wissensvermittlung und Wissen Vermittelnden verweist darauf, dass das Konzept Mentoring aufgrund der darin immanenten pädagogischen Beziehung den Inhalt der Wissensvermittlung habe. Dies trifft auch auf Online-Mentoring zu. Bei dieser Form des Mentorings komme zur Schaffung einer Lernumgebung für die oder den Mentee hinzu, routiniert darin zu sein, dies innerhalb eines Online-Rahmens mit mediatisierten Kommunikationsmöglichkeiten tun zu können. Im Vordergrund steht somit neben Umsetzungskompetenz Medienkompetenz seitens der Mentorinnen und Mentoren. Diese wird im nachfolgenden Abschnitt tiefergehend betrachtet. Die Wahrnehmungen, die von Online-Mentorinnen sowie -Mentoren und Online-Mentees im Rahmen dieser Studie erhoben werden, können vor diesem Hintergrund Aufschluss geben, wie sich die pädagogische Beziehung zwischen den Tandems innerhalb eines Medienrahmens darstellt und wie (ggfs. verändert) Lernen bei einem Online-Mentoring wahrgenommen wird.

## Medienaffinität, Mediensozialisation, Medienkompetenz und Mediendidaktik

Insbesondere bezüglich der technologisch unterstützten Mentoring-Situation erscheint die Gestaltung der Lernumgebung als bedeutsam. Der Mentoring-Forschungsdiskurs zeigt, zur Rolle einer Mentorin bzw. eines Mentors gehöre es, eine „lernförderliche Umgebung [zu] schaffen“ (Harding 2006, S. 29), „bedarfsgerechte Lernangebote“ (Lödermann 2009, S. 80) zu planen und zu organisieren, „auch die professionelle Prozessbegleitung [ist] dabei als Maßnahme[n] der Kontextsteuerung und damit als Arrangieren einer lernförderlichen Umgebung zu verstehen“ (ebd.). Helfen, beim Lernen zu lernen, wird angeführt, wenn auch die Planung des Lernens als schwierig erkannt wird, da die Agenda dem Mentee gehöre (vgl. Harding 2006, S. 26). Auch bei Online-Mentoring liege „der Fokus bei der Lernumgebungsgestaltung durch Lehrende auf den Möglichkeiten der Nutzung von Online-Medien“ (Heubach/Mersch 2013, S. 76). Verbunden damit wird in der Medienforschung die Mediendidaktik angeführt (vgl. Höflich 1998, S. 140).

Bewegen sich Mentorin bzw. Mentor und Mentee auf einer Plattform, die Mentoring verortet und gleichzeitig Angebote wie Web-Seminare, Workshops, Online-Tutorials und Online-Livetraining neben Tools wie eine FAQ-Liste, einen Chatroom, einen E-Maildienst und Videokonferenzräume bietet, seien Lernangebote auf die Mentorinnen und Mentoren hinweisen können vergleichsweise einfach zugänglich (vgl. Homitz/Berge 2008, S.333; Rísquez 2008, S. 664; Rowland 2011, S. 234). Ist das Mentoring durch ein auf eine virtuelle Plattform gehobenes Programm strukturiert, seien zu bearbeitende Inhalte u.U. kuratiert und vorgegeben, Lern-, Beratungs- und Informationsangebote ggfs. im Ablauf vorstrukturiert (vgl. Franzke 2003, S. 104; Popoff 2005, S. 171; Lödermann 2007, S. 201). Das Lernen außerhalb des Mentoring-Gesprächs bliebe somit selbstbestimmt und hinsichtlich der meisten Formate asynchron, damit zeitlich und örtlich entgrenzt.

Voraussetzung für das Kreieren einer lernförderlichen Umgebung innerhalb eines Medienrahmens wie bei Online-Mentoring seien, folgt man sowohl der Mentoring- als auch der Medienforschung, mediendidaktische Kenntnisse und Fertigkeiten der Mentorinnen und Mentoren, um Lernen und Lehren mit digitalen Medien gestalten zu können (de Witt et

al. 2007, S. 9; Schorb 2011, S. 81-83). Dem voraus ginge ein Interesse an und eine Offenheit gegenüber computervermittelter Kommunikation, die unter dem medientheoretischen Begriff der Medienaffinität zusammengefasst werden (vgl. Kerres 2000, S. 7; Schorb 2011, S. 81). Diese soll nicht nur bei Online-Mentorinnen und -Mentoren im Hinblick auf ihre Wissen vermittelnde, und damit verbunden gestalterische Rolle vorliegen, sondern auch bei Online-Mentees, um einen guten Start in das Online-Mentoring zu ermöglichen (vgl. Schorb 2011, S. 81). Mediensozialisation definiert als ein Hineinwachsen und die Übernahme bestimmter Verhaltensweisen hinsichtlich Mediennutzung, so wie die Übernahme der Verhaltensweise, technologisch unterstützt zu kommunizieren, müsse laut dem Forschungsdiskurs nicht zwingend vor dem Einstieg in ein Online-Mentoring bei den Akteurinnen und Akteuren gleich welcher Mentoring-Rolle begonnen haben. Sie könne auch während des Online-Mentorings erfolgen (vgl. Fulk et al. 1990, S. 122). Dies setze wiederum eine lernförderliche, auch technologisch orientierte Lernumgebung voraus. Auf diese Weise könne Medienkompetenz, d.h. Fertigkeiten und Bedienkompetenzen zum Umgang mit technologisch unterstützten Kommunikationsmöglichkeiten, erworben, sofern diese bei den einzelnen Tandem-Partnerinnen und -Partnern zum Start des Online-Mentorings noch nicht ausgeprägt sind, oder weiterentwickelt werden (vgl. Hauptmann 2012, S. 150).

Die Wahrnehmung der vier für Online-Mentoring relevanten Medienaspekte als mit dem Online-Rahmen einhergehend beim Bedienen des Sehnsinns und die Auswirkungen auf den pädagogischen Rollen aspekt und die pädagogische Beziehung des Online-Mentorings sollen in dieser Studie ebenso beforscht werden wie der hier vorgestellte der Aspekt der Wissensvermittlung. An Wissensvermittlung knüpfen wissenschaftliche Diskussionen um das Lernen und den Mehrwert eines Mentorings für Mentorinnen und Mentoren an. Diese Perspektive wird nachfolgend dargestellt.

### 2.1.2.3 Bedeutung des Mehrwerts für Mentorinnen und Mentoren

Erkenntnisse der Mentoring-Forschung belegen, dass Mentoring zunächst ausgerichtet ist auf die Entwicklung der bzw. des Mentees. Aufgrund der in den vorangegangenen Abschnitten dargelegten Funktionen



und Inhalte von Mentoring sei es stark orientiert an den Bedürfnissen aufgrund der persönlichen Situation und der Karriere-Ziele der oder des Mentee (vgl. Segerman-Peck 1994, S. 91). Daneben wird in der Mentoring-Forschung auch der Mehrwert eines Mentorings für die Mentoren und Mentorinnen in den Blick genommen. Mentoring solle eine „win-win situation for all participants“ (Rowland 2011, S. 235) und keine „Einbahnstraße“ (Long 1997, S. 115) sein. „Von dieser Beziehung können in der Regel Mentor und Mentee profitieren [...]“ (Peters et al. 2004, S. 29), da es sich um eine „two-way or reciprocal partnership between the mentor and the protégé“ handelt (Searby 2014, S. 271). Gegenseitigkeit sei damit Teil des Konzepts Mentoring. „Further, the extent that the relationship is able to meet both individuals’ developmental needs is a hallmark of mentoring“ (Allen et al. 2006, S. 569). In vielen Fällen wird dies in erster Linie auf Lernen und Wissenstransfer bezogen:

„Fazit für den angehenden Mentor sollte sein, dass nicht nur der Mentee lernen soll und kann, sondern dass der Wissenstransfer in beide Richtungen verlaufen soll, also der Mentor auch von den Erfahrungen und dem Wissen des Mentees profitieren kann.“ (Schell-Kiehl 2007, S. 34-35)

Verbunden damit gelte als gute Mentorin oder guter Mentor, „who lets the capabilities and needs of the protégé, not his or her own needs, shape the interactions“ (Allen/Eby 2004, S. 377). Mentorinnen und Mentoren sollten daher „more fellow learners than teachers“ (Hilb 2007, S. 29) sein, so dass es vielmehr eine Herausforderung sei herauszustellen, „who is learning from whom“ (ebd.; vgl. Bierema/Hill 2005, S. 561). Beide Tandem-Partnerinnen bzw. -Partner lernten so durch das und profitierten vom Konzept Mentoring. „Certainly, there does seem to be a huge amount of personal learning across the various learning outcome categories, for both parties“ (Jones 2011, S. 67). Studien belegen diesbezüglich, auch Mentorinnen und Mentoren „learned from the relationship“ (Allen et al. 2006, S. 576). Während der Mentorenschaft machten Mentorinnen und Mentoren demnach selbst Entwicklungsschritte (vgl. Junk 2012, S. 14). Entsprechend wird die Gegenseitigkeit des Lernens im Kontext der Mentoring-Forschung als einer der Erfolgsfaktoren von Mentoring verstanden, denn „both mentors and protégés receive valuable, albeit different,

benefits“ (Ensher et al. 2003, S. 268). Hierbei handele es sich z.B. um die Erweiterung interpersoneller und kommunikativer Fähigkeiten (vgl. Ganesh 2012, S. 214). Die investierte Zeit und Energie solle zu einem Ergebnis führen, damit sich Mentees, Mentorinnen und Mentoren beide nicht als Verliererinnen und Verlierer fühlten. „In other words, the time and energy they invest in the mentoring relationship must produce dividends, otherwise they will have the impression of “losing out““ (St-Jean/Audet 2009, S. 158). Daneben könne eine oder einen Mentee zu beraten und zu begleiten positive Auswirkungen auf die Karriere der Mentorin oder des Mentors haben (vgl. Allen 2007, S. 136).

Bezüglich E-Mentoring zeigt der Wissenschaftsdiskurs ebenfalls, dass es zur Weiterentwicklung von Mentorinnen und Mentoren beitrage (vgl. Rowland 2011, S. 230). „It is not surprising then that both mentors and protégés in an online mentoring program reported receiving valuable benefits from one another“ (Ensher et al. 2003, S. 268). Forschung zu E-Mentoring deutet des Weiteren darauf hin, dass Mentoring auch Mehrwerte für Mentorinnen und Mentoren habe. So z.B. gegenseitigen Lernen, die Kompetenzerweiterung von Mentorinnen und Mentoren und die Förderlichkeit für die eigene Karriere (vgl. Ensher et al. 2003; Peters et al. 2004; Allen 2006; Rowland 2011; Ganesh 2012; Searby 2014).

Der Mehrwert von Mentoring für Mentorinnen und Mentoren bestehe also aus Lerninhalten, die aufgrund der Mentorenschaft und der Interaktion mit einer oder einem Mentee erworben werden, und in den positiven Auswirkungen der Übernahme der Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle für die Karriere der Mentorin bzw. des Mentors. Die Wahrnehmung eines Mehrwerts von Online-Mentoring seitens der Mentorinnen und Mentoren anhand mittels Leitfaden-Interviews erhobenen Daten herauszuarbeiten ist weiteres Thema dieser Studie.

#### 2.1.2.4 Zusammenfassung zu Aspekten der Funktionen und Inhalte von Mentoring

Mit Blick auf Funktionen und Inhalte eines Online-Mentorings beschäftigen sich Theoriedebatten mit Auswirkungen und Einflüssen, die der Online-Rahmen auf die Situation Mentoring hat. Während bezüglich der Bedeutung von Funktionen des Online-Mentorings und zur Bedeutung des Mehrwerts von Online-Mentoring für Mentorinnen und Mentoren an einigen Stellen auf Studienergebnisse zum asynchronen E-Mentoring zurückgegriffen wird, werden zum Aspekt des Lernens und der Wissensvermittlung Erkenntnisse aus der Beforschung des E-Learnings herangezogen. Der betrachtete Forschungsdiskurs zu E-Mentoring, Online-Mentoring und E-Beratung stammt aus der Zeit vor der COVID-19 Pandemie. Insbesondere prä-pandemische Studien zu Online-Mentoring befassen sich bislang mit der Relevanz der Fortführung von Mentoring während der Pandemie (vgl. Browne 2021, Raesi 2021; Tetzlaff 2022).

Sowohl die karriereunterstützende und die psychosoziale Funktion von Mentoring als auch das Agieren von Mentorin bzw. Mentor als Rollenmodell wird innerhalb eines Online-Rahmens, so zeigen Studienergebnisse, als Herausforderungen gegenüberstehend beschrieben, die mit den Eigenschaften mediatisierter Kommunikationstechnologie in Verbindung stehen. So hemmten beispielsweise die Protokollierung elektronischer Daten und Coaching, als einzige im Online-Mentoringgespräch als durchführbar betrachtete Methode, die Zusammenarbeit zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee im Hinblick auf karriereorientierte Inhalte. Geht es um psychosoziale Funktionen eines Online-Mentorings, so fehle aufgrund des Online-Rahmens die soziale Nähe, die diese Funktion unterstütze. Vor dem Hintergrund des Anführens von Blended Mentoring als hybride Form mit in physischer Co-Präsenz durchgeführten Tandem-Gesprächen deutet sich an, dass Co-Präsenz der Schlüssel sei zur Bereitstellung psychosozialer Unterstützung während eines Mentorings. Auch die Funktion des Role Modelings, die beispielsweise zur Übernahme von durch die Mentorin oder den Mentor vorgelebten Werten durch die oder den Mentee anregt, habe innerhalb eines Online-Rahmens der Situation Mentoring einen geringeren Effekt. Es scheint, als hinge dies ebenfalls mit einem anderen Empfinden von sozialer Nähe während eines Online-Mentorings zusammen.

Effektstärke wird auch in Verbindung mit Wissensvermittlung innerhalb des Online-Mentoringrahmens thematisiert. Wie auch bei Offline-Mentoringformen seien für das Lernen während eines Mentorings das Thema und die Zielgruppe sowie die Entwicklungsziele der Mentees von Bedeutung. Hinzu kommen Feedback und die aktive Beteiligung der Lernenden bzw. Mentees, wie die E-Learningforschung aufzeigt. Diese Interaktion scheint innerhalb des Medienrahmens vermisst zu werden, damit nicht reproduzierbar zu sein. Als unterstützend werden Plattformen dargestellt, die, angelehnt an E-Learning, alle notwendigen Informationen und Aktivitäten eines Online-Mentorings bündeln. Von größerer Bedeutung stellen sich in diesem Zusammenhang auch Medienaffinität sowie Kompetenzen im Umgang mit technologisch unterstützten Kommunikationsmedien dar. Zwar könne eine Mediensozialisation auch während des Online-Mentoringprozesses anhand der Online-Umgebung erfolgen, auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren erscheinen Medienkompetenzen und mediendidaktische Kenntnisse hingegen bedeutsam, um eine lernförderliche Umgebung für die oder den Mentee zu kreieren.

Zwar stellt sich Online-Mentoring zunächst als ausgerichtet auf die (Karriere-)Ziele und Bedürfnisse der oder des Mentee dar, so werden in Forschung und Praxis auch Mehrwerte für die Mentorinnen und Mentoren diskutiert. So wird hervorgehoben, dass Mentoring ein gegenseitiges Lernen beinhalte, ein beidseitiger Wissenstransfer erfolge. Mit Blick auf Mentorinnen und Mentoren ist interessant, dass es sich bei den Mehrwerten um sozial-kommunikative Fähigkeiten, die während eines Mentorings erworben werden, handelt und um die Tatsache, dass die Übernahme der Rolle als Mentorin oder Mentor für diese einen Karriereschub bedeuten könne. Die angeführten Mehrwerte lassen sich, so der Stand der Forschung, entsprechend auf Online-Mentoring übertragen.

Inwiefern dies von den zu befragenden Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees ebenso wahrgenommen wird, soll anhand der vorliegenden Analyse herausgearbeitet werden. Gleiches gilt für die Wahrnehmung der drei Funktionen eines Mentorings innerhalb eines Online-Rahmens sowie für das Lernen während eines Online-Mentorings im Hinblick auf Wissensvermittlung in einer zu gestaltenden Online-Lernumgebung ohne den Aspekt der Co-Präsenz, der Interaktion be-

fördere. Dargestellt werden soll, inwiefern Forschungsergebnisse anchlussfähig sind oder sich neue Einblicke, die die Mentoring-Forschung ergänzen können, eröffnen.

### 2.1.3 Der Rahmen: Entgrenzung und Strukturierung

Mentorin oder Mentor und Mentee bilden das Mentoring-Tandem, das im Zentrum des Konzepts Mentoring steht. Die Zusammenführung der Tandem-Partnerinnen und -Partner, die Facetten der Mentoring-Beziehung und für ein Mentoring als förderlich geltende Eigenschaften und Dispositionen wurden in diesem Kapitel bereits erläutert. Ebenso wurden die Funktionen von Mentoring, das Thema Lernen und Wissensvermittlung während eines Mentorings sowie die Bedeutung eines Mehrwerts von Mentoring insbesondere für Mentorinnen und Mentoren dargestellt. Neben den an einem Mentoring Beteiligten und der Situation Mentoring wird nun der Kontext des Mentorings in den Blick genommen. Die vorliegende Analyse stellt das karriereorientierte, videokonferenz-basierte Online-Mentoring und damit den Online-Rahmen in den Mittelpunkt. Mit dem Einsatz von mediatisierter Kommunikationstechnologie für ein Mentoring wird der tradierte, klassische und bekannte Offline-Rahmen der Zweierbeziehung verlassen. Mit Online-Mentoring wird ein Rahmenwechsel vollzogen bzw. um die Situation Mentoring wird ein medialer Rahmen gelegt. Der Forschungsdiskurs spricht hier auch von einem Medienrahmen, da ein mediatisiertes Kommunikationsmedium genutzt wird und so eine gemeinsame Mediensituation hergestellt wird (vgl. Höflich 1998, S. 141). Die Situation Mentoring gilt aufgrund des Einsatzes von Kommunikationstechnologie als medial gerahmt. Da bei karriereorientiertem Online-Mentoring Videokonferenz-Software zum Einsatz kommt, damit die Tandem-Partnerinnen und -Partner sich via Echtzeit-Videübertragung synchron sehen können, ist eine aktive Internetverbindung bei beiden Gesprächspartnerinnen und -partnern Voraussetzung. Entsprechend kann beim dargestellten Online-Mentoring neben dem Medienrahmen auch von einem Online-Rahmen gesprochen werden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Online-Rahmen von Mentoring ebenfalls thematisiert.

Der „Move to the Web“ (Haslauer 2009, S. 10) in den 1990er Jahren bedeutete auch für Konzepte wie Mentoring, dass sie zeit- und ortsunabhängig zur Verfügung gestellt bzw. durchgeführt werden können. Durch die Aufhebung von Zeit und Raum wurden sie „auf Dauer gestellt“ (Höflich 1998, S. 151), entgrenzt und flexibilisiert (vgl. Hamilton/Scandura 2003, S. 398). Seither seien Beratungs- und Begleitungskonzepte „nicht [mehr] ohne den Bezug zu Neuen Medien zu beschreiben, zu planen oder durchführen zu sein“ (Reindl 2009, o.S.). Schließlich gilt ein mediatisiertes Kommunikationsmittel als Brücke, es „holds promise for helping to connect people“ (Marcinkus Murphy 2011, S. 619). Auf diese Weise sei auch die Überwindung kultureller, organisationaler und hierarchischer Grenzen möglich, so dass nahezu von einer Globalisierung des Mentorings durch seine Mediatisierung ausgegangen wird. „It opens the possibility for relationships that cross boundaries of time, geography, and culture unlikely to happen under the classical model“ (Bierema/Merriam 2002, S. 214). Dies bereits in einer Zeit vor der weltweiten COVID-19 Pandemie, die aufgrund von Kontaktbeschränkungen notwendig machte, dass Konzepte wie Mentoring ausschließlich online durchgeführt werden konnten. Dies zeigt, dass der gesellschaftliche Wandel durch Digitalisierung ein gegenwärtiger Prozess ist (vgl. David et al. 2017, S. 2). Insofern bleibt es Herausforderung und ist zugleich Chance, „die sich stetig fortentwickelnden neuen technischen Möglichkeiten zu prüfen und gegebenenfalls für die [Beratungs- und Begleitungskonzepte] zu nutzen“ (Engelhardt 2019, S. 171). Auf diese Weise könnten neue Ideen und Online-Konzepte umgesetzt und für weitere Zielgruppen erreichbar gemacht werden. Dies wird als wichtiger Beitrag zur „digitalen Ausdifferenzierung von Beratung“ (Reindl 2019, o.S.) bewertet.

Neben der angeführten Entgrenzung erfährt das Mentoring innerhalb eines Online- oder Medienrahmens auch eine Strukturierung, die verschiedene Elemente beinhaltet. So zeigt sich eine Formalisierung von Mentoring in der Durchführung. Z.B. bei von Unternehmen und Organisationen aufgesetzten Mentoring-Programmen, die einen normativen Ablauf haben und als Maßnahme der Personalentwicklung eingesetzt werden (vgl. Arhén 1992, S. 93; Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 217). Diese Formalisierung findet sich häufig auch bei karriereorientiertem Online-Mentoring. Der Praxisdiskurs zu technologisch unterstütztem Mentoring

verdeutlicht, dass eine solche Strukturierung übernommen wurde bei der Verortung eines Mentorings über eine Internet-Plattform auf Basis einer Software, mittels der Online-Mentoring organisiert, administriert und durchgeführt werden kann (vgl. Junk 2012, S. 10). Auch die Aspekte Standards und Qualität werden in diesem Zusammenhang angeführt (vgl. Long 1997; Hamilton/Scandura 2003, S. 400; Beck 2006; Schell-Kiehl 2007; Ziegler 2009; Simmonds/Zammit-Lupi 2010, S. 306; Liebhart/Stein 2016, S. 347).

Die Vorbereitung auf ein Online-Mentoring, die bereits in den vorangegangenen Teilkapiteln mit den erläuterten Aspekten der pädagogischen Beziehung (Kapitel 2.1.1.2) und den Mentoring-Inhalten Lernen und Wissensvermittlung (Kapitel 2.1.2.2) eingeleitet wurde, wird an dieser Stelle als ein weiteres strukturierendes Element des Online-Mentorings betrachtet (vgl. Franzke 2003, S. 104; Popoff 2005, S. 171; Lödermann 2007, S. 201; Bearman et al. 2010, S. 391; Zorn 2011, S. 197; vgl. Lejonberg et al. 2015, S. 149; Liebhart/Stein 2016, S. 231). Dies, da sich die Vorbereitung in den Ablauf eines strukturierten Online-Programms einfügen lasse und gleichzeitig eine Hürde der Teilnahme beseitigt werden könne (Homitz/Berge 2008, S.333; Ríquez 2008, S. 664; Rowland 2011, S. 234). Gleichzeitig sei die Vorbereitung von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees aufgrund neuer Anforderungen, die der Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel für Mentoring bedeute, so wird in der Mentoring-Forschung und in der Mentoring-Praxis diskutiert, andersartig zu denken (vgl. Single/Single 2005, S. 316; Bearman et al. 2007; Stöger et al. 2009, S. 263; Schorb 2011, S. 82; Heubach/Mersch 2013, S. 80; Kerres 2020, S. 20).

Abschließend wird im Teilkapitel zum Rahmen des Online-Mentorings ein Blick in die Zukunft des Mentorings, insbesondere des Online-Mentorings, geworfen. In der Mentoring-Forschung diskutierte und in Ansätzen bereits beforschte Möglichkeiten weiterer Entgrenzung und strukturierender Elemente werden vorgestellt (vgl. Engelhardt, Storch 2013, S. 6; Satam et al. 2020, S. 150).

Den vorangegangenen Ausführungen entsprechend gliedert sich das Teilkapitel in die Abschnitte Entgrenzung und Formalisierung (Kapitel 2.1.3.1), Vorbereitung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees (Kapitel

2.1.3.2) sowie Auswirkungen des Online-Rahmens auf die zukünftige Entwicklung des Konzepts Mentoring (Kapitel 2.1.3.3).

### 2.1.3.1 Entgrenzung und Formalisierung von Mentoring

Aufgrund digitaler Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail, Websites, Chatrooms, Instant Messaging, Videotelefonie etc., wurde zunächst asynchrones, textgebundenes E-Mentoring und wird gegenwärtig auch synchrones, videokonferenz-basiertes Online-Mentoring im Forschungs- und Praxisdiskurs als Möglichkeiten dargestellt, das Problem von Mentoring-Tandems mit großer geographischer Distanz zu lösen bzw. das Zusammenbringen von Mentee und Mentorin bzw. Mentor mit (großer) räumlicher Entfernung einzurichten, oder sogar ein Mentoring überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. Bierema/Hill 2005, S. 562; Ensher/Murphy 2007, S. 53; Stöger et al. 2009, S. 229; Marcinkus Murphy 2011, S. 619; Philippart 2014, S. 37; Blunder 2015, S. 93). Besonders der praktische Diskurs stellt die grenzenlosen Gestaltungsmöglichkeiten durch digital unterstützte und virtuelle Tools heraus, die es ermöglichten, Mentoring zugänglich zu machen. Geographische und kulturelle Barrieren verschwänden und besonderen Personengruppen werde der Zugang zu Personen aus höheren Hierarchiestufen ermöglicht, der ihnen ansonsten verschlossen bliebe (vgl. Blunder 2015, S. 95-96). Als nachteilig wird diskutiert, dass durch die angeführten Facetten der Entgrenzung und das dadurch niedrigschwellige Mentoring-Angebot zwar weitere Zielgruppen für Mentoring erschlossen würden, gleichzeitig jedoch eine Exklusivität hergestellt würde aufgrund der Aspekte Geräteverfügbarkeit und Internetzugang (vgl. Engelhart/ Storch 2013, S. 5). Daneben wurden Online-Konzepte zu ihren Anfängen im wissenschaftlichen Diskurs als Notbehelf oder Ausweichmöglichkeit betrachtet, falls das klassische, analoge Mentoring punktuell nicht realisierbar sei (vgl. Bierema/Hill 2005, S. 562; Ensher/Murphy 2007, S. 53; Stöger et al. 2009, S. 229; Marcinkus Murphy 2011, S. 619). Der nachfolgende Teilabschnitt zur Geographischen Entgrenzung zeigt die Diskussion zu entfallenden finanziellen und zeitlichen Aufwänden auch in Zusammenhang mit Effektivität und Flexibilität und zur Verfügbarkeit von Mentorinnen und Mentoren auf. Im Teilabschnitt Zeitliche Entgrenzung werden die wissenschaftliche und praxisbezogene Diskussion zu Facetten der (knappen) Ressource Zeit, die im



Teilkapitel zur Zusammenführung von Mentoring-Tandems bereits im Rahmen der Passung angesprochen wurde, und ihre Bedeutung beim Einsatz von Echtzeit-Videoübertragung mit Blick auf Online-Mentoring aufgefächert.

Ausgehend von Veränderungen des Konzepts Mentoring durch die Entwicklung vom informellen, nur von den Tandem-Partnerinnen und -Partnern die sich natürlich gefunden und sich im Prozess der Beratung und Begleitung zu einem Mentoring-Tandem entwickelt haben, über die Formalisierung von Mentoring durch das gezielte Aufsetzen von Mentoring-Programmen mit einer Aufbau- und Ablaufstruktur und einem festgesetzten Ziel, im karriereorientierten Umfeld vorwiegend ein Personalentwicklungsziel, verbunden mit bestimmten Hürden einer Teilnahme aufgrund einer vorgegebenen Zielgruppe und diversen Auswahlmechanismen, die zu einem formalisierten Matching führen, bis hin zur Verortung eines wie geschildert strukturierten Mentoring-Programms auf einer softwaregestützten Internet-Plattform, führt der Weg bislang zu unternehmens- und organisationsunabhängigen Mentoring-Plattformen, die im Internet zu finden und zunächst frei zugänglich sind. Dabei wird nach Plattformen bzw. Internetseiten unterschieden, die initiiertes Mentoring, d.h. das Matching von auf der Plattform als Mitglieder aktiven Mentees mit einer Mentorin oder einem Mentor, oder Mentoring-Programme nach dem Vorbild des formalen Mentorings, anbieten. In Bezug auf Aspekte des Online-Rahmens beziehen sich hinzugezogene Forschungsergebnisse auf die prä-pandemische Phase. Bisherige Studien aus der Zeit der Pandemie thematisieren Entgrenzung und Formalisierung weniger, sind vielmehr vor deren Hintergrund durchgeführt (vgl. Browne 2021, Tetzlaff 2022). Erkenntnisse aus der Mentoring-Forschung zur Entwicklung der Formalisierung, die die Facetten Standards und Qualität hervorbringt, beleuchtet der folgende Abschnitt zur Formalisierung von Mentoring. Den Diskurs zum Thema Plattformisierung von Mentoring und ihrer Auswirkungen greift der Abschnitt Plattformisierung als Verortung und Egalisierung durch initiiertes Mentoring auf.

### Geographische Entgrenzung

In Bezug auf die Überwindung geografischer Grenzen durch den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel zur Durchführung von Mentoring deuten sich im Forschungsdiskurs zum textgebundenen, asynchronen E-

Mentoring drei mit Entgrenzung in Zusammenhang stehende Aspekte an: finanzieller und zeitlicher Aufwand, Flexibilität und, aus der Perspektive potenzieller Mentees, der Zugang zu einer größeren Anzahl an Mentorinnen und Mentoren. Diese können auch für karriereorientiertes Online-Mentoring von Relevanz sein, werden daher nachfolgend erläutert. „E-mentoring takes advantage of technology to broaden the definition of mentoring relationships by relaxing the constraints of geographical location [...]” (Hamilton/Scandura 2003, S. 401). Daraus ergibt sich, dass für Mentorinnen, Mentoren und Mentees Reisewege und Reisezeiten entfallen (vgl. Single/Single 2005, S. 306; Marcinkus Murphy 2011, S. 619). “Virtual meetings are cost effective and eliminate travel time” (Philippart 2014, S. 17). Demnach sei das Einsparen von Reisezeiten durch technologisch unterstütztes Mentoring mit einer Kostenersparnis verbunden. Dies gilt für E-Mentoring ebenso wie für Online-Mentoring: “Likewise, protégés and mentors in online relationships have mentioned that they have been able to save time and money by avoiding travel costs or administrative fees” (Ensher et al. 2003, S. 281). Es wird verdeutlicht, dass die insbesondere bei Mentorinnen und Mentoren als knapp bezeichnete Zeitressource geschont werden könne (vgl. Allen, 2006, S. 576; Marcinkus Murphy 2011, S. 618). „Aufgrund der Rückmeldungen wird die effektive und unkomplizierte Form der Kommunikation besonders von Personen, die beruflich stark eingebunden sind, sehr geschätzt.“ (Belliger 2009, S. 260) Auch das Matching werde durch die geografische Entgrenzung flexibler, da Tandems aus lokal weiter entfernten Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees zusammengestellt werden könnten:

“Finally, e-mentoring is easier to manage than face-to-face programs, and it is easier to coordinate matches without reliance on travel or meetings. These factors make it less costly and more attractive than traditional mentoring programs.” (Bierema/Hill 2005, S. 559)

Flexibilität aufgrund geografischer Entgrenzung zeigt sich daneben in Forschungserkenntnissen zum Thema Verfügbarkeit potenzieller Mentorinnen und Mentoren. Durch das World Wide Web stehe Mentees auf der Suche nach einem Mentoring grundsätzlich ein weltweiter Pool an Mentorinnen und Mentoren zur Verfügung:

"E-mentoring holds promise for helping to connect people across geographic and time barriers, increasing the pool of available mentors, and enhancing opportunities for developmental support among diverse students and professionals." (Marcinkus Murphy 2011, S. 619)

Nicht nur der Zugang zu einer größeren Anzahl sondern auch einer größeren Vielfalt an Mentorinnen und Mentoren werde eröffnet: "Since electronic communications do not necessarily have time or distance constraints, a mentoring program utilizing this communication style could reach a greater number and variety of mentors [...]" (Wood 2014, S. 22). Das im folgenden Zitat gewählte Bild der Brücke zwischen Technik und Konzept in Bezug auf die geographische Entgrenzung unterstreicht diesen offenen bzw. eröffneten Zugang: „[...] e-mentoring may provide a bridge to learning and development in cases when personality attributes or geographical distance may preclude the initiation of developmental relationships" (de Janasz/Godshalk 2010, S. 763).

Hinsichtlich via Videokonferenz-Software durchgeführten Online-Mentoringgesprächen verdeutlicht insbesondere der Praxisdiskurs, dass die geographische Flexibilität dahingehend beschränkt sei, dass sich die Tandem-Partnerinnen und -Partner im Radius der Kameraübertragung aufhalten müssten, um sich gegenseitig sehen zu können. "Face-to-face mentoring requires that both people involved must be available at the same time" (Kirk/Olinger 2003, S. 13). An welchem Ort sich Nutzerin oder Nutzer mit ihrem bzw. seinem Endgerät befindet, ob in privater Umgebung, im Büro oder an einem öffentlichen Ort wie einer Bibliothek, einer Bildungseinrichtung oder einem Café, bliebe jedoch flexibel. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass E-Mentoring, und in der Folge Online-Mentoring, grundsätzlich „aufgrund [ihrer] besonderen Ausrichtung auf elektronische Medien eine unkomplizierte, schnelle, überall verfügbare, zeitunabhängige und kostengünstige Form“ (Belliger 2009, S. 277) des Mentorings darstellt. Mit dieser Erkenntnis wird der Blick geöffnet für die Thematik der zeitlichen Entgrenzung, die anschließend besprochen wird.

Als Fazit aus den hier vorgestellten Studienergebnissen zur geographischen Entgrenzung durch medial angereichertes Mentoring kann gezogen werden, dass Zugangshürden wie Kosten, auf Seiten speziell der

Mentorinnen und Mentoren Zeit, und seitens der Mentees die Erreichbarkeit einer Mentorin oder eines Mentors zu entfallen scheinen oder sogar ganz aufgehoben werden, zumindest flexibilisiert werden könnten. Die Wahrnehmung der hier geschilderten Aspekte geografischer Entgrenzung durch den Online-Rahmen bei karriereorientiertem Online-Mentoring untersucht auch die vorliegende Analyse.

### Zeitliche Entgrenzung

Zeit gilt als einer der erfolgskritischen Faktoren des analogen Mentorings, so argumentieren Forschungs- und Praxisdiskurs; „the issue of finding time to meet with mentees on a regular basis could impact the success of the programme“ (Simmonds/Zammit-Lupi 2009, S. 311). Die Knappheit der Ressource Zeit bei Mentorinnen und Mentoren deutete sich bereits im Zusammenhang mit der geografischen Entgrenzung durch mittels mediatisierten Kommunikationsmitteln durchgeführtes Mentoring an (vgl. Allen, 2000, S. 279; Marcinkus Murphy 2011, S. 618). „Individuals in the position to assume the role of the mentor are often pressed for time“ (Allen et al. 2006, S. 576; vgl. Kram 1983, S. 620; Allen 2007, S. 138).

Zeitliche Entgrenzung wird an dieser Stelle zunächst, wie bereits vielfach in diesem Kapitel zum Stand der Mentoring-Forschung, anhand der zu E-Mentoring generierten Forschungserkenntnisse betrachtet. Im Fokus stehen Aspekte, die die Ressource Zeit durch das Angebot an E-Mentoring beeinflussen. So deuten sich direkte Vorteile für Mentorinnen und Mentoren sowie indirekte Vorteile für Mentees aufgrund der zeitlichen Entgrenzung an. Abschließend wird videokonferenz-basiertes, synchrones Online-Mentoring vor dem Hintergrund zeitlicher Entgrenzung beleuchtet werden.

E-Mentoring, so zeigen Forschungsergebnisse, sei daher hinsichtlich der zeitlichen Entgrenzung „eine insbesondere von den Mentorinnen geschätzte organisatorische Vereinfachung des Mentoring-Prozesses“ (Popoff 2005, S.170). Denn Zeit stelle sich, wie bereits mehrfach angedeutet wurde, im Kontext von Mentoring als knappe Ressource dar. “The most frequently mentioned factor by participants was that mentoring could be a major drain on time“ (Allen 2007, S. 135). Gerade klassisches Offline-Mentoring bedürfe „zeitökonomischer Abwägungen“ (Lödermann 2009, S. 205).

In Bezug auf Personen, die die Rolle als Mentorin oder Mentor übernehmen oder übernehmen wollen, stehe wenig Zeit zu haben laut entsprechenden Erkenntnissen im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg und sei demnach ein Indikator für Erfolg im Beruf (vgl. Bierema/Hill 2005, S. 558; Hamilton/Scandura 2003, S. 389). Eine der Eigenschaften wie die in Kapitel 2.1.1.3 als mentoring-förderlich vorgestellten, die eine Mentorin oder einen Mentor für Mentees interessant mache. Die zeitliche Entgrenzung von Mentoring ermögliche also, dass auch zeitlich stark eingebundene Personen die Rolle der Mentorin oder des Mentors übernehmen möchten oder könnten (vgl. Stidder/Hayes 1998, S. 61; Shrestha et al. 2009, S. 121; Da Rocha 2014, S. 111; Junk 2012, S. 33). "Mentors who may not have time for face to face meetings find telecommunications affords them the opportunity to still participate and share their expertise with young people" (Bierema/Merriam 2002, S. 219).

Die Perspektive der oder des Mentee hinsichtlich der Ressource Zeit wird dagegen in Studien weniger fokussiert. Es wird lediglich konstatiert, die Ressource Zeit könne für beide Mentoring-Partnerinnen und -Partner eine Herausforderung darstellen, so dass in diesem Falle E-Mentoring ein „ideales Mittel für eine zeiteffektive und bequeme Kommunikation, die Interaktionen zwischen örtlich und zeitlich getrennten Personen ermöglicht“ (Belliger 2009, S. 260) sei.

Bezüglich videokonferenz-basiertem Online-Mentoring verdeutlichen bisher vorliegende Forschungsergebnisse zu E-Mentoring im Vergleich zu den vorab angeführten Vorteilen der zeitlichen Entgrenzung, dass durch die visuelle Unterstützung von Mentoring Gesprächen mittels Echtzeit-Videoübertragung die zeitliche Entgrenzung des Gesprächs zugunsten des Sich-Sehens aufgehoben werde. Schließlich müssten hierfür sowohl Mentee als auch Mentorin oder Mentor zeitgleich ihre entsprechenden Endgeräte mit einer aktiven Internetverbindung nutzen (vgl. Neely 2017, S. 225).

In der Zusammenschau zeigen Forschungserkenntnisse zur zeitlichen Entgrenzung bei der Durchführung von E-Mentoring und erste Erkenntnisse zum Online-Mentoring, die der Online-Rahmen bedingt, Vorteile für Mentorinnen und Mentoren auf, die Mentoring so in ihre knapp bemessene Zeit integrieren könnten. Daraus kann sich ein indirekter

Vorteil für Mentees ergeben, da sich so auch die Anzahl potenzieller Mentorinnen und Mentoren erhöhe. Im Hinblick auf Online-Mentoring zeigt sich jedoch eine Einschränkung. Aufgrund des Einsatzes von Echtzeit-Video für Mentoring-Gespräche werden diese synchron geführt, was erforderlich mache, dass beide Tandem-Partnerinnen und -Partner zur gleichen Zeit die Videokonferenz-Software nutzen müssten.

Inwiefern die angeführten Synchronität bei karriereorientiertem Online-Mentoring als Einschränkung von Flexibilität wahrgenommen wird, intendiert diese Analyse zu erfassen.

### Formalisierung von Mentoring

Zur Formalisierung von Mentoring gehören die Strukturierung des Mentorings sowie die Diskussion um Qualitätskriterien und Standards für Mentoring-Programme. Diese Aspekte wurden, so zeigen Forschungsergebnisse, bisher vorwiegend auch auf E-Mentoringprogramme übertragen.

Die Formalisierung von Mentoring, deren Ausgangspunkt das Aufsetzen von strukturierten Mentoring-Programmen ist, führte dem Praxisdiskurs zufolge zu einer Aufbau- und Ablaufstruktur von Mentoring (Arhén 1992, S. 93; Franzke 2003, S. 104; Lödermann 2009, S. 206; Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 217). Der Forschungsdiskurs zu formalen Mentoring-Programmen deutet an, dass mit der Strukturierung von Mentoring die Diskussion um Qualitätskriterien und Standards für Mentoring-Programme eingeleitet wurde (vgl. Hamilton/Scandura 2003, S. 400; Simmonds/Zammit Lupi 2009, S. 306; Stöger et al. 2009, S. 261; Wood 2014, S. 23). Durch Normen wie diese gewinne Mentoring an „Ernsthaftigkeit, Bedeutung, Dauer, Stabilität und Verbindlichkeit“ (Lödermann 2009, S. 206). Bisher gibt es jedoch keine allgemeinverbindlichen Kriterien oder Standards zur Durchführung von Mentoring. Organisationen, Gesellschaften und Verbände legen Qualitätskriterien für selbst aufgesetzte Mentoring-Programme fest und überprüfen diese durch die Evaluation der Programme. Vielfach wird die Zufriedenheit der Teilnehmenden an einem Mentoring-Programm erhoben. Dies gilt laut dem Mentoring-Diskurs auch für E-Mentoring (vgl. Popoff 2005, S. 12; Simmonds/Zammit-Lupi 2009, S. 309)

Außer praxisdiskursiven und forschungsdiskursiven Überlegungen zu Qualitätskriterien und Standards für Mentoring-Programme, unabhängig von ihrem analogen oder Online-Kontext, kommt bei strukturierten E-Mentoringprogrammen aufgrund technologischer Entwicklungen schließlich auch Plattform-Software zum Einsatz. Diese wird im nächsten Abschnitt thematisiert.

**Plattformisierung zur Verortung und Zugangseröffnung zu Mentoring**  
Plattform-Software unterstützt die vorab dargelegte Formalisierung von Mentoring, da sie Mentoring, hier hauptsächlich Mentoring-Programme, im Internet verortet und aufgrund dessen zugänglich machen kann (vgl. Single/Single 2005, S. 316). Diese Aspekte werden im folgenden Abschnitt mit Bezug zu textgebundenem, asynchronem und synchronem Online-Mentoring vorgestellt.

Der Praxisdiskurs zu E-Mentoring zeigt, dass auf einer Mentoring-Plattform Dienste und Services im Zusammenhang mit Mentoring bereitgestellt werden. Das können Informationen zu Mentoring, Kommunikationstools zur Durchführung und beispielsweise web-based Trainings als Begleitprogramm der Tandem-Gespräche sein (vgl. Stöger et al. 2009, S. 264; Williams et al. 2011, S. 85). Auf Plattformen, die für ein strukturiertes Mentoring-Programm eingerichtet werden, finden sich außerdem Angebote in Form von Online-Workshops, Kontaktmöglichkeiten zu weiteren Mentorinnen, Mentoren und Mentees des Programms. „Aktivitäten des Rahmenprogramms sollten inhaltlich und organisatorisch auf die Zielgruppe abgestimmt sein.“ (Stöger et al. 2009, S. 265; vgl. Williams et al. 2011, S. 85) Die Angebote und Informationen, so legt der Diskurs der Mentoring-Praxis dar, sollen adressaten- bzw. nutzerinnen- und nutzergerecht bereitgestellt werden: „Das Angebot sollte die Nutzer nicht überfordern, gleichzeitig sollten sie sich nicht langweilen, sondern zur aktiven Beteiligung angeregt werden.“ (Stöger et al. 2009; S. 264).

Internet- oder Intranetplattformen, mit denen ein Mentoring administriert wird (Benutzerübersicht und -verwaltung, Verwaltung von Inhalten, Bereitstellung von Services, persönliche Profile der Nutzerinnen und Nutzer, Monitoring, Evaluation, etc.), verfügen in der Regel über ein Rollen- und Berechtigungskonzept. So werde sichergestellt, dass nur berechnigte Nutzerinnen und Nutzer auf diese Inhalte und Dienste zugreifen können (vgl. Hanekop/Wittke o.J., S. 16). Beim Aufsetzen einer solchen

Plattform sind Vorschriften des Datenschutzes, der IT-Sicherheit, der Barrierefreiheit, der Rechtskonformität und Lizenzierung zu beachten. „Die Sicherheit der Daten muss gegenüber unbefugten Dritten gewährleistet werden.“ (Belliger et al. 2007, S. 279) Daneben seien die Ziele des Mentoring-Programms, die das ausrichtende Unternehmen oder die Organisation intendieren, maßgeblich:

„[...] user-generated, web-based service platforms function successfully only to the extent that users and firms alike accept the institutionalized rules and to the extent that they accept that the actors on the other side follow the logic of that side.“ (Hanekop/Wittke o.J., S. 19, vgl. Stöger et al. 2009, S. 264)

Viele Mentoring-Plattformen umfassen einen öffentlichen und einen internen Bereich. Der interne Bereich enthält persönliche Profile angelehnt an Steckbriefe, bietet Foren zum asynchronen Austausch, Chats zur synchronen Kommunikation, und Informationen und Teilnahmemöglichkeiten an Seminaren, Trainings und Workshops. Der öffentliche Bereich stellt Informationen zu Mentoring und Neuigkeiten zum Mentoring-Programm bereit (vgl. Stöger et al. 2009, S. 252; Popoff 2005, S. 169).

Neben administrativen Aspekten und Aspekten der IT-Sicherheit und des Datenschutzes seien, so der Praxisdiskurs zu E-Mentoringprogrammen, auch die Kosten, die das Aufsetzen einer Website verursache, zu berücksichtigen. Hierzu käme die Berücksichtigung der Ressourcen, die zur kontinuierlichen Optimierung und Pflege der Plattform aufgewendet werden müssten (vgl. Single/ Single 2005, S. 305; Stöger et al. 2009, S. 264).

“Based on the cost of IT resources required to set up these features, e-mentoring is a resource-intensive venture. Decisions based on where to allocate precious resources need to be made based on the program audience and the program goals.” (Single/Single 2005, S. 316)

Die Wirtschaftlichkeit von Mentoring-Plattformen in der Praxis stößt die Diskussion der Unentgeltlichkeit von Mentoring an. „Mentorschaft ist eine ehrenamtliche Tätigkeit“ (Junk 2012, S. 10), wird zum Offline-Mentoring angeführt. Durch wirtschaftlich geführte Mentoring-Plattformen sind das Matching und die Teilnahme an Programmen, meist bereits das



Registrieren auf der Plattform seitens der Mentees, kostenpflichtig (vgl. Stöger et al. 2009, S. 253). Dies aufgrund der bereits dargelegten Kosten des Aufsetzens und Betreibens von Internet-Plattform. Die Vorteile dieses Ansatzes liegen, folgt man Erkenntnissen aus der Praxis, im niedrigschwiligen Zugang zu Mentoring und damit der Möglichkeit, dass so jede und jeder potenzielle Mentee eine Mentorin bzw. einen Mentor finden könne.

Eine Mentoring-Plattform könne, so zeigen weitere Forschungsergebnisse, die Funktion einer Social Media Plattform haben, Menschen miteinander zu verbinden. "One of the key functions of a social site is the ability to connect with others" (Liu et al. 2012, o.S.). Auf diese Weise entstünden Mentoring-Communities, in denen eine oder ein Mentee die Möglichkeit habe, sich an mehrere Mentorinnen und Mentoren zu wenden (vgl. Bierema/Merriam 2002, S. 217; Belliger 2009, S. 271; Stöger et al. 2009, S. 247; Ensher/Murphy 2011, S. 262; Stickling 2015, S. 43). Schließlich gelte das Netzwerken auch beim Offline-Mentoring als bedeutsam (vgl. Arhén 1992, S. 81).

Das im Abschnitt zur Formalisierung von Mentoring angeführte fehlende Vorliegen von Standards für medial unterstützte Mentoring-Programme eröffne, folgt man dem Forschungs- und Praxisdiskurs, den Raum für Kreativität bei der Gestaltung insbesondere von Online-Mentoring (vgl. Rísquez 2008, S. 672). Online-Mentoring sei jedoch keine schnell einzurichtende und kostengünstige Möglichkeit, um auf die Verwaltung und unterstützende Begleitung eines Mentorings durch das Einrichten einer Website verzichten zu können (Stöger et al. 2009, S. 246).

Neben unternehmensinternen Plattformen wurden in den 2010er Jahren unabhängige Mentoring-Plattformen im Internet aufgesetzt, die zunächst initiiertes Mentoring, d.h. Matching, anboten. Als Matching-Plattformen gestartet, setzen inzwischen alle Anbieter das Online-Mentoring als Programm auf. Auf welche Weise die Mentoring-Tandems die Mentoring-Gespräche durchführen bleibt ihnen freigestellt. Damit hat das Online-Mentoring auf unabhängigen Plattformen im Internet einen Blended Mentoring-Ansatz. Die Vorteile der Teilnahme an einem virtuellen Mentoring werden mit hierarchiefreien Matching und mit geographischer Entgrenzung angegeben (vgl. Single, Single 2005, S. 305). Online-Mentoring wird inzwischen in Deutschland auch von unternehmens-

und organisationsunabhängigen Anbietern<sup>10</sup> im Internet bereitgestellt, dies i.d.R. kostenpflichtig. Gegen Zahlung einer Gebühr können potenzielle Mentees sich auf der Website registrieren und nach einer Mentorin oder einem Mentor suchen. Ebenso können sich Mentoren und Mentorinnen in dieser Rolle bereitstellen, die gefunden werden können. Gerade hier spielen Zugangs- und Berechtigungskonzepte eine große Rolle. Insbesondere muss klar sein, wer sich auf der Plattform anmeldet und Zugang zu welchen Bereichen erhält. Möglichkeiten der Feststellung der Identität müssen vorhanden sein. „Es müssen Formen der Identifizierung und Autorisierung gefunden werden, die die herkömmlichen Formen von Erkennung und Anerkennung zuverlässig ersetzen“ (Belliger 2009, S. 279). Gerade was die Kompetenzen insbesondere der Mentorinnen und Mentoren, die sich auf unabhängigen Mentoring-Plattformen zur Verfügung stellen, betrifft, gilt: „Authentifizierung und Kompetenznachweis muss gewährleistet sein“ (ebd.).

Insbesondere der Praxisdiskurs zu Plattformen deutet darauf hin, dass Plattformen die Administration, Organisation und Durchführung von Mentoring unterstützen und aufgrund der Verortungsmöglichkeit im Internet Zugangshürden zu Mentoring abbaue. In diesem Zusammenhang könnten Mentoring-Plattformen auch das Netzwerken unterstützen. Beim Aufsetzen einer Plattform spielten diverse Sicherheitsaspekte eine wichtige Rolle. Aufgrund der Kosten, die eine Internet-Plattform verursache, wird Unentgeltlichkeit von Mentoring thematisiert.

Zusammengefasst zeigt der Abschnitt zur Entgrenzung und Strukturierung von Mentoring durch den Wechsel des Konzepts in einen Medienrahmen wie bei Online-Mentoring die Vorteile der geografischen Entgrenzung für das Konzept sowie die Möglichkeiten, die durch die zeitliche Entgrenzung eröffnet werden, und die beide auf das Schonen von Ressourcen einzahlen können, auf. Die Aspekte Standardisierung und Qualitätskriterien scheinen zu einer weiteren Strukturierung von Mentoring beitragen zu können. Damit können sie die Plattformisierung von Mentoring unterstützen, die Mentoring auf der einen Seite zwar kostenpflichtig, aber auch breiter zugänglich machen könne.

---

<sup>10</sup> 2022 sind es fünf unabhängige Anbieterinnen und Anbieter von berufsbezogenem Online-Mentoring in Deutschland.

### 2.1.3.2 Vorbereitung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees

Bei Mentorinnen und Mentoren handelt es sich in der Regel nicht um qualifizierte Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung (vgl. Eby et al. 2007, S. 10; Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 102). Aus diesem Grund kommt der Vorbereitung auf die Rolle der Mentorin oder des Mentors eine zentrale Bedeutung zu. Sowohl der wissenschaftliche als auch der praxisorientierte Diskurs befasst sich mit den Aspekten der Ausbildung, Qualifizierung und Vorbereitung auf ein Mentoring (vgl. Arhén 1992, S. 71; Niemeier 2009, S. 10; Ensher/Murphy 2011, S. 262; Véronneau et al. 2012, S. 500; Lejonberg et al. 2015, S. 149). Dies geschieht zunächst vor dem Hintergrund strukturierter, formaler Offline-Mentoringprogramme, bevor Programme des asynchronen E-Mentorings einbezogen wurden (vgl. Rísquez 2008, S. 672; Stöger et al. 2009, S. 264-265). Die Vorbereitung auf ein Online-Mentoring wird in Studien, die sich mit Online-Mentoring während der COVID-19 Pandemie beschäftigen, bisher nicht näher beleuchtet. Insofern bezieht sich der hinzugezogene Stand der Forschung auf die prä-pandemische Zeit.

Geht es um den Einsatz von mediatisierten Kommunikationsmitteln, verändern sich die diskutierten Inhalte einer Vorbereitung auf Mentoring. Neben Themen die Mentoring-Beziehung und die Funktionen und Inhalte von Mentoring betreffend tritt, so belegen Forschungs- und Praxisdiskurs, eine Vorbereitung auf die Nutzung mediatisierter Kommunikationsmittel (vgl. Ensher et al. 2003, S. 280; Hebach/Mersch 2013, S. 80; Blunder 2015, S. 97-98). Aus diesem Grund wird die Vorbereitung auf das Mentoring im Zusammenhang mit dem Rahmen des Mentorings, der bei karriereorientiertem, synchronem Online-Mentoring ein Medienrahmen ist, thematisiert. Nachdem der Aspekt der Vorbereitung in den Abschnitten zur pädagogischen Beziehung und zu Lernen und Wissensvermittlung bereits eingeleitet wurde, folgt die Platzierung in diesem Teilkapitel der Annahme, dass der Online-Rahmen eine differenzierte Vorbereitung notwendig mache. Lernen und Wissensvermittlung gelte für das Konzept Mentoring an sich. Auch wird der Aspekt der Vorbereitung an dieser Stelle zum Forschungsstand mit Bezug auf den Online-Rahmen und in Verbindung mit der Ablaufstruktur eines Mentorings besprochen. Zusätzlich stellt dies heraus, dass Vorbereitung erfolgen solle, bevor eine

Tandem-Beziehung aufgebaut wird und bevor Mentoring-Gespräche starten, die Lerninhalte und Wissen vermitteln. Die Vorbereitung auf Mentoring wird so bildlich vor die Klammer gezogen, hat seinen Platz in der Ablaufstruktur bevor ein Mentoring startet.

Das Thema Vorbereitung ist im Folgenden in die Abschnitte Vorbereitung auf das Konzept Mentoring und Vorbereitung auf den Online-Rahmen eines Mentorings gegliedert. Zunächst wird dargestellt, mit welchen Inhalten auf das Konzept Mentoring, seine Funktionen und Inhalte, vorbereitet werden sollte. Dies ergibt sich bereits aus frühen Studien der Mentoring-Forschung. Anschließend wird aufgezeigt, wie Vorbereitung auf ein Online-Mentoring aussehen kann. Hierzu werden Erkenntnisse aus der Forschung zu asynchronem E-Mentoring und synchronem Online-Mentoring herangezogen.

### Vorbereitung auf das Konzept Mentoring

Bereits in den 1990er Jahren befasste sich der Forschungsdiskurs zu formalen Mentoring-Programmen mit der Vorbereitung auf die Rolle als Mentoring bzw. Mentor, teilweise auch auf die Rolle als Mentee. Darin wurde ein Mehrwert für das Mentoring erkannt (vgl. Arhén 1992, S. 71). Nachfolgend werden die Aspekte Ausbildung, Qualifizierung und Vorbereitung auf ein Mentoring erläutert, bevor Inhalte einer Vorbereitung auf Mentoring vorgestellt werden.

Im Gegensatz zur professionellen Ausbildung von Beraterinnen und Beratern auf dem Feld der Sozialen Arbeit, für Pädagoginnen und Pädagogen oder Coaches, mit entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten, gibt es für Mentorinnen und Mentoren keine Qualifizierung. Bisher ist keine (einheitliche) „zertifizierte Ausbildung für Mentoren“ (Niemeier 2009, S. 10) im deutschsprachigen Raum bekannt. Dies bedeutet, jede und jeder könne diese Rolle übernehmen. Daneben impliziert dies, folgt man der Diskussion zum Thema Vorbereitung: „Ohne Ausbildung muss der Mentor versuchen, sich eigenständig auf seine neue Rolle vorzubereiten.“ (Niemeier 2009, S. 66) Hier deutet sich eine Verbindung zu den im Abschnitt zur Bedeutung von Eigenschaften für das Konzept Mentoring (Kapitel 2.1.1.3) besprochenen Eigenschaften an, denn „[u]m feststellen zu können, wie ein Mentor ausgebildet werden kann, muss näher untersucht werden, welche Kompetenzen ein Mentor haben sollte, da die

Entwicklung dieser Kompetenzen dann Aufgabe der Ausbildung wird“ (Niemeier 2009, S. 23).

Zur Unterstützung vor allem der Mentorinnen und Mentoren bieten Koordinierende von analogen Mentoring-Programmen und asynchronen E-Mentoringprogrammen, so zeigt der praxisorientierte Diskurs, daher vorbereitende Maßnahmen für die Mentorinnen und Mentoren eines Programms an (vgl. Kram 1983, S. 614; English 1999, S. 201; Haasen 2001, S. 300; Ensher/Murphy 2011, S. 262). Erfolge keine gezielte Vorbereitung, tendierten „Mentorenschaftsprogramme ohne komplettierende Ausbildungstätigkeit [tendieren] leicht dazu, kostenlose Kontaktvermittlungen ohne präzise Ziele [...] zu sein“ (Arhén 1992, S. 71). Inhaltlich beziehe sich die Vorbereitung bei einem in Co-Präsenz durchgeführten Mentoring hauptsächlich auf ein „Training als Vorbereitung auf die Rolle des Mentors“ (Véronneau et al. 2012, S. 500) mit dem „effect of mentor education on role clarity“ (Lejonberg et al. 2015, S. 149). Neben einer Vorstellung, was die Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle ausmache, erfolge eine Vorbereitung auf diverse Situationen in der Mentoring-Beziehung. “It seems important to inform potential mentors and protégés of the full range of relational experiences they might encounter in a mentoring relationship“ (Eby et al. 2010, S. 90). Schließlich gehe es auch darum, Mentorinnen und Mentoren „zu befähigen, den Mentoring-Prozess zum Erfolg zu führen“ (Niemeier 2009, S. 68), also „Aufgaben in einem Mentoring-Tandem erfolgreich zu erfüllen“ (Niemeier 2009, S. 36). Insbesondere das Thema Austausch wird als wichtiger Schulungsaspekt aufgezeigt, da ein möglichst großes, sich durch Mentoring erweiterndes Netzwerk als Erfolgskriterium eines Mentorings betrachtet wird (vgl. Arhén 1992, S. 82; Lejonberg et al. 2015, S. 150): „Auch der Kontakt zu anderen Mentorinnen ist ein wichtiger Aspekt der Schulungen“ (Stöger et al. 2009, S. 249).

Zusammengefasst deutet sich im Forschungs- und Praxisdiskurs zur Vorbereitung auf Mentoring an, dass entsprechend auf Rolle, Funktionen, Inhalte und Beziehung des Mentorings Vorbereitete erfolgreichere und besser vernetzte Mentorinnen und Mentoren werden könnten. Daraus kann abgeleitet werden, dass ein Netzwerk unterstützend für die übernommene Rolle wirken kann. Wie sich Vorbereitung auf ein Online-Mentoring in der Diskussion darstellt, wird im nachfolgenden Abschnitt in den Blick genommen.

### Vorbereitung auf den Online-Rahmen eines Mentorings

Bei der Vorbereitung auf ein Mentoring spielen Rolleninhalte und Mentoringinhalte, die Vorbereitung auf das Konzept und die Mentoring-Beziehung eine Rolle, wie die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Erkenntnisse aufzeigen. Bildet ein Online-Rahmen den Kontext für die Situation Mentoring, werden sowohl forschungsbezogen als auch praxisorientiert weitere Inhalte einer Vorbereitung angeführt und diskutiert.

„Neue Methoden und Medien für die Produktion, Speicherung und Verarbeitung digitaler Informationen und die Entwicklung neuer Kommunikationsformen bringen den Lernenden neue Herausforderungen aber auch Anforderungen an neue Kompetenzen von Lehrenden, Mentoren/-innen und Pädagogen/-innen.“ (David/Evans 2017, S. 2)

Die Vorbereitung auf den Online-Rahmen als Vorbereitung auf die Nutzung mediatisierter Kommunikationsmittel wird anschließend aufgezeigt.

Bezüglich asynchronem E-Mentoring und synchronem Online-Mentoring komme zum Bewusstmachen der möglichen Situationen und Herausforderungen, die zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern auftreten können, zusätzlich „information about techniques to overcome challenges unique to online relationships including the use of emoticons and impression formation techniques [to] greatly reduce communications problems between mentors and protégés“ (Ensher et al. 2003, S. 284) hinzu. Das bedeutet das Einstimmen auf die mediatisierte Kommunikation neben möglichen Erwartungen der Mentees an ein karriereorientiertes Online-Mentoring von Erwachsenen, Charakteristika von Online-Lernenden, potenziellen Herausforderungen bei Online-Mentoring, dem Abmildern von Mentee-Befürchtungen und der Kommunikation und von Ansätzen, die im Mentoring in Betracht gezogen werden sollten (vgl. Williams et al. 2011, S. 89). Mit „technology training“ (vgl. Williams et al. 2011, S. 89), „designed to ensure a comfort level of the e-mentors in using the technologies employed“ (vgl. ebd.), ergänze ein weiterer, technologiebezogener Teil die inhaltliche Vorbereitung. Es gehe um eine Einführung „in die Nutzung von Online-Medien“ (Heubach/Mersch 2013, S. 80). Beispielsweise das Ausprobieren von Plattforminhalten, die Installation von

Hard- und Software sowie das Zurechtfinden mit Kommunikationsmedien wie Chat (Stöger et al. 2009, S. 263). Training hierzu solle ebenfalls online angeboten werden; „Offline-Schulungen [sind] per se unbedeutend“ (ebd.). Die Frage nach einer kommunikationsmedienbezogenen Qualifikation von Mentorinnen und Mentoren wird darüber hinaus in Mentoring-Studien in einer Reihe genannt mit Datensicherheit, der Vertrautheit mit moderner Kommunikationstechnologie sowie dem Bewusstmachen um Missverständnisse durch fehlende unterstützende Mimik und Gestik, wenn Video-Chat beim Online-Mentoring keinen Einsatz findet (vgl. Ensher et al. 2003, S. 280; Blunder 2015, S. 97-98).

Für eine medienorientierte Vorbereitung auf E-Mentoring und Online-Mentoring spreche, so zeigen Erkenntnisse aus der Mentoring-Forschung, neben der Kompetenzerweiterung oder -stärkung bei Mentorinnen und Mentoren auch der herausgearbeitete Zusammenhang zwischen der Unzufriedenheit mit technologisch unterstützten Mentoring-Programmen und fehlender Kompetenz und Vertrautheit im Umgang mit moderner Kommunikationstechnologie (vgl. Simmonds/Zammit-Lupi 2009, S. 310; Wanberg et al. 2013; Murphy 2011; Wood 2014). Als Voraussetzung für Zufriedenheit mit dem Mentoring-Prozess wird aus einschlägigen Studien abgeleitet, dass alle E-Mentoring und Online-Mentoring Teilnehmenden sich sicher in der Online-Welt bewegen können müssten. Auch die folgenden Erkenntnisse gehen in diese Richtung, beinhalten zusätzlich den Aspekt der Unpersönlichkeit eines Online-Settings:

„Ist der Mentoring- Prozess nur auf computerbasierte Kommunikation ausgerichtet, so muss der Mentor oft Überzeugungsarbeit leisten, dass die Mentees wirklich alle Möglichkeiten der Kommunikation nutzen. Viele Mentees nutzen vor allem nur das E-Mail als E-Instrument und vermeiden den Gebrauch von Chatrooms und Message Boards, das Sie Ihnen zu unpersönlich sind oder sie nicht wie bereits erwähnt über das nötige technische Verständnis verfügen. Doch gerade das Veröffentlichende beziehungsweise der Austausch mit anderen über die Instrumente kann, den Prozess enorm beleben und fördern werden die angeführten Befragungsergebnisse zeigen.“ (Blunder 2015, S. 103-104)

Die an dieser Stelle aufgezeigten Aspekte zeigen die Bedeutsamkeit der Vorbereitung im Sinne des Anstoßes einer Mediensozialisation und des Aufbaus und der Stärkung von Medienkompetenz, wie im Abschnitt zum Lernen und zur Wissensvermittlung zusätzlich anhand den Perspektiven Medienaffinität und Mediendidaktik dargelegt, die „durch (webbasierte) Trainingseinheiten vor dem Mentoring-Start gefördert werden“ (Stöger et al. 2009, S. 264-265) solle.

Auf Welche Weise der Aspekt Vorbereitung im Rahmen eines Online-Mentorings wahrgenommen wird und welche Notwendigkeit Vorbereitung zugesprochen wird, soll mit dieser Analyse von karriereorientiertem Mentoring beleuchtet werden.

Ausgehend von Online-Mentoring verweist der Blick in die Zukunft auf Mentoring durch künstliche Intelligenz wie Mentoring Bots und Mentoring mittels Avataren. Zur Erläuterung der Entwicklungen wird die Online-Beratung herangezogen. Der Forschungsdiskurs zu diesem Format zeigt innovative Online-Maßnahmen auf, die auf karriereorientiertes, synchrones Online-Mentoring übertragen werden können.

Als Zukunft von Online-Beratung gelten neue Entwicklungen, die auf die ansteigende Nutzung mobiler Endgeräte wie Smartphones und Tablets reagieren. Beispielsweise „Beratungsstreams“ oder der „Coach in der Hosentasche“ (Engelhardt/Storch 2013, S. 7). Der wissenschaftliche Diskurs geht hier noch einen Schritt weiter, führt Avatare, die beraten und begleiten, wie in virtuellen, als Rollenspiel aufgesetzten Realitäten wie Second Life<sup>11</sup> an. Auch in Bezug auf Mentoring erscheint die Idee von Avataren nicht neu. Bereits 2010 wurde sich mit ihrem Einsatz bei Mentoring beschäftigt. Dabei wurden Avatare mit künstlicher Intelligenz

---

<sup>11</sup> „Second Life ist eine Online-3D-Infrastruktur, eine von Benutzern gestaltete virtuelle Welt, in der Menschen durch Avatare interagieren, spielen, Handel betreiben und anderweitig kommunizieren können. Ein Avatar ist ein menschliches Abbild, d.h. ein Stellvertreter einer echten Person im virtuellen Raum. Die User können ihren Avatar optisch frei gestalten und auf unkomplizierte Weise eine Reihe von virtuellen Orten besuchen sowie sich unterschiedlichen Situationen ‚stellen‘. In Second Life wird bereits psychosoziale Beratung praktiziert. Nehmen wir an, eine ratsuchende Person wendet sich an eine virtuelle Beratungsstelle in Second Life. Dort ‚sitzt‘ ein Avatar, der im ‚wirklichen‘ Leben Sozialarbeiter ist. Der ratsuchende Avatar nimmt schließlich eine Beratung in Anspruch. Die Kommunikation mit dem ‚virtuellen Sozialarbeiter‘ erfolgt mittels privatem Chat, über das interne Second Talk kann auch mündlich kommuniziert werden.“ (Engelhardt/Storch 2013, S. 6; Hervorhebung i. Original)



verknüpft. D.h. hinter dem Mentorinnen- oder Mentoren-Avatar verbarg sich kein Mensch, sondern ein Chat-Bot<sup>12</sup>, der aus einer Datenbank an Themen und Antwortmöglichkeiten die zur eingegebenen Frage passende auswählte. Vorteile eines Mentoring-Bots seien in der Offenheit der Kommunikation gesehen, darin sich keinem Menschen, der wertet und urteilt, öffnen zu müssen:

„This further helps by allowing the students to talk their minds out without being uncomfortable. It will help students to overcome stress, depression & anxiety by answering to many of their doubts and problems for which they tend to turn to a faculty mentor.“ (Satam et al. 2020, S. 150)

In diesem Zusammenhang wird auch mit der Ressource Zeit argumentiert, die wie der Abschnitt zur zeitlichen Entgrenzung (Kapitel 2.1.3.1) darlegt, die wertvollste da knappe Ressource von Mentorinnen und Mentoren sei. Ein Chat Bot dagegen könne von mehreren Mentees gleichzeitig erreicht werden.

Der prä-pandemische Forschungsdiskurs kam bisher trotz der technologischen Möglichkeiten zu dem Ergebnis „human mentors are irreplaceable“ (Augusto et al. 2010, S. 61). Die Entwicklungen in Richtung von Chat Bots gehen jedoch weiter, denn „they may not always be available when and where the [protégé] needs help“ (ebd.). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf die pädagogische Perspektive und auf den Datenschutz (vgl. Augusto et al. 2010, S. 62). Der Praxisdiskurs zeigt gegenüber Mentoring-Bots bisher noch Skepsis. Fraglich sei, inwiefern Mentoring-Methoden und Gesprächsinhalte gänzlich auf künstliche Intelligenz übertragen werden könnten und welche Netzwerke, außer elektronischen, ein Bot seiner oder seinem Mentee im beruflichen Umfeld zur Verfügung stellen könne. Auch bei einem Mentoring-Bot stelle sich die Frage der sozialen Nähe, inwiefern ein Chat Bot visualisiert als Avatar beispielsweise Nähe suggerieren könne. Aus diesen Gründen seien, vom heutigen Standpunkt aus betrachtet, weitere Optimierungen von Chat

---

12 Bei einem Chat Bot handelt es sich um “[a] computer program designed to simulate conversation with human users, especially over the Internet”. Mentoring Chatbot using AI framework is an artificial intelligence-enabled chatbot that acts as a virtual mentor [...].“ (Satam et al. 2020, S. 147)

Bots zu leisten. Sicherlich seien jedoch aufgrund der rasanten technologischen Entwicklungen und der zunehmenden Anzahl an Chat Bots in den verschiedensten Beratungssituationen neben Formaten, die aktuell noch nicht denkbar sind, auch für das Konzept Mentoring interessant, dahingehend zu bewerten und zu beforschen. Dies auch vor dem Hintergrund der COVID-19 Pandemie und der in diesem Zusammenhang angeordneten Kontaktbeschränkungen.

Die vorliegende Analyse regt daher die interviewten Mentorinnen, Mentoren und Mentees auch dazu an, vom gegenwärtig erlebten und durchgeführten Online-Mentoring in die (technologisch inspirierte) Zukunft zu blicken.

#### 2.1.3.4 Zusammenfassung zu den Aspekten Entgrenzung und Strukturierung

Die bei karriereorientiertem Online-Mentoring eingesetzte Kommunikationstechnologie auf Basis des Internets entgrenzt Mentoring zeitlich und örtlich. Die Auswirkungen von Echtzeit-Videoübertragung, d.h. Synchronität, dadurch indirekt möglichen Augenkontakt, darauf, sowie Veränderungen in Bezug auf die Vorbereitung auf die Rolle als Online-Mentorin oder Online-Mentorin und auch als Online-Mentee und ein Blick neben Weiterentwicklungen von Mentoring ausgehend von Online-Mentoring wurden hier vor dem Hintergrund des Online-Rahmens und parallel zur prä-pandemischen Mentoring und E-Mentoringforschung, die sich mit asynchronem, technologisch unterstütztem Mentoring beschäftigt, beleuchtet.

Dabei deutet sich an, dass das Internet und damit der Online-Rahmen ermöglichenden Charakter haben. Aufgrund der geografischen Entgrenzung werde die Verfügbarkeit von Online-Mentoring erhöht und die Vielfalt an zur Verfügung stehenden Mentorinnen und Mentoren vergrößert, was gleichzeitig das Matching erleichtern könne. Daneben können zeitliche und wirtschaftliche Ressourcen geschont werden. Aufgrund der zeitlichen Flexibilisierung durch Online-Mentoring kann ebenfalls die Anzahl an möglichen Mentorinnen und Mentoren vergrößert werden, da sich auch für zeitlich stark eingebundene Personen so ein ortsunabhängiges Zeitfenster für Online-Mentoring ergeben kann. Dass der indirekte

Augenkontakt aufgrund der videokonferenz-basierten Tandem-Gespräche diese Entgrenzungen teilweise beschränkt, wiege der Vorteil des Sichsehens laut dem Forschungsdiskurs auf. Die mit technologisch unterstütztem Mentoring, so der Stand der Forschung, einhergehende Formalisierung parallel zu formalen Mentoring-Programmen wird als Qualitätskriterium, transparenz- und normgebend durch eine gesteigerte Verbindlichkeit, und damit positiv für E-Mentoring, damit übertragbar auf Online-Mentoring, bewertet. Ebenso wird die Plattformisierung von E-Mentoring als vorteilhaft erachtet, so dass diese Vorteile auf Online-Mentoring übertragen werden könnten. Eine Plattform bündelt und verortet Mentoring im Internet, es könne so auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe abgestimmt werden und bietet durch Rollen- und Berechtigungskonzepte anhand IT-Sicherheit und Datenschutzbestimmungen einen geschützten Rahmen für Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees. Somit wirkten auch Plattformen verbindend und eröffnend. In diesem Zusammenhang wird die Debatte um Entgeltlichkeit von Mentoring geführt, die sich an der Kommerzialisierung von Mentoring-Plattformen orientiert.

Die strukturierte Vorbereitung auf ein Mentoring kam, so zeigt der Stand der Forschung, mit formalen Mentoring-Programmen auf, die auf ein Unternehmens- oder Organisationsziel ausgerichtet waren und sind. Grundsätzlich, so wird deutlich, umfasse die Vorbereitung insbesondere von Mentorinnen und Mentoren, diese in Bezug auf Rolleninhalte und Mentoring-Situationen zu befähigen. Aufgrund des Rahmenwechsels in einen Online-Rahmen kommen zu den konzeptspezifischen Inhalten medienorientierte Inhalte hinzu, die bei Medienkompetenzen ansetzen. Ausgehend vom Online-Rahmen und stetiger technologischer Entwicklungen auch bezüglich Kommunikationsmedien, die Auswirkungen auf Beratungs- und Begleitungskonzepte wie Online-Mentoring haben, erfolgen zukünftige Entwicklungen entlang des Einsatzes künstlicher Intelligenz auch bei Online-Mentoring. Mentoring mit Avataren oder Mentoring-Bots, die dauerhaft zugänglich wären, werden vor diesem Hintergrund angeführt. Bislang gelte der Mensch jedoch, was Online-Mentoring betrifft, als unersetzbar. Diesbezüglich werden Aspekte der sozialen Nähe und der Interaktion angeführt.

Mit Blick auf die zu erhebenden und zu analysierenden Wahrnehmungen von karriereorientiertem Online-Mentoring seitens Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees sollen die empfundenen Auswirkungen des indirekten Augenkontakts auf die angeführten Vorteile der Entgrenzung durch Online-Mentoring, die bisher noch wenig beforscht sind, beleuchtet werden. Ein Erheben der Wahrnehmung zur Vorbereitung auf Online-Mentoring kann den Forschungsstand entsprechend ergänzen. Mit einem Blick in die Zukunft von Online-Mentoring können Bedürfnisse und Bedarfe erhoben werden.

#### 2.1.4 Zusammenfassung zum Forschungsdiskurs zu Online-Mentoring

Zusammenfassend wird deutlich, dass der Rahmenwechsel von Offline- zu Online-Mentoring unterschiedliche Einflüsse auf die an einem Online-Mentoring beteiligten Personen und auf das Konzept Mentoring hat. Im Zentrum des Online-Mentorings steht das Mentoring-Tandem, das i.d.R. durch ein Matching zusammengeführt wird. Bisher werden die Matching-Varianten des Offline-Mentorings und die Aspekte, anhand denen ein Matching vorgenommen wird, auf das Online-Mentoring übertragen. Ein automatisiertes Matching wird aufgrund noch nicht ausgereifter Algorithmen, so zeigt sich, nicht durchgeführt. Auch wenn die Vorteile der Entgrenzung was die Verfügbarkeit potenzieller Mentorinnen und Mentoren betrifft erkannt zu sein scheinen. Vielmehr entscheiden Menschen über die Zusammenführung einer Online-Mentorin oder eines Online-Mentors mit einer oder einem Online-Mentee. Inwiefern dies aktive Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees ebenfalls erleben, soll anhand der vorliegenden Studie herausgearbeitet werden. Diskutiert wird darüber hinaus die Beziehungsqualität zwischen den Tandem-Partnerinnen und -partnern, die durch die beim Matching berücksichtigten Faktoren bereits beeinflusst werde. Mit Blick auf die Online-Beziehung scheint der Online-Rahmen zu bedingen, dass bei Online-Mentoring anstelle einer sozialen Beziehung eine Austauschbeziehung mit sozialen Aspekten entstehe, da physische Co-Präsenz im selben physischen Raum fehle. Gleiches gelte für die pädagogische Beziehung. Bei Online-Mentoring zeigten sich daher lediglich Elemente einer pädagogischen Beziehung. Die subjektive Wahrnehmung der erlebten Online-

Mentoringbeziehung stellt ein weiteres Forschungsdesiderat dar, dem mit dieser Analyse nachgegangen werden soll. Darüber hinaus wird deutlich, dass auf Mentoring bezogene, methodisch-inhaltliche und prozessuale Kompetenzen und Eigenschaften sowohl in Bezug auf Online-Mentorinnen und Online-Mentoren als auch auf Online-Mentees überwiegen. Online-Kompetenzen scheinen nahezu bedeutungslos, obwohl erkannt wird, dass Mentoring innerhalb des Online-Rahmens neu zu denken und neu zu gestalten sei. Die Wahrnehmung dieser kreativen Möglichkeiten soll ein Ergebnis der Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring sein.

Die Auswirkungen des Online-Rahmens bzw. von Eigenschaften der zum Einsatz kommenden mediatisierten Kommunikationsmittel auf Bestandteile des Mentoring-Konzepts wie die karriereorientierte, die psychosoziale und die Rollenmodell-Funktion erscheinen zunächst gravierend. Sie umzusetzen wird als herausfordernd bzw. aufgrund fehlender physischer Co-Präsenz nicht zufriedenstellend durchführbar und somit als wenig effektiv dargestellt. Wie dies von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees empfunden wird, soll sichtbar gemacht werden. Der Aspekt der Wissensvermittlung wird in Bezug gesetzt zu Medienaffinität und Medienkompetenzen sowie mediendidaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten, die innerhalb des Online-Rahmens als Befähiger wirken können. Dennoch wird auch diesbezüglich die fehlende co-präsente Interaktion im selben physischen Raum angeführt. Die nach dem Forschungsdiskurs von Offline-Mentoring auf technologisch unterstütztes Mentoring übertragbaren, weil gleichen, Merkmale gilt es anhand der subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen und Online-Mentoren mit der vorliegenden Analyse zu überprüfen.

Der Online-Rahmen, so zeigen Studienergebnisse, ermögliche Online-Mentoring, mache Online-Mentoring verfügbar und erhöhe die Quantität an potenziellen Mentorinnen und Mentoren. Gleichzeitig wirke es ressourcenschonend. Die Nutzung von Echtzeit-Videoübertragung während der Mentoring-Gespräche bringt jedoch einen weiteren Aspekt in das Online-Mentoring ein, der zunächst Nachteile was die Entgrenzung betrifft zu haben scheint. Wie dies von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees, die Tandem-Gespräche mit indi-

rektem Augenkontakt führen, wahrgenommen wird, ist Teil der vorliegenden Analyse. Wie sich zeigt, kommen zu mentoring-konzeptbezogenen vorbereitenden Inhalten aufgrund des Online-Rahmens Medienkompetenzen hinzu, die vermittelt werden sollten. Wie diese empfunden werden und welche Bedeutung ihnen beigemessen wird, ist ebenfalls Aspekt der Wahrnehmungsanalyse. Darüber hinaus soll vor dem Hintergrund einer dauerhaften Verfügbarkeit von Online-Mentoring und technologischen Entwicklungen wie Mentoring-Bots, die für den Menschen im Falle von Online-Mentoring noch keine Konkurrenz darstellten, erhoben werden, wie gegenwärtig aktive Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees diese bewerten und welche Bedürfnisse und Bedarfe in diesem Zusammenhang bestehen.

Die vorangestellt ausgeführten Aspekte von Online-Mentoring wurden bereits in unterschiedlicher Intensität, in Bezug auf videokonferenzbasiertes karriereorientiertes Online-Mentoring in der prä-pandemischen Zeit jedoch bisher noch wenig detailliert anhand der subjektiven Empfindungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees beforcht. In einem nächsten Schritt wird das karriereorientierte Online-Mentoring innerhalb verschiedener theoretischer Ansätze verortet, die sich mit Bedeutungen, Rollen, Interaktion, Identität und Kommunikationsmedien beschäftigen, bevor die Aspekte in einen Interview-Leitfaden überführt werden.

## 2.2 Theoretisches Interpretationsmodell zur Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Mit der vorliegenden Analyse werden die Wahrnehmungen von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die Teil eines karriereorientierten Online-Mentoringtandems sind, untersucht. Entlang der offen gewählten, da explorativen Fragestellung wird den subjektiven Bewertungen und Empfindungen gegenüber dem Rahmenwechsel der Situation Mentoring durch den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel, hier insbesondere Video-Konferenzsoftware für die Durchführung von Tandem-Gesprächen, nachgegangen. Die Fragen nach der Wahrnehmung des Online-Rahmens bei Durchführung oder Teilnahme an einem Mentoring und nach Veränderungen, die aufgrund des Wechsels in einen Online-Rahmen wahrgenommen werden, werden nicht nur im Kontext des bisherigen, im vorangegangenen Kapitelteil vorgestellten prä-pandemischen Forschungsdiskurs zu synchronem Online-Mentoring, dem bereits umfangreicher beforschten asynchronen E-Mentoring und grundlegenden Forschungserkenntnissen zum traditionellen, analogen Mentoring betrachtet. Zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring durch Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees wird das Konzept Mentoring auch theoretisch verortet und mit einem theoretischen Interpretationsmodell kontrastiert.

Mit der Frage nach der Wahrnehmung wird die interaktionistische Perspektive relevant. Es geht um das Erfassen der Bedeutung, die Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees Online-Mentoringprozessen zuschreiben. Die Metatheorie des symbolischen Interaktionismus nach Mead erlaubt den Blick auf die Bedeutung von Objekten, die als Symbole im Interaktionsprozess soziales Handeln vermitteln und diesbezüglich von den handelnden Akteurinnen und Akteuren interpretiert werden. So können symbolische Interaktionen innerhalb des Mentoring-Tandems beforscht werden. Menschen in ihrer Rolle als soziale Objekte, digital unterstützte Kommunikationsmedien als cyber-physische Objekte, die Online-Mentoring einen Medienrahmen geben, sowie abstrakte Objekte wie die Tandem-Beziehung, betrachtet als Online-Beziehung und digital unterstützte pädagogische Beziehung, können auf diese Weise vor dem Hintergrund des abstrakten Konzepts Online-Mentoring untersucht werden.

Die rahmentheoretische Verortung des Konzepts Mentoring ist zudem notwendig, da Handlungen und interaktive Situationen Rahmen haben, der sich bei Online-Mentoring ändert. Aufgrund des Wandels des situativen Interaktionsrahmens ist es besonders interessant, diese theoretische Perspektive für die vorliegende Wahrnehmungsanalyse heranzuziehen. Rahmen geben Orientierung, was bei der Durchführung von Offline-Mentoring der Fall ist. Infolge des Einsatzes mediatisierter Kommunikationsmittel für beispielsweise Mentoring entsteht eine Mediensituation. Der Kontext dieser Mediensituation ist der Medienrahmen, in dieser Studie auch als Online-Rahmen bezeichnet. Bezüglich der Situation Mentoring innerhalb eines Online-Rahmens kann das mögliche Handlungsrepertoire zunächst unbekannt erscheinen. Darauf basierend werden mit dieser Studie auch die Wahrnehmungen von Mentorinnen, Mentoren und Mentees hinsichtlich möglicher Handlungen innerhalb eines Medienrahmens betrachtet.

Der Einsatz von Videokonferenz-Software, um Mentoring-Gespräche zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee zu führen, charakterisiert das in dieser Analyse untersuchte karriereorientierte Online-Mentoring. Die maßgebliche Handlung bei Mentoring, die kommunikative Handlung, wird innerhalb des Online-Rahmens also mittels der bereits angeführten mediatisierten Kommunikationsmittel durchgeführt. Hinsichtlich der Wahrnehmungen des Kommunikationsmediums für die Kommunikationsaufgabe Mentoring bzw. Mentoring-Gespräch ist es aufschlussreich, Theorien der Online-Kommunikation heranzuziehen. Denn sowohl die Dispositionen der Mentorinnen, Mentoren und Mentees als auch der Online-Kontext des Anlasses zur Nutzung eines mediatisierten Kommunikationsmittels, das Mentoring bzw. das Mentoring-Gespräch, haben neben den Eigenschaften des Kommunikationsmittels Einfluss auf den Kommunikationserfolg. In diesem Zusammenhang liegen auf der einen Seite Modelle vor, die sich mit technischen Eigenschaften von Kommunikationsmedien beschäftigen. Auf der anderen Seite befassen sich weitere theoretische Ansätze mit dem gezielten Einsatz von Kommunikationstechnologie für bestimmte Zwecke. Zusammengefasst sind die Modelle zur Medienwahl und die Ansätze der Medieneigenschaften zum medienökologischen Rahmenmodell. Dieses Modell wird heran-



gezogen, um Wahrnehmungen zu Medienwahl und Medieneigenschaften in Bezug auf Mentoring auch kommunikationstheoretisch einordnen und strukturieren zu können.

Vor diesem Hintergrund wird in einem ersten Schritt das Konzept Mentoring innerhalb der Metatheorie des symbolischen Interaktionismus verortet, um aus einer interaktionistischen Perspektive heraus die Wahrnehmungen hinsichtlich Online-Mentoring zu erfassen (Kapitel 2.2.1). Daran schließen sich rollentheoretische Betrachtungen (Kapitel 2.2.2) sowie theoretische Interpretationsmodelle zu sozialen und Online-Beziehungen (Kapitel 2.2.3) an. Der zweite Schritt erläutert rahmen- und medienrahmentheoretische Aspekte, um die wahrgenommenen Veränderungen der interaktiven Situation Mentoring, das durch den Rahmenwechsel zum Online-Mentoring wird, verdeutlichen zu können (Kapitel 2.2.4). Mit dem dritten und letzten Schritt, der sich mit den zum medienökologischen Rahmenmodell zusammengefassten Theorien beschäftigt, wird die Wahrnehmung der Wahl eines mediatisierten Kommunikationsmittels für Mentoring bzw. Mentoring-Gespräche sowie die Wahrnehmung von Medieneigenschaften im Zusammenhang mit der Kommunikationsaufgabe Mentoring theoretisch gerahmt (Kapitel 2.2.5).

### 2.2.1 Verortung des Konzepts Mentoring innerhalb des symbolischen Interaktionismus

Zur Analyse wie die durchführenden bzw. beteiligten Mentorinnen, Mentoren und Mentees Online-Mentoring wahrnehmen, bietet die Metatheorie des symbolischen Interaktionismus in den grundlegenden Ansätzen des US-amerikanischen Philosophen, Soziologen und Psychologen George Herbert Mead einen Ausgangspunkt. Wie Online-Mentoring von durchführenden und daran teilnehmenden Personen wahrgenommen wird, soll mit der vorliegenden Analyse erklärt und anhand deren Gefühlen, Gedanken und Motivationen nachvollzogen und verstanden werden können. Grundlage für das Verstehen sind symbolisierende Interaktionen, hier Mentoring und insbesondere die Kommunikation während den Mentoring-Gesprächen, die aufgrund des Einsatzes von Video-Konferenzsoftware neben verbalen auch nonverbale Gesten beinhaltet, die als Symbole für bestimmte Bedeutungsinhalte stehen und durch die Situation Mentoring ihre Bedeutung erhalten (vgl. Strübing/Schnettler 2004, S. 9).

Der Ansatz zur symbolvermittelten Kommunikation ist ausgerichtet auf die Erforschung des menschlichen Zusammenlebens und des menschlichen Verhaltens (vgl. Blumer 1982, S. 2). Laut Mead sind die Welten, die für die Menschen und für Gruppen von Menschen existieren, aus Objekten zusammengesetzt (vgl. Blumer 1982, S. 13). Diese Objekte sind Produkt symbolischer Interaktion. Sie umfassen alles, worauf man hinweisen, worauf man sich beziehen und was angezeigt werden kann (vgl. Blumer 1980, S. 14). Prozesse der Interaktion als soziales Handeln, als wechselseitig aufeinander ausgerichtetes Verhalten, vermitteln Symbole in einer symbolischen Welt. Soziale Wirklichkeit gewinnt ihre Bedeutung durch Interpretation und ist demzufolge nicht objektiv gegeben (vgl. Schäfer 2010, S. 24).

Mittelpunkt des Mead'schen Interaktionsmodells bildet die Wechselbeziehung zwischen Handlung und Reflexion in sozialen Situationen. Menschen handeln den Dingen gegenüber auf Grundlage deren Bedeutung (vgl. Blumer 1980, S. 81). Hierfür werden drei Prämissen formuliert:

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Dingen“ wird hier alles gefasst, was der

Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche, und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.“ (Blumer 1980, S. 4)

Was den symbolischen Interaktionismus von anderen Ansätzen abgrenzt, beinhaltet die zweite angeführte Prämisse. Diese bezieht sich auf den Ursprung der Bedeutung. Diese geht aus dem Interaktionsprozess zwischen verschiedenen Personen hervor:

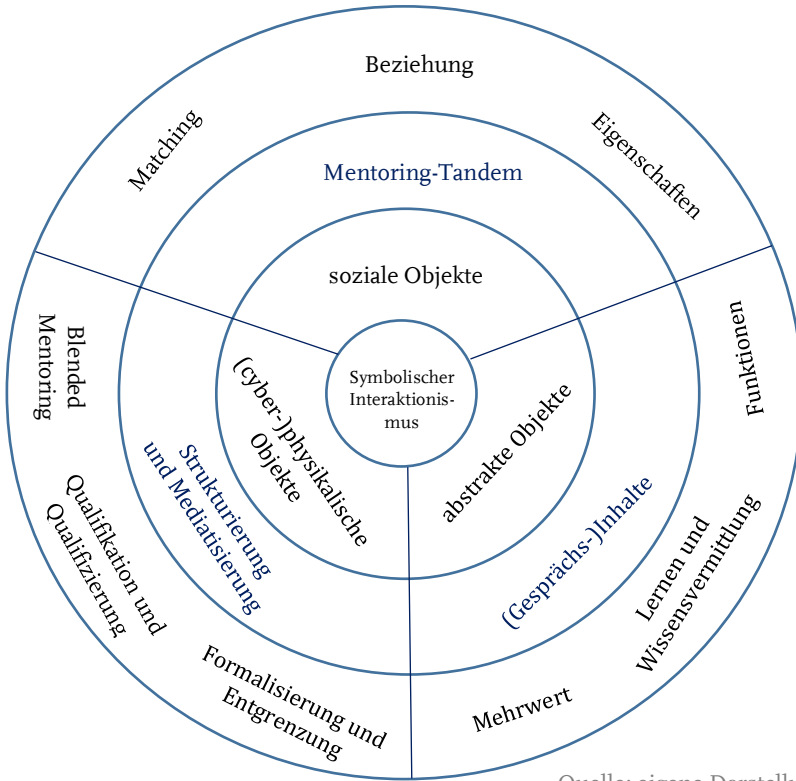
„Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich, aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln. Ihre Handlungen dienen der Definition dieses Dinges für die Person. Für den symbolischen Interaktionismus sind Bedeutungen daher soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierten Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden.“ (Blumer 1980, S. 7)

Dabei unterstützt der Aspekt der Beschaffenheit von Objekten, der gleichzeitig die Ursache unterschiedlicher Bedeutungen für verschiedene Personen beleuchtet. Vereinfachend werden Objekte in drei Kategorien gegliedert:

- physikalische Objekte – Gegenstände wie Computer, Notebook, Smartphone
- soziale Objekte – Menschen in einer Rolle wie Mentees, Mentorinnen und Mentoren
- abstrakte Objekte – Ideen, Prinzipien, Theorien, aber auch das Konzept Mentoring

Ihre Abgrenzung voneinander in Bezug auf den Forschungsgegenstand Online-Mentoring stellt die folgende Abbildung 4 zur sozialen, (cyber-) physikalischen und abstrakten Objekten des Online-Mentorings auf.

Abbildung 4: Soziale, (cyber-)physikalische und abstrakte Objekte des Online-Mentorings



Quelle: eigene Darstellung

Das menschliche Zusammenleben wird vom Standpunkt des symbolischen Interaktionismus aus als ein Prozess verstanden, in dem Objekte geschaffen, bestätigt, umgeformt und verworfen werden (vgl. Blumer 1980, S. 16). Zunächst wird demnach davon ausgegangen, „dass menschliche Gesellschaft aus Personen besteht, die sich an Handlungen beteiligen“ (Blumer 1980, S. 10). Das Zusammenleben beruhe auf einem ständigen Prozess des Aufeinander-Abstimmens von Aktivitäten. „Soziale Interaktion ist eine Interaktion zwischen Handelnden [...]“ (Blumer 1980, S. 11). Menschliche Gruppen und Gesellschaften bestehen immer nur in

der Handlung, müssen in Handlungskategorien erfasst werden. Begriffe wie soziale Position, Status, Rolle, Autorität und Ansehen, die soziale Strukturen wiedergeben, beziehen sich auf Beziehungen, die aus der Art der Interaktion zwischen verschiedenen Personen abgeleitet sind (vgl. Blumer 1980, S. 9-10).

Wie bereits angeführt, kann ein Objekt für verschiedene Individuen unterschiedliche Bedeutung haben. Auch wenn Individuen und Gruppen denselben räumlichen oder Lebens-Standort haben, können sie sehr unterschiedliche Welten besitzen. Bei der Beforschung des Handelns von Menschen ist daher zuerst ihre Welt von Objekten zu bestimmen (vgl. Blumer 1980, S. 15-16). Mentoring wird demnach geschaffen durch das Handeln von Personen in Bezug auf Mentoring. Die Verschiedenheit der Wahrnehmung von Online-Mentoring liege in der unterschiedlichen Bedeutung, die diese Form des Konzepts für unterschiedliche Akteurinnen und Akteure hat, in seiner subjektiven Beschaffenheit, begründet. Entlang der Feststellung „Die Bedeutung für eine Person besteht im Wesentlichen aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden sind“ (Blumer 1980, S. 15), könne Mentoring und Online-Mentoring für Mentoren, Mentorinnen und Mentees je nach Lebens-Standort und den Personen, mit denen zum Thema Mentoring bisher interagiert wurde, unterschiedliche Bedeutung haben. Erst in der Interaktion mit der gegenwärtigen Mentorin bzw. dem gegenwärtigen Mentor, der oder des gerade begleiteten Mentees entsteht das gemeinsame Objekt Online-Mentoring:

„Aus einem Prozess gegenseitigen Anzeigens gehen gemeinsame Objekte hervor – Objekte, die dieselbe Bedeutung für eine gegebene Gruppe von Personen haben und die in derselben Art und Weise von ihnen gesehen werden.“ (Blumer 1980, S. 15)

Wesentlicher Bestandteil der Handlung sind daneben die Bedeutungen aufgrund des Interaktionsprozesses der oder des Einzelnen mit sich selbst. Der Gebrauch von Bedeutungen durch einen einzelnen in seinen Handlungen beinhaltet einen Interpretationsprozess, gleichzeitig werden durch den Gebrauch von Bedeutungen durch die oder den Einzelnen in ihrer bzw. seiner Handlung bereits bestehende Bedeutungen aktualisiert und angewandt. Dieser Prozess besteht aus zwei Schritten. Die oder der

Handelnde interagiert zunächst mit sich selbst, tritt mit sich selbst in einen Kommunikationsprozess, in dem sie bzw. er sich selbst auf die Dinge aufmerksam macht, auf die sie bzw. er sein Handeln ausrichtet. Die Interpretation aufgrund dieses Kommunikationsprozesses führe zur Handhabung der Bedeutungen. Abhängig von Kontext, Situation und Ausrichtung der Handlung wird die ausgesuchte Bedeutung geprüft, neu geordnet, zurückgestellt und umgeformt. Im Verlaufe dieses formenden Prozesses werden Bedeutungen als Mittel für die Steuerung und den Aufbau von Handlung gebraucht und abgeändert (vgl. Blumer 1980, S. 8).

Wie Mentorinnen oder Mentoren gegenüber der oder dem Mentee handelt, sei demnach zunächst Produkt der Interaktion mit dem Selbst. Gleiches gelte für das Handeln der bzw. des Mentee gegenüber Mentor oder Mentorin. Die an Online-Mentoring beteiligten Personen wenden die Bedeutung von Mentorin/Mentor oder Mentee, also die Bedeutung der Tandem-Partnerin oder des Tandem-Partners, an oder ändern sie situationsbedingt ab und richten darauf ihr Handeln aus. Dieser Prozess wird während der gesamten Dauer des Mentoring vollzogen.

Anhand der drei zuvor angeführten Prämissen wurde ein für den symbolischen Interaktionismus charakteristisches Schema der Gesellschaft und des menschlichen Verhaltens entwickelt, in das Online-Mentoring als Interaktion zwischen Menschen, die eingebunden in die Gesellschaft stattfindet, integriert werden kann. Denn die involvierten Personen verhielten sich zueinander, im Idealfall in einer für Online-Mentoring charakteristischen Art und Weise. D.h. nach den Eigenschaften des Konzepts begleitend, beratend, unterstützend, sichtbarmachend, vernetzend, usw.

Wandelt sich die Objektwelt, d.h. gibt es neben dem co-präsenten Mentoring aufgrund technologischer Entwicklungen auch ein online durchgeführtes Mentoring, wandle sich notwendigerweise in Übereinstimmung damit das Handeln von Menschen (vgl. Blumer 1980, S. 16). In diesem Gefüge wird der Mensch als aktiv handelnder Organismus betrachtet, der mit sich selbst soziale Interaktion des Anzeigens und der Reaktion auf Anzeigen betreibt, nicht nur auf solche von außen reaktiv antwortet, mit denen er sich auseinanderzusetzen hat.

„Sein Verhalten ist in bezug auf das, was er wahrnimmt, nicht eine Reaktion, die durch die Darstellung des Wahrgenommenen hervorgerufen wurde, es ist vielmehr eine Handlung, die aus der Interpretation hervorgeht, die in dem Prozess des Selbst-Anzeigens vorgenommen wurde.“ (Blumer 1980, S. 19)

Die Wahrnehmung dieses Wandels vom analogen zum Online-Mentoring zeigt sich in der Bedeutung des cyber-physischen Objekts für das abstrakte Objekt Mentoring, die die aktiv Handelnden hinsichtlich der vorliegenden Analyse aufgefordert werden zu verbalisieren.

Der Ansatz der Interpretation, von Bedeutung in Lebenssituationen und in Bezug auf entsprechendes Handeln, hat für die vorliegende Analyse doppelte Geltung: Das Forschungsvorgehen wird unterstützt, indem die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews erfolgt, in denen die Befragten die Objekte ihrer (Mentoring-)Welt erklären und sie damit selbst interpretieren. Ebenso wird im Sinne der Theorie beim Beforschen eines Gegenstands (Rolle als Mentorin bzw. Mentor und Mentee, Beziehung der Tandem-Partnerinnen und -Partner, Kommunikationskanal beim Online-Mentoring) bei der Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse das Verhalten der befragten Personen in der Wechselbeziehung von Handlung und Reflexion in sozialen Situationen – hier in der konkreten Situation des Online-Mentorings – interpretiert, um es zu verstehen bzw. verständlich zu machen (vgl. Miebach 2006, S. 100; s. Kapitel 3).

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Bedeutung von Dingen, die in der dargelegten Metatheorie selbst einen eigenen zentralen Stellenwert hat. Übertragen auf den Forschungsgegenstand der Wahrnehmung von Online-Mentoring wird die Wahrnehmung seitens der Mentees, Mentorinnen und Mentoren davon beeinflusst, welche Bedeutungen das Online-Mentoring als Gegenstand, das digital unterstützte Kommunikationsmedium als Gegenstand sowie das Gegenüber als Mensch, der zu einer Kategorie gehört – Mentorin bzw. Mentor oder Mentee –, in der Wahrnehmung der Beteiligten hat und welches Handeln von diesen Bedeutungen abgeleitet wird. Online-Mentoring ist nicht nur Ding, dessen Bedeutung Handlungen hervorbringt, sondern auch soziale Interaktion, die Mentees mit Mentorin bzw. Mentor und umgekehrt eingehen. Was Online-Mentoring, der genutzte mediatisierte Kommunikationskanal sowie



Mentorin oder Mentor und Mentee als Rolle bedeuten, wird von den Beteiligten während der Auseinandersetzung mit dem abstrakten, sozialen und (cyber-)physikalischen Gegenstand jeweils für sich selbst interpretiert. Als Mentorin oder Mentor wird gegenüber der oder des Mentee, und umgekehrt, in der Situation Mentoring mit ihrer Bedeutung als soziale Situation, Online-Situation und als Beratungs- und Begleitungsprozess, unter Einsatz von mediatisierten Kommunikationsmitteln während des Mentorings gehandelt. Bei der Untersuchung von Verhalten muss berücksichtigt werden, welche Bedeutung die Dinge haben, die zum Aufbau des Verhaltens führten (vgl. Blumer 1980, S. 5). So wird in der vorliegenden Analyse die Bedeutung des mediatisierten Kommunikationskanals aus der Wahrnehmung der Nutzerinnen und Nutzer in der Situation „karriereorientiertes Online-Mentoring“ heraus betrachtet. Die Mentorin bzw. der Mentor und die bzw. der Mentee interagieren während des Online-Mentorings in ihrer jeweiligen Rolle mit technologisch unterstützten Kommunikationsmedien. Vor diesem Hintergrund werden die Aspekte Interaktion (Kapitel 2.2.1.1) und Identität (Kapitel 2.2.1.2) der Metatheorie in den folgenden beiden Abschnitten näher betrachtet und in einer Zusammenfassung des Teilkapitels abgerundet (Kapitel 2.1.1.3).

#### 2.2.1.1 Bedeutung des Begriffs Interaktion für das Konzept Mentoring

Soziale Interaktion besteht nach Meads Theorie aus nicht-symbolischer Interaktion und symbolischer Interaktion. Nicht-symbolische Interaktion sei die automatische, reflexartige, nicht interpretierte Antwort auf die Handlung eines anderen. Symbolische Interaktion beinhaltet die Interpretation der Handlung, „eine Präsentation von Gesten und eine Reaktion auf die Bedeutung solcher Gesten. Eine Geste ist irgendein Teil oder Aspekt einer ablaufenden Handlung, die die umfassende Handlung deren Teil sie ist, charakterisiert [...]“ (Blumer 1980, S. 12). Wünsche, Anordnungen, Befehle, Winke und Erklärungen sind Gesten, d.h. körperabhängige Reize, die dem sie Wahrnehmenden einen Hinweis auf die Absicht und den Verlauf der bevorstehenden Handlung des Gesten Setzenden vermittelt, gleichzeitig eine Reaktion beim Anderen auslöst (vgl. Miebach 2006, S. 57). Damit hat die Geste sowohl Bedeutung für den sie Setzenden als auch für die Person, an die sie gerichtet ist. Für die Beteiligten muss sie dieselbe Bedeutung haben, damit sie sich verstehen:

„[...] die an einer solchen Interaktion beteiligten müssen notwendigerweise die Rolle des anderen übernehmen. Um einem anderen anzuzeigen, was er zu tun hat, muss man das Anzeigen von dem Standpunkt jenes anderen vornehmen; [...]“ (Blumer 1980, S. 13)

Die Reaktion von Empfängerin oder Empfänger auf den von Senderin oder Sender gesetzten Reiz führt bei dieser oder diesem zu einer Anpassungsreaktion. Eine solche Reiz-Reaktions-Kette werde dann zu sozialem Verhalten, wenn beide Beteiligten eine bestimmte Idee mit dem jeweiligen Reiz verbinden. Soziales Verhalten wird erst durch Interpretation zu sozialem Handeln. „Ein signifikantes Symbol ist somit ein Zeichen, das eine bestimmte Bedeutung ausdrückt“ (Miebach 2006, S. 58). Es wird von Senderin und Empfänger mit derselben Bedeutung verbunden. „Die größte Ablösung von der Bedeutung weisen vokale Gesten auf, also Wörter oder Sätze“ (ebd.). Zur Erklärung von Interaktionsprozessen reiche es aus, die Funktion von signifikanten Symbolen in der Kommunikation zu betrachten.

Der soziale Interpretationsprozess müsse immer wieder ablaufen, um im Zusammenleben sowohl Wandel zu ermöglichen als auch um es in Spannungsfeldern von Druck, Bestätigung, Unzufriedenheit, Gleichgültigkeit, Bedrohung und Bestärkung zu erhalten. Der Prozess des Zusammenlebens, bei Online-Mentoring der Prozess des Durchführens, sei es, der Regeln schafft und es aufrechterhält, nicht umgekehrt.

„Ein Netzwerk oder eine Institution funktioniert nicht automatisch aufgrund irgendeiner inneren Dynamik oder aufgrund von Systemerfordernissen; sie funktionieren, weil Personen in verschiedenen Positionen etwas tun – und zwar ist das, was sie tun, ein Ergebnis der Art und Weise, in der sie Situationen definieren, in der sie handeln müssen.“ (Blumer 1980, S. 24)

Insbesondere auf die in dieser Analyse fokussierten mediatisierten Kommunikationswerkzeuge bezogen, die bei Online-Mentoring Einsatz finden, seien die Sets von Bedeutungen, die die Akteurinnen und Akteure dazu bringen, in den von ihnen eingenommenen Positionen so zu handeln, wie sie tatsächlich in einem Prozess sozialer Interaktion basierend auf sozialen Definitionsprozessen handeln, maßgeblich (vgl. Blumer 1980, S. 26). Sie bringen unterschiedliche Wahrnehmungen hervor.

Gemeinsames Handeln muss sowohl in der Verkettung paralleler Aktivitäten der Teilnehmenden betrachtet werden als auch in der Verkettung mit vorangegangenem gemeinsamem Handeln. Insbesondere, wenn im Prozess eines radikalen Wandels oder aufgrund belastender Situationen neue Formen gemeinsamen Handelns entwickelt werden müssen, die sich deutlich von früherem gemeinsamem Handeln unterscheiden. „[...] aber selbst in solchen Fällen gibt es immer irgend eine Verbindung und Kontinuität mit dem, was sich früher ereignete. Man kann eine neue Verhaltensform nicht verstehen, ohne das Wissen um diese Kontinuität in die Analyse der neuen Form einzubringen“ (Blumer 1980, S. 27). Aus dieser Perspektive heraus ist Handeln im Online-Mentoring vor dem Hintergrund des bekannten Handelns in der Situation Mentoring zu betrachten, ebenso die Wahrnehmungen, die mit dieser Studie analysiert werden.

#### 2.2.1.2 Bedeutung des Begriffs Identität für das Konzept Mentoring

Identität, an dieser Stelle im Hinblick auf die Rolle von Mentorin bzw. Mentor und Mentee während eines (Online-)Mentorings betrachtet, entwickelt sich im Prozess des sozialen Miteinanders, durch die zuvor dargestellte Interaktion. Als Konzept über die Ausbildung von Identität beschreibt der symbolische Interaktionismus die Dynamik in Beziehungen und was die und der Einzelne eingebettet in verschiedene personale Zusammenhänge leisten müsse. Aus Meads Ansatz der Sozialisation, des Prozesses des Hineinwachsens des Individuums in die Erwachsenengesellschaft, wird der Begriff der Identität übernommen. In Bezug auf das Interaktionsmodell jedoch als fortlaufender Prozess, im Gegensatz zu seiner strukturellen Bedeutung im Sozialisationsmodell.

„Wir wollen die Identität als einen bestimmten strukturellen Prozeß im Verhalten eines Individuums von dem unterscheiden, was wir das Bewußtsein von erfahrenen Objekten nennen.“ (Mead 1978, S. 208; Hervorhebung im Original)

Die Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, entsteht aus der gesellschaftlichen Erfahrung (vgl. Miebach 2006, S. 53). Identität kann nicht direkt erfahren werden. Die Haltungen der anderen dem Selbst gegenüber werden übernommen, sich dann selbst gegenüber eingenommen.

Der Einzelne wird durch Reflexion der gesellschaftlichen Umwelt, des Erfahrungs- und Verhaltenskontextes sich so selbst zum Objekt (vgl. Mead 1978, S. 180). Identität ist demnach die Erfahrung des Selbst mittels Spiegelung durch die anderen. Mentorin und Mentor „würden“ Mentorin oder Mentor, indem der oder die Mentee ihn oder sie in dieser Rolle erfährt. Die Haltung der anderen reflektieren die Stufen gesellschaftlicher Ordnung. Ein Kind eignet sich die Haltungen einer Bezugsperson im Spiel durch Nachahmung an. Davon abgeleitet übernehmen Mentorinnen und Mentoren, aber auch Mentees, die jeweilige Rolle bestehend aus Verhaltensnormen dieser bestimmten Rolle, die nachgeahmt werden. Gleichzeitig müsse das Zusammenspiel mehrerer Rollen, hier konkret das Zusammenspiel zwischen Mentee und Mentor oder Mentorin, erfasst werden. Dieses Zusammenspiel basiert auf dem Lernen von Regeln.

Mead definiert die Gesellschaft als einen objektiven Handlungszusammenhang, nicht als Zusammenhang der subjektiven Vorstellungen der Gesellschaftsmitglieder voneinander. Identität als Struktur besteht in der Übernahme dieses objektiven Handlungszusammenhangs, da man sich durch das Reflektieren der Perspektive des verallgemeinerten Anderen selbst zum Objekt machen kann, so ein Identitätsbewusstsein entwickelt (vgl. Mead 1978, S. 205). „Die im verallgemeinerten Anderen festgelegten Regeln können sich auf einzelne Gruppen oder auf größere Gemeinschaften beziehen, so dass sich unterschiedliche Grade der Universalität ergeben.“ (Miebach 2006, S. 55)

Betrachtet man vor diesem Hintergrund explizit formales Mentoring und webbasierte Plattformen für Online-Mentoring, so werden hier größere Gemeinschaften an Mentorinnen, Mentoren und Mentees gebildet, die aus einzelnen Mentoring-Tandems bestehen. Aus der regelhaften Organisation der Teile zu einem Ganzen entstehe eine höhere Stufe gesellschaftlicher Organisation. Darauf lassen sich die folgenden Perspektiven übertragen:

„Indem sich das Individuum die Regeln der organisierten Gemeinschaft aneignet und auf sich selbst anwendet, übernimmt es die Haltung des generalisierten Anderen (generalized other). Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, kann 'der (das) verall-

gemeinernde Andere‘ genannt werden. Die Haltung dieses verallgemeinernden Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft.“ (Mead 1978, S. 196)

Das verallgemeinerte Andere, das Identität verleiht und dessen Regelungen sich angeeignet werden, wird in drei Komponenten eingeteilt:

- die Träger der Regeln in Form einer Gruppe oder der gesamten Gesellschaft – hier die Gruppe der an Online-Mentoring beteiligten Personen, insbesondere die Mentoring-Tandems
- die Regeln selbst – Umgehens- und Vorgehensweisen beim Mentoring
- das Bewusstsein des Individuums bezüglich dieser Regeln – Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die als solche regelgeleitet agieren (vgl. Miebach 2006, S. 54)

Der Mensch bestimmt sein Zentrum, seine Identität, durch Rollenübernahme. „[...] der Einzelne hat keinen direkten Zugang zu seinem individuellen Kern, sondern muss seine Identität indirekt bestimmen, indem er die Haltungen andere sich selbst gegenüber einnimmt“ (Miebach 2006, S. 56; Hervorhebung i. Original). In der Interaktion Online-Mentoring müsse demnach die Mentorin oder der Mentor regelmäßig die Rolle ihrer oder ihres Mentee einnehmen, um von deren oder dessen Standpunkt aus anzeigen zu können, wie diese oder dieser aufgrund des übermittelten Inhalts erwartet handeln soll. Mentees übernehmen ebenfalls die Rolle ihres Mentors oder ihrer Mentorin, um zu interagieren. „Sie tun dies durch einen zweifachen Prozess, indem sie anderen anzeigen, wie sie handeln sollen, und indem sie selbst die Anzeigen interpretieren, die von anderen gegeben wurden“ (Blumer 1980, S. 14). Demnach müsse für beide Tandem-Partnerinnen oder -Partner die Bedeutung der Rolle Mentorin/Mentor bzw. Mentee deutlich sein.

„Die Festlegung von Handlungsmöglichkeiten durch Rollenübernahme nennt Mead “Me“. Die Übernahme aller dieser organisierten Haltungen gibt ihm sein ICH (‘ME‘), das heißt die Identität, derer er sich bewußt wird. [...] Dieses in jeder konkreten Handlung liegende spontane Element nennt Mead “I“.“ (Mead 1978, S. 217).

Handeln hat demnach eine andere Qualität als die erläuterte Reflexion. Es beinhaltet etwas Unvorhersehbares, das ihr Freiheit und Initiative verleiht.

„Schon während die Handlung abläuft, kann das Individuum sowohl seine eigene Handlung als auch die Reaktionen der anderen beobachten und sich die Reaktion des “I“ auf die durch das “Me“ festgelegte situationspezifische Identität bewusst machen. Dieser Reflexionsprozess führt zu einer neuen Erfahrung der eigenen Identität, die sich in der nächsten Handlungssituation auf die Bildung des “Me“ auswirken wird.“ (Miebach 2006, S. 60)

Interaktion in der menschlichen Gesellschaft erfolgt vorwiegend auf symbolischer Ebene. Die Handlungen des jeweils anderen sind zu berücksichtigen, wenn die eigene Handlung ausgebildet wird. „Um die Haltung der Gemeinschaft zu erfassen und im Prozess der Identitätsbildung auf sich selbst anzuwenden, muss der Einzelne mehrere Rollen zu einer größeren Einheit verallgemeinern.“ (Miebach 2006, S. 54) Identität besteht aus einem Bündel aus Rollen, durch deren Kombination wird Identität erlangt.

### 2.2.1.3 Zusammenfassung zur Verortung des Konzepts Mentoring innerhalb des symbolischen Interaktionismus

Im Hinblick auf den Online-Rahmen von Mentoring können die Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees Einblicke gewähren, welche Bedeutung dem Medienrahmen der Situation Mentoring durch die Tandem-Partnerinnen und -Partner zugeschrieben wird. Dies, indem die Bedeutung, die sich die handelnden Akteurinnen und Akteure in Bezug auf den Medienrahmen in der Interaktion und vor dem Hintergrund ihrer Identität anzeigen, analysiert wird. Die mediatisierte Interaktion bei Online-Mentoring sei darüber hinaus, so verdeutlicht die Metatheorie des symbolischen Interaktionismus, geprägt von Bedeutungs-Sets und sozialen Definitionsprozessen, die auf bisher bekanntem Handeln beruhen. Teil des Rollenbündels der und des Handelnden im Online-Mentoring wird die Rolle als Online-Mentorin bzw. Online-Mentor oder Online-Mentee, indem sich die Handelnden gegenseitig anzeigen, wie sie innerhalb des Online-Rahmens der Situation

Mentoring handeln sollen und angezeigtes Handeln interpretieren. Neben der symbolisierenden Interaktion und dem Prozess der sozialen Konstruktion von Identität beschäftigt sich die Metatheorie des symbolischen Interaktionismus mit dem sinnhaften Vermitteln, dem Kennen und der Gestaltbarkeit sowie der Veränderbarkeit von Rollen. Diese Aspekte haben Bedeutung für das Verhalten von Akteurinnen und Akteuren in sozialen Situationen. Vor diesem Hintergrund werden sie im folgenden Teilkapitel zu Goffmans Rollentheorie als weiteres theoretisches Interpretationsmodell im Zusammenhang mit einer Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring ausführlicher dargelegt.

### 2.2.2 Verortung des Konzepts Mentoring und seiner Rollen in der Rollentheorie

Der Begriff der typischen Rolle bezieht sich auf tatsächlich und regelmäßig ablaufendes Verhalten. Der kanadische Soziologe Erving Goffman gilt als einer der Entwickler der interaktionistischen Rollentheorie, die u.a. von Mead vorbereitet wurde. Seine Fallanalysen zum Verhalten, beispielsweise zum öffentlichen Alltagshandeln, beschäftigen sich mit den „[...] vielfältigen Ausdrucksformen von Individuen in sozialen Interaktionen und für die sozialen Regeln, auf die Individuen zurückgreifen, wenn sie ihre Identität gegenüber den vorgegebenen Rollen abgrenzen“ (Miebach 2006, S. 102).

Rollen entsprechen einer Typisierung von Verhaltensweisen. In einer Gesellschaft werden jedoch mit Rollen normative Vorstellungen verbunden. Normen legen fest, was Rolleninhabende tun sollten. Einer Verhaltensnorm entspricht also konkretes Handeln, wenn es bestimmte Merkmale aufweist. Typisches Rollenverhalten wird jedoch nicht durch eine Reihe von Merkmalen definiert, sondern durch die individuelle Ausgestaltung der Rolle durch eine bestimmte Person (vgl. Miebach 2006, S. 42). Damit wird überprüfbar, ob die an Rolleninhabende gerichteten Verhaltensnormenerfüllt werden (vgl. Popitz 1975, S. 21-22).

„Somit hat der Rollenträger grundsätzlich zwei Optionen offen: er muss erstens aus den als typisch für die Rolle geltenden Handlungsmöglichkeiten eine auswählen und zweitens das Rollenhandeln individuell gestalten.“ (Miebach 2006, S. 42)

Entlang des Mead'schen Interaktionsmodells legt die oder der Rollenhandelnde bezogen auf die erste Option mit dem „Me“ alle Handlungsmöglichkeiten fest, die in einer bestimmten Situation als typisch für diese Rolle angesehen werden. In der Reaktion des „I“ entscheidet sie oder er sich für eine bestimmte Handlungsweise (vgl. Miebach 2006, S. 42). Da Mead sich nicht tiefergehend mit dem Aspekt der möglichen Zuordnung der Gestaltung des Rollenspiels zum „I“ beschäftigt, fügt Goffman den Begriff des Rollenspiels als „tatsächliches Verhalten eines bestimmten Individuums“ (Goffman/Werner 1973, S. 95) hinzu. Dieses unterscheidet sich nach seinem Ansatz vom typischen Rollenverhalten im Sinne von Verhaltensnormen (vgl. Goffman/Werner 1973, S. 104).

Abgeleitet davon untersucht die vorliegende Analyse, wie Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die karriereorientiertes Online-Mentoring durchführen, Verhalten und Handeln in Bezug auf sich selbst und die Interaktionspartnerin bzw. den Interaktionspartner wahrnehmen. Goffman stellt bei seinen Betrachtungen aus methodischen Gründen und hinsichtlich des Bezugsrahmens seiner Theorie die Bedingungen, Formen und Funktionen des Rollenspiels in den Mittelpunkt. Dabei beschränkt er sich auf situierte Aktivitätssysteme als „geschlossener, sich selbstkompensierender, und sich selbstbeendender Kreislauf voneinander abhängiger Aktionen“ (Goffman/Werner 1973, S. 108). Das Tandem-Gespräch des Online-Mentorings sei demzufolge ein situiertes Aktivitätssystem, in dem die Kooperation von zwei situierten Rollen in einem räumlich und zeitlich abgegrenzten Handlungsprozess beobachtet werden kann.

Unter der Annahme, die Rollenstruktur nicht als Grundeinheit zu betrachten, wird das Individuum als ein Aspekt der Analyse aufgefasst. Damit ist das Individuum Bezugssystem der Rollentheorie, gleichzeitig die Grundeinheit der Rollenuntersuchungen (vgl. Goffman 1982, S. 72; Miebach 2006, S. 154-162). Begrifflich gilt das Individuum als Partizipationseinheit; als sog. Partei nimmt es an einem Interaktionssystem teil, tritt als Einzelne oder in einem Miteinander auf. Nach dieser Definition ist sowohl der oder die Mentee als auch Mentorin oder Mentor jeweils eine Partei, die aus nur einer Person besteht. Eine selbständige Person, die allein gekommen ist. Ein Mentoring-Tandem dagegen wird als zu-



sammengehörig wahrgenommen, bildet ein Miteinander von aus mehreren, hier zwei Personen, bestehende Partei (vgl. Goffman et al. 2013:1982, S. 43).

„Mit Mead teilt Goffman die anthropologische Annahme, dass eine Person ihre Identität nur in Interaktion mit anderen Personen entwickeln und darstellen kann. Mead versucht durch das Modell der Rollenübernahme eine Struktur der Identität zu definieren, von der das konkrete Handeln im moralischen Sinne abhängt. Goffman erhebt nicht einen solchen Anspruch, sondern beschränkt sich auf die jeweilige Präsentation eines Individuums in der Interaktion.“ (Miebach 2006, S. 107)

Wichtig ist nach Goffman das durch das Verhalten gegenüber den Anderen vermittelte Gefühl, das für eine Person hinter der gerade gespielten Rolle steht (vgl. Goffman/Vetter 1977, S. 329).

„Wenn nach Goffman Personen erstens nicht durch das Bündel ihrer Rollen bestimmbar sind, zweitens aber ihre Identität durch das jeweilige Rollenverhalten den anderen mitteilen, so muss es zumindest ein universales Merkmal der Individualität geben: die fortlaufende Abgrenzung gegen die durch das Rollenhandeln angezeigte Identität.“ (Goffman/Werner 1973, S. 149, Übersetzung von Miebach 2006, S. 107, Hervorhebung i. Original)

Während Mead Identität als einen Prozess des sozialen Handelns und der Reflexion begreift, deren Struktur in der sozialen Ordnung und der Gesellschaft liegt, bedient sich Goffman einer aus Psychologie und Soziologie abgeleiteten Definition. Demzufolge entwickelt ein Individuum seine Identität, indem es sich vorgegebenen Rollen bedient und sich gleichzeitig von der durch diese Rollen angezeigte Identität distanziert. Das Individuum greift auf einen sozialen Pool zurück, wo es Rollenbindungen, funktionale Erfordernisse oder alltägliche Handlungsroutinen vorfindet (vgl. Goffmann/Werner 1973, S. 136). Soziologen und Pädagogen entwickeln dies weiter, stellen fest, dass das Individuum über spezielle Fähigkeiten verfügen müsse, um in sozialen Situationen eine balancierte Identität bewahren zu können. Zur Systematisierung der Bedingungen für die Stabilität der Ich-Identität werden vier identitätsfördernde Fähigkeiten angeführt:

- Rollendistanz, um in vielfältigen sozialen Situationen auch widersprüchliche Rollen spielen zu können, indem sich die Person von den Pflichten der Rolle löst, um sich ein notwendiges Maß an Flexibilität zu bewahren
- Rollenübernahme und Empathie als gedankliche Komponente, um sich in den anderen hineinzuversetzen, seine Motive und Intentionen zu erkennen, zusammen mit der Fähigkeit des Einfühlens durch Rollenübernahme, die als zentrale Quelle der Identität die Haltung der anderen eröffnet, jedoch auch eine stabilisierte Ich-Identität, um sich nicht in den Intentionen des anderen zu verlieren
- Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen, um sich mit Widersprüchlichkeit, Konfliktpotential und Unbefriedigtheit der modernen Gesellschaft aufgrund Rollenvielfalt und stetigem sozialen Wandel abfinden zu können, wobei Abwehrstrategien die Gefahr bergen, auf Dauer die Handlungsfähigkeit des Individuums einzuschränken, während die Ambiguitätstoleranz identitätsfördernd ist, da sie Konflikte und Unbefriedigtheit ertragen lässt.
- Identitätsdarstellung als Fähigkeit, in sozialen Situationen möglichst viele Aspekte der eigenen Identität als „expressive Ich-Leistung“ zum Ausdruck zu bringen (vgl. Krappmann 2016, S. 170)

Mead konstatiert die Eigenständigkeit des konkreten Handelns mit der Abgrenzung des „I“ vom „Me“ (vgl. Miebach 2006, S. 115). Grundlage des intentionalen Handelns ist die Identität der Persönlichkeit als bewusst reflektierte situations- und lebensgeschichtliche Kontinuität des Selbsterlebens auf Grundlage des Selbstbildes, was Meads' Vorstellung von sinnhaftem Handeln und Identität entspricht (vgl. Miebach 2006, S. 115). Goffman folgend lässt die typische Rolle nur wenige Handlungsmöglichkeiten zu. Dagegen eröffneten korrektive Handlungen den sozialen Interaktionen eine neue Dynamik (vgl. Miebach 2006, S. 129). „Das Individuum vermittelt seinen Interaktionspartnern, dass es die Rolle ausfüllt und gleichzeitig nicht mit der Rolle identisch ist“ (Miebach 2006, S. 129). Herausgearbeitet wird, dass die dramatische Gestaltung von Interaktionsprozessen nicht auf der individuellen Ebene stattfindet. Vielmehr werden sie vom sozialen Kontext mit sekundären Regeln belegt und von den Interagierenden als Rollenspiel erwartet. Die soziale Einbettung reglementiert

das Verhalten der Individuen, eröffnet gleichzeitig neue Gestaltungsoptionen (vgl. Miebach 2006, S. 130).

Die Rolle der Online-Mentorin bzw. des Online-Mentors oder der oder des Online-Mentee sei demnach ein Teil des Individuums, eine situationsbezogene Facette der Identität der Person, die Online-Mentoring durchführt oder an einem Online-Mentoring teilnimmt. Sozialisation bezeichnet den Prozess, durch den das Individuum lernt, sich wirksam in eine soziale Umgebung zu integrieren, damit eine soziale Rolle und mit ihr verbundene Verhaltensweisen einzuüben. Folglich würden die Tandem-Partnerinnen und -Partner im Prozess des Online-Mentorings innerhalb des Online-Rahmens sozialisiert.

Zusammenfassend sind soziale Interaktionen nach dem Verständnis Goffmans regelbestimmt und offen für individuelle Gestaltung, das Verständnis hinsichtlich einer Rolle wird durch Kommunikation verstanden als interaktiver Prozess durch Kommunikation erworben. Dies skizziert der folgende Abschnitt zum Erwerb von Rollenverständnis durch Kommunikation als interaktiver Prozess (Kapitel 2.2.2.1), bevor die Verortung des Konzepts Mentoring und seiner Rollen in der Rollentheorie kurz zusammengefasst wird (Kapitel 2.2.2.2).

### 2.2.2.1 Erwerb von Rollenverständnis durch Kommunikation als interaktiver Prozess

Die Grundlage kommunikativer Prozesse, in denen sich die Beteiligten über die jeweiligen Erfahrungshaltungen neu verständigen, sei die Schnittmenge des geteilten Wissens über ein Thema oder eine Situation wie beispielsweise Mentoring bzw. Online-Mentoring. Sowohl die Person, die Mentoring anbietet, als auch die Person, die am Mentoring teilnimmt, besitzen in der Regel ein grundlegendes Wissen über ihre bzw. die komplementäre Rolle und teilen eine gemeinsame Sprache und ihren Bedeutungsinhalt. Wechselseitig werden Äußerungen interpretiert und Rückmeldungen werden eingeholt, ob das Gegenüber richtig verstanden wurde und ob die geäußerten Erwartungen als zuträglich empfunden oder begründet abgelehnt werden (vgl. Hahn 2013, S. 76). Ausgangspunkt des Verhandlungsprozesses sei der Wunsch einer oder eines Mentee nach Mentoring. Darauf folge ein Abstimmungs- und Koordinationsvorgang zur Interpretation der Anforderung und dessen, was Mentee und

Mentor bereit sind zu leisten. Dies wird so lange wiederholt, bis eine gemeinsame Verständigung über das neue Rollenverständnis erreicht und etwaige Störungen der Begegnung behoben sind. Damit sind Mentorinnen und Mentoren Sozialisationsagenten, die im Gespräch die spezifischen Anforderungen vermitteln und aufzeigen, welche Normen bzw. Verhaltensweisen von Mentees unter gegebenen Umständen zur Erreichung des Gesprächsziels verbunden sind. Ausschlaggebend für die Ausbildung eines klaren Rollenverständnisses und damit verbundenen Verhaltensweisen der Mentee neben dem hohen Fachwissen des Mentors insbesondere dessen Kommunikationsfähigkeit und der Einfluss der räumlichen Umgebung als Sozialisationshilfe für die Mentee. Demzufolge könne der Kommunikationsprozess zwischen Mentor und Mentee als Lernprozess betrachtet werden, der das Wissen der Mentee über eine bestimmte berufliche Situation erweitert. In welchem Grad die Mentee neues Wissen erwirbt bzw. in welchem Ausmaß sie die neuen Rollenerwartungen erfasst hat, sei hauptsächlich von der Wirksamkeit der Kommunikation abhängig. Kommunikation ist damit in den Prozess der Mentoring-Interaktion eingebettet; aufgabenbezogen zur Verständigung über den sachlichen Inhalt des Austauschs (Spezifität des Mentoring-Ziels, beidseitig die zur Erreichung erforderlichen Inhalte des Mentoring), rituell zur Darstellung des gegenseitigen, persönlichen Respekts durch den Austausch von Höflichkeits- und Achtsamkeitsbezeugungen. Hierbei ist zu beachten, dass sich verbales und nonverbales Verhalten gegenseitig bedingt und sprachliche Äußerungen überlagern können (vgl. Hahn 2013, S. 80).

Die Mitteilung ist Grundelement jeglicher Kommunikation. Ist diese wechselseitig, so handelt es sich um Interaktion. Eine Glaubwürdigkeit der übertragenen Botschaft wird durch Vertrauenswürdigkeit erlangt, durch die Einstellung und das Involvement zum Gegenüber und den Inhalten, wie die Botschaft übernommen und verarbeitet wird. Nur durch wirksame Kommunikation wird das individuelle Ziel, d.h. der Versuch der Beeinflussung, erreicht.

Untersucht man den Erfolg von Mentoring aus Sicht der Mentees, wird die Wirkung der interpersonalen Fähigkeiten der Mentorin bzw. des Mentors als maßgeblich erachtet. Dazu gehöre Involviert-Sein in die In-

teraktion, Zuhör-Verhalten, Kommunikationskompetenz, Kommunikationsqualität und Präsentationsstil. Wirkungsrelevante Kommunikationsdimensionen orientieren sich an den drei Stufen der Verständigung – Aufmerksamkeit, Hinwendung und Rückmeldung –, die in Bezug gesetzt werden zu Meads symbolisch-interaktionistischem Rollenansatz der Rollenübernahme (vgl. Hahn 2013, S. 82). Aufmerksamkeit bezieht sich auf die verbalen und nonverbalen Äußerungen des Gegenübers wie Sprache, Stimmodularität, Körpersprache, Mimik und Proxemik. Die Aufnahme von bewusst oder unbewusst gesendeten Informationen des Gegenübers ist Voraussetzung für den weiteren Kommunikationsverlauf. Aufrichtiges Interesse an einer wirksamen Kommunikation zeigt sich in der möglichst umfassenden Aufnahme aller Stimuli über die physischen Sinnesreize. Nach Mead müssen die an Kommunikation beteiligten Personen ein kulturell geprägtes Zeichen- bzw. Symbolsystem teilen, um Hinweisreize überhaupt als solche identifizieren zu können (vgl. Mead/Morris 2017:1934, S. 69). Die aufgenommenen Zeichen und Hinweise sind im Anschluss vor dem Hintergrund der Kommunikationssituation, dem Mentoring, zu interpretieren. Durch Hinwendung zur anderen Person bzw. Einnehmen ihrer Position wird versucht, deren Äußerungen eine Bedeutung zu verleihen und sie zu bewerten. Gelingt keine Interpretation oder klare Deutung, müssen so lange Rückfragen gestellt werden, bis ein gemeinsames Verständnis erzielt wird. Die abschließende Rückmeldung zeigt das erreichte Ausmaß der verstandenen Information, damit die Qualität der Kommunikation aufgrund ihres Gelingens. Nonverbale Ausdrucksformen werden eingesetzt, um zeitlich angemessen auf die Äußerungen des Kommunikations-Gegenübers zu reagieren.

Auf diese Weise ist Kommunikation von großer Bedeutung. Sie hat Wirkung auf die Loyalität der an einem Mentoring Beteiligten und dient dem Beziehungsmarketing. Die von der oder dem Mentee wahrgenommene Wirksamkeit von Kommunikation werde beeinflusst durch die Inhalte der Kommunikation und die Eigenschaften der Inhaltsvermittlung. Die beiden Aspekte gelten als Maß dafür, inwieweit der Mentor alle Informationen zur Zielerreichung und zu den erwarteten Verhaltensweisen verständlich vermitteln konnte. Hier zeige sich der Mentor wiederum als Sozialisationsagent, der die Mentee mit den Abläufen und Prinzipien des

Mentoring bekannt macht (vgl. Hahn 2013, S. 88). Eine hohe Wirksamkeit von Kommunikation führe daneben zu einem detaillierten und umfangreichen Wissen von Mentoring und ermöglicht eine exaktere Vorhersage über den Ablauf des Mentoring-Gesprächs und das zu erwartende Ergebnis.

Die Kommunikationspartnerin bzw. der Kommunikationspartner erwartet obligatorische Beteiligungsbeiträge, d.h. Verhaltensweisen des Gegenübers, die in der Rolle als unbedingt erforderlich zur Zielerreichung definiert werden und so ausschließlich selbst geleistet werden müssen. Optionale Beteiligungsbeiträge gehen über die notwendigen Beteiligungsleistungen hinaus, unterstützen und tragen zu einer Verbesserung der Zielerreichungseigenschaften oder der Abläufe einer Situation bei. Situative Determinanten sind Elemente der physischen Umgebung, die das Verhalten durch die Wahrnehmung der Interaktion beeinflussen. Emotionen der Kommunikationspartnerin bzw. des Kommunikationspartners bestimmen ebenfalls die Unterstützung für die rollenbezogenen Aufgaben und die beobachtbare kognitive Beteiligung (vgl. Hahn 2013, S. 92). Dies zeigt sich in der körperlichen Mitarbeit, indem konkrete Handlungen vorgenommen werden. Emotionale Beteiligung zeigen Verhaltensleistungen der Rollenträgerin bzw. des Rollenträgers, die Gefühlsarbeit darstellen, indem sie bzw. er geduldig, höflich, einführend ist. Die zeitliche Beanspruchung des Gegenübers zeigt eine beziehungsorientierte Beteiligung, d.h. eine Erwartungsbildung an zukünftige Kontakte mit der oder dem anderen. Soziale Beteiligung wird gesehen als die gleichberechtigte Interaktion und gemeinsame Zielerreichung, wobei der Aktivitätsgrad der Beteiligten unterteilt ist in aktiv und passiv, niedrig (physisch anwesend) und hoch (integrativ). Zufriedenheit mit der (Kommunikations-)Situation zeigt sich in einer positiven Sanktionierung des Gesprächs (vgl. Hahn 2013, S. 104).

Abgeleitet von der Theorie der symbolischen Interaktion seien Kommunikationsmedien im engeren Sinne Mittel zum Zweck der Kommunikation zwischen Menschen auf einer technischen Grundlage. Der Gebrauch von Medientechniken und die Verwendung von Zeichen folgen ebenso gesellschaftlich konventionalisierten Regeln und Erwartungsstrukturen, die sozial ausgehandelt wurden und nun als Institutionen die

soziale Kommunikation rahmen. Gerade in modernen und ausdifferenzierten Gesellschaften erfordert technisch basierte Kommunikation einen erheblichen Organisationsaufwand, da die Überbrückung räumlicher Distanzen neben Koordinations- und Kooperationsfragen, die metakommunikativ gelöst werden können, ökonomische und rechtliche Fragen aufwerfen. Medien sind technisch basierte Zeichensysteme, die im sozialen Zusammenleben von Menschen der Verständigung in institutionalisierter und organisierter Form dienen. Zur Analyse von Kommunikationsmedien sei es notwendig, aus unterschiedlichen Wissenschaftszweigen verschiedene Dimensionen eines Mediums zu berücksichtigen (vgl. Beck 2006, S. 81-85; Beck 2010, S. 16).

Die räumliche Umgebung als Sozialisationshilfe verstanden verändert sich aufgrund der Nutzung digital unterstützter Kommunikationsmittel, die Kommunikations-Situation Mentoring wird durch den Einsatz von Kommunikationsmedien medial gerahmt. Somit verändert sich die räumliche Umgebung, die Sozialisationshilfe ist bei Online-Mentoring eine mediatisierte.

#### 2.2.2.2 Zusammenfassung zur Verortung des Konzepts Mentoring und seiner Rollen in der Rollentheorie

Rollen als Teil des Individuums gelten nach der Goffman'schen Theorie als Bündel typischer Verhaltensweisen, die mit normativen Verhaltensweisen in Verbindung gebracht werden bzw. sich zu als normativ bezüglich einer bestimmten Rolle wahrgenommenen Verhaltensweisen entwickeln. Die Rolle als Ausdrucksform wirkt in der Interaktion, in der dem Gegenüber ein Gefühl für diese eingenommene Rolle vermittelt wird. Rollen gelten als Sozialisationsagenten, da an einer Interaktionssituation Beteiligte durch gemeinsame Sprache und Wissen über die jeweilige Rolle deren Inhalte erfassen. An dieser Stelle kommt Kommunikation als Interaktion maßgebliche Bedeutung zu. Mit Blick auf die Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring ist interessant, wie sich regelmäßig ablaufendes Verhalten und damit auch Rolleneigenschaften aufgrund des Rahmenwechsels und damit mediatisierter kommunikativer Interaktion verändern und somit differenziert wahrgenommen werden. In Bezug auf das Online-Tandem als Interaktionspartnerinnen bzw. -partner und deren Beziehung beschäftigt sich das

nächste Teilkapitel mit Beziehungstheorien als weitere theoretische Interpretationsmodelle, zu denen das zu beforschende karriereorientierte Online-Mentoring in Bezug gesetzt wird.



### 2.2.3 Verortung des Konzepts Mentoring in Beziehungstheorien

Die Beziehung zwischen Mentee und Mentorin oder Mentor ist weiteres bedeutungsvolles abstraktes Objekt im Mentoring bzw. Online-Mentoring. Die insbesondere in Kapitel 2.2.1 entlang des symbolischen Interaktionismus dargestellten Bedeutungen demonstrieren die Abhängigkeit der Ausbildung personaler Identität im Rahmen von Sozialisationsprozessen von Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen. Umgekehrt ist die Ausbildung von Identität eine Grundbedingung für die Herstellung von Beziehung.

In Beziehungen herrscht eine hohe Dynamik, durch die Einbettung in verschiedene personale Zusammenhänge muss die einzelne Person Vieles leisten (vgl. Schäfer 2010, S. 25). An dieser Stelle steht die Beziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern im Fokus, die durch videobasierte Gespräche und unter Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel aufgebaut und gepflegt wird.

Die Beziehung zwischen (Offline-)Mentorin oder Mentor und Mentee wird zunächst als soziale Beziehung betrachtet. Nach Definition des Soziologen Max Weber wird sie als „ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer“ (Weber 1984, S. 47) als Bestandteil der Kategorien Rolle, Struktur oder System verwendet und wird im theoretischen Ansatz des symbolischen Interaktionismus in der Diskussion um Kommunikation und Interaktion handlungstheoretischer Bestandteil (vgl. Schäfer 2010, S. 24). Soziale Beziehungen ergeben sich aus wiederholten oder länger andauernden sozialen Kontakten und Interaktionen. Kennzeichen sind eine längere Dauer, die über einzelne Situationen hinausreicht, und emotionale Intensität. Abgegrenzt davon werden Kontakt (kurze Dauer, geringe emotionale Intensität), Begegnung (kurz aber intensiv) und Bindung (gesteigerte Dauer und Nähe, die ethische Verpflichtungen mit sich bringt) (vgl. Schäfer 2010, S. 24). Darüber hinaus wird unterschieden zwischen persönlichen sozialen Beziehungen und formalen sozialen Beziehungen:

- persönliche Beziehungen: lebensweltliche Beziehungen, die das konkrete Individuum und seine kognitiven und affektiven Leistungen betreffen, basieren auf positiven oder negativen ein- oder wechselseitigen Gefühlen, werden nicht immer freiwillig gewählt,

eröffnen den Agierenden erheblichen Gestaltungs- und Handlungsspielraum, werden als individuell und persönlich empfunden

- formale Beziehungen: präformiert durch sachliche Anforderungen in differenzierten Gesellschaften, im Mittelpunkt steht das Kooperieren und die Funktionen und Rollen des Menschen, nicht seine Charaktereigenschaften, die Rollenträgenden sind weitgehend austauschbar (vgl. Beck 2006, S. 174)

Formale und persönliche Beziehungen können sich überschneiden, wenn aus formalen Beziehungen persönliche Beziehungen werden. Persönliche Beziehungen können scheitern und in der Folge vollständig abgebrochen werden oder zu formalen Beziehungen regredieren. Dies lasse sich auch im Falle von Mentoring beobachten, wenn aus einer Tandem-Beziehung zum Zwecke der Durchführung von Mentoring nach Abschluss des Mentorings eine Freundschaft entsteht (vgl. Kram 1985, S. 621).

Neben der soziologischen Sicht ausgehend von Weber über Mead und Goffman stellt der psychologische Ansatz die Interaktion von Personen, die nicht als Einzelpersonen, sondern als Dyaden betrachtet werden, in den Mittelpunkt. Danach hat eine Dyade eine soziale Beziehung, wenn sie mindestens ein stabiles Interaktionsmuster aufweist (vgl. ASENDORPF/BANSE 2000, S. 3). Durch Wiederholung einer Interaktion stabilisiert sich ein solches Muster bzw. eine Verhaltenskette, in der das Verhalten von zwei Menschen voneinander abhängig ist, die wechselseitig durch unterschiedliche Aktivitäten über eine längere Dauer hinweg agieren (vgl. SCHÄFTER 2010, S. 26). Dies wird bei Online-Mentoring angenommen.

Davon ausgehend, dass soziale Beziehungen wesentlich auf Kommunikation basieren, sind sie in der gegenwärtigen Gesellschaft ohne Medien nicht denkbar. Sie basieren nicht allein auf face-to-face-Kommunikation in Co-Präsenz. Es werden Räume geschaffen, in denen freiwillig, absichtsvoll und zielgerichtet ein Auseinandersetzen mit Inhalten erfolgt, in deren Zusammenhang geübt wird. Auch eine erzieherische Absicht wird unterstellt; bei Mentoring kann dies die Sozialisation in einen bestimmten Arbeitskontext sein. Auch im Hinblick auf die pädagogische

Beziehung wird von physisch co-präsenten Begegnungen ausgegangen, was zunächst historische Hintergründe haben mag (vgl. Herbart 1969: 1894; Nohl 1982:1933). Zeitliche und räumliche Differenzen wurden zunächst mittels Telefon oder Brief überbrückt, gegenwärtig fast ausschließlich über digital unterstützte Medien. Die Aufrechterhaltung, ebenso das Knüpfen, sozialer Beziehungen ohne Medien der interpersonalen Kommunikation scheint nicht mehr denkbar. Online-Medien übernehmen im Alltag die Eigenschaften von Kontakt- und Beziehungsmedien. „In vielen Fällen werden sie von den Kommunikanden auch nicht als defizitäres Substitut für die direkte Kommunikation aufgefasst, sondern als angemessenere und angenehmere Alternative“ (Beck 2006, S. 176). Interpersonale Kommunikation ist die entscheidende Funktion des Internets im Sinne eines Kontaktmediums geworden. Im Internet verortete Plattformen zu verschiedenen Themen gelten als Kommunikations- und Kontaktofferten (vgl. Beck 2006, S. 177).

Dennoch gelten Online-Beziehungen, definiert als Intensivierung eines Online-Kontakts, im Gegensatz zu sozialen Beziehungen als themenbezogene, uniplexe Beziehungen, bei denen keine starken Bindungen entwickelt werden (vgl. Beck 2006, S. 178). Die idealtypische Stärkung dyadischer Beziehungen verbliebe innerhalb der Grenzen computervermittelter Kommunikation, eine Erweiterung oder Vertiefung erfolgt in sog. privaten Kommunikationsmodi. Weitere Formen mediatisierter interpersonaler Kommunikation wie E-Mail oder Telefon können folgen, ohne dass die ursprüngliche Kommunikationsform aufgegeben wird. Sind diese Anschlusskommunikationen erfolgreich, werden die sozialen Bindungskräfte, die wechselseitige Wertschätzung sowie Emotionen stärker, so dass anschließend der Übergang zu persönlichen Treffen und face-to-face Kommunikation erfolgen könne. Ausschlaggebend ist hierbei die tatsächliche geographische Nähe, ob eine Online-Beziehung offline fortgesetzt werden kann. Auch Online-Beziehungen können Stabilität erreichen und zu persönlichen Treffen führen (vgl. Kraut et al. 1998; S. 444). Parallel dazu kann Mentoring als soziale Beziehung auf Zeit betrachtet werden, die in der Redefinitionsphase, der letzten Mentoring-Phase, in eine Freundschaft übergehen kann, aber zu keiner tieferen Bindung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern führen müsse (vgl. Kram 1988, S. 55). Bei technologisch unterstütztem Mentoring wird an dieser

Stelle von der Trennungs-Phase gesprochen, die keine weitere Perspektive auf das Fortführen der Beziehung gebe. Gerade bei Online-Mentoring wird somit die Sozialität der Mentoring-Beziehung in Frage gestellt. Sozialität bestehe demnach bei Online-Mentoring (nur) für einen bestimmten Zeitraum, den Zeitraum der Durchführung des technologisch unterstützten Mentorings.

Darüber hinaus wird die Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee als pädagogische Beziehung betrachtet, abgeleitet vom Verständnis von Mentoring als ebenfalls pädagogisches Konzept. Die Pädagogik fokussiert hier die professionell helfende Beziehung in ihrer besonderen Eigenart durch festgelegte Rollen, an die Beziehung geknüpfte Erwartungen und einem Autoritätsgefälle zwischen Lehrendem und Lernender (vgl. Schäfer 2010, S. 37).

Zusammengefasst lässt sich die Beziehung zwischen Online-Mentorin oder Online-Mentor und Online-Mentee nach den hier angeführten theoretischen Interpretationsmodellen als einfache, themenbezogene Online-Beziehung mit Komponenten der sozialen Beziehung aufgrund des länger andauernden sozialen Kontakts der Dyade aufgrund des stabilen Interaktionsmusters Mentoring bezeichnen, die auch Anteile einer pädagogischen Beziehung aufweist, da Online-Mentoring Unterstützung, Beratung und Begleitung bietet sowie die Rollen und auch die Erwartungen an die Beziehung klar festgelegt sind. Mit Blick auf die Wahrnehmung der Online-Mentoringbeziehung können die Empfindungen der zu befragenden Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees, die mit dieser Forschungsarbeit erhoben werden, aufschlussreich sein. Darüber hinaus gilt es, auch den Online-Rahmen der Situation Mentoring theoretisch zu verorten und näher zu beleuchten. Diesbezüglich leitet das folgende Kapitel zu Goffmanns Rahmentheorie ein, bevor zu Höflich's Theorie der Medienrahmen übergeleitet wird.

## 2.2.4 Verortung des Konzepts Mentoring in der Rahmentheorie und der Theorie der Medienrahmen

Entlang der Theorie von Goffman bildet der soziale Rahmen die Klammer um ein Ereignis, das für die Anwesenden bedeutsam und sowohl räumlich als auch zeitlich abgegrenzt ist.

„Der Rahmen beschreibt einen „sozialen Kontext“, in dem sich viele Situationen und Zusammenkünfte bilden, auflösen und umformen, während sich Verhaltensmuster als angemessen und (häufig) offiziell oder als beabsichtigt herausbildet und anerkannt wird.“ (Goffman 1973, S. 29; Hervorhebung i. Original)

Die in Begegnungen inbegriffenen Regeln gelten als Bezugsrahmen einer zu definierenden Interaktionssituation, in der Akteurinnen und Akteure eine kommunikative Beziehung eingehen. Dabei geht es Goffman um Situationen und die sich darin findenden Menschen (vgl. Goffman 1977, S. 9). Zentrale Frage seiner Theorie ist „Was geht hier eigentlich vor“ (ebd.). Schließlich dienen Rahmen nach dem Ansatz Goffmans dem Individuum zur Orientierung in einer sozialen Situation, was interaktionistisch als Definition der Situation bezeichnet wird:

„Mit der Definition der Situation auf Basis einer sozial vorgegebenen Interpretationsfolie wird das Individuum [...] selbst aktiv und konstruiert soziale Wirklichkeit; denn nur die Rahmung durch ein konkretes Individuum erzeugt soziale Realität.“ (Miebach 2006, S. 130)

Die handelnde Person definiert mit der Rahmung ihre Stellung im sozialen Gefüge für sich selbst und für die anderen Interaktionsteilnehmenden. Das Individuum ist dabei Bezugseinheit. Damit interpretiert Goffman mit dem Begriff des Rahmens die Grundfragestellung von Struktur und Handeln dynamisch.

„Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich “Rahmen“. (Goffmann 2016:1989, S. 19; Hervorhebung i. Original)

Demnach geben Rahmen Orientierung, Akteurinnen und Akteure haben aufgrund von Erfahrungen, Organisationsprinzipien für Ereignisse, kulturell geprägte Deutungs- und Interpretationsmuster und mehr oder weniger komplexe Verstehensanweisungen einen Eindruck davon, was vor sich geht. Darauf stimmen sie ihre Handlungen ab (vgl. Goffman 1977, S. 274). Im Falle des tradierten Offline-Mentorings bestehe Rahmenklarheit. Die Mentorinnen, Mentoren und Mentees sind mit dem Kontext der Situation Mentoring vertraut, mögliche Handlungen innerhalb des Mentoring-Rahmens seien von den Akteurinnen und Akteuren erkennbar.

„Nennt man einen Rahmen klar, so heißt dies nicht nur, jeder Beteiligte habe eine hinlänglich richtige Vorstellung von dem, was vor sich geht, sondern im allgemeinen auch, er habe eine hinlängliche Vorstellung von den Vorstellungen der anderen, einschließlich deren Vorstellungen von seiner eigenen Vorstellung.“ (Goffman 1977, S. 369)

Wie bei der Identitätsbildung wird die Reflexion der Identität durch andere als die eigene Identität übernommen. Die handelnden Personen reflektieren stets auch die Rolle des Gegenübers im Interaktionsprozess. So reflektierten Mentorin oder Mentor die oder den Mentee und umgekehrt.

Seinen Rahmenbegriff stützt Goffman auf die Überlegungen des amerikanischen Anthropologen, Biologen und Sozialwissenschaftlers Gregory Bateson. Dieser definiert, dass Rahmen gedankliche Operationen von Individuen sind. Damit ist der psychologische Begriff des Rahmens eine kognitive Kategorie (Goffman 2016:1989, S. 253). Das Individuum greift also in dieser kognitiven Operation auf real existierende Rahmen zurück, die bereits mit Begriffen belegt sind. Zum Beispiel bei Online-Mentoring aus dem Kontext des Offline-Mentorings.

Die Definition der Situation fällt meist leicht, weil der soziale Rahmen bereits bekannt ist. Jedoch treten vielfältig Situationen ein, in denen sich mehrere Rahmen zur Interpretation der Situation anbieten oder dem Individuum kein Rahmen verfügbar ist (vgl. Miebach 2006, S. 131). Psychologische Rahmen haben verschiedene Merkmale: In sozialen Situationen hat der Rahmen eine Selektionsfunktion, beantwortet damit Goffmans Leitfrage. Er wirkt inklusiv, indem bestimmte Handlungen als zugehörig bestimmt werden, gleichzeitig exklusiv, da andere Handlungen

ausgeschlossen werden. Dies beschreibt zugleich die metakommunikative Wirkung eines Rahmens. Bedeutsam ist, wie das Individuum durch den Rahmen auf die Wirklichkeit sieht, der vorgegeben ist und die gerahmte Situation definiert. Dies verdichtet gibt der Rahmen vor, welche Handlungen dort angebracht und welche unangebracht sind (vgl. Bateson/Holl 2017:1985, S. 254-255).

Goffman versteht Rahmen also als Regelsystem im Sinne einer Interaktionsordnung. Anhand des Merkmals der Prämissen nach Bateson wählt das Individuum einen sozial vorgegebenen Rahmen, womit bestimmte inklusive und exklusive Handlungen selektiert werden (vgl. Miebach 2006, S. 132). In diesem Zusammenhang werden primäre Rahmen von Transformationen unterschieden. Primäre Rahmen sind elementare Situationsdefinitionen, die in natürliche und soziale Rahmen aufgeteilt sind. Natürliche Rahmen sind von der Natur auferlegte Rahmungen; aus einem Eindruck entsteht ein Bild im Bewusstsein, das mit einem sprachlichen Etikett versehen wird. Soziale primäre Rahmen sind z.B. unmittelbare Reaktionen auf andere Menschen (vgl. Miebach 2006, S. 133). Als elementare Situationsdefinition macht der primäre Rahmen aus einem sonst sinnlosen Aspekt etwas Sinnvolles. Goffman unterscheidet hier fünf Grundformen: Mit dem Komplex des Erstaunlichen werden beispielsweise Naturereignisse beschrieben, Situationen können eine überraschende Wirkung haben, Interaktionen können Aufmerksamkeit erreichen oder taktvolles Nicht-Reagieren hervorrufen, Zufälle als nicht durch Ursachen erklärbare Situationen können auftreten und Anspannung kann hervorgerufen werden durch Handlungen, die bestimmte Konventionen verletzen (vgl. Miebach 2006, S. 134). Transformationen sind ursprüngliche primäre Rahmen, die in einem anderen Kontext eingesetzt werden. Es handelt sich um Alltagsrituale, die von Individuen zur Gestaltung von Interaktionen eingesetzt werden. Hier unterscheidet Goffman

- Modulation, d.h. der ursprüngliche Sinn, den die Handlung vorher im Rahmen hatte, wird geändert („so tun als ob“)
- Täuschung, d.h. intendiertes Handeln, eine andere Person zu einer falschen Vorstellung vom Vorgehen zu bringen – die täuschende Person weiß von der Transformation, die getäuschte Person erlebt die Situation als primären Rahmen (nur einer von zwei

Akteurinnen und Akteure weiß, dass „so getan wird als ob“). Hier wird erneut unterschieden zwischen Täuschungsmanövern als geplante Schritte, scherzhafte Täuschungen, Etwas-Vormachen zu experimentellen Zwecken, Täuschung zu Ausbildungszwecken, lebenssechte Prüfungen, paternalistische Konstruktionen im Interesse des Getäuschten (Taktgefühl), strategische Täuschungen nach den jeweiligen Regeln erlaub (Schachspiel), schädigende Täuschungen wie Schwindelmanöver und die Intrige als indirekte Täuschung, und die Selbsttäuschung mit dem Verlust des Realitätsbezugs des Individuums (vgl. Miebach 2006, S. 135).

Anhand von primären Rahmen und Transformationen können vielzählige Situationen analysiert werden, in denen Rahmungen als Einzelergebnisse oder als Ereignisketten auftreten. Goffman untersucht damit die Dynamik von Interaktionsordnungen im Wechselspiel mit der facettenreichen Identitätsformation von Individuen (vgl. ebd.).

Kommunikative Handlungen sind demnach innerhalb eines Rahmens erwartbar, überindividuelle Bezüge jedoch nicht institutionalisiert. Je weniger die Handelnden von einem klaren Rahmen ausgehen können, also in Situationen, mit denen sie bislang nicht oder nur wenig vertraut sind, erfolgt zunächst eine Rahmung der Situation (vgl. Höflich 1998, S. 143). In einer solchen Situation können sich Mentorinnen, Mentoren und Mentoren befinden, wenn sie erstmalig Online-Mentoring durchführen, wenn ein Medium, das eine aktive Internet-Verbindung benötigt wie Videokonferenz-Software mit Echtzeit-Bildübertragung, bei Mentoring zum Einsatz kommt (vgl. Schirra 2020, S. 117). Mit der Weiterführung der Rahmentheorie für Medien- bzw. Online-Rahmen vor dem Hintergrund mediatisierter Kommunikationsmittel beschäftigt sich das folgende Kapitel 2.2.4.1, bevor in Kapitel 2.2.4.2 detaillierter auf den Medienwandel, der Online-Rahmen bedingt und somit einen Rahmenwechsel für soziale Situationen und Kommunikationssituationen wie das in dieser Forschungsarbeit betrachtete Konzept Mentoring herbeiführt, eingegangen wird.



#### 2.2.4.1 Rahmentheorie und Medienrahmen

Der Computer als Medium der interpersonalen Kommunikation und als Beziehungsmedium stellt die normativ begründete Wechselseitigkeit der Kommunikation in den Vordergrund. Das Internet als komplexes technisches System zur Speicherung, Bearbeitung und Übertragung von digitalen Daten wird definiert als Medium erster Ordnung, auf dessen technischer Plattform ein Bündel von Medien zweiter Ordnung aufbaut (vgl. Beck 2010, S. 17). Dazu zählen beispielsweise web-basierte Plattformen, auf denen Mentoring verortet ist. Entlang Goffmans Theorie ist interpersonale Kommunikation als sozial gerahmtes, kontextuelles Geschehen nicht dem Zufall unterworfen. Vielmehr unterliegt sie sozialen und kommunikativen Regeln, die als ihr Rahmen beschrieben werden können. „Immer dann, wenn ein Medium benutzt und damit eine (gemeinsame) Mediensituation hergestellt wird, soll deshalb von einem Medienrahmen gesprochen werden, [...]“ (Höflich 1998, S. 141).

Medienrahmen gelten als primäre Rahmen (vgl. Höflich 1998, S. 142). Ein Medienrahmen, der die sozialen und kommunikativen Regeln computervermittelter Kommunikation bestimmt, ist nach Höflich „immer auch ein technisch präformierter Rahmen“ (Höflich 2016, S. 62). Damit wird der Einfluss des Kommunikationsmediums auf den Kommunikationserfolg deutlich. Denn die Nutzung eines Mediums schafft gleichzeitig einen Rahmen, erfordert eine bestimmte Organisation der Kognition und Ausrichtung der Aufmerksamkeit, impliziert eine Definition der Situation, liefert ein Set an handlungsleitenden Regeln (vgl. Höflich 2016, S. 59). Der Einsatz von Videokonferenz-Software für das Mentoring-Gespräch schaffe demnach den Online-Medienrahmen für dieses Mentoring.

Das Medium ist technisches Artefakt, zugleich bedeutungsvolles Objekt. Seine Bedeutung liegt in seinem Gebrauch begründet. Gleichzeitig gibt es den Gebrauch vor und lässt die Bedeutung der medialen Botschaft nicht unberührt (vgl. McLuhan et al. 2005). Ein Medienrahmen ist, entsprechend Goffmans Ansatz, immer durch gesellschaftliche Regeln mitbestimmt. Deutlich abgegrenzte Regeln geben vor, wie Medien in einem sozialen, nicht nur in einem technischen Sinne, verwendet werden sollen.

Die sog. Medienetikette<sup>13</sup> legt für die Nutzung jedes Mediums Standards nahe. Als prozedurale Regeln geben sie eine sozial adäquate Medienverwendung vor. Mediensozialisation<sup>14</sup> beschreibt die Aneignung von Medienrahmen, das Hineinleben in eine Medienwelt. Medienwandel<sup>15</sup> ist der Wandel dieser Rahmen, Mediatisierung<sup>16</sup> die Pluralisierung von Medienrahmen. Die bereits angeführte Medienkompetenz<sup>17</sup> wird verstan-

---

<sup>13</sup> Auch bezeichnet als Netiquette (zusammengesetzt aus den englischen Begriffen „net“ und „etiquette“) gilt sie als „Knigge“ für Kommunikation, Interaktion und Umgang miteinander im Internet, regelt das Verhalten in Computernetzwerken. Zurück geht Netiquette auf einen von Arlene H. Rinaldi 1995 an der Florida Atlantic University zusammengestellten Katalog an zentralen Geboten, die ausgeweitet wurden auf das Verbot von Beleidigungen und Verfolgungen (Cybermobbing und -stalking), rassistische und sexistische Äußerungen oder die Aufforderung zu kriminellen Handlungen. Die Netiquette 2.0 geht insbesondere auf das Web 2.0 und die Nutzung sozialer Medien ein (vgl. Bendel 2021).

<sup>14</sup> Mediensozialisation unterstellt aktiv handelnde Individuen, die sich im Feld der Medien selbst sozialisieren. Sie umfasst mehr als die Sozialisation durch Medien, da Medien ein breites Spektrum an Vorstellungswelten und Lebensweisen zeigt, mit denen sich Mediennutzerinnen und -nutzer, hier nicht nur Kinder und Jugendliche, deren Umgang mit Medien durch den der Eltern stark geprägt ist, auseinandersetzen müssen. Sie steht in Zusammenhang mit der Medienerziehung, die bei der Ausprägung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber Medien pädagogisch unterstützt (vgl. Fritz et al. 2003, S. 8).

<sup>15</sup> Zunächst definiert als zunehmende Ausdifferenzierung alter und neuer Medien mit spezifischen Leistungen, d.h. neue Medien ergänzen und erweitern alte Medien, sie ersetzen sie nicht. Neue Medien sind jedoch auch imstande, die Leistungen massenmedialer Verbreitung von Kommunikation zu übernehmen. Mit dem Web 2.0 vollzog sich der Wandel von passiven Informationskonsumierenden zu aktiv Informationsproduzierenden, die ihr Informationsangebot als Mitglieder sozio-technischer Gemeinschaften in Kooperation mit Gleichgesinnten erbringen (vgl. Sutter/Mehler 2010, S. 7)

<sup>16</sup> Ansatz zur Reflektion des Wechselverhältnisses zwischen medialem und gesellschaftlichem Wandel und der Rolle der Medienkommunikation im gesellschaftlichen Wandel. Medienkommunikation wird als symbolisches Handeln im Sinne des symbolischen Interaktionismus verstanden, wobei der Mensch im Zentrum steht, der Medien in alltägliche Prozesse und Aktionen einbezieht, das Potenzial immer neuer Medien mit immer neuen Kommunikationsmöglichkeiten realisiert oder auch nicht (vgl. Krotz 2014, S. 20).

<sup>17</sup> Medienkompetenz wird betrachtet als besondere Form von kommunikativer Kompetenz, die alle Sinnesakte der Wahrnehmung meint, und von Handlungskompetenz als alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung, die durch kommunikative Akte begleitet werden, aber darüber hinausgehen, da hierbei Objekte, Gegenstände und Sachverhalte positionell verändert werden. Dabei werden Kompetenzen nicht als statisch und vorhanden verstanden, sondern als Prozess, der mehr meint als Medien einsetzen und bedienen zu können (vgl. Treumann et al. 2002, S. 20)

Medienpädagogik umfasst alle auf Verständnis und Spezifikation ausgerichteten, pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis. Aspekte hierbei sind

den als Fähigkeiten, sich in diesen Rahmen zu bewegen und situationsadäquat handeln zu können. Jedoch auch, auf Medien zu verzichten. Auf Ebene eines Meta-Metarahmens legen Medienregeln nahe, welches Medium in einer spezifischen Handlungssituation und unter Berücksichtigung der Kommunikationserfordernisse der Handlungssituation angemessen sei. Das Medium ist demnach Bestandteil der interpersonalen Kommunikation, Teil der Überlegungen bezüglich einer Kommunikation (vgl. Höflich 2016, S. 59).

„Ein Medienrahmen umfaßt indessen nicht nur prozedurale Regeln, die den Verlauf der medialen Kommunikation bestimmen, sondern auch ein Kalkül, in das eingeht, zu welchem Zweck das jeweilige Medium verwendet werden kann, um auf sozial adäquate Art und Weise intendierte Kommunikationsabsichten realisieren zu können.“ (Höflich 1998, S. 150)

Wachsende Akzeptanz und Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnik stellten vor diesem Hintergrund neue Anforderungen an pädagogisch Tätige, die mit Herausforderungen hinsichtlich ihres Rollenverständnisses einhergehen. Sowohl lokale Entgrenzung als auch nicht mehr bediente Sinneskanäle bedeuteten Herausforderungen für Lehrende, die sich über Distanzen hinweg in Situation und Befindlichkeiten online präserter Lernender hineinversetzen und mit unaufdringlichen Aktionen und Ratschlägen stockende Lernprozesse wieder anstoßen sollen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 73). Parallel zu online Lehrenden werde auch von Online-Mentorinnen und Mentoren Medienkompetenz erwartet, d.h. ein pädagogisch reflektierter und didaktisch-methodisch fundierter Umgang mit digital unterstützten Kommunikationsmedien, nicht nur mit der technischen Handhabung von Hard- und Software. Schließlich ergibt sich die didaktische Qualität eines Mediums nicht aus dem Medium selbst, sondern aus Konzeption, Umsetzung und

---

Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde und Medienforschung, zu denen Bezugswissenschaften wie Erziehungswissenschaft, Kommunikations- und Medienwissenschaft, Allgemeine Didaktik, Soziologie, Psychologie und Philosophie heranzuziehen sind (vgl. Baacke 2007, S. 4).

Mediendidaktik beschäftigt sich mit dem Einsatz von Medien zum Erreichen pädagogisch reflektierter Ziele, wozu beispielsweise Unterrichtsmedien gehören (vgl. Baacke 2007, S. 4).

sozialer Implementation im didaktischen Feld. Daneben spielt die Förderung der Metakommunikation zur Unterstützung der Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens durch Reflexion von Lernhandlungen und Austausch von Erfahrungen mit dem Lehrenden und anderen Lernenden eine Rolle. Ebenso bedürfe es einer Kompetenz zur Entwicklung von Lernmaterialien, die ein Mehr an didaktisch-methodischen Funktionen abdecken müssen. Von Bedeutung ist, dass bisherige didaktisch-methodische Fachkompetenzen nicht obsolet werden und bewusst ist, dass Potenziale den Realisationen immer weiter voraus sind (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 74).

Medienakzeptanz, die subjektiv vom Kommunikationsstil und eigenen Wünschen oder kollektiv vom Umfeld der Kommunikationspartnerinnen und -partner sowie deren Präferenzen bezüglich Kommunikation abhängig sein kann, sowie entsprechender Kompetenzerwerb bzw. Vorbereitung auf das Medium, gehen seinem Einsatz im Tandem-Gespräch voraus. (Anders stellte sich die Situation während der Kontaktbeschränkungen aufgrund der COVID-19 Pandemie 2020 und 2021 dar.) All dies unterstreicht die soziale Seite von Medien. Stabile und klare Rahmen entsprechen einem standardisierten Gebrauch, bedingen erwartbare Nutzungsweisen (vgl. Höflich 2016, S. 61). Sie entstehen, wenn Ego davon ausgehen kann, dass Alter den Rahmen ebenso sieht, wie sie bzw. er und sie bzw. er weiter davon ausgeht, dass Alter annimmt, dass Ego die Haltung von Alter perzipiert (vgl. Goffman 1980, S. 369). Damit Kommunikationspartnerinnen und -partner sich Medienrahmen aneignen und Medienkompetenz erreichen können, müssen auch auf technologischer Seite adäquate Mediensituationen geschaffen werden.

„Indem Medien verwendet und damit neue, durch diese Medien geprägte Situationen (Mediensituationen) geschaffen werden, erfordert dies innovative Codierungen zur Bewältigung medienspezifischer Codiergrenzen [...]“ (Höflich 1998, S. 150)

Darüber hinaus wird Kommunikationsmedien eine handlungsleitende Kraft unterstellt, d.h. Handlungen werden durch Objekte strukturiert. Diese angebotenen Gebrauchseigenschaften werden, wie bereits angeführt, gelernt. Auch wenn das Medium eine Vorstellung präge, was man

damit in einem gewissen Rahmen machen kann, wird deutlich, dass Eigenschaften des Gebrauchs nicht eindeutig in den Medien angelegt sind. Trotz aller technischen Vorgaben gibt es immer eine gewisse Deutungs-offenheit, die erst durch die Praxis des Gebrauchs eine Festlegung erfährt. Des Weiteren sind Gebrauchseigenschaften kontextuell: In gewissen Situationen werden Merkmale wahrgenommen oder nicht. Damit wird die Gebrauchseigenschaft von einer handlungsleitenden Kraft des Mediums zu einem Rahmenmerkmal. Ein Medienrahmen ist mal mehr, mal weniger durch die technischen Handhabungsvorgaben und Regeln bestimmt. Deutlich wird dies darin, dass in unterschiedlichen Kulturen auch der Umgang mit Medien unterschiedlich ist. Medien sind nicht universell, sondern stellen kulturell und gruppenspezifisch geprägte Deutungs- und Interpretationsmuster zur Verfügung. Inwiefern dies bei Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees ausgeprägt ist, kann die vorliegende Analyse hervorbringen.

Zusammengefasst verdeutlichen theoretische Ansätze zu den zunächst deutungs-offenen Medien- oder Online-Rahmen den Einfluss von Medien auf die Kommunikationsaufgabe und ihre erfolgreiche Erledigung sowie neue Anforderungen, die in diesem Zusammenhang an die Mediennutzenden gestellt werden. Für sie ändert sich der Rahmen der ggfs. bekannten Situation Mentoring, womit sich das folgende Teilkapitel vor theoretischem Hintergrund näher beschäftigt.

#### 2.2.4.2 Medienwandel und Rahmenwechsel

Medienwandel erzeugt neue Rahmen, wobei sich in Bezug auf die gerahmte Situation Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum zuvor bekannten Kontext der Situation manifestieren. Was zunächst neu erscheint, sei jedoch, folgt man der Theorie, lediglich eine mediale Verlagerung (vgl. Höflich 2016, S. 61). Aus ihrer Tradition bekannte Situationen, wie analoges oder Offline-Mentoring, erleben durch den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel einen Rahmenwechsel. Auch die Wahrnehmung dessen ist Bestandteil dieser Studie.

„Ein medienadäquates Kommunizieren bedeutet vor diesem Hintergrund also nicht nur, daß sich die Nutzer technische Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit einem Medium angeeignet ha-

ben, sondern darüber hinaus auch eine kommunikative Kompetenz im medialen Umgang mit anderen, und zwar i.S. der Beherrschung relevanter Kommunikationsregeln.“ (Höflich 1998, S. 150)

Medien haben also einen bedeutungsvollen Stellenwert im Gefüge computervermittelter und analoger Kommunikationspraktiken. Medienregeln sind nicht immer bewusst oder von den Kommunizierenden benennbar. Rahmenwissen setzt angewandte Regelkenntnis voraus, also handeln anhand zugrundeliegender Regeln, ohne diese im Einzelnen zu kennen. Erst Regelverletzungen zeigen eine Unkenntnis (vgl. Höflich 1998, S. 151). Zusätzlich gibt es prozedurale Regeln, die beispielsweise eine Gruppennorm widerspiegeln und von der Gruppe akzeptiert werden, die vorgeben, wie die Kommunikation ablaufen soll (vgl. Höflich 1998, S. 153). Diese können sich im Zeitverlauf verschieben.

„Ein Rahmen wird durch Handelnde konstituiert, die Handelnden sind allerdings selten jene, die für die Konstitution verantwortlich zeichnen; auch sind die an der Rahmung Beteiligten sich dessen nur bedingt bewusst.“ (Höflich 1998, S. 143)

Beim initiierten und vorwiegend auch beim strukturierten Mentoring wird der Rahmen durch die Internet-Plattform und ihre Tools bzw. die Koordinierenden unter Einbezug des Mentoring-Kontexts und der Programmziele vorgegeben. Die Tandems haben so unter Umständen nur wenig Einfluss auf den Medienrahmen und damit die Medienwahl während des Mentorings. Unterschiede in der Betrachtung solcher prozeduralen Regeln bei der Gruppe der Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die karriereorientiertes Online-Mentoring durchführen, soll mit dieser Analyse Einblick gegeben werden.

Veränderungen und Adaptionen sind jedoch nicht nur abhängig vom technischen Medium (wie bei Medienwahl und Kanalreduktion, vgl. Kapitel 2.2.5.2). Schon die unterschiedlichen Verwendungsweisen für ein und dasselbe Medium zeigen, dass Verwendungsregeln nicht anhand von Merkmalen der Technologie erklärt werden können, sondern dass Medienrahmen erst im praktischen Gebrauch des Internets, technisch, soziokulturell und motivational gerahmt, entstehen (vgl. Schmidt 2004, S. 3). Die Analyse der Verwendungsweisen sei demnach besonders aufschlussreich. An diesem Element orientiert sich auch die vorliegende Analyse.

Das Medium setzt demnach keine endgültigen Regeln, sondern gibt einen Rahmen vor, in dem sich eigene Regeln etablieren können. Aus handlungstheoretischer Perspektive ist Kommunikation kein zufälliges, sondern ein regelgeleitetes soziales Geschehen. Mit Regeln sind Regulation, Interpretation, Bewertung, Korrektur, Vorhersage und Erklärung des Verhaltens verbunden (vgl. Höflich 2003, S. 61). Wie dies im Falle eines online-basierten Mentorings aussieht, ist Teil dieser Erhebung zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring.

Bezüglich der Medienrahmen geht es um einen Wandel der Regeln medienbezogen kommunikativen Handelns. Medienwandel wäre dann ein Rahmenwandel, ein Wandel der normativen Basis eines Medienhandelns. Neue Medien machen neue Rahmen, ein angepasstes Handeln und in der Folge neue Regeln erforderlich. Auch bei routinierter Medienutzung steht der Umgang mit Medien immer unter dem Vorzeichen einer Veränderung.

„Mit jedem Medium muss gelernt werden, in diesen sich ausbildenden neuen Medienrahmen zu handeln, zwischen Rahmen zu wechseln oder auch, als Ausdruck einer medialen Freiheit, diese Rahmen verlassen zu können.“ (Höflich 20016, S. 64)

Daran anschlussfähig ist die Entwicklung vom E-Mentoring zum Online-Mentoring, die Orientierung vom textgebundenen, asynchronen Medienrahmen zum visuellen, synchronen Medienrahmen sowie die Beleuchtung von Blended Mentoring mit dem Wechsel zwischen Medienrahmen innerhalb des Konzepts Mentoring.

Jede computervermittelte Interaktion findet in einem sozialen bzw. sozio-technischen Rahmen statt. Die Form der Zusammenkunft kann sich ebenso unterscheiden wie bei der physisch co-präsenten Interaktionssituation. Soziale Gemeinschaften werden nicht allein durch den Zugriff auf Interaktionsplattformen konstituiert. Regeln und Konventionen, die ihre Grundlage in Interessen und Intentionen haben, existieren bereits und sind ähnlich wirksam wie in Organisationen (z.B. Mitgliedschaft und Arbeitsteilung) (vgl. Hauptmann 2012, S. 155). Das Konzept Mentoring wirke bereits normativ, hinzu kommen die Regeln des Online-Rahmens. Rahmen sind jedoch auch flexibel:

„Vielmehr ist entscheidend, welchen Stellenwert dem jeweiligen Medium im Kontext kommunikativer Praktiken zugewiesen wird. Da sich diese Praktiken ändern, sind entsprechend die Verwendungsweisen von Medien nie endgültig festgelegt.“ (Höflich 1998, S. 154)

Dies zeigt, dass Medienhandeln zwar in subjektiv interpretierten sozialen Rahmen stattfindet, die durch Technik und spezifische Codiergrenzen vorab bestimmt, jedoch nicht definiert sind. Sie strukturieren durch Rollen und Skripte soziales Handeln, sind wandelbar. Dies bezeichnet der Prozess der Rahmung. So kann zwischen verschiedenen Rahmen gewechselt werden, es kann zur Verwechslung oder zur Unklarheit über den gültigen Rahmen kommen. In diesem Fall können die Akteurinnen und Akteure nicht mehr angemessen handeln (vgl. Höflich 2003, S. 38-41).

„Werden Medien zu bestimmten Zwecken verwendet und wird dies auf Dauer gestellt (institutionalisiert und erwartbar), festigt sich mit andren Worten ein „klarer Rahmen“, dann werden gleichsam die Medien mit den Inhalten gekoppelt. Das bedeutet wiederum, daß die vermittelten Inhalte vor dem Hintergrund des jeweils verwendeten Mediums interpretiert werden – womit unterstrichen wird, daß Medien keine neutralen Vehikel zur Übermittlung von Botschaften, sondern bedeutungsvolle sozio-kulturelle Artefakte sind.“ (Höflich 1998, S. 151, Hervorhebung i. Original)

Den Stellenwert und die subjektive Interpretation der interpersonalen eins-zu-eins Kommunikation durch den Computer beim karriereorientierten Mentoring mit Echtzeit-Video im Kontext eines Mentorings soll mit der vorliegenden Analyse beforscht werden.

Goffman folgend hat die artifizielle, d.h. mediale Umwelt Einfluss auf das Verhalten der Kommunizierenden. Neben den Rollen der Kommunizierenden gibt auch die Umgebung der Kommunikation einen Handlungsrahmen vor. Dem folgend wirken nach Höflich Medien co-konstruierend (vgl. Höflich 1998, S. 143). Medienwahl und prozedurale Regeln des Mediengebrauchs werden durch die Nutzenden situationsbezogen kommunikativ ausgehandelt und verfestigen sich zu Handlungs-



rahmen im Sinne Goffmans (vgl. Kapitel 2.2.5.1). Bezogen auf Kommunikation ist Herausforderung, welche handlungsstrukturierende Rolle Medientechniken spielen und wie sie die weitere Medialisierung kommunikativen Handelns formen (vgl. Beck/Jünger 2019, S. 30). Dies wird an dieser Stelle bezogen auf die Durchführung von Online-Mentoring betrachtet.

Gleichermaßen sind, wie Goffman zu seiner Rahmen-Analyse anmerkt, Grenzen zu beachten. Dies bedingt durch Technologie und Bedienerfordernisse, die Sinnvorgaben und limitierte Handlungsmöglichkeiten umschreiben (vgl. Goffmann 1977, S. 62).

„Solche, durch die Verwendung eines Mediums umrissenen Grenzen und Möglichkeiten lassen sich gewissermaßen als „Rand“ des Rahmens computervermittelter Kommunikation verstehen, mit dem Sinnvorgaben wie auch limitierte Handlungsmöglichkeiten umschrieben werden, der aber auch hinsichtlich des strategischen Umgangs mit medialen Kommunikationsrestriktionen von Belang ist.“ (Höflich 1998, S. 141; Hervorhebung i. Original)

Besonderheiten von Medienrahmen in Abgrenzung zum Offline-Rahmen müssen im Kontext wirksamer medien- bzw. computerspezifischen Grenzen näher bestimmt werden, unter Beachtung kommunikativer Arrangements und sozial konsentierter Strategien im Umgang mit anderen. Medien- oder Online-Rahmen definieren eine Begegnungssituation. Der Computer als elektronisches Medium schränkt gewisse Formen von Kommunikation ein, macht andere wiederum erst möglich. Zur Wahrnehmung dieser Aspekte kommen in dieser Studie Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees zu Wort.

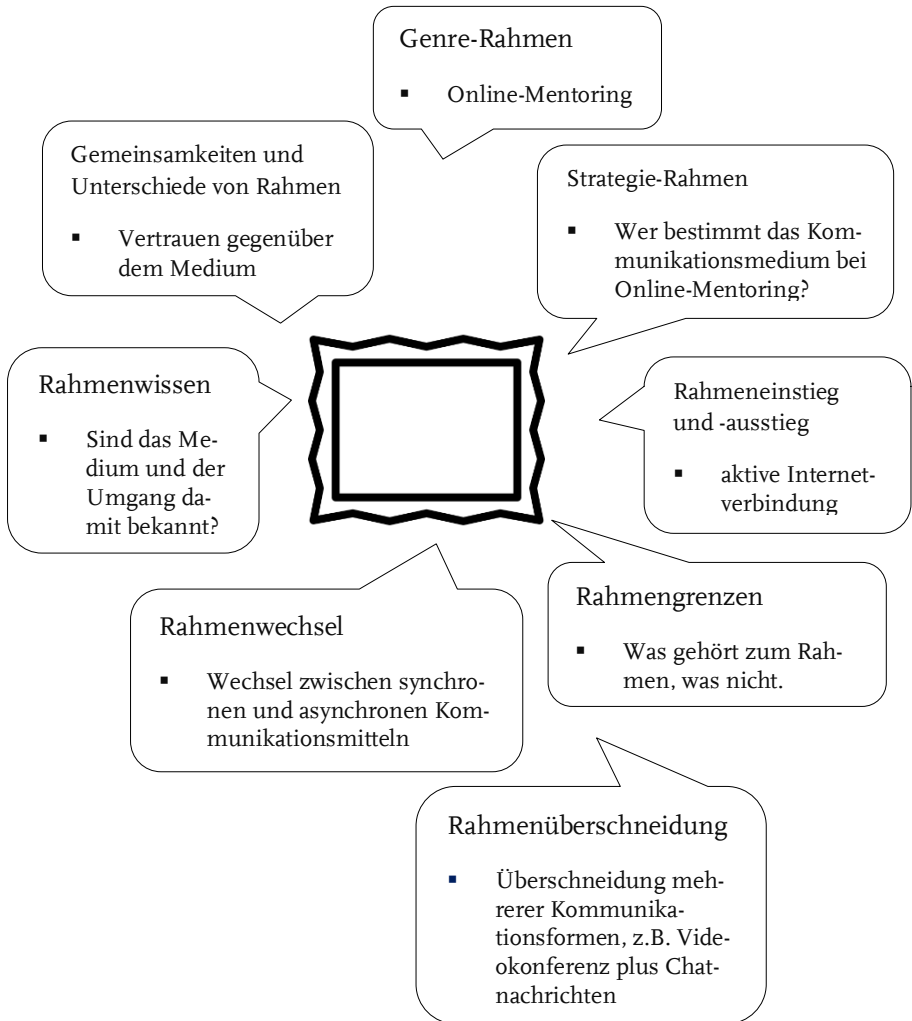
„Die Kommunizierenden beziehen sich in ihren Aktivitäten auf internalisierte Regeln und Kompetenzen. Hierbei ist die Wahl eines Mediums für bestimmte Zwecke genauso zu beachten wie dessen adäquate Nutzung.“ (Hauptmann 2012, S. 154).

Demgemäß gibt es Regeln der Adäquanz eines Mediums für gewisse Zwecke, d.h. es bedarf der Wahl des richtigen Mediums, wie in den Ansätzen der Medienwahl festgehalten wird (vgl. Kapitel 2.2.5.1). Medienwahl bezeichnet eine Anpassung von Medienrahmen und -anordnungen

(vgl. Höflich 2016, S. 64). „Medienwahl und prozedurale Regeln des Mediengebrauchs werden durch die Nutzer kommunikativ ausgehandelt und verfestigen sich zu Handlungsrahmen im Sinne Goffmans“ (Beck 2010, S. 33).

So können innerhalb eines Rahmens unterschiedliche Nutzungsin-  
tentionen im Vordergrund stehen. Die folgende Abbildung 5 zeigt die un-  
terschiedlichen Aspekte eines Rahmens bezogen Medienrahmen:

Abbildung 5: Aspekte von Medienrahmen



Quelle: eigene Darstellung nach Höflich 2016, S. 64

Dieser Ansatz wird im medienökologischen Rahmenmodell der Medienpsychologin Nicola Döring weiterverfolgt. Die Wissenschaftlerin untersucht mediales Kommunikationsverhalten dahingehend, wie Mediennutzende aktiv ihre Kommunikationsumgebung so gestalten, dass sie Schwächen kompensieren können oder die digital unterstützten Medien als gänzlich neue Kommunikationsform zu nutzen wissen (vgl. Döring 2004). Des Weiteren betrachtet Döring das Internet nicht als genuines Lehr- oder Lernmedium, jedoch erlaubt es Informationen abzurufen und anzubieten, weltweit zu kommunizieren und zu kooperieren, worin sie eine Bereicherung gängiger Lernarrangements sieht (vgl. Döring 200c, S. 469).

„Didaktisch und pädagogisch begleiteter Internet-Einsatz kann die kritische Rezeption und kreative Produktion von Informationsangeboten anregen, die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden intensivieren, informelle und handlungsorientierte Lernformen fördern sowie Selbsterfahrung und soziales Lernen in unterschiedlichen Rollen und Beziehungsarrangements nach sich ziehen. Letztlich geht es bei der Internet-Nutzung um nichts Geringeres als die Partizipation an gegenwärtig bedeutsamen kulturellen Transformationen.“ (Döring 2000c, S. 470)

Co-präsente Kommunikation face-to-face werde nicht verdrängt, sondern ergänzt und erweitert, wie es bezüglich Medienwandel definiert wird. Zusätzliches Wissen wird geborgen und neue soziale Kontakte ermöglicht, was von organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen und dem didaktischen Leitbild abhängig ist. Katalysator fachlicher netzbasierter Kommunikation, d.h. auch der Medienwahl, kann eine veranstaltungseigene Homepage sein, so wie sie im Online-Mentoring vielfach Einsatz findet:

„Sind hier unterrichtsbezogene Online-Quellen zusammengetragen, Terminpläne und Unterrichtsteilnehmer dargestellt und Referate publiziert, können Außenstehende Einblick in das Geschehen nehmen und leicht Anknüpfungspunkte für eine Kontaktaufnahme finden. Eine solche Kontaktaufnahme kann etwa in eine Konsultation oder einen bilateralen Informationsaustausch mün-

den. Intensive Gruppendiskussionen kommen dagegen nur zustande, wenn ein Kern von Engagierten mit echtem Kommunikationsbedarf über längere Zeit dabei bleibt.“ (Döring 2000c; S. 456)

Medienwahl, Medienmerkmale und mediales Kommunikationsverhalten setzt Döring in Bezug auf ihre analytischen Leistungen und ihrer Defizite zueinander in Beziehung, kontrastiert sie anschließend mit der physisch co-präsenten Kommunikation. Dabei wird vom Individuum ausgegangen (vgl. Hauptmann 2012, S. 147). Die Ansätze stehen darüber hinaus in einem kritischen Verhältnis zueinander. Dem symbolischen Interaktionismus folgend geschieht Informationsverarbeitung nicht individuell, sondern ist soziales Phänomen. Infolge der Nutzung digital unterstützter Kommunikationsmöglichkeiten werden neue Kommunikationsweisen entwickelt, mit denen sich die Abwesenheit sozialer Hinweisreize substituieren lassen (vgl. Hauptmann 2012, S. 144).

Als Fazit lässt sich aus den Ausführungen zum Medienwandel und zum Rahmenwechsel ziehen, dass bei der medialen Verlagerung von bekannten Situationen wie Mentoring neue Verwendungsregeln entstehen, die auf Medienregeln und Gruppennormen basieren, die auf den Online-Rahmen synchronisiert werden müssen. Wie diese als co-konstruierend bezeichnete Eigenschaft von Medien von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees wahrgenommen wird, soll mit der vorliegenden Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring gezeigt werden.

#### 2.2.4.3 Zusammenfassung zur Verortung des Konzepts Mentoring in der Rahmentheorie und den Theorien der Medienrahmen

Goffmanns Rahmentheorie, nach der ein Rahmen als Klammer um eine Situation verstanden wird, die Regeln für konsentierete Handlungen innerhalb dieses Rahmens vorgibt und somit den Akteurinnen und Akteuren Orientierung hinsichtlich der Situation bietet, lässt sich nach Höflich auf Medien- oder Online-Rahmen übertragen, die aufgrund des Einsatzes von mediatisierten Kommunikationsmedien in einer Situation entstehen. Voraussetzung für das Orientieren innerhalb eines Online-Rahmens seien Einflussfaktoren wie Gebrauchseigenschaften des Mediums sowie die grundsätzliche Akzeptanz technologisch unterstützter Medien durch

den Einzelnen, aber auch durch Gruppen, die eine Situation wiederholt herstellen oder sich wiederholt darin befinden. Bei einem Rahmenwechsel wandeln sich die Regeln kommunikativen Handelns, die durch Medien bestimmt, aber auch durch ihren Gebrauch, damit von der oder dem Einzelnen oder einer Gruppe, gestaltet werden. Wissenswert ist vor diesem Hintergrund, wie die im Rahmen dieser Analyse zu befragenden Personen diese dargestellten Einflüsse und Anforderungen des Online-Rahmens verbunden mit Mentoring wahrnehmen. Daneben ist interessant, wie die als co-konstruierend bezeichnete Eigenschaft von Medien von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees wahrgenommen wird.

Das nachfolgende Kapitel zum medienökologischen Rahmenmodell erläutert Theorien, Ansätze und Modelle der Medienwahl und setzt sich mit Medienmerkmalen auseinander, die auch Mentoring-Kommunikation innerhalb eines Online-Mentorings beeinflussen können. Auf dieser Grundlage sollen die zu erhebenden Wahrnehmungen in einem weiteren Schritt erklärbar gemacht werden.

### 2.2.5 Verortung des Konzepts Mentoring im medienökologischen Rahmenmodell

Theoretische Ansätze zum Einsatz von Kommunikationsmedien nehmen computervermittelte Kommunikation in den Blick, die interpersonale Kommunikation zwischen Einzelpersonen oder in Gruppen, die über Computernetzwerke vermittelt wird, umfassen. Kommunikation per E-Mail, in Online-Foren, auf Social Media Networking Sites, Mailinglisten, Newsgroups, Chats, Multi-User-Dungeons (MUDs), Telefon- und Videokonferenzen, Hypertext- und Multimedia-Systeme werden neben Formen der technisch vermittelten interpersonalen Kommunikation wie Telefon und Kurznachrichten eingereiht und technisch unvermittelter Kommunikation, der Kommunikation in physischer Co-Präsenz, gegenübergestellt. Co-Präsenz bedingt in diesem Kontext die Notwendigkeit, dass die Kommunizierenden alle zur selben Zeit am selben Ort zusammenkommen, um sich verbal und nonverbal auszutauschen (vgl. Döring 2013, S. 423). Bei der technisch vermittelten Kommunikation sind die Beteiligten räumlich getrennt. Die Medienpsychologin Nicola Döring folgt der Auffassung, nach der Botschaften, die sonst face-to-face ausgetauscht

wurden, nicht einfach über einen anderen, d.h. einen computertechnischen Kanal übertragen werden. Vielmehr würden durch computervermittelte Kommunikation neue Kommunikationssituationen geschaffen, in denen teilweise andere Personen miteinander in Kontakt treten und andere Themen in anderer Weise behandelt werden (vgl. Döring 2013, S. 424). Online-Szenarien werden als sozio-technische Systeme verstanden, in denen das Kommunikationsverhalten auf der einen Seite durch computertechnische Medienmerkmale wie z.B. die Übertragung von digitalem Text, als auch durch Nutzerinnen- und Nutzermerkmale wie z.B. Kommunikationsmotive und gemeinsam festgelegte Kommunikationsregeln, bestimmt wird.

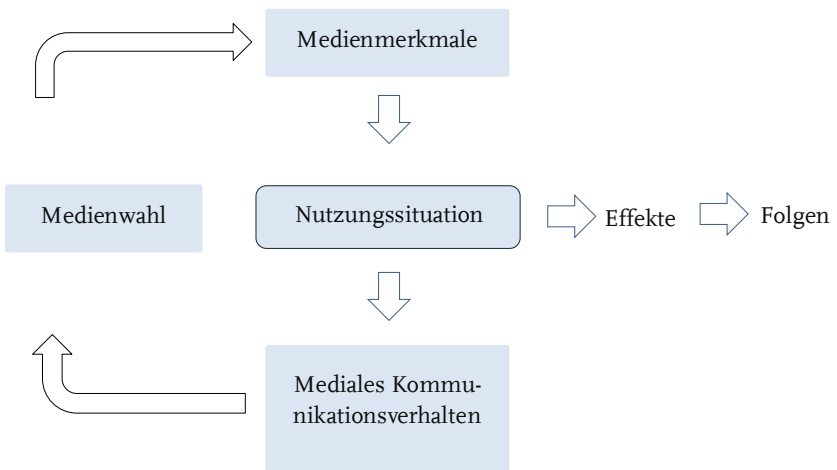
Aufgrund der starken Ausdifferenzierung computervermittelter Kommunikationsformen liegt keine einheitliche Theorie der Online-Kommunikation vor. Döring kombiniert in ihrem medienökonomischen Rahmenmodell technik-deterministische Ansätze und kulturalistische Ansätze. Dabei steht der Ansatz, der vom Medium und seinen Eigenschaften ausgeht, dem gegenüber, der Nutzerinnen und Nutzer sowie ihre Kreativität beim Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel in den Fokus rückt. Technik-deterministische Ansätze orientieren sich ausschließlich daran, dass Verhalten und Erleben der Nutzerinnen und Nutzer durch objektive, technische Merkmale beeinflusst oder sogar bestimmt wird. Kulturalistische Ansätze dagegen gehen davon aus, dass Mediennutzerinnen und -nutzer Technologien selbständig für eigene Zwecke einsetzen und sie aktiv mitbestimmen bzw. neu erfinden können (vgl. Döring 2013, S. 187) Das medienökonomische Rahmenmodell gruppiert Modelle der computervermittelten Kommunikation in drei Blöcke:

- Theorien zur Medienwahl
- Theorien zu Medienmerkmalen
- Theorien zum medialen Kommunikationsverhalten (vgl. Döring 2013, S. 190)

Abbildung 6 zeigt diese Einteilung von Modellen textgebundener computervermittelter Kommunikation in Theorien zur Medienwahl, Theorien zu Medienmerkmalen und Theorien zum medialen Kommunikationsverhalten. Das medienökologische Rahmenmodell nach Döring setzt die me-

diennutzende Person, das Medium, die Nutzungssituation und die Effekte des Mediums für die Kommunikation ins Verhältnis zueinander. Die kommunizierende Person wählt ein Medium aus, das über bestimmte Merkmale verfügt. Gleichzeitig hat die Person ein subjektives mediales Kommunikationsverhalten. Die Medienmerkmale und das Kommunikationsverhalten beeinflussen die Nutzungssituation des Mediums, die bestimmte Effekte hat. Je nach Bewertung der Effekte und Folgen für eine Kommunikationssituation und ihren Erfolg wird die Medienwahl in einer künftigen Situation ggfs. anderweitig ausfallen.

Abbildung 6: Medienökologisches Rahmenmodell



Quelle: Schwabe 2018, S. 241

Die Bedingungen, unter denen Online-Kommunikationsszenarien für spezielle Individuen und besondere Gruppen hilfreich oder nicht förderlich sind, werden bislang interdisziplinär ausgerichtet mittels sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden theoriegeleitet untersucht. Dabei



wird auf soziologische, psychologische, kommunikations-, medien- und sprachwissenschaftliche Theorien, Methoden und Befunde zurückgegriffen. Neben grundlagenwissenschaftlichem Erkenntnisgewinn stehen auch anwendungsorientierte Fragestellungen im Fokus (vgl. Döring 2013, S. 425). So wie in der vorliegenden Analyse.

In diesem Zusammenhang wird computervermittelte Kommunikation verstanden als „nach technischen Kriterien abgrenzbare Form der medial vermittelten Kommunikation“ (Döring 2000b, S. 346). Als Kommunikationsmedium fungieren dementsprechend zum Internet gehörende, vernetzte Computer. Dabei ist der Austausch von Botschaften sowohl asynchron, z.B. via E-Mail, Mailingliste und Newsletter, als auch synchron, via Chat oder Video-Konferenz möglich. Gemeinsam haben die genannten Kommunikationsszenarien nicht nur das technische, sondern auch das psychologische Abweichen von anderen Formen der Kommunikation. In der vorliegenden Arbeit geht es u.a. um die Nutzung virtueller Video-Konferenzräume zur Durchführung von Mentoring bzw. von Tandem-Gesprächen, die sich von einem physikalischen Wahrnehmungs- und Handlungsraum, in dem soziale Interaktion im Sinne aufeinander bezogenen Handelns body-to-body in Co-Präsenz möglich ist, unterscheiden (vgl. Döring 2000b, S. 347).

Aufgrund der digitalen Möglichkeiten der face-to-face Kommunikation mittels Videokonferenz über (auch kostenfrei nutzbare) Instant Messaging-Dienste oder entsprechender Software-Pakete ist an die Stelle der Anfang der 2000er Jahre vorgenommenen Abgrenzung zwischen computervermittelter Kommunikation und face-to-face Kommunikation inzwischen die Abgrenzung der body-to-body oder co-präsenten Kommunikation von der computervermittelten, asynchronen Kommunikation zu betrachten (vgl. Döring 2000b, S. 370). Verbunden damit haben Dispositionen der Nutzerinnen und Nutzer, Nutzungskontext und Nutzungsanlass neben Nutzungseigenschaften des gewählten oder eingesetzten Kommunikationsmediums unmittelbaren Einfluss auf den Erfolg einer digital unterstützten Kommunikation (vgl. ebd.).

Auf soziologischer Ebene resultiert der Einfluss, den computervermittelte Kommunikation auf das Selbst hat, aus der Vertrautheit und der Erfahrung mit dieser Kommunikationsform. Vertrautheit ist subjektive Bewertung, Erfahrung bemisst sich objektiv aus der Nutzungsintensität

(vgl. Köhler 2003, S. 180). Die Analyse mediatisierter Kommunikation bietet eine Reihe methodischer und erkenntnistheoretischer Anregungen. Theorieentwicklung, bzw. im Falle des Untersuchungsgegenstands vorwiegend sich teilweise gegenseitig ergänzende theoretische Modelle und Ansätze aufgrund der zu starken Ausdifferenzierung der computervermittelten Kommunikationsform, werde durch die Nähe zur Praxis befördert (vgl. Köhler 2003, S. 179; Döring 2013, S. 425).

Sog. Netzphänomene zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären setzt die Abwägung voraus, welche Theorien und Erfahrungen aus Kommunikationssituationen an welcher Stelle übertragbar sind. Digital unterstützte Kommunikation als neu, fremd und anders darzustellen greift dabei ebenso zu kurz wie vorschnelle Analogien zu Offline-Kommunikation (vgl. Döring 2000b, S. 345). Dies bewusstgemacht und umsichtig eingesetzt, können Analogien und Metaphern allerdings hilfreich sein, Bekanntes und Besonderes der Netzkommunikation zu verdeutlichen (vgl. Döring 2000b, S. 346).

Die mit dem medienökologischen Rahmenmodell präsentierten Theorien beziehen sich auf medienbedingte Besonderheiten, Veränderungen im Verhalten und Erleben. Diese wurden auf drei Ebenen untersucht: Nutzungssituation, Mikroebene Lebenswelt und Makroebene Gesellschaft (vgl. Döring 2000b, S. 352). Große Komplexität entsteht durch weitere, unabhängige Variablen und die adäquate Operationalisierung potentieller Effekte. Einige der Ansätze und Modelle konzentrieren sich stark auf die konkrete Nutzungssituation, andere adressieren auch lebensweltliche und gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Döring 2000b, S. 351).

Aufgrund des Fokus der vorliegenden Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring durchgeführt mittels Videokonferenz-Software durch die beteiligten Online-Mentorinnen, Online-Mentorinnen und Online-Mentees werden insbesondere die Modelle und Ansätze ausführlicher betrachtet, die bereits synchrone Online-Kommunikation berücksichtigen. Die Mehrzahl der Theorien konzentriert sich hauptsächlich auf einzelne Aspekte der computervermittelten Kommunikation, vielfach auf textgebundene Kommunikation wie beispielsweise E-Mail. Daneben befassen sich einige Ansätze mit einem organisationalen Umfeld und dem Kommunikationsverhalten von Gruppen (vgl. Döring 2013, S. 429). Auch der Ausgangspunkt und Fokus vieler Modelle, der in der Informatik, hier der

Softwareentwicklung, liegt und den Blick auf Technologie richtet, muss berücksichtigt werden, wenn das medienökologische Rahmenmodell herangezogen wird. Darüber hinaus ist zu beachten, dass zur Erklärung z.B. sozialpsychologischer Effekte in der Online-Kommunikation die Ansätze und Modelle mit sozialpsychologischen Theorien unter Einsatz sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden kontrastiert werden müssen (vgl. Döring 2019, S. 173). Erst zusammen mit sozialwissenschaftlichen Theorien zu Interaktion, sozialer Unterstützung, Identität und sozialer Beziehung, wie sie in den vorangehenden Teilkapiteln 2.2.1.1 zur Interaktion, in Teilkapitel 2.2.1.2 zur Identität, in Kapitel 2.2.2 zur Rollentheorie und in Kapitel 2.2.3 zu Beziehungstheorien vorgestellt wurden, machen sie Phänomene erklärbar.

Nachfolgend werden zuerst die Ansätze der Medienwahl angeführt, die sich in drei Kategorien gliedern lassen (Kapitel 2.2.5.1), bevor zwei zu Ansätzen zu Medienmerkmalen zusammengefassten Modelle dargestellt werden (Kapitel 2.2.5.2) und kurz auf die Ansätze zum medialen Kommunikationsverhalten eingegangen wird, die sich hauptsächlich mit textgebundener, asynchroner Medienkommunikation beschäftigen (Kapitel 2.2.5.3). Ein Fazit zur Verortung von Mentoring innerhalb des medienökologischen Rahmenmodells rundet das Kapitel ab (Kapitel 2.2.5.4).

#### 2.2.5.1 Ansätze der Medienwahl

Ansätze der Medienwahl beschäftigen sich mit der Frage, welches Medium eine Person für eine bestimmte Kommunikationsaufgabe auswählt (vgl. Hess-Lüttich 2021, S. 4). Die Ansätze sind in Modelle der rationalen, der normativen und der interpersonalen Medienwahl untergliedert. Demnach wird die Entscheidung für Online-Kommunikation entweder anhand rationaler Kriterien, auf sozialen Normen basierend oder interpersonal abgestimmt für ein digital unterstütztes Kommunikationsmedium bzw. gegen ein anderes Medium getroffen, sofern es sich nicht um unreflektierte Gewohnheiten handelt. Eine weitere Grundannahme der Modelle ist die Hilfe und Bereicherung, die das Kommunikationsmedium in der jeweiligen Nutzungssituation darstellt. In diesen Fällen wird von einer angemessenen Medienwahl gesprochen. Hierin fließt mit ein, ob die Medienwahl selbst- oder fremdbestimmt, beziehungs- und aufgabenadä-

quat, reflektiert oder sozial ausgehandelt erfolgt. Ebenso beeinflussen folgende Faktoren das globale, beziehungs- und aufgabenspezifische Medienwahlverhalten:

- medienbezogene Faktoren: z.B. Verfügbarkeit, Kosten, Zeitaufwand
- personenbezogene Faktoren: z.B. Medienausstattung, Medien-einstellung, Ziele, Nutzen
- interpersonale Faktoren: Erreichbarkeit von Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern, Zwang, soziale Normen (vgl. Kohler 2003, S. 149)

In den nun folgenden Abschnitten werden die Modelle der rationalen Medienwahl, die Modelle der normativen Medienwahl und die Modelle der interpersonalen Medienwahl vorgestellt.

### Modelle der rationalen Medienwahl

Modelle der rationalen Medienwahl beschreiben, dass Personen ein Medium aufgrund seiner Eigenschaften in Bezug auf die Kommunikationsaufgabe auswählen. Hierbei werden Medien ausgehend von der co-präsenten face-to-face Kommunikation hierarchisiert. Welches Medium am besten geeignet sei, wird auf Basis dieser subjektiven Hierarchie für den konkreten Kommunikationsanlass entschieden (vgl. Döring 2000b, S. 357).

„An der Spitze der Medienhierarchie steht gemäß dem Modell der rationalen Medienwahl die FtF-Kommunikation mit der höchsten medialen Reichhaltigkeit bzw. sozialen Präsenz, gefolgt von Videokonferenz, Audio-Konferenz, Chat-Konferenz und E-Mail.“ (Döring 2013, S. 425)

Computervermittelte Kommunikation ist demnach für einfache Kommunikationsaufgaben geeignet, für komplexe hingegen nicht. Werden technologiegestützte Kommunikationsmedien aufgabenangemessen eingesetzt, werden sie als eine Bereicherung wahrgenommen.

Weiterer Aspekt der rationalen Medienwahl sind Kosten, die mit der Nutzung von Medien verbunden sind. Rationale Medienwahl sollte dem entsprechend so aussehen, dass mediale Reichhaltigkeit und soziale Prä-

senz dem von der Kommunikationsaufgabe geforderten Grad an persönlicher Nähe entgegenkäme. D.h. das Kommunikationsmedium solle bezüglich der bedienten Sinnesreize möglichst optimal zur Kommunikationsaufgabe passen. Ein zu reichhaltiges Medium bedeute ansonsten einen unnötigen Mehraufwand an Kosten und Zeit, ein zu armes Medium dagegen würde den Kommunikationserfolg gefährden. Darüber hinaus gebe es bei rationaler Medienwahl keine negativen Effekte für die Kommunikation, da die Anforderungen der Kommunikationsaufgabe optimal auf die zur Situation passende Nähe bzw. Distanz abgestimmt werden (vgl. Döring 2000b, S. 358) Kritisiert wird an diesen Erkenntnissen die nicht eindeutige und allgemeingültige Definition von sozialer Präsenz und medialer Reichhaltigkeit, da diese kontextsensibel seien. Ebenso steht die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf das private, alltägliche Umfeld hinsichtlich hier getroffener Entscheidungsprozesse und deren Ausrichtung auf Effizienzerwägungen in der Kritik. Schließlich müssten Faktoren wie finanzielle Ressourcen und Ausstattungsengpässe ebenso berücksichtigt werden wie die Tatsache, dass eine Person, die Senderin oder der Sender, die Medienwahl treffe und die Empfängerin bzw. der Empfänger dieser Wahl zunächst ausgesetzt ist. Damit verbundene Konflikte, die die Beziehung der Kommunizierenden betrifft, blieben beim individuumszentrierten Modell der rationalen Medienwahl ebenfalls unberücksichtigt (vgl. Döring 2019, S. 358-359).

Aufgezeigt werden an dieser Stelle die Modelle und Theorien zu Media Appropriateness, Technology Acceptance, Media Richness und Media Synchronicity als Ansätze der rationalen Medienwahl.

#### Technology Acceptance Model

Das in der Informatik entwickelt Technologieakzeptanzmodell gilt als Adaption der Theorie des überlegten Handelns<sup>18</sup> für computervermit-

---

<sup>18</sup> Theory of Reasoned Action: Von Martin Fishbein und Icek Ajzen ab 1975 entwickelt, gilt sie als die am häufigsten und erfolgreichsten verwendete sozialpsychologische Theorie der Verhaltensvorhersage in den unterschiedlichsten Bereichen. Die Theorie geht davon aus, dass das tatsächliche Verhalten einer Person von ihrer Verhaltensabsicht bestimmt wird (vgl. Fishbein/Ajzen 1975). Die Einstellung zum Verhalten ergibt sich dabei aus der Annahme über das Ergebnis und der Bewertung des Ergebnisses.

telte Kommunikation. Es wurde ausgearbeitet, um die Akzeptanz technischer Systeme vorherzusagen. Demnach erfolge die Wahl eines Kommunikationsmediums nach der persönlichen Einschätzung seiner Nützlichkeit für die Kommunikationsaufgabe und seiner von Nutzerin bzw. Nutzer bewerteten Bedienfreundlichkeit. „According to TAM, perceived usefulness is also influenced by perceived ease of use because, other things being equal, the easier the system is to use the more useful it can be” (Venkatesh/Davis 2000, S. 187). Nutzerinnen und Nutzer bewegen sich im Bereich effektiver Kommunikation, wenn sie in einer konkreten Situation das Medium wählen, das den sachlichen und sozialen Anforderungen der Kommunikationsaufgabe am besten gerecht wird (vgl. Döring 2013, S. 425). So erscheint die Vereinbarung eines Tandem-Gesprächs per E-Mail in der konkreten Situation Mentoring zur Abstimmung mittels Prüfung des Terminkalenders nützlicher als ein Treffen zur Terminvereinbarung in physischer Co-Präsenz.

Wie Nützlichkeit und Benutzungsfreundlichkeit von Videokonferenz-Tools im Zusammenhang mit Mentoring-Gesprächen wahrgenommen und eingeschätzt werden und welche technologisch unterstützten Medien für Mentoring und Online-Mentoring akzeptiert sind, soll die vorliegende Analyse zeigen.

#### Media Richness Theory

Die Kommunikationstheorie der medialen Reichhaltigkeit, die anhand von Studien zur Kommunikation innerhalb von Organisationen entwickelt wurde, trifft Aussagen über den Zusammenhang zwischen der Eigenschaft eines Mediums, seiner Reichhaltigkeit und dem Nutzen dieses Mediums bei der Lösung bestimmter Kommunikationsaufgaben (vgl. Schütze et al. o.J., S. 69; Daft/Lengel 1988). Dabei wird Medienwahl mit der Aufgabe verbunden, die die beteiligten Akteurinnen und Akteure gemeinsam lösen wollen (vgl. Schwabe 2001, S. 3). Kommunikation diene in diesem Fall dem Sammeln von Informationen (Suche nach Antworten auf definierte Fragen) zur Reduzierung von Unsicherheit (Abwesenheit

von Informationen) (vgl. Daft/Lengel 1986). Daneben soll Unbestimmtheit verringert werden, wenn ein Problem nicht ausreichend definiert ist. D.h. es liegen möglicherweise ausreichende Informationen vor, aber deren Bewertung ist ungewiss. Um also unterschiedliche Kommunikationsaufgaben optimal lösen zu können, würden Medien unterschiedlicher Reichhaltigkeit benötigt (vgl. Schütze et al. o.J., S. 70). Die Reichhaltigkeit eines Mediums bestimmt sich der Theorie folgend nach der Menge der gleichzeitig vermittelten Signale, der Geschwindigkeit von Feedbackprozessen und der persönlichen Adressierung einer Nachricht (vgl. Lengel/Daft 1988). Anhand dieser Kriterien werden Kommunikationsmedien in eine Rangfolge gebracht, die je nach Komplexitätsgrad der übermittelten Informationen, der Nähe und Lebendigkeit, die während einer Kommunikation empfunden wird, variiert. Dabei dominierten die objektiven Eigenschaften eines Mediums für analoge und digitale Kommunikationsinhalte (vgl. Reichwald 1998, S. 56):

„Die Kommunikation über „reiche“ Medien ist umso effektiver, je komplexer die zugrunde liegende Aufgabe ist. Die Kommunikation über „arme“ Medien ist umso effektiver, je strukturierter die Aufgabe ist.“ (Reichwald 1998, S. 69)

Jedoch ist bei der Anwendung der Theorie zu beachten, dass nur wenige reale Situationen der Mediennutzung den theoretischen Annahmen entsprechen und ein Forschungsdesiderat in diesem Zusammenhang eine Entwicklung hinsichtlich sozialer Medien besteht.

Bei Mentoring geht es sowohl um die Reduzierung von Unsicherheit durch Insider-Informationen aus einem beruflichen Kontext, über die die oder der Mentee noch nicht verfügt, als auch um die Verringerung von Unbestimmtheit durch das Hinarbeiten auf das karriereorientierte Ziel der oder des Mentee, das zunächst herausgearbeitet werden muss. Während bei textgebundenem Mentoring per E-Mail Mentees mithilfe weniger Signale viele Fragen platzieren können, die asynchron von persönlicher Empfängerin, d.h. Mentorin, oder persönlichem Empfänger, dem Mentor, gelesen und beantwortet werden können, das Feedback ist also verzögert, und dies routiniert zur Reduzierung von Unsicherheit erfolgen kann, würden während Video-Gesprächen zwischen Mentoring-Tandems viele Signale übermittelt, das Feedback des Gegenübers erfolgt unmittel-

bar und die Nachricht ist ebenfalls persönlich an den oder die weitere Anwesende bzw. den weiteren Anwesenden adressiert. Die Verringerung von Unbestimmtheit, z.B. Strategien zum beruflichen Erfolg der oder des Mentee, könnte mit ausgewählten Fragen anhand dieses reichhaltigen Mediums erreicht werden. Vereinfacht kann davon abgeleitet werden: Ein möglichst reichhaltiges Medium wird eingesetzt, um die Kommunikationsaufgabe Mentoring effektiv zu lösen. Inwiefern die Wahrnehmung von Online-Mentoring dies bestätigen kann, soll mit der vorliegenden Forschungsarbeit analysiert werden.

### Media Synchronicity Theory

Die Theorie der Mediensynchronizität stellt einen kausalen Zusammenhang zwischen der Art des Kommunikationsprozesses und der spezifischen Eignung von Medien her. Sie modifiziert die Theorie der medialen Reichhaltigkeit, indem anstelle der Reichhaltigkeit eines Mediums sein Synchronizitätsgrad in den Fokus rückt.

"Mediensynchronizität ist das Ausmaß, in dem Individuen an der gleichen Aufgabe zur gleichen Zeit zusammenarbeiten, d.h. einen gemeinsamen Fokus haben." (Dennis/Valacich 1999; Übersetzung von Schwabe 2001, S. 5).

Der Ansatz löst die Dichotomie synchron/asynchron zugunsten eines Kontinuums an Kopplungsmöglichkeiten, dem Erleben beider Möglichkeiten, scheinbar auf. Je nach Grad der Notwendigkeit einer Synchronisierung der Beteiligten sind unterschiedliche Medien mehr oder weniger optimal geeignet (vgl. Döring 2013, S. 425).

„Demgegenüber wird Defiziterleben kaum in Situationen auftreten, in denen die Beteiligten sich aus rationalen Gründen selbst für CMC entscheiden, CMC zudem mit den Normen im sozialen Umfeld vereinbar und interpersonal abgestimmt ist.“ (Döring 2000b, S. 370-371)

Eine Differenzierung der computervermittelten Kommunikation nach verschiedenen Kommunikationskanälen liege in den unterschiedlichen Kanaleigenschaften begründet. Hierzu zählen Feedback-Geschwindigkeit und Symbolvarietät, die beide Kapazität und Qualität repräsentieren, und Parallelität, d.h. die Anzahl von Kommunikationskanälen, über die



gleichzeitig kommuniziert werden kann. Darüber hinaus werden Überarbeitbarkeit, die auf die Senderin bzw. den Sender wirke, und Wiederverwertbarkeit, die auf Empfängerin bzw. den Empfänger wirke, angeführt (vgl. Schwabe 2001, S. 7). Diese Kanaleigenschaften beeinflussten die Konstruktion des Selbst von Nutzerin und Nutzer hinsichtlich einer Medienwahl aufgrund der eigenen Offenheit, der Offenheit anderer, von Intimität, Zufriedenheit, der Initiative zur Kommunikation und des eigenen Einflusses in der Kommunikation (vgl. Köhler 2003, S. 179). Des Weiteren verdeutlicht der Ansatz, dass es keine reichen und armen Medien geben könne. Überarbeitbarkeit und Feedback seien gegenläufige Größen, Parallelität und Symbolvarietät stehen nicht in Zusammenhang. Fokussiert werden dagegen Feedback und Parallelität: Medien mit hoher Parallelität und langsamem Feedback ermöglichen geringe Synchronizität, Medien mit geringer Parallelität und schnellem Feedback ermöglichen hohe Synchronizität (vgl. Schwabe 2001, S. 7).

„Based on an analysis of these dimensions, we concluded that face-to-face communication is not always the "richest" medium for communication. The "best" medium or set of media depends upon which of these five dimensions are most important for a given situation.“ (Dennis/Valacich 1999, S. 9)

Auf asynchrones E-Mentoring und synchrones Online-Mentoring übertragen, verfügt die E-Mail über eine niedrige Feedback-Geschwindigkeit, ist vor dem Absenden jedoch bearbeitbar und für Empfängerin oder Empfänger wiederverwendbar. Gleichzeitig können theoretisch mehrere Empfängerinnen und Empfänger bedient werden. Beim Einsatz von Videokonferenz-Software ist die Feedbackgeschwindigkeit hoch, das gesprochene Wort ist nicht überarbeitbar und sofern das Gespräch nicht aufgezeichnet wird, nicht wiederverwertbar. Theoretisch können auch mehr als zwei Personen an einem Video-Call teilnehmen, andere Kommunikationsmittel können parallel zum Einsatz kommen, um die gleiche Aufgabe zur gleichen Zeit zu bearbeiten. E-Mails weisen daher eine geringe Synchronität auf, Videokonferenz-Systeme eine hohe. E-Mails würden sich sowohl für divergente als auch für konvergente Prozesse eignen, Video-Konferenzmöglichkeiten aufgrund fehlender Wiederverwertbar-

keit nicht. Allerdings lassen Gespräche via Echtzeit-Video offenes, unsystematisches und experimentierfreudiges Zusammenarbeiten zu, ebenso wie ein Bewerten, Sortieren, Analysieren von Vor- und Nachteilen und das Treffen von Entscheidungen. Das Modell der Mediensynchronizität bietet die Möglichkeit, sich in den empirischen Daten zeigende Wahrnehmungen, welche Online-Kommunikationsmitteln bei Online-Mentoring vorteilhaft sind und welche nicht, herauszustellen. Ebenso kann die Feststellung, dass Synchronität bei gefestigten Beziehungen abnehmen kann, überprüft werden.

### Soziale Präsenz

Die Theorie der sozialen Präsenz beschäftigt sich mit den Eigenschaften, über die Kommunikationsmedien verfügen müssen, um sozialkommunikative Signale zu übermitteln (vgl. Short et al. 1976). Erklärt werden die Effekte, die ein Kommunikationsmedium hinsichtlich der Art und Weise wie Personen kommunizieren hat. Gleichzeitig wird soziale Präsenz als kritisches Attribut eines Kommunikationsmediums betrachtet, das die Art und Weise wie Personen interagieren und kommunizieren beeinflusst. Grundlage dafür bildet die unterschiedliche Wahrnehmung von Nähe beim Einsatz verschiedener Kommunikationsmedien (vgl. Lowenthal 1997, S. 1). Auf Grundlage dessen thematisiert die Theorie auch den Ansatz der Anwesenheit trotz Abwesenheit (vgl. Biocca et al. 2001, S. 3). Weil alle Sinneskanäle in die Kommunikation eingebunden sind, sei soziale Präsenz bei der Kommunikation in physischer Co-Präsenz am ausgeprägtesten. Entsprechend gelte soziale Präsenz als Gütekriterium für Kommunikation. Mediatisierte Kommunikation bediene nur wenige bzw. weniger Sinneskanäle. Entsprechend der Theorie sei mediatisierte Kommunikation defizitärer, weil kälter, emotionsarmer und weniger adäquat für komplexe Aufgaben (vgl. Daft/Lengel 1984). Jedoch wird diese Vereinfachung kritisiert:

„Die einfache Gleichung je weniger Kanäle desto geringer die soziale Präsenz lässt sich allerdings auch dann nicht aufrecht erhalten, wenn innerhalb des gleichen Mediums kommuniziert wird.“ (Hauptmann 2012, S. 149)

Schließlich stellten technologisch unterstützte Kommunikationsmedien nicht nur die Möglichkeit bereit Menschen zu verbinden, sondern veränderten auch die Möglichkeiten, verschiedene Modi der sozialen Präsenz aufrechtzuerhalten. Dabei unterstütze der mediale Kontext, der dafür Orientierung bietet (Hauptmann 2012, S. 150). Darüber hinaus wird ein Zusammenhang gesehen mit der Eigenschaft des Menschen als soziales Wesen, dem es mit genügend Zeit gelänge Weg zu finden, soziale Präsenz in Online-Situationen herzustellen (vgl. Lowenthal 2014, S. 112). Wird die Präsenz anderer in einer medial gerahmten Situation wahrgenommen und wird dies im Zusammenhang mit Zufriedenheit mit der erlebten Situation geäußert, werde daraus häufig die Bedeutung des Aufbaus und des Aufrechterhaltens sozialer Präsenz in Online-Umgebungen gefolgt (vgl. Gunawardena 1995; Gunawardena/Zittle 1997). Eine solche, sog. qualitativ empfundene Interaktion werde als stimulierend und motivierend empfunden.

Entlang dieser Ausführungen kann einerseits der unmittelbare Augenkontakt während eines videokonferenz-basierten Mentoring-Gesprächs gegenüber einer E-Mail für eine als höher wahrgenommene soziale Präsenz sorgen. Andererseits muss es jedoch nicht genügen, alle bzw. mehr Sinne in die Kommunikation einzubinden. Soziale Präsenz entstehe nach der Theorie durch zusätzliche andere Faktoren, die während einer Online-Kommunikation nicht fehlen dürfen. Dazu gehören interaktive und kohäsive Aspekte ebenso wie affektive Indikatoren wie das Ausdrücken von Emotionen und das Einsetzen von Humor. Aber auch der soziale Kontext (formale Beziehung, Vertrauensverhältnis), Kompetenzen bezüglich Online-Kommunikation (Kenntnisse im Tastschreiben, Einsatz von Emoticons und sprachlichen Gesten) und der Grad an Interaktivität (rechtzeitliche Reaktion, Kommunikationsstil) sowie Aspekte der IT-Sicherheit und des Datenschutzes (CMC-Format, Zugang und Standort) (vgl. Gunawardena/Zittle 1997).

Wie soziale Präsenz innerhalb des Medienrahmens von Online-Mentoring und im Hinblick auf mit indirektem Augenkontakt via Videokonferenz-Software geführten Tandem-Gesprächen wahrgenommen wird, kann dieser Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring aufzeigen.

### Modelle der normativen Medienwahl

Die Modelle der normativen Medienwahl setzen sich mit einer Medienwahl anhand personenbezogener und interpersonaler Faktoren auseinander. Der Einsatz computervermittelter Kommunikationsmedien werde danach von sozialen Normen beeinflusst, könne aus diesem Grund ebenso irrational und dysfunktional erfolgen. Auch der normative Ansatz der Medienwahl geht zunächst von Untersuchungen im organisationalen Umfeld aus.

„Communication research shows that an individual’s attitudes, values, and behavior are shaped in important ways by the social world in which that individual resides. This perspective is increasingly reflected in writings on how individuals evaluate and employ new communication technologies.“ (Schmitz/Fulk 1991, S. 487-488)

Im Gegensatz zum Modell der rationalen Medienwahl stehen nicht individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen im Mittelpunkt, sondern Bedienungskompetenz und soziale Normen (vgl. Döring 2000, S. 359). Wird ein Medium im Umfeld als besonders nützlich betrachtet oder häufig eingesetzt, passe sich die eigene Mediennutzung daran an (vgl. Hiltz/Turoff 1985, S. 56). „[...] social interaction in the workplace shapes the creation of shared meanings and that these shared definitions provide an important basis for shared patterns of media selection“ (Schmitz/Fulk 1991, S. 488). Demnach seien Medienbewertungen soziale Konstruktionen, nicht nur Funktionen von Medienmerkmalen. Wer Tastschreiben beherrsche, in der E-Mail-Kommunikation verwendete Akronyme und Abkürzungen kenne, empfinde E-Mails als lebendiger und reichhaltiger als diejenige oder derjenige, die oder der sich mit dem Tippen schwertut und die Gepflogenheiten dieser Kommunikationsform nicht kennt (vgl. Schmitz/Fulk 1991). Bei der Medienbeurteilung, auch als soziale Konstruktion verstanden, seien darüber hinaus komplexe Wechselwirkungen wie Zeitgeist und Mode sowie strategische Interventionen wie Akzeptanz zu berücksichtigen. Nach dem Ansatz normativen Medienwahl sind Kommunikationsstörungen möglich, wenn einzelne Medien lediglich aus Prestige Gründen genutzt oder aufgrund von Vorurteilen abgelehnt werden (vgl. Döring 2000b, S. 359-360). Dabei bleibt das Modell individuenzentriert, der soziale Kontext ist lediglich eine der Determinanten des

individuellen Medienverhaltens. Größere Einheiten oder Dyaden und deren wechselseitige Beeinflussung in der Medienwahl bleiben unberücksichtigt. Kommunikation mittels interaktiver Medien könne jedoch immer nur zusammen mit anderen erfolgen, die sozialen und kommunikativen Regeln folgt (vgl. Döring 2000b, S. 361).

In Bezug auf die Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring sind die Wahrnehmungen von Bedeutung, die sich auf die Nützlichkeit eines technologisch unterstützten Kommunikationsmediums beziehen. Nach welchen Kriterien unterscheiden die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees und bestehen Vorurteile gegenüber einzelnen Medien der computerunterstützten Kommunikation.

Zu den Modellen der normativen Medienwahl gehört das Social Influence Model und die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, die anschließend dargelegt werden.

#### Social Influence Model

Das Modell der sozialen Einflüsse als Ansatz aus der Kommunikationswissenschaft geht von der Annahme aus, dass Individuen kognitiv Stimuli verarbeiten. Es unterscheidet sich von Modellen der rationalen Medienwahl, indem es herausstellt, wie Kognitionen sich entwickeln und verändern. Mediennutzungsverhalten wird in diesem Zusammenhang als subjektiv rational beschrieben. Verhalten müsse nicht Kriterien der Effizienz entsprechen, um im jeweiligen sozialen Kontext als rational zu gelten. Vielmehr unterliege es dem sozialen Einfluss von weit verbreiteten Normen und einem Anspruch von retrospektiv rationaler Sinnstiftung (vgl. Fulk et al. 1990, S. 123). Die Wahrnehmung von Kommunikationsmedien sei somit sozial konstruiert und werde von objektiven Merkmalen beeinflusst, wie der Möglichkeit einer dauerhaften Bereitstellung und Nutzung sowie von Asynchronität. Hinzu kommen Einstellungen, Aussagen und das Verhalten von Personen aus dem Umfeld:

“Remarks may cue an individual about the requirements of a communication task. They may also help define the individual's media options in relation to the task requirements. More explicit statements may make specific recommendations about media choice.”  
(Fulk et al. 1990, S. 122)

Neben konkreten Hinweisen auf die Kommunikationsaufgabe und Empfehlungen zur Medienwahl ist auch Beobachtungs- und Erfahrungslernen nach dieser Theorie Teil des sozialen Einflusses bei der Medienwahl. Hat die Auswahl eines Mediums in einer bestimmten Situation positive Auswirkungen, führe dies zur Nachahmung (vgl. Fulk et al. 1990, S. 122). Damit anhand des Social Influence Model jedoch Vorhersagen über technologische Auswirkungen getroffen werden können, müssten darüber hinaus auch gültige Annahmen darüber, wie Individuen in bestimmten Situationen mit der Technologie interagieren, vorliegen. (Fulk et al. 1990, S. 136)

Versteht man Online-Mentoring als sozial konstruiert, sind Informationen über positive Auswirkungen des Einsatzes von mediatisierter Video-Kommunikation für Tandem-Gespräche notwendig, damit die Nutzung von Video-Konferenzsoftware nachgeahmt werde. Medienkompetenz sei notwendig, damit ein mediatisierter Kommunikationskanal als positive empfunden und somit im Kontext Mentoring Einsatz findet. Sind die Erfahrungen mit dem technisch unterstützten Kommunikationstool gering, werden soziale Informationen über die Kommunikationspartnerin oder den Kommunikationspartner bedeutsamer. Leitfrage in Bezug auf die Wahrnehmung von Online-Mentoring ist hier, was empfunden für karriereorientiertes, mittels Videokonferenz-Software durchgeführtes Mentoring als sinnvoll erachtet wird.

#### Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)

Die Weiterentwicklung des Technology Acceptance Model, die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, geht, wie andere an dieser Stelle vorgestellte Modelle, auf den organisationalen Kontext zurück. Es ist Ergebnis von Analysen und empirischen Vergleichen verschiedener Modelle zur Erklärung und zur Vorhersage von individuellem Nutzerinnen- und Nutzerverhalten (vgl. Peris/Nüttgens 2011, S. 91). Bei diesem Modell wird der Kontext als die Grenze einer rationalen Nutzungsentscheidung verstanden. Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit spielten bei der Medienwahl weniger eine Rolle als soziale Normen und erleichternde Bedingungen. Das Modell zeigt, dass aus Image- und Prestigegründen beispielsweise Kommunikationsmedien mit einer unverhältnismäßig hohen Reichhaltigkeit eingesetzt würden. Ebenso werden aufgrund von Vorurteilen Medien mit optimaler Sozialer Präsenz für die

Kommunikationsaufgabe gemieden (vgl. Döring 2013, S. 426). Bestandteil des Modells sind vier Konstrukte, die als bestimmende Faktoren für die Verhaltensabsicht und das Nutzungsverhalten gelten: Einfluss der Erwartung an die Leistungsfähigkeit des Mediums, der Einfluss der Erwartung an den Aufwand für die Nutzung des Mediums und der soziale Einfluss auf die Verhaltensabsicht. Hinzu komme der Einfluss unterstützender Bedingungen auf die Nutzung des mediatisierten Kommunikationsmediums. Hierzu werden die Faktoren soziales Geschlecht, Alter, Erfahrung mit Kommunikationsmedien und die Freiwilligkeit der Nutzung eines Mediums in Beziehung gesetzt (vgl. Peris/Nüttgens 2011, S. 91-92; Venkatesh et al. 2016, S. 329). Die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology dient damit der Akzeptanzbestimmung von Kommunikationsmedien und zeigt, dass insbesondere neue technologisch unterstützte Kommunikationsmedien nur zum Einsatz kommen, wenn sie empfunden einen Nutzen bringen und einfach zu bedienen seien oder die Bedienung einfach zu erlernen seien (vgl. Peris/Nüttgens 2011, S. 96).

Online durchgeführtes Mentoring im Kontext eines Mentoring-Programms oder initiiert über eine unabhängige Mentoring-Plattform im Internet kann die Nutzung des Mediums zur Durchführung des Online-Mentorings vorgeben. Sofern die Medienwahl nicht den Tandems überlassen bleibt, werden Medien mit optimaler sozialer Präsenz, d.h. Medien die eine digital unterstützte face-to-face Kommunikation ermöglichen, eingesetzt. Die rationale Entscheidung wird in diesem Fall von Koordinierenden getroffen, um den Teilnehmenden die Bedingungen einer Teilnahme zu erleichtern. Inwiefern Mentorinnen und Mentoren die Nutzung von Echtzeit-Video bzw. Tandem-Treffen in physischer Co-Präsenz als prestigeträchtig für ein Mentoring bewerten, kann diese Analyse darlegen. Die Leistung der Technologie sowie Erwartungen an den Nutzungsaufwand und unterstützende Bedingungen soll diese Forschungsarbeit aufzeigen.

### Modelle der interpersonalen Medienwahl

Die interpersonale Medienwahl konzentriert sich auf die konkreten Kommunikationspartnerinnen und -partner. Daraus ergibt sich, dass Medienutzung sozialen Druck erzeugen kann, der zu einer Einstellungsände-

rung hinsichtlich der Nutzung digital unterstützter Kommunikationskanäle führen könne. So sei die Anzahl der Kommunikationspartnerinnen und -partner, die z.B. per E-Mail erreicht werden können und wie zuverlässig diese per E-Mail antworten, bedeutsame Determinanten der eigenen E-Mail-Nutzung (vgl. Höflich, 1996, S. 111-112). Neben Prädiktoren wie Geräteverfügbarkeit, Medienwissen, Medieneinstellungen und Bedürfnisbefriedigung wurde in Studien zur interpersonalen Medienwahl auch das Verhalten der tatsächlichen und potenziellen Kommunikationspartner berücksichtigt (vgl. Scholl/Pelz 2000; Döring 2000b, S. 362) Persönlichkeitsdispositionen, soziodemografische Merkmale und Medienerfahrungen beeinflussten die Bewertung und Akzeptanz von Kommunikationsmedien. So müssten individuelle Entscheidungen bei der Wahl des Kommunikationsmediums nicht nur soziale Normen der Bezugsgruppe berücksichtigen, sondern auch auf das unmittelbare Gegenüber abgestimmt sein. Der Medienpräferenz könne sich das Gegenüber entziehen, indem E-Mails nicht regelmäßig gelesen werden, oder indem eine bestimmte Medienwahl aufgedrängt wird, z.B. permanentes Kontaktieren per Telefon. Der Erfolg computervermittelter Kommunikation hänge demnach ebenfalls von der Aushandlung der Medienpräferenzen der Beteiligten, des Einvernehmens über die Nutzung eines Mediums untereinander ab (vgl. Döring 2013, S. 426). Die vorangegangenen Defizite der normativen Medienwahl werden im Ansatz der interpersonalen Medienwahl aufgegriffen bzw. beleuchtet (vgl. Höflich 1996).

Modelle der interpersonalen Medienwahl erklären die beziehungsspezifische Medienwahl mittels interpersonaler Faktoren. Dabei wird der Einsatz durch die Medienpräferenzen der beteiligten Kommunikationspartnerinnen und -partner beeinflusst, die sich wechselseitig abstimmen müssen. Zu den Ansätzen der interpersonalen Medienwahl gehört das Modell der technisch vermittelten interpersonalen Kommunikation, das sozialpsychologische Modell der Medien und Medienwahl und der Ansatz der sozialen Informationsbearbeitung. Deren Inhalte werden in den nun folgenden Abschnitten dargelegt.



### Modell der technisch vermittelten interpersonalen Medienwahl und Kommunikation

Das Modell der technisch vermittelten interpersonalen Medienwahl und Kommunikation zeigt, dass die Kommunikation individueller Akteurinnen und Akteure durch technische Vorgaben, Verhaltenskodizes sowie Allgemeine Geschäftsbedingungen strukturiert und aufgrund der Zunahme an kommerziellen Plattformen durch kommerzielle Handlungslogiken anhand der Sammlung, Auswertung und Verwertung von Profil- und Verhaltensdaten strukturiert werde. Erreichbarkeit werde in diesem Zusammenhang über die Grenzen einer Mitgliedschaft in Netzwerken eines bestimmten Anbieters eingeschränkt. Regeln würden nicht mehr autonom von den kommunizierenden Personen selbst ausgehandelt, sondern durch technische und rechtliche Vorgaben bestimmt. Folglich könne das Internet nicht als nur ein Medium betrachtet werden, da es sich bezüglich der verwendeten Zeichensysteme, der an Kommunikation Beteiligten, der kommunikativen Formen, aber auch durch institutionelle und organisatorische Aspekte anderer Medien (Hörfunk, Fernsehen), durch Vielgestaltigkeit und Heterogenität auszeichne (vgl. Beck/Jünger 2019, S. 12).

Die Erwartung der normativ begründeten Wechselseitigkeit, dass Rede und Gegenrede, Frage und Antwort zu einem fortgesetzten Dialog führen, steht im Fokus. Quasi-Synchrone Online-Kommunikation wird durch Messenger-Dienste, aber auch E-Mail erreicht. Dies gelte auch für soziale Netzwerk-Plattformen, wenn sie der Beziehungspflege dienen, gleichzeitig von den Nutzerinnen und Nutzern als Möglichkeit der Selbstdarstellung genutzt werden. <sup>19</sup> Kommunikationssoziologisch von Interesse sind die sozialen Gebrauchsweisen, „das heißt die semiotischen, organisatorischen und institutionellen Aspekte bzw. die Medien zweiter Ordnung.“ (Beck/ Jünger 2019, S. 16), weniger technische Eigenschaften.

---

<sup>19</sup> Das Modell der technisch vermittelten interpersonalen Medienwahl und Kommunikation beleuchtet die Herausforderungen einer „Algorithmisierung“ und „Plattformisierung“ von Online-Kommunikation, die sich ergeben, wenn algorithmengesteuerte Social Bots, die den Anschein menschlicher Kommunikation erwecken, neben Menschen als Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner treten und auch andere Handlungs- und Funktionslogiken, die interpersonale und gruppenbezogene Kommunikation bestimmen (Beck/Jünger 2019, S. 12).

Durch den Einsatz von Plattformen beim initiierten, aber auch beim strukturierten technisch unterstützten Mentoring wird wiederum das Online-Kommunikationsmedium im Zusammenhang mit der Bewertung des Internets, in diesem Fall als Beziehungsmedium, vorgegeben. Neben die Mikro- und Makroperspektive einer rollenbasierten Plattform tritt die Mesoperspektive bei öffentlich zugänglichen Bereichen von Plattformen und wenn es sich um Gruppen-Mentoring und Mentoring-Communities handele. Auch die Perspektive vom Avatar zum Bot stehe für technisch vermittelte und technologisch automatisierte Kommunikation. Interviewpartnerinnen und Interviewpartner werden auch zu denkbaren Zukunftsszenarien von Online-Mentoring befragt, um diesbezügliche Wahrnehmungen ausgehend von karriereorientiertem Online-Mentoring analysieren zu können.

Zusammengefasst untersucht das Modell der technisch vermittelten interpersonalen Medienwahl und Kommunikation interpersonale Kommunikation als Rahmung, wenn sich Kommunikationspartnerinnen und -partner anstelle anhand rationaler Überlegungen oder anhand der Nutzung im eigenen Umfeld für ein Medium entscheiden und dies auf die Kommunikationspartnerin oder den -partner, freiwillig oder erzwungen, abstimmen oder anpassen. Diesbezüglich kann die vorliegende Studie anhand der subjektiven Wahrnehmungen der zu befragenden Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees skizzieren, inwiefern bei der Mentoring-Medienwahl rational vorgegangen wird.

#### Sozialpsychologisches Modell der Medien und Medienwahl

Das Fünf-Ebenen-Modell des sozialpsychologischen Modells der Medien und Medienwahl zu Problemsituationen der computervermittelten Kommunikation unterscheidet zwischen sozial und technisch vermittelten Aspekten. Es soll eine Analyse konkreter Kommunikationsprobleme ermöglichen und Hinweise für die Gestaltung von Softwareunterstützung geben. Die einzelnen Ebenen entsprechen unterschiedlichen Dimensionen computervermittelter Kommunikation. Unterscheidungsmerkmal sind Variablen, die die Kommunikation dabei entscheidend beeinflussen (vgl. Janneck 2008, S. 53). Weitere Theorien der computervermittelten Kommunikation können den fünf Ebenen

- Ebene 1: Der personale kommunikative Prozess  
(Menschliche Kommunikationsprobleme, die unabhängig von der Computerunterstützung auftreten.)
- Ebene 2: Individuelle Eigenschaften  
(Beschreibt persönliche Eigenschaften der Kommunikationspartner, die sich auf die Kommunikation auswirken.)  
Ebene 3: technische Störungen und Fehler  
(Subsumption technischer Übertragungsprobleme und Fehler, die die Kommunikation behindern.)
- Ebene 4: Medieneigenschaften  
(Charakteristika der Medien, die verschiedene Aspekte der Kommunikation unterschiedlich gut unterstützen.)
- Ebene 5: Der mediale kommunikative Prozess
- (Die eingesetzten technischen Medien greifen durch quasi eigenständige kommunikative Handlungen aktiv in den Kommunikationsprozess ein.)

zugeordnet und auf diese Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden, wobei nach Eigenschaften und Verhalten der menschlichen Kommunikationspartnerinnen und -partner und nach Systemeigenschaften der technischen Medien unterschieden wird (vgl. Janneck 2008, S. 62). Dies unterstütze bei der Analyse von Problemsituationen in der computervermittelten Kommunikation ebenso wie bei der Ableitung konkreter Gestaltungshinweise der eingesetzten Medien (vgl. Janneck 2008, S. 58). Es wird davon ausgegangen, dass eigenständige kommunikative Handlungen von einfachen Automatismen bis hin zu komplexen Integrationsleistungen reichen, so z.B. bei der automatischen Umwandlung von Emoticons in grafische Darstellungen, die sich von Formatierungs- und Korrekturhilfen unterscheiden, – :-) wird zu 😊 –, was jedoch auch Resultat eines Tippfehlers sein kann. Als weiteres Beispiel wird die Funktionalität des Zurückrufens fälschlich versandter E-Mails angeführt. Zwischen Nutzerinnen und Nutzern desselben E-Mail-Programms kann die noch ungelesene E-Mail gelöscht werden. Sind jedoch unterschiedliche Programme im Einsatz, wird eine standardisierte weitere E-Mail versandt, die weder eine Entschuldigung noch eine Bitte um Vertraulichkeit wie von einem menschlichen Absender erwartet enthält (vgl. Janneck 2008, S. 62-63).

„Indem die E-Mail-Software das „Zurückrufen“ von E-Mails als Funktionalität anbietet, stellt sie sich als kompetenten Kommunikationspartner dar, der auch eine möglicherweise peinliche oder unangenehme Situation zu bereinigen vermag – ein Anspruch, den die tatsächliche Funktionalität in keiner Weise erfüllt.“ (Janneck 2008, S. 63)

Während eines Online-Tandemgesprächs können Fehler bzw. Herausforderungen auf allen fünf der genannten Ebenen auftreten. Die Wahrnehmung und Nuancierung dieser Störungen sowie deren Einschätzung bezüglich Technik oder Nutzerin bzw. Nutzer im Kontext eines Mentoring-Gesprächs kann anhand der geführten Interviews erhoben werden und dem nachgegangen werden, in welcher Hinsicht Mentoring-Plattformen bereits als Vorgabe bezüglich mediatisierter Kommunikation wahrgenommen werden.

#### Soziale Informationsbearbeitung

Nach dem Modell der sozialen Informationsbearbeitung funktioniert eine Online-Gesprächssituation durch soziale Informationsverarbeitung; nicht, weil eine physisch co-präsente Situation möglichst naturgetreu nachgestellt werde, sondern weil sich die Kommunikation unterscheidet. Dieser Unterschied, z.B. das Herstellen eines symbolischen Objekts oder eine spannungsvolle Verzögerung, stellt nach dem Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung im spezifischen Situationskontext das Gegenteil eines Defizits dar. Durch das Fehlen nonverbaler Informationen sei nicht etwa die Beziehungsebene ausgeblendet, der soziale Hintergrund herausgefiltert oder Emotionalität reduziert, sondern diese Informationen werden auf andere Weise, z.B. durch Textzeichen in der textgebundenen computervermittelten Kommunikation, ausgedrückt (vgl. Döring 2000, S. 362). Damit ist der Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung stark kulturalistisch geprägt. Das Verstehen und Verstanden im Netz hänge maßgeblich davon ab, wie differenziert und kontextsensibel das Online-Artikulationsvermögen ist (vgl. Döring 2000, S. 363). Es werden keine technisch bedingten Kommunikationsveränderungen, denen Menschen generell ausgesetzt sind, oder ein Ausweichen durch vernünftiges Medienhandeln wie beim Ansatz der rationalen Medienwahl, unterstellt, kein Hindernis durch sozialen Druck oder die Mediengewohnheiten der

Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner, wie bei der normativen und interaktiven Medienwahl beschrieben, sondern postuliert, dass es nicht zu einer medienbedingten Verarmung der Kommunikation kommen müsse.

„Im Zuge einer aktiven Aneignung von CMC-Szenarien stimmen gemäß der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung Menschen ihr Nutzungsverhalten in der Weise auf die technischen Systemeigenschaften ab, daß mediale Einschränkungen kompensiert werden.“ (Döring 2013, S. 362)

Die Kommunizierenden entwickelten vielmehr neue soziale Fertigkeiten bei der Produktion und Interpretation, mithilfe deren eine befriedigende Kommunikation realisiert werden könne. Das Internet wird als (neuer) sozialer Handlungsraum verstanden, in dem Menschen auf kreative Weise ihre Gefühle ausdrücken, Beziehungen realisieren, soziale Fertigkeiten entwickeln. Medienbedingte Informationslücken beim Gegenüber würden antizipiert und explizit gefüllt. Beispielsweise können digitale Textbotschaften mit audiovisuellen Medien bzw. Informationen kombiniert werden, um den Kommunikationspartnerinnen und -partnern eine ausreichende Informationsbasis zu bieten (vgl. Döring 2000b, S. 363). Kommunikationsstörungen treten dabei nicht automatisch auf, sondern seien vielmehr wahrscheinlich, wenn Nutzerinnen und Nutzer ungeübt sind, die netzspezifischen Kommunikationscodes nicht kennen, unter Zeitdruck stehen, einander kaum kennen und auch kein besonderes Interesse am Kennenlernen haben (vgl. Döring 2000b, S. 363). Allerdings geht auch dieser Ansatz davon aus, dass sich co-präsente Kommunikation nicht vollständig in Textzeichen übersetzen lasse. Auch werden in diesem Zusammenhang netztechnisch bedingte Verzögerungen angeführt wie Netzüberlastung, Fertigkeiten des Gegenübers oder temporäre Abwesenheit des Gegenübers vom Endgerät, die zwar wechselseitig expliziert, aber auch für Verunsicherung sorgen oder als Strapaze wahrgenommen werden können. Das textuelle Kompensieren medialer Restriktionen öffentlicher Kommunikationsszenarien im Internet müsse jedoch auch hinsichtlich kognitiver Modelle des Textverstehens und der Textproduktion überprüft werden, um soziale Informationsverarbeitung in Internet-Sze-

narien nicht nur via Inhaltsanalysen von Äußerungen anhand einer Außenperspektive zu operationalisieren, sondern auch subjektive Rezeptionsmuster und Deutungen der Akteure mit einzubeziehen (vgl. Döring 2013, S. 364).

Der Ausgleich von wahrgenommenen Defiziten in der Online-Kommunikation gelinge bei entsprechender Medienkompetenz und dem Vermögen der Kommunikationspartner und Kommunikationspartnerinnen, soziale und personenbezogene Informationen anderweitig auszudrücken, auch wenn zugestanden wird, dass die Übersetzung einer Kommunikation in physischer Co-Präsenz nicht eins-zu-eins möglich ist. Die Wahrnehmung hinsichtlich der Bewältigung dessen während eines Online-Mentorings soll Teil der vorliegenden Studie sein.

#### Ansatz der Imagination

Der Ansatz der Imagination beschäftigt sich mit der Dialektik von körperlicher Abwesenheit und sinnlicher Präsenz, physischer Distanz und psychologischer Nähe (vgl. Döring 2000b, S. 367). Bei der Personenwahrnehmung im Internet setzten gerade die fehlenden Informationen einen konstruktiven Kompensationsprozess in Gang, der stark geprägt ist von der eigenen Vorstellungs- und Einbildungskraft. Die Reduktion der Sinneskanäle führe nicht zu einer Verarmung des Empfindens, sondern gegen teilig zu einer Steigerung. Durch medienbedingte Codebeschränkungen entstünden kommunikative Freiheitsgrade, die nicht wie im Ansatz der sozialen Informationsbearbeitung kompensiert werden müssen bzw. können. Diese bestehen sowohl in der Möglichkeit der (Selbst-)Darstellung als auch in der Wahrnehmung personenbezogener Informationen.

„Schließlich ist die „Wirkung“ der Virtualität wie der Fiktionalität in entscheidendem Maße an die Bereitschaft der Rezipientin geknüpft, sich aktiv in die Situation hineinzusetzen, während eine physikalische Stimulation der Sinnesorgane kein besonderes Bemühen erfordert, um zu wirken. Wie „real“ sind also Empfindungen, die durch Text evoziert werden und vielleicht näher an Illusion, Traum und Projektion als an das „wirkliche“ Leben reichen, das durch seine „Widerständigkeit“ das phantasierende und begehrende Subjekt in seine Schranken weist?“ (Döring 2000b, S. 368; Herv. im Original)

Durch Nutzung des Telefons werden diesem Ansatz folgend Phantasiebilder evoziert durch die Intimität der Stimme am Ohr bei gleichzeitig fehlenden visuellen, taktilen und olfaktorischen Reizen (vgl. Döring 2000b, S. 365). Übertragen auf die textgebundene computerunterstützte Kommunikation werde aufgrund der fehlenden visuellen Reize ebenfalls ein offenerer Austausch über persönliche und schambesetzte Themen begünstigt. Die an der Kommunikation Beteiligten können sich entspannt und unbefangen einander zuwenden, was gleichzeitig dazu veranlassen kann, sich gedanklich stärker mit Kommunikationspartnerin oder Kommunikationspartner zu beschäftigen.

„Hierbei ist eine positive, von Sympathie und Attraktion getragene Eindrucksbildung dadurch erleichtert, daß eine Reihe potentiell störend empfundener Merkmale im Textmedium überhaupt nicht salient sind oder stillschweigend gemäß den eigenen Erwartungen imaginiert werden (z.B. Körpergeruch, Stimmlage).“ (Döring 2000b, S. 367)

Hyperpersonale Interaktionen sind soziale Interaktionen im Netz, die durch Imagination noch persönlicher seien als face-to-face und body-to-body Kontakte:

„Wissen Personen zum Beispiel, daß sie über längere Zeit netzvermittelt kommunizieren werden, so machen sie sich von vornherein eher ein positives Bild ihrer Kommunikationspartner. Diese positive Erwartung prägt dann ihr Kommunikationsverhalten, legt kooperatives und entgegenkommendes soziales Handeln nahe und provoziert entsprechendes Feedback. Dabei wird das jeweilige Gegenüber als freundliche und (auch körperlich) attraktive Person imaginiert, was das Vergnügen bei der Kommunikation erhöht.“ (Döring 2000b, S. 368)

Diese positiven Imaginationsprozesse werden als lohnenswert betrachtet, sie sich z.B. in der virtuellen Zusammenarbeit zunutze zu machen. Ganzheitliche zwischenmenschliche Nähe wird weniger als Erfahrungswert aus face-to-face Situationen betrachtet als vielmehr eine erst durch ihre mediale Überbrückung denkbare und spürbare Erfahrung räumlicher Distanz (vgl. Döring 2000b, S. 368).

Imaginationsprozesse und deren Erfolge wurden bislang im Kontext von E-Konzepten nicht beforscht. Eine Übertragung von der geschilderten telefonischen Situation auf textgebundene mediatisierte Kommunikation ebenfalls nicht. Bei der video-basierten Kommunikation wird dem „[w]ithout Eye Contact (EC), people do not feel that they are fully in communication“ entgegengewirkt. (Argyle 1965, S. 289) Die Tandem-Partnerinnen und -Partner sehen sich bei Online-Mentoring via Kamera, so dass eine Imagination von Hinweisreizen nicht erfolgen muss. Wird eine Mentoring-Beziehung beispielsweise in einem Blended Mentoring-Setting via E-Mail oder Telefon angebahnt, startet diese Beziehung mit dem geschilderten Kompensationsprozess. Bei einem Treffen body-to-body oder eye-to-eye werden diese Informationen allerdings durch sich bestätigende oder andere Eindrücke ersetzt. Wie dies in Bezug auf karriereorientiertes Online-Mentoring wahrgenommen wird, kann die Befragung von Durchführenden und Beteiligten aufzeigen.

#### 2.2.5.2 Ansätze zu Medienmerkmalen

Wurde die Medienwahl-Entscheidung zugunsten einer bestimmten Form von Online-Kommunikation getroffen, so stellt sich die Frage, von welchen spezifischen Medienmerkmalen der folgende Kommunikationsprozess in welcher Weise beeinflusst wird. Theorien der computervermittelten Kommunikation zu Medienmerkmalen zeigen Vorteile und Nachteile der computervermittelten Kommunikation im Unterschied zur physisch co-präsenten face-to-face Kommunikation auf. Hierbei wird nach Online-Medien differenziert, um herauszustellen welche Optionen und Restriktionen die gewählte mediale Umgebung hinsichtlich des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens habe. Weitere kommunikationsrelevante Medienmerkmale werden in diesem Zusammenhang betrachtet:

- Kosten (finanzieller Aufwand, Zeitaufwand, Personalaufwand)
- Teilnehmerkreis (Anzahl, Zusammensetzung)
- Zeit (zeitgleich, zeitversetzt mit unterschiedlicher Übertragungsgeschwindigkeit)
- Modalität (sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken)
- Code (gesprochene Sprache, Kleidung, Möbel, Schmuck, Mimik, Gestik, Proxemik, Handschrift, Maschinenschrift, Grafik, Foto, Film, etc.)



- Raum (Co-Präsenz, Telepräsenz, keine gemeinsame Lokalität)
- Kultur (medienspezifische Normen, Werte, Traditionen, Sprachgebräuche, etc.) (vgl. Döring 2013, S. 192-193)

Beim mit dieser Analyse untersuchten karriereorientierten Online-Mentoring werden insbesondere die Wahrnehmungen von Zeit, Modalität, Raum und Kultur in den Blick genommen. Beleuchtet werden im Anschluss die Bestandteile und Schwerpunkte der Modelle der Kanalreduktion, der Filter und der Digitalisierung.

#### Kanalreduktions-Modell

Das Kanalreduktions-Modell untersucht und beschreibt computervermittelte Kommunikation, im Vergleich zu Kommunikation in physischer Co-Präsenz, aufgrund fehlender Sinneskanäle als defizitär und unpersönlich (vgl. Döring 2019, S. 170) Nach diesem Modell sind möglichst viele Sinneskanäle gefordert, um Kommunikationserfolg zu erreichen. Durch die drastische Kanalreduktion insbesondere bei der textgebundenen computervermittelten Kommunikation werden die meisten menschlichen Sinne nicht angesprochen, so dass subjektiv eine Verarmung und Entleerung der Kommunikation wahrgenommen werde. Verglichen mit der face-to-face Kommunikation wird von einer Verarmung des zwischenmenschlichen Austauschs durch Informations- und Aktionsverlust ausgegangen. Da die meisten menschlichen Sinne nicht bedient werden, fehlten viele Handlungsmöglichkeiten und Zeichenkomplexe. Die Reduktion auf den Textkanal, die Asynchronität der Kommunikation und die Überwindung geografischer Distanz führten zu

- Ent-Räumlichung
- Ent-Zeitlichung
- Ent-Kontextualisierung
- Ent-Sinnlichung
- Ent-Emotionalisierung
- Ent-Wirklichung, sogar
- Ent-Menschlichung,

wenn digital unterstützt kommuniziert wird (vgl. Döring 2013, S. 425). Defizite in der Kommunikation ergeben sich aus der technischen Rationalität digital unterstützter Kommunikationsmedien auf Kosten des typisch Menschlichen der Kommunikation (vgl. Döring 2000b, S. 354). Es

wird von einem Verlust von Emotionalität und Authentizität in der Interaktion ausgegangen (vgl. Janneck 2008, S. 52) Aus diesen Gründen sei der face-to-face Kommunikation immer der Vorzug zu geben (vgl. Döring 2013, S. 426-427).

„So hat das im öffentlichen Meinungsbild recht verbreitete Kanalreduktions-Modell dort sein Anwendungsfeld, wo die an der CMC beteiligten Personen negative Medieneinstellungen und geringe Medienkompetenz mitbringen, die Mediennutzung als fremdbestimmt erleben und eine Nutzungssituation vorfinden bzw. kreieren, die durch Zeitdruck, technische Pannen und fehlende medienpezifische Kommunikationsregeln geprägt ist.“ (Döring 2000b, S. 370)

Kritik erfährt das Kanalreduktions-Modell, da es bisher weder empirisch noch theoretisch belege, dass es mittels geschriebenem Text nicht möglich sei, Gefühle zu kommunizieren, Intimität herzustellen und sinnliche Eindrücke zu erzeugen (vgl. Döring 2000b, S. 355). Schließlich werde, wenn zwei Menschen mithilfe technischer Medien kommunizierten, deutlich, dass die mit dem Kanalreduktions-Modell postulierten Defizite nicht oder nicht in hohem Maße aufträten, sie vielmehr durch ein verändertes Kommunizieren und Kommunikationsverhalten kompensiert würden (vgl. Beck 2020, S. 72). Daneben sei den Kommunikationspartnerinnen und -partnern bei der Nutzung technisch vermittelter Kommunikation – abhängig von ihrer Medienkompetenz mehr oder weniger – bewusst, dass es zu einer Ent-Sinnlichung und einer Ent-Kontextualisierung komme. Aus diesem Grund können sie sich gezielt auf das gewählte Kommunikationsmedium einstellen und ihr Verhalten darauf Abstimmen. „Mit der Medialisierung der interpersonalen Kommunikation werden zwar die Ausdrucksmöglichkeiten (Codes) reduziert, nicht aber automatisch auch die Verständigungs-Chancen.“ (Beck 2020, S. 73) Demgegenüber steht, dass auch in der co-präsenten face-to-face Situation beobachtbare Anzeichen falsch decodiert werden können. In Anlehnung an Goffman setzt Kommunikation eine wechselseitige und interaktive Rollenübernahme voraus (vgl. Goffman 1973):

„Kommunikanten, die sich technischer Medien bedienen, sind in der Lage dies zu reflektieren und auch die Rolle dessen zu übernehmen, der sie nicht sieht, sondern nur hört oder liest, was mitgeteilt wurde. Er trägt damit auch die Verantwortung dafür, alles explizit und über die je nach Medium zur Verfügung stehenden »Kanäle« zu kommunizieren, was zur Verständigung notwendig erscheint. Die Symbole gesprochener und geschriebener Sprache sind so leistungsfähig, dass sie auch an die Stelle von Anzeichen treten können.“ (Beck 2020, S. 73)

Die Reduktion der Sinneskanäle könne in der Kommunikationssituation demnach durch explizite Aussagen kompensiert werden, genauso wie sie auch neue Interpretations- und Verständigungspotenziale birgt, wie das im Anschluss angeführte Filter-Modell zeigt.

Auch das Kanalreduktions-Modell bezieht sich hauptsächlich auf textgebundene mediatisierte Kommunikation. Während eines Online-Mentoringgesprächs werden die Sinnesreize Hören und Sehen bedient, die weiteren drei Sinne sind dagegen „ausgeschaltet“. Inwiefern eine derartige Kommunikation als defizitär durch z.B. Verlust von Authentizität und Interaktion wahrgenommen wird und welche Maßnahmen ggfs. ergriffen werden, um einen Ausgleich zu schaffen, können die subjektiven Wahrnehmungen der zu befragenden Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees ergeben.

#### Filter-Modell

Das Filter-Modell thematisiert die Bedeutung der übermittelten Informationen, da die an computervermittelter Kommunikation Beteiligten meist wenig über den psychosozialen Hintergrund der Kommunikationspartnerin oder des Kommunikationspartners wissen. Diese Anonymität oder sogar Pseudonymität entstehe durch den Verlust sozialer Hintergrundinformationen wie Alter, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialem Status, Erscheinungsbild etc., die bei computervermittelter Kommunikation, neben nonverbalen Informationen, nicht automatisch sichtbar werden (vgl. Döring 2000b, S. 356). Weder durch visuell noch durch nonverbal vermittelte Hintergrundinformationen könnten sich in der textvermittelten Kommunikation demnach Vorteile verschafft werden. „Eine solche

Nivellierung baut gemäß der Filter-Theorie soziale Hemmungen, Hürden, Privilegien und Kontrollen ab“ (Döring 2000b, S. 356). Positive Auswirkungen der sog. „kommunikativen Enthemmung“ (Döring 2013, S. 427) seien eine größere Offenheit, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Partizipation, Aufhebung von Gruppennormen, auch der Abbau von Vorurteilen und damit verbunden eine stärkere Gleichbehandlung. Als negative Auswirkungen werden Feindlichkeit, Regellosigkeit, Aggression, Belästigung und Online-Mobbing identifiziert (vgl. Janneck 2008, S. 52; Döring 2013, S. 427). „Daß Anonymität Sicherheit herstellt und Handlungsspielräume in pro- und antisozialer Richtung eröffnet, ist aus Face-to-Face-Situationen bekannt“ (Döring 2000b, S. 356). Computervermittelte Kommunikation wird demnach nicht grundsätzlich als defizitär betrachtet, denn:

„Filter-Effekte in Bezug auf soziale Kategorisierungen wie individuelle Besonderheiten sind in hohem Maße davon abhängig, auf welche anderen Kommunikationsformen neben textbasierter CMC die Beteiligten zurückgreifen.“ (Döring 2000b, S. 357)

Schließlich lassen sich im Internet auf selbst angelegten Homepages und in berufsbezogenen Profilen viele Informationen über Personen finden, was eine Egalisierung wiederum aufhebe. Auch ist eine Ent-Hierarchisierung umstritten. In der physischen co-präsenten Kommunikation könnten Standpunkte auch Ranghöheren nahegebracht werden, während in einer textbasierten, digital unterstützten Kommunikation aufgrund herausgefilterter individueller Besonderheiten und Merkmale an sozialen Kategorisierungen Vorhaben gleicher Intention eher statusorientiert behandelt würden.

„Ein Schwachpunkt der Filtertheorie liegt sicherlich darin, daß sie CMC-Effekte tendenziell technisdeterministisch interpretiert und den moderierenden Einfluß sozialer Strukturen und Kommunikationsanlässe vernachlässigt. Weder die angebliche Anarchie im Netz noch die vielzitierten Egalisierungseffekte sind deshalb überzubewerten.“ (Döring 2000a, S. 356)

Grundsätzlich behandeln Filter-Modelle eine aufgrund Anonymität verursachte Enthemmung der computervermittelt Kommunizierenden, was sowohl prosoziales als auch antisoziales Verhalten fördere. Auf welche

Weise dies auch beim hier analysierten Online-Mentoring eine Rolle spielt, können die zu erhebenden Daten zeigen.

### Digitalisierungs-Modell

Das Digitalisierungs-Modell befasst sich mit der Veränderung der Produktion, Verbreitung und Rezeption von Botschaften durch computervermittelte Kommunikation anhand der Möglichkeiten digitaler Datenverarbeitung. Dies könne laut dieser Theorie ambivalente Folgen für die Nutzerinnen und Nutzer haben. Technische Datenformate ermöglichen mittlerweile eine rasche, kostengünstige und weite Verbreitung auch großer Datenmengen, die ebenso einfach archiviert, modifiziert und verknüpft werden können. Diese Möglichkeiten gehen mit neuen Kommunikationseffekten einher, die hinsichtlich ihrer sozialen Folgen für Nutzerinnen und Nutzer aufgrund der schnellen technologischen Entwicklungen schwer absehbar seien. Im Zusammenhang mit dem Ansatz der Digitalisierung steht die Oralliteralität, die einen neuen Modus des Schreibens hervorbringe aufgrund eines durch umgangssprachliche Elemente geprägten Schreibstil. Daneben betrachtet das Modell die Konsequenzen, die sich aus der digitalen Form der Texte ergeben, d.h. dem Beschleunigen und Vervielfachen von Kommunikation (vgl. Döring 2000b, S. 369-370). Texte sind nicht nur linear, sondern auch vernetzt aufgebaut in Form von Hypertext, mit anderen Medien kombinierbar (Multimedia, Hypermedia) und können interpersonal über Computernetze ausgetauscht und gleichzeitig mit einer großen räumlichen Reichweite verbreitet werden (vgl. Döring 2000b, S. 369). Rückmeldungen treffen bei computerunterstützter textgebundener Kommunikation, wenn überhaupt, mit zeitlicher Verzögerung ein. Auf der einen Seite ermögliche die Digitalisierung von Daten eine größere Kontrolle der oder des Einzelnen über das Kommunikationsgeschehen, gleichzeitig steigen die Risiken von Fremdkontrolle und Überwachung. Die Digitalisierung hat somit Auswirkungen auf Privatheit und Datenschutz. Interpersonaler Austausch wird in maschinenlesbarer Form produziert, was nicht nur die unbemerkte Auswertbarkeit zu wissenschaftlichen Zwecken oder zur Erstellung von Konsumentenprofilen einschließe, sondern auch die Nachverfolgbarkeit und Recherchierbarkeit durch Dritte. Dem gegenüber stehen Vorteile wie Nachweisbarkeit und Praktisches im Umgang, wie Durchsuchbarkeit und Sortierung von z.B. E-Mails, Adressatin und Adressat

oder Eingangsdatum. Ungewolltes kann darüber hinaus automatisch gelöscht werden. Maßnahmen zum Schutz vor Datenmissbrauch und Überwachung als Gefahren neben den Optionen der Digitalisierung trügen in jedem Fall zu einer Veränderung des Kommunikationsverhaltens bei. Die Entgrenzung der Erreichbarkeit könne soziale Bindungen stärken, aber auch zu Stress und Überlastung führen (vgl. Döring 2013, S. 427-428).

Dieses Modell ist ebenfalls ausgelegt auf textgebundene Kommunikation, zeigt jedoch Merkmale von Plattformen wie der großen Reichweite, der Entgrenzung der Erreichbarkeit der Plattform an sich, jedoch auch ihrer Nutzerinnen und Nutzer, was Stress zur Folge haben kann, und gesteigerte Fremdkontrolle, der durch ein Rollenkonzept sowie IT-Sicherheit und Datenschutz entgegengewirkt werden muss. Inwiefern diese Aspekte hinsichtlich der Wahrnehmung von Online-Mentoring Erwähnung finden, können die Interview-Daten zeigen.

### 2.2.5.3 Ansätze zum medialen Kommunikationsverhalten

Theorien zum medialen Kommunikationsverhalten konzentrieren sich darauf, wie die Beteiligten während der computervermittelten Kommunikation agieren, wie sie bei ihren sozialen Verständigungsprozessen mit Restriktionen und Optionen umgehen. Fokussiert werden die zur Verfügung stehenden Informationen, der Einsatz kreativer Selbstentwürfe und Fantasien sowie das Ausmaß der Orientierung an spezifischen Kommunikationsnormen der Netzkultur. Dabei wird auf positive und negative Effekte der computervermittelten Kommunikation hingewiesen (vgl. Döring 2000b). Zu den Ansätzen des medialen Kommunikationsverhaltens zählen das Social Identity Model of Deindividuation Effects, die Social Information Processing Theory, die Hyperpersonal Perspective, das Modell der Netzkultur, das Modell der Simulation und Imagination und das Modell der Internet-Sprache. Diese Modelle beschäftigen sich vornehmlich mit textgebundener computervermittelter Kommunikation. Im Unterschied zu den Modellen der rationalen, normativen und interpersonalen Medienwahl und den Ansätzen zu den Medienmerkmalen werden Video-Komponenten jedoch nicht in Betracht gezogen oder lassen sich aufgrund des Ansatzes der Hyperpersonalität und des Substituierens von

Augenkontakt nicht auf ein video-basiertes Online-Mentoring übertragen. Daher an dieser Stelle, der Vollständigkeit wegen, die Erwähnung dieses weiteren Bestandteils des medienökologischen Rahmenmodells.

#### 2.2.5.4 Zusammenfassung zu den Ansätzen des medienökologischen Rahmenmodells

Die Modelle und Ansätze des medienökologischen Rahmenmodells beschäftigen sich mit der Medienwahl, diesbezüglich mit medienspezifischen, personalen und sozialen Faktoren, die die Wahl beeinflussen, mit Medienmerkmalen, die Kommunikation beeinflussen und verändern, sowie mit Ansätzen zum medialen Kommunikationsverhalten, die sich hauptsächlich auf textgebundene, asynchrone Online-Kommunikation beziehen. Nach diesem theoretischen Interpretationsmodell spielen sowohl die Kommunikationsaufgabe als auch soziale Aspekte neben dem Kommunikationsmedium eine Rolle. Mit der Wahl eines technologisch unterstützten Kommunikationstools entsteht ein Online-Rahmen für die Kommunikationssituation. Wird ein Medium anhand seiner Nützlichkeit für die zu erledigende Kommunikationsaufgabe ausgewählt, spricht das medienökologische Rahmenmodell von einer rationalen Medienwahl. Stehen die Bedienkompetenz des Kommunikationsmediums und soziale Normen hinsichtlich der Kommunikationsaufgabe im Vordergrund, wird von einer normativen Medienwahl ausgegangen. Bei der personalen Medienwahl werden Bedürfnisse und das Verhalten der Kommunikationspartnerinnen und -partner in den Fokus gerückt, daneben gemeinsame Aushandlungsprozesse, welches Medium zur Erledigung der Kommunikationsaufgabe ausgewählt wird. Die unterschiedlichen Modelle und Ansätze, die der rationalen Medienwahl zugeordnet werden, beschäftigen sich mit dem Nutzen des Mediums für die Aufgabe, der Reduzierung von Unsicherheit, mit Eigenschaften des Kommunikationskanals wie Synchronität und der Wahrnehmung der (sozialen) Präsenz der Kommunikationspartnerin bzw. des Kommunikationspartners innerhalb eines Online-Rahmens. Dagegen zeigen die Ansätze der normativen Medienwahl auf, dass Mediennutzung von sozialen Aspekten, von Beobachtungslernen und von an das Medium gerichteten Erwartungen abhängig ist. Mit der Abstimmung von Kommunikation auf das Gegenüber im Rahmen

der interpersonalen Medienwahl gewinnt die Bezugsgruppe der Kommunikationssituation an Bedeutung, die Auswirkungen von technischen Störungen auf die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnerinnen und -partnern wird angeführt und der Ausgleich von Defiziten durch soziale Fähigkeiten werden aufgezeigt. Die zu erhebenden Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees bezüglich karriereorientiertem Online-Mentoring können Aufschluss darüber geben, nach welchen Gesichtspunkten die Medienwahl bei Online-Mentoring erfolgt und mit welchen Ansätzen bzw. zugeordneten Modelle der Medienwahl sie in Bezug gesetzt werden können, um Wahrnehmungen zu deuten. Die Ansätze, die sich mit Medienmerkmalen beschäftigen, zeigen auf, dass die bei Kommunikation aktivierten Sinnesreize ebenso wie nicht vorhandene soziale Informationen über das Gegenüber deren Qualität beeinflussen sowie durch große Reichweite und Entgrenzung soziale Bindungen gefestigt werden können. Auch diesbezüglich sollen die Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees im Hinblick auf karriereorientiertes Online-Mentoring, bei dem Videokonferenz-Software zum Einsatz kommt, Erkenntnisse liefern können. Da sich die Ansätze zum medialen Kommunikationsverhalten bisher ausschließlich auf textgebundene und asynchrone technologisch unterstützte Kommunikation beziehen, werden sie nicht mit dem untersuchten Online-Mentoring kontrastiert. Im Anschluss an diese Zusammenfassung zum Interpretationsmodell des medienökologischen Rahmenmodells wird das gesamte, in diesem Kapitel aufgefächerte theoretische Interpretationsmodell zur Analyse der subjektiven Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring reflektiert.

#### 2.2.6 Zusammenfassung zum theoretische Interpretationsmodell zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring

Zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring durch Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees werden die subjektiven Empfindungen, Gedanken und Motivationen der Durchführenden und Teilnehmenden erhoben, die damit die Objekte ihrer Online-Mentoringwelt interpretieren. Auf diese Weise werden die subjektiven Bedeutungen des Online-Rahmens und der für Mentoring-



Gespräche genutzten Kommunikationskanäle anhand der Reflexion des Aufbaus von Verhalten und Handlungen anhand der Bedeutung dieser technologisch unterstützten Objekte in der sozialen Situation Online-Mentoring durch die Akteurinnen und Akteure selbst erklärt. Entlang des dargelegten theoretischen Interpretationsmodells des symbolischen Interaktionismus gelingt es so, sowohl Daten in Form von subjektiven Interpretationen zu erheben als auch sie vor diesem Hintergrund zu interpretieren und damit verständlich zu machen. Aufgrund des veränderten Rahmens der Situation Mentoring, des Online-Rahmens, verändert sich auch das Handeln der Akteurinnen und Akteure. Diese Veränderungen sollen anhand der Verbalisierungen der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die ihre Online-Mentoringobjektwelt darstellen, sichtbar gemacht werden. Die Bedeutung von Dingen, d.h. des Online-Rahmens, entsteht durch die Interaktion zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee. Innerhalb des Online-Rahmens müssen Aktivitäten wie die Medienwahl für ein Mentoring-Gespräch abgestimmt werden. Das mediatisierte Kommunikationsmittel verändert das Handeln, worauf die Mentorinnen, Mentoren und Mentees reagieren und das gemeinsame Objekt Online-Mentoring durch soziale Interaktion bestimmen. Dieses soziale Verhalten durch Interpretation führt zu sozialem Handeln in der Situation Online-Mentoring. Durch das Durchführen von Offline-Mentoring wurden Regeln geschaffen, die über lange Zeit aufrechterhalten wurden. Daher basieren Bedeutungen des Neuen, des Online-Rahmens, auf vorangegangenen Handeln. Aufgrund unterschiedlicher subjektiver Bedeutungen entwickeln sich unterschiedliche Wahrnehmungen. Diese sollen mit der vorliegenden Analyse erhoben werden.

Mit Blick auf die Rolle der Mentorin oder des Mentors bzw. des Mentee im Online-Mentoring ist Identität, die sich der Theorie des symbolischen Interaktionismus weiter folgend im Prozess des Miteinanders entwickelt, von Bedeutung. Identität wird hier verstanden als Bündel aus Rollen, die sich fortlaufenden Prozess auch durch die Übernahme von Haltungen der Interaktionspartnerinnen und -partner in Verbindung damit, was der Einzelne in verschiedenen personalen Zusammenhängen leistet, zusammensetzen. Aus dieser Perspektive ist in Bezug auf eine Vorbereitung auf die Rolle im Mentoring interessant, inwiefern diese tatsächlich als notwendig wahrgenommen wird, wenn auch auf Ressourcen des

Selbst zurückgegriffen werden könnte. Nach Goffmans Rollentheorie bestehen Rollen aus typisierten Verhaltensweisen und normativen Vorstellungen hinsichtlich einer bestimmten Rolle, so dass Rollenverhalten überprüfbar wird und sich vorgegebenen Rollen mit einem Set an Handlungsmöglichkeiten bedient werden kann. Die soziale Einbettung von Rollen, wie z.B. Online-Mentoring, reglementiert Gestaltungsmöglichkeiten, gedacht sei hier an Offline-Mentoring, und eröffnet gleichzeitig Gestaltungsmöglichkeiten, hier bezüglich Online-Mentoring. Das Wissen über eine Rolle, ihr Bedeutungsinhalt, wird sprachlich geteilt, so dass ein gemeinsames Verständnis über Normen und Verhaltensweisen einer Rolle entstehen. Neben diesem Gesprächsziel besteht auch das Ziel von Wissenserwerb und Lernen, die wiederum von der Wirksamkeit von Kommunikation abhängig sind. So tragen bezogen auf wirksame Kommunikation im Online-Mentoring beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit von Mentorin bzw. Mentor, aber auch nonverbale Ausdrucksformen, zum Gelingen und zur Qualität von Mentoring-Kommunikation bei. Auch die Art und Weise der Inhaltsvermittlung beeinflusst die wahrgenommene Wirksamkeit von Kommunikation, sie ist demnach Sozialisationshilfe im Online-Rahmen. Davon abgeleitet wirken sich mediatisierte Kommunikationsmittel als Elemente der physischen Umgebung auf das Verhalten durch die Wahrnehmung der damit möglichen Interaktion aus, woran die Modelle des medienökologischen Rahmenmodells anknüpfen. Identität gilt nach Goffman darüber hinaus als Grundbedingung für soziale Beziehungen, die im Teilkapitel zur Beziehung der Mentoring-Tandems (Kapitel 2.1.1.2) bereits anhand des Forschungsdiskurses zu technisch unterstütztem Mentoring bereits aufgegriffen wurden. Auch vor dem Hintergrund von Beziehungstheorien gelten Beziehungen wie sie bei Online-Mentoring zwischen den Tandem-Partnerinnen und -partnern vorzufinden sind, als uniplexe und themenbezogen Online-Beziehungen, obgleich ein Mentoring-Tandem als Dyade mit dem stabilen Interaktionsmuster Mentoring, das auf eine längere Dauer ausgelegt ist, gelten kann. Ebenso wie der pädagogischen Beziehung, die auch bei Mentoring als professionell helfend, mit festgelegten Rollen, gewissen Erwartungen, die an die Beziehung gerichtet werden, und einem vermuteten Autoritätsgefälle zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee verstanden

werden könne, fehle es der Online-Beziehung an der physischen Co-Präsenz im selben physischen Raum.

Der Rahmen als Klammer um Ereignisse wie Mentoring gibt die Regeln für die Interaktionssituation Mentoring vor und bietet damit nach Goffmans Rahmentheorie Orientierung für die handelnden Akteurinnen und Akteure. Während der Rahmen eines Offline-Mentorings als klar definiert werden kann, sich Mentorinnen, Mentoren und Mentees in dieser Situation leicht orientieren können, erscheine der Online-Rahmen zunächst als nicht vertraut. Dies steht im Zusammenhang mit dabei zum Einsatz kommenden Kommunikationsmitteln, die Einfluss auf den Kommunikationserfolg haben. Mit diesem Einfluss beschäftigt sich die Theorie der Medienrahmen, die Goffmans Rahmentheorie hinsichtlich Online-Kontexten weiterführt. Danach liegt die Bedeutung eines Kommunikationsmediums in seinem Gebrauch begründet, der in einer Situation wie Online-Mentoring neue Anforderungen an die Kommunikationspartnerinnen und -partner stellen kann, Medienakzeptanz und Medienkompetenz erfordert. Die Gebrauchseigenschaften sind zunächst deutungs offen, können jedoch erlernt werden und damit innerhalb eines Rahmens zu strukturierten und gruppenspezifischen Handlungen führen. Inwieweit dies bei Online-Mentoring bereits der Fall ist, wird mit der vorliegenden Studie untersucht. Denn hier bedingt der neue, der Online-Rahmen für die bekannte Situation Mentoring, dass erst im praktischen Gebrauch mediatisierter Kommunikationsmittel Verwendungsregeln entstehen und diese Regeln bisher bekannter Kommunikation verändern. Die bereits existierenden Regeln hinsichtlich des Konzepts Mentoring müssten somit mit Verwendungsregeln mediatisierter Kommunikationsmittel synchronisiert werden. Medien gelten demnach als co-konstruierend und sollten passend zur Kommunikationssituation gewählt werden, womit sich das medienökologische Rahmenmodell tiefergehend beschäftigt.

Das medienökologische Rahmenmodell befasst sich mit interpersonaler Kommunikation und der Gestaltung von Kommunikationsumgebungen, mit der Medienwahl und Medienmerkmalen. Unterschieden wird zwischen rationaler Medienwahl, nach der ein Kommunikationsmedium aus sachlichen und sozialen Anforderungen nach seiner Nützlichkeit für die Kommunikationsaufgabe ausgesucht wird, durch das Sammeln von Informationen zur Reduzierung von Unsicherheit beitragen

soll, nach Eigenschaften wie Feedbackgeschwindigkeit und Synchronität oder der Wahrnehmung der Präsenz von Kommunikationspartnerinnen und -partnern gewählt wird. Eine normative Medienwahl erfolgt nach personenbezogenen und interpersonalen Faktoren wie beispielsweise der Bedienkompetenz des mediatisierten Kommunikationsmittels, sozialen Normen und Trends, woran Akteurinnen und Akteure ihre Mediennutzung anpassen. So haben Hinweise und Empfehlungen, aber auch Beobachtungslernen Einfluss auf die Medienwahl. Einfluss auf die Akzeptanz eines Mediums haben die erwartete Leistungsfähigkeit, der erwartete Nutzungsaufwand und soziale Einwirkungen auf die Verhaltensabsicht. Interpersonale Medienwahl fokussiert die Kommunikationspartnerinnen und -partner, ihre Einstellungen gegenüber Kommunikationsmedien, Medienwissen, Bedürfnissen und dem Verhalten des Gegenübers und der Bezugsgruppe. Technischen Vorgaben und Plattformsoftware-Inhalte werden bei der Abstimmung mit dem Kommunikationspartner oder der -partnerin hinsichtlich der Medienwahl berücksichtigt und Auswirkungen technischer Störungen des Kommunikationskanals auf die Kommunikation und damit auf die Beziehung werden in Betracht gezogen. Darüber hinaus beschreiben Medienwahlmodelle, dass Online-Kommunikation sich von Offline-Kommunikation unterscheidet, jedoch empfundene Defizite durch neue soziale Fertigkeiten ausgeglichen werden können. Beispielsweise durch Imagination des Gegenübers, um so in eine hyperpersonale Kommunikation einzusteigen. Medienmerkmale beschäftigen sich mit dem Einfluss von Medien auf die Kommunikation. Demnach, wie die Anzahl der aktivierten Sinnesreize darüber bestimmen können, wie reichhaltig eine Kommunikation empfunden wird, wenn Ausgleichsmöglichkeiten durch das mediatisierte Kommunikationsmittel nicht betrachtet werden, auf die sich die Kommunikationspartnerinnen und -partner einlassen und damit umgehen müssten. Darüber hinaus wird dargestellt, dass das Filtern persönlicher Informationen ein positives, aber auch ein negatives Öffnen der an Kommunikation Beteiligten bedingen können, indem Medien ent-hierarchisierend wirken, da das Individuum selbst entscheidet, was es über sich preisgeben möchte. Außerdem bedinge Digitalisierung die Entgrenzung von Erreichbarkeit, was zu einer großen Reichweite eines Mediums und auch zur Stärkung sozialer Bin-

dungen beitragen könne. Mit der vorliegenden Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring sollen auch Bezüge hergestellt werden zu Modellen und Ansätzen der Medienwahl und zu Medienmerkmalen, um interpretieren zu können, wie diese die Wahrnehmung von Online-Mentoring seitens Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees beeinflussen.

Wie die Wahrnehmungen der Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees erhoben, verdichtet und interpretiert werden, stellt das folgende Kapitel zum methodischen Vorgehen zur Analyse der subjektiven Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring detailliert dar.

### 3 Methodisches Vorgehen zur Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Zur Bearbeitung der Fragestellung nach der Wahrnehmung von karriereorientiertem, mittels Videokonferenz-Software durchgeführtem Online-Mentoring seitens durchführenden Online-Mentorinnen und Online-Mentoren sowie teilnehmenden Online-Mentees wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Diese Entscheidung wurde aufgrund der Annahme getroffen, dass anhand Erzählungen über das eigene Erleben von Online-Mentoringsituationen subjektive Wahrnehmungen in Form von Sichtweisen hervortreten. Die vorliegende Analyse ist explorativ und offen angelegt, da

„Grundgedanke explorativer Studien ist, dass man den [sic] Forschungsgegenstand möglichst nahe kommen will, um zu neuen, differenzierten Fragestellungen und Hypothesen zu gelangen“ (Mayring 2007a; S. 4)

Die so erhobenen Daten werden mit dem Ziel der Erkenntnisgenerierung in einem inhaltsanalytisch-systematisierenden, strukturierenden und schließlich interpretativen Prozess bearbeitet (vgl. Kuckartz 2016).

Die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Mentorinnen, Mentoren und Mentees werden mit Hilfe von Instrumenten der qualitativen empirischen Sozialforschung untersucht. Im gewählten Forschungsdesign kommen leitfadengestützte Interviews zum Einsatz, um die genannten Rollenträgerinnen und Rollenträger zu befragen. Zur Systematisierung und Interpretation der erhobenen qualitativen Daten findet die qualitative Inhaltsanalyse Anwendung (vgl. Schreier 2012; Mayring 2015; Kuckartz 2016). Daran anschließend werden aufgrund von Ähnlichkeiten in den identifizierten Merkmalsausprägungen Elemente zu Typen zusammengefasst. Als Resultate von Fallkontrastierung und Fallvergleich dient diese Differenzperspektive einer weiteren, zielgerichteten Reduktion der erhobenen Daten im Sinne einer Generalisierung. Die Reflexion des Forschungsvorgehens verdeutlicht Besonderheiten des durchlaufenen Prozesses und bindet diese an Gütekriterien qualitativer Forschung zurück.

Aufbauend auf das aus der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.3) und den empirischen und theoretischen Vorannahmen (vgl. Kapitel 2.2.1 bis Kapitel 2.2.5) skizzierte Bild von Online-Mentoring wird im vorliegenden Kapitel das zugrunde gelegte Untersuchungsdesign aufgezeigt. Dazu werden in diesem dritten Kapitel die methodologische Begründung des Forschungsdesigns (Kapitel 3.1), danach die Beschreibung von Sample und Feldzugang (Kapitel 3.2) sowie die konkret angewandten Methoden der Datenerhebung, die leitfadengestützten Interviews zur Datenerhebung (Kapitel 3.3), und die inhaltsanalytische Auswertung der qualitativen Interviews (Kapitel 3.4) erläutert. Darauf folgt eine Beschreibung der Typenbildung zur Generalisierung der ausgewerteten Daten (Kapitel 3.5), bevor das Kapitel zum methodischen Vorgehen während des Analyseprozesses bezüglich der Wahrnehmung von Online-Mentoring mit einer Reflexion des Forschungsprozesses (Kapitel 3.6) abschließt.

### 3.1 Methodologische Begründung des Forschungsdesigns

Forschungsgegenstand der vorliegenden Analyse sind die subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees hinsichtlich karriereorientiertem Online-Mentoring, das im vorangegangenen Kapitel 2 im Spiegel der Mentoring-Forschung (vgl. Kapitel 2.1.1) betrachtet und anschließend mithilfe verschiedener Ansätze (vgl. Kapitel 2.2.1 bis 2.2.4) theoretisch verortet wurde. Dies mit dem Ziel, die empirisch erhobenen Erkenntnisse zur Fragestellung nach der Wahrnehmung von karriereorientiertem, mittels Videokonferenz-Software durchgeführtem Online-Mentoring durch die durchführenden bzw. teilnehmenden Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees an den gegenwärtigen Stand der Forschung anschließen und mit sozialwissenschaftlichen Theorien der symbolischen Interaktion, zu Identität und zu Rollen sowie zu Rahmen, und aufgrund des Rahmenwechsels in ein Online-Setting mit entsprechenden Medientheorien kontrastieren zu können.

Methodologisches Bezugssystem des vorliegenden Forschungsinteresses an subjektiven Wahrnehmungen ist der symbolische Interaktionismus aufgrund seiner elementaren Annahme, dass Menschen Dingen Bedeutungen zuschreiben, die aufgrund eines Sozialisierungsprozesses geprägt und durch Interaktion generiert und verändert werden (vgl. Blumer

1980, S. 4). „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich, aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln“ (Blumer 1980, S. 7). Von theoretischen Grundannahme kann abgeleitet werden, dass Bedeutungszuschreibung subjektiv erfolgt. Objekte entstehen demnach erst durch subjektive Zuschreibungen (vgl. Blumer 1980, S. 4). Sie werden verstanden als soziale Produkte, die aus den Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgehen (vgl. Blumer, S. 6). Das Schaffen, Bestätigen, Umformen und Verwerfen von Objekten erfolgt in einem stetigen Prozess; als solcher wird das menschliche Zusammenleben nach dem symbolischen Interaktionismus verstanden:

„Das menschliche Zusammenleben auf der Ebene der symbolischen Interaktion ist ein unermesslicher Prozess, in dem die Menschen die Objekte ihrer Welt bilden, stützen und abändern, indem sie Objekten Bedeutung zuschreiben.“ (Blumer 1980, S. 16)

Verändert sich die Objektwelt der Menschen, in Bezug auf den Forschungsgegenstand Online-Mentoring der Rahmen der Situation Mentoring, verändert sich auch das Handeln: „Das Leben und das Handeln von Menschen wandeln sich notwendigerweise in Übereinstimmung mit den Wandlungen, die in ihrer Objektwelt vor sich gehen“ (Blumer 1980, S. 16). Vor diesem Hintergrund orientiert sich soziales Handeln am subjektiven Sinn des Handelns. Bedeutungen werden von handelnden Akteurinnen und Akteuren „in einem Interpretationsprozess“ (Blumer 1980, S. 8) gebraucht.

Die Orientierung am Subjekt, d.h. die Frage nach der Sicht der Handelnden oder des Handelnden, ist Charakteristikum qualitativer Forschung. Entsprechend ist das Subjekt Ausgangspunkt, gleichzeitig Ziel der qualitativen Analyse. Die exakte Beschreibung des Gegenstandsbereichs, die Deskription, ist der erste Schritt der qualitativen Forschung. Darauf folgt die Interpretation als elementarer Vorgang. In Bezug auf die zu beforschenden Subjekte besteht in Verbindung mit qualitativer Forschung die Forderung, diese in ihrem natürlichen Umfeld, d.h. in Alltagssituationen, zu untersuchen. Des Weiteren muss die Verallgemeinerung von Ergebnissen schrittweise begründet werden. Ergebnisse werden im Einzelfall begründet und verargumentiert, inwiefern sie auch auf andere



Situationen bezogen Gültigkeit besitzen (vgl. Strübing/Schnettler 2004, S. 49ff.; Mayring 2016, S. 19ff.). Aus dieser erkenntnistheoretischen Betrachtung heraus sind die für die Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring zu erhebenden subjektiven Sichtweisen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees aus methodologischer Perspektive mit einem qualitativen Forschungsdesign zu erheben.

„Qualitative Forschung zielt auf Einsichten, die jede noch so gekonnte Paraphrasierung der feldimmanenten Deutungen und Selbstbeschreibungen systematisch überschreiten. Zum anderen gewinnt qualitative Forschung in umgekehrter Richtung, wenn es durch theoretische Perspektivierung gelingt, die immer spezifischen und konkreten Fälle auf Begriffe zu bringen, die Anschlussfähigkeit an andere Studien schaffen und für Nachfolgendes erhöhen. Statt ewig isolierter Neuanfänge bieten sie dann Einsichten in Weiteres und nutzen Einsichten von Vorgängigem.“ (Strübing/Schnettler 2004, S. 47)

Mit qualitativen Verfahren gelingt es, sich der Komplexität der sozialen Welt anzunähern, sie analytisch zu rekonstruieren und so zum Verstehen und Erklären zu gelangen (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 23). „Das Forschungsziel qualitativer Forschung besteht darin, die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek 2010, S. 30). Dabei wird der subjektive Sinn der erhobenen Daten in einem nächsten Schritt, der Interpretation, von Forscherin oder Forscher erfasst, wofür sie ihr durch kulturelle, soziale und biographische Erfahrungen entstandenes sowohl bewusstes als auch unbewusstes Wissen einsetzen (Friebertshäuser 1997, S. 28-29).

„Qualitative Forschung sucht die Annäherung an komplexe Einzelfälle, sie interessiert sich für das Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene. Sie widmet sich den subjektiven und biographisch entstandenen Wirklichkeiten der Adressaten und Akteure [...], den sozialen Interaktionen, den Konstruktionen von Sinn und Bedeutung im Leben von Einzelnen, den Gruppenpro-

zessen und kollektiven Mustern. Es geht ihr darum Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen.“ (Friebertshäuser et al. 2013, S. 34)

Im Fokus steht zunächst jedoch die Explikation ihrer oder seiner Situation durch das Individuum selbst. Den Rahmen der explizierten subjektiven Deutungsmuster und Handlungsorientierungen bilden soziokulturelle Lebenswelten der Akteurin oder des Akteurs. Auf dieser Grundlage wurde für die vorliegende Analyse ein qualitatives Forschungsdesign mit inhaltsanalytischer Systematisierung zusammengestellt, das ermöglicht, anhand von Leitfadeninterviews die subjektive Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring zu erfassen und anschließend mithilfe inhaltsanalytisch gebildeter Kategorien zu systematisieren. Im Hinblick auf die zu befragenden Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees werden im nächsten Teilkapitel Sample und Feldzugang dargelegt.

### 3.2 Sample und Feldzugang

Die Auswahl der zu untersuchenden Fälle sind bei einer qualitativen Studie in Bezug auf die Frage nach Möglichkeiten und Reichweite von Theoriegenerierung bedeutsam. In der vorliegenden Forschungsarbeit geht es um die Generierung unterschiedlicher Wahrnehmungstypen von mittels Video-Konferenztechnologie durchgeführten Tandem-Gesprächen während eines berufsbezogenen Online-Mentorings. Der Prozess der Auswahl von Fällen ist in einer deskriptiven Analyse von Bedeutung, da Typen aus systematisch herangezogenen Vergleichsfällen durch eine komparative Analyse abgeleitet werden. Zunächst muss jedoch der Zugang zu Personen gefunden werden, die für die Untersuchung relevant erscheinen. Diese forschungspraktischen Schritte werden in den folgenden Abschnitten genauer erläutert.

#### Vorgehensweise beim Sampling

Das Sample einer Inhaltsanalyse stellt die Grundgesamtheit dieses qualitativen Forschungsvorgehens dar. Es wird grundsätzlich nach einem bestimmten Auswahlverfahren aus der Grundgesamtheit aller zugänglichen Mentees, Mentorinnen und Mentoren ausgewählt. Entlang der for-

mulierten Forschungsfrage liegt das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit in den theorieunabhängigen Wissensbeständen von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die Online-Mentoring durchführen. Diese Gruppe nimmt das Beratungs- und Begleitungskonzept online in Anspruch, um die berufliche Karriere voranzutreiben oder stellt sich in diesem Kontext als Beratende und Begleitender zur Verfügung. D.h. diese Gesamtheit hat Online-Mentoring als geeignetes unterstützendes Konzept für den nächsten Karriereschritt für sich erkannt. Damit handelt es sich um Personen, die die eins-zu-eins Beziehung zwischen Beratender bzw. Beratendem und Ratsuchender bzw. Ratsuchendem, d.h. Mentorin oder Mentor und Mentee, zur (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten zur Förderung der beruflichen Karriere als wertvolles und wirksames Konzept mit psychosozialen und karrierefördernden Aspekten der Begleitung und Beratung betrachten (vgl. Haasen 2001, S. 15f). Konkrete Auswahlseinheiten dieser Studie sind damit Mentees, die ein karriereorientiertes Online-Mentoring in Anspruch nehmen und mit ihrer gematchten Online-Mentorin oder ihrem Online-Mentor Mentoring-Gespräche mittels Video-Konferenz führen sowie Online-Mentorinnen und -Mentoren, die Tandem-Gespräche unter Einsatz von Videokonferenz-Technologie durchführen.

Das Sampling erfolgte anhand einer Variation zuvor festgelegter Vergleichskriterien, die auf der Annahme basierten, dass sich insbesondere Mentorinnen und Mentoren, aber auch Mentees eines karriereorientierten Mentorings anhand unterschiedlicher soziodemografischer Faktoren unterscheiden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 180). Diese sind:

- Alter
- Geschlecht
- Ausbildung
- Berufs- und Karrierebiographie
- Branche
- Erfahrung als Mentorin bzw. Mentor (langjährig oder keine)
- Erfahrung als Mentee (keine oder Übernahme der Mentorinnen- bzw. des Mentorenrolle)
- Erfahrung mit Offline-Mentoring (Einstieg in Online-Mentoring über Offline-Mentoring)

- Erfahrung mit Online-Mentoring (unmittelbarer Einstieg in Online-Mentoring)

Im Vordergrund steht hier das Erreichen von Heterogenität durch die Festlegung von Kriterien. Vor der Datenerhebung angestellte Überlegungen zu relevanten Schichtungsmerkmalen stellen sicher, dass Interviewpartnerinnen und Interviewpartner des Samples über bestimmte relevante Merkmalskombinationen verfügen. Damit werden theoretisch bedeutsame Verzerrungen vermieden, was dem gleichlautenden Grundsatz bezüglich kleiner Stichproben hinsichtlich einer disproportionalen Schichtung folgt (vgl. Kelle et al. 1993, S. 51). Diese Kriterien bilden den homogenen Bezugspunkt bei der Auswahl des Samples, der eine Voraussetzung für die spätere Typenbildung ist. Demnach ist bei den auch für dieses Forschungsprojekt durchgeführten qualitativen Leitfaden-Interviews nicht eine große Anzahl an Gesprächen entscheidend, sondern die systematische Auswahl typischer Fälle, die die theoretischen Konzepte der Studie bestätigen.

Gestartet wurde mit der Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern über unternehmens- und organisationsunabhängige Online-Mentoringplattformen im Internet. Schließlich ergab sich während der Datenerhebungsphase durch Kontakt zu Gatekeeperinnen und Gatekeepern im Feld des Online-Mentorings ein Sampling mittels Schneeballverfahren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 184f). Durch Beziehungen, die im Feld vorhanden waren, empfahlen diese Kontaktpersonen, daraufhin wiederum die Interviewpartnerinnen und Interviewpartnerinnen, weitere Personen, die im Feld eine Rolle spielen und mit denen sie in Kontakt stehen. Das sog. „Snowball-Sampling“ wurde in der vorliegenden Studie genutzt, um zu erfahren, wer die relevanten Akteurinnen und Akteure sind, die zum Feld gehören, und um ein Netzwerk zu nutzen, zu dem ansonsten kein Zugang möglich gewesen wäre (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 184). Grundsätzlich stößt das „Snowball-Sampling“ bereits die Kontrastierung von Fällen an. Die Forschungsteilnehmenden verwiesen nicht nur auf Personen ihres unmittelbaren Kontexts, sondern auch auf solche, die eine differenzierte Sicht- und Herangehensweise hinsichtlich Online-Mentoring haben. Aufgrund dieser Vorgehensweise kann auch von einem „Empirical Sampling“ gesprochen werden, „da sich aus dem empirischen Feld selbst direkte Hinweise auf

Vergleichsfälle ergeben“ (ebd., S. 184-185). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich mit diesem Verfahren im Kontext bestimmter Netzwerke bewegt wird. Aus diesem Grund kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich empfehlende mit den empfohlenen Kontaktpersonen gegenseitig über das Interview und seine Inhalte informierten, damit die Erzählbereitschaft und die Erzählrichtung beeinflusst wurde.

Der Vorteil kleiner Samples, wie in der vorliegenden Studie der Fall, liegt in der Möglichkeit der Realisierung einer intensiven interpretativen Analyse des Datenmaterials (vgl. Kelle et al. 1993, S. 50). Jedoch darf auch hierbei die Ziehung der Untersuchungsstichprobe nicht willkürlich stattfinden, wie der nachfolgende Abschnitt, der einen Überblick über das Sample gibt, zeigt (vgl. Prein et al. 1994, S. 17).

### Das Sample im Überblick

Insgesamt wurden fünfzehn Interviews mit dreizehn Frauen und zwei Männern geführt.

Bedingt durch die Herausforderungen bei der Gewinnung von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, aus der schließlich unterschiedliche Wege der Akquise von Mentorinnen, Mentoren und Mentees resultierten, konnten Personen gefunden werden, die sich aufgrund unterschiedlicher Kombinationen der zuvor festgelegten Kriterien unterschieden. Einen Überblick über das Sample gibt die nachfolgende Tabelle 1.

Tabelle 1: Das Sample im Überblick

	berufliche Tätigkeit der Mentorin bzw. des Mentors	Jahrgangskohorte	Mentee	Mentorin bzw. Mentor
A	Geschäftsführerin	1965 - 1996		X
B	Pressesprecher	1970 - 1979	X	X
C	Gesundheitsberaterin	1970 - 1979		X
D	Professorin	1970 - 1979	X	X
E	Professorin	1965 - 1969		X
F	Chief Operating Officer	1980 - 1990		X
G	Psychologin	1980 - 1990	X	
H	Organisationsentwicklerin	1980 - 1990	X	X
I	Informatikerin	1955 - 1964		X
J	Unternehmensberaterin	1955 - 1964		X
K	Pädagogin und Betriebswirtin	1955 - 1964		X
L	Professorin und Unternehmensberaterin	1970 - 1979	X	X
M	Business Program Director	1970 - 1979	X	
N	Medienwissenschaftlerin	1980 - 1990	X	X
O	Schulleiter Grundschule	1970 - 1979		X

Quelle: eigene Darstellung

Wie diese Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees gefunden wurden, wird in den nachfolgenden Abschnitten aufgezeigt.

### Vorgehensweise hinsichtlich des Feldzugangs

Die Suche nach in Frage kommenden Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees wurde zunächst im Internet gestartet. Kontaktiert wurden Gatekeeperinnen und Gatekeeper, d.h. Verantwortliche von in Deutschland agierenden, unabhängigen Mentoring-Plattformen. Auf diese Weise konnten erste Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer gewonnen werden. Aufgrund abnehmender Resonanz auf den Mentoring-Plattformen wurde Kontakt zu weiteren Gatekeeperinnen und Gatekeepern, die zu Organisationen, die Mentoring-Programme anbieten, und Verbänden, die sich praxisorientiert mit Mentoring beschäftigen, aufgenommen. Auf diese Weise ergab sich Kontakt zu weiteren Mentees, Mentorinnen und Mentoren.

Der Zugang zum Feld gestaltete sich herausfordernder als erwartet. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass insbesondere in den Reihen der kontaktierten Online-Mentoren und Online-Mentorinnen häufig eine Absage aufgrund Zeitmangels gegeben wurde, der, wie bereits angeführt, gleichzeitig als Begründung für das Durchführen von Online-Mentoring angeführt wurde. Als zweithäufigster Absagegrund wurde die zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews neue EU-Datenschutz-Grundverordnung genannt. Darüber hinaus gelang es nicht, weitere männliche Mentees oder Mentoren für eine Teilnahme an der Studie zu erreichen. Zu keiner der 13 befragten Frauen und der 2 befragten Männer bestand vor der erstmaligen Anfrage bezüglich eines Interviews näherer Kontakt.

### 3.3 Leitfadengestützte Interviews zur Datenerhebung

Die Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring zielt darauf ab, die subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees zu erfassen (vgl. Mayring 2016, S. 66). Zu diesem Zweck wurde zur Erhebung der Daten ein Interview-Leitfaden konstruiert, der das Element des Einstiegsimpulses des narrativen Interviews<sup>20</sup> enthält. Der Leitfaden dient der Unterstützung der Interviewpart-

---

<sup>20</sup> Narrative Interviews erheben selbst Erlebtes von den Interviewpartnerinnen und -partnern, d.h. autobiografisch Erzähltes. Orientierungszentren bilden Erzählsituation und erzählte Situation, bei denen es um Erfassung und Interpretation der eigenen Situation geht in Form subjektiv konstruierter Sinnzusammenhänge geht. Ausgewertet wird unter Annahmen von



nerinnen und -partner, da subjektive Erfahrungen nicht unbedingt explizit verbalisiert werden können. Darüber hinaus wird mit dem Leitfaden erreicht, dass die Interviews und angesprochenen Themen vergleichbar sind, es sich bei den erhobenen Daten nicht nur um individuelle Wahrnehmungen von Online-Mentoring handelt (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 68). Vielmehr sollen subjektive Wahrnehmungen erfasst werden, die über das Sample hinweg systematisiert werden können. Mit narrativen Impulsen, hier insbesondere zum Einstieg in das Interview, werden Wahrnehmungen durch Erzählungen, die ohne Vorbereitung der oder des Erzählenden zustande kommen, sog. Stegreiferzählungen, angeregt. Damit werden weitere Inhalte thematisiert, teilweise auch reflektiert (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 387). Dementsprechend leitete ein offener Eingangsimpuls, angelehnt an das narrative Interview, in die Befragung ein (s. Anlage 1).

An die Beschreibung, wie der Interview-Leitfaden für die vorliegende Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring zusammengestellt wurde, schließt sich eine Reflexion der Interview-Situationen an.

### Konstruktion des Leitfaden-Interviews

Im Fokus der Analyse stehen die subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten mithilfe der entwickelten Leitfragen herausgearbeitet werden sollen. Die Leitfragen orientieren sich daher eng am Forschungsinteresse, d.h. an der formulierten Forschungsfrage, wie Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees karriereorientiertes, mittels Videokonferenz-Software durchgeführtes Online-Mentoring wahrnehmen.

Bei der Zusammenstellung des Interview-Leitfadens wurde zunächst von Alltagskonzepten ausgegangen, um daraus deduktiv entwickelte Leitfragen an die Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees zu formulieren. Ein solches empirisch mehr oder weniger gehaltvolles Alltagswissen als Grundlage des alltagsweltlichen Verstehens dient als eine Grundlage der Datenerhebung (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 66). Weitere Inhalte und Gegenstandsbereiche, ausgerichtet auf die Problemstellung,

---

Sprachsoziologie und psychoanalytischen Methoden. (vgl. Lucius-Hoene/ Deppermann 2002; S. 17 – 20).

wurden aus vorher analysierten Studien und Erkenntnissen des Praxisdiskurses übernommen. Aspekte, die in der Befragung zur Sprache kommen sollten, wurden zunächst in Stichpunkten gesammelt und anschließend als offene Fragevorschläge ausformuliert.

Zum Einstieg in das jeweilige Interview wurde, nach dem Kriterium der Offenheit und, wie bereits angeführt, ein narrativer Erzählimpuls, angelehnt an das narrative Interview mit biographischer Perspektive, gewählt. (vgl. Friebertshäuser et al. 2013, S. 387; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 128). Bei teilstandardisierten Interviews sollen die Befragten durch eine möglichst offen gestellte, erzählgenerierende Anfangsfrage eine Vorstellung von Sinn und Ziel des Interviews als Ganzem gewinnen. Gleichzeitig haben sie so die Möglichkeit, ihre Erzählung weitestgehend frei gewählt zu starten:

„Der Befragte wird aufgefordert, sich an einen bestimmten Zeitpunkt seiner Biographie oder an eine spezifische Lebensthematik zu erinnern und dann anhand eines selbstgewählten Erzählstrangs diese Thematik zu entfalten.“ (Friebertshäuser et al. 2013, S. 387)

Mit dem Erzählimpuls zum Einstieg in das Interview

Ich interessiere mich für Ihre Erfahrungen mit digital unterstütztem/virtuellem Mentoring. Erzählen Sie mal!

wurde die Erzählung bei den Interviewpartnerinnen und -partnern ange-regt und in Gang gesetzt, um zum einen in das Forschungsthema einzu-steigen und zum anderen, um eventuelle Aussagen zu Leitfragen-Inhalten im weiteren Interview-Verlauf erneut aufgreifen zu können. Die Formu-lierung der Fragen erfolgte nach den Kriterien der Kontextualität und der Relevanz. Z.B. zielt die vertiefende Frage

Wie war das, Sind Sie eines Morgens aufgewacht und haben sich überlegt, Sie wollen nun Mentorin bzw. Mentor werden?

auf den persönlichen Kontext hinsichtlich des Wegs zum Mentoring der oder des Befragten ab, worauf der Impuls gesetzt wird, hierauf zu antwor-ten, was von Interviewpartnerin oder Interviewpartner in diesem Zusam-menhang als besonders bedeutsam wahrgenommen wird. Anhand der Formulierung

### Wie beeinflusst digitale Unterstützung/Virtualität das Mentoring?

wurde beispielsweise der der Forscherin bis dahin neue Aspekt der Dimensionen der Kommunikation eingebracht. Danach gliedern die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees den kontextuellen Rahmen eines Mentorings nach eindimensional, wenn beispielsweise das Telefon für das Mentoring-Gespräch zum Einsatz kommt und sich die Tandems lediglich hören, in zweidimensional, wenn die Tandems synchrone Videokonferenz-Systeme nutzen, und dreidimensional, wenn sich Mentorin bzw. Mentor und Mentee in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum treffen, um das Mentoring-Gespräch zu führen.

#### Reflexion der Interview-Situationen zur Datenerhebung

Der Ort des jeweiligen Interviews konnte von der Interviewpartnerin bzw. dem Interviewpartner gewählt werden. Zwei Befragungen fanden via Video-Konferenz statt; dies begründet damit, dass dieser Kanal zum einen ein Teil des Forschungsinteresses sei und zum anderen das von diesen Befragten durchgeführte und erlebte Mentoring ebenfalls online stattfinde. Ein Interview wurde aufgrund eines längeren Auslandsaufenthalts telefonisch geführt. Die übrigen Gespräche fanden im beruflichen Umfeld der Befragten, d.h. in Büros oder Besprechungsräumen, statt.

Die geführten Interviews dauerten zwischen 54 und 108 Minuten. Dazu ist anzumerken ist, dass die kürzeren Befragungen von der oder dem jeweiligen Gegenüber mit dem Verweis auf geschäftliche Folgetermine oder einmal auch den Hinweis, alles Relevante zum Thema gesagt zu haben, beendet wurden. Zwei der Interviewpartnerinnen und -partner waren aus datenschutzrechtlichen und persönlichen Gründen nicht mit einer von allen anderen Befragungen angefertigten digital-akustischen Aufzeichnung einverstanden, so dass während des Gesprächs handschriftliche Notizen mit O-Tönen gemacht wurden. Diese wurden anschließend abgetippt und so den transkribierten Interviews bezüglich ihrer Form zur leichteren Kategorisierung und Codierung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse angeglichen.

Durch den flexiblen Einsatz des Leitfaden-Mindmaps (s. Anlage 1) konnten differenzierte Kontrasthorizonte erhoben werden, da die so strukturierten mündlichen Interviews den direkten Zugriff auf das Forschungsfeld und auf die subjektiven Aussagen der Online-Mentoring

Tandem-Partnerinnen und -Partner ermöglichten. Die Befragten sprachen über ihre persönlichen Erfahrungen, berichteten über ihre Biografie, ihre Einstellungen und Herangehensweisen an Online-Mentoring. Damit ermöglichten sie einen direkten Zugang zum relevanten Datenmaterial, da dabei insbesondere an die subjektive Welt der Mentees, Mentorinnen und Mentoren angeknüpft wurde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 131). Die Auswertung der so erhobenen Daten ist Inhalt des folgenden Teilkapitels.

### 3.4 Inhaltsanalytische Auswertung der qualitativen Interviews

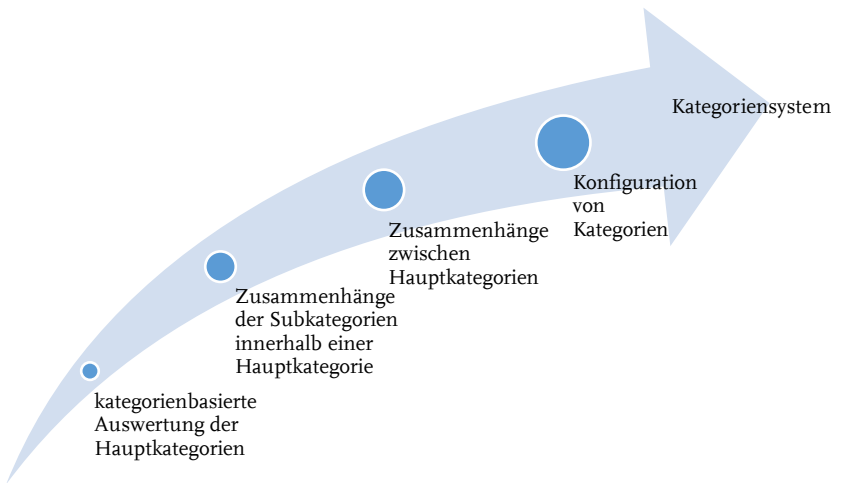
Zur Auswertung der anhand der leitfadengestützten Interviews erhobenen Daten zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring wurde die qualitative Inhaltsanalyse genutzt. Diese Methode empirischer Sozialforschung synthetisiert die zwei einander widersprechenden methodologische Prinzipien der Offenheit und des theoriegeleiteten Vorgehens, bezieht darüber hinaus durch ihr regelgeleitetes Vorgehen systematisch das gesamte erhobene Material ein und stellt so eine gewisse Reproduzierbarkeit her (vgl. Mayring 1999; Schreier 2012; Kuckartz 2016). Zur theoriegeleiteten Textanalyse zielt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse auf die Erfassung verschiedenster Inhalte ab, vor allem im Sinne der Erfassung von Themen.

Die mit den 15 geführten Leitfaden-Interviews erhobenen Daten wurden zunächst strukturiert und reduziert, um sie im Anschluss rekonstruktiv interpretieren zu können. Zur Klassifizierung und Beschreibung der in der Befragung explizierten Phänomene wurde ein Kategoriensystem erstellt. Dabei fungieren Hauptkategorien, Kategorien und Subkategorien, deren Ausprägung für jede relevante Textstelle erfasst wird, d.h. codiert werden, der Systematisierung des Datenmaterials (vgl. Mayring 1999, S. 92; Schreier 2014, S. 3;).

Die forschungstheoretisch eingeführten Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, dargestellt in Abbildung 7, wurden in dieser Forschungsarbeit durchlaufen. Gestartet wurde mit einer kategorienbasierten Auswertung anhand der deduktiv gebildeten, von den Themen des Interview-Leitfadens abgeleiteten Hauptkategorien. Anhand von Zusammenhängen innerhalb von Hauptkategorien wurden ebenfalls zunächst deduktiv gebildete Subkategorien den Hauptkategorien thematisch zugeordnet. In einem nächsten Schritt wurden Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien überprüft, indem anhand induktiv aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Subkategorien die Hauptkategorien überarbeitet und angepasst wurden. Anschließend konnten die einer Hauptkategorie zugeordneten Subkategorien bei drei der fünf gebildeten Hauptkategorien thematisch unter einer Kategorie als zweite Ebene zwischen der ersten Ebene, den Hauptkategorien, und der dritten Ebene, den Subkategorien, zusammengefasst werden. Die Phasen

der Kategorienbildung und des Codierens, d.h. des Zuordnens von Textpassagen, waren während der praktischen Durchführung jedoch relativ fließend. Wie dargestellt, wurden entsprechend Kategorien erst abgeleitet, nachdem die durch deduktiv gebildete Hauptkategorien vorstrukturierten Texte mittels Subkategorien tiefer strukturiert worden waren. Am Ende des Prozesses der Kategorienbildung und verifiziert durch mehrfache Codierungsprozess konnte das Kategoriensystem zu dieser Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring konsolidiert werden.

Abbildung 7: Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse



Quelle: eigene Darstellung nach Kuckartz 2016, S. 98

Der Weg hin zu dieser tabellarischen, ebenen-hierarchischen Themenmatrix kann anhand der nachfolgenden, erläuternden Abschnitte zu

- Aufbereitung der erhobenen Daten
- Kategorisierung der erhobenen Daten mit
  - erster Strukturierung mittels deduktiver Hauptkategorien
  - weitere Codierungsschritte der induktiven Kategorienbildung
  - Vorbereitung der Fremdcodierung
  - Überprüfung des Kategoriensystems durch Fremdcodierung
  - Konsolidierung des Kategoriensystems
  - Synopse zum Kategoriensystem

nachvollzogen werden.

### 3.4.1 Aufbereitung der erhobenen Daten

Dreizehn der fünfzehn durchgeführten leitfadengestützten Interviews wurden mithilfe eines digitalen Diktiergeräts dokumentiert. Texte entstanden mittels wörtlicher Transkription der Gesprächsaufzeichnungen und aus den beiden abgetippten, auf Wunsch der Interviewpartnerinnen und -partner handschriftlich protokollierten Interviews, die während der Befragungen entstanden und Kernaussagen als weitgehend wörtliche Zitate enthalten.

Die Transkriptionen wurden ausnahmslos selbst erstellt, Transkriptionssoftware zur Audiotranskription wurden dazu nicht eingesetzt. Dialekt bzw. Sprachfeinheiten wie Wortverkürzungen (z.B. 'nem, is') ebenso wie Satzbau und Stil wurden in den Transkriptionen beibehalten. Pausen, Unterbrechungen, Füllwörter (z.B. ähm) und Aussagen verstärkende Wörter (ja, 'ne) sowie Lachen oder Charakterisierungen des Tonfalls wurden ebenso in den Text aufgenommen, wie die zugrunde gelegten Transkriptionsregeln zeigen:

Tabelle 2: Transkriptionsregeln

Darstellung	Bedeutung
F: A:, B:, C:, ..., O:	Interviewerin und Interviewpartnerin oder Inter- viewpartner haben eigene Absätze
hmm, ahn, pff	lautmalerisches Füllwort
(x Sek. Pause)	x = Dauer der Pause in Sekun- den
(trinkt, hustet)	Unterbrechung des Redeflusses
(spricht Wort gedehnt aus)	besondere Aussprache oder Ton- fall
(lacht)	non-Verbale Äußerung, die eine Aussage unterstützt; im Text vor der Äußerung angebracht
(unverständlich)	unverständliches Wort, unverständliche Satzteile
ZUHÖREN	besonders betonte Aussage
..., ja? ..., 'ne	Verstärkung der Aussage, insbe- sondere am Satzende verwendet

Quelle: eigene Darstellung

Durch die vorgenommene wörtliche Transkription wurde eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials erstellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet und ermöglicht, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen (vgl. Mayring 2015, S. 89).

Abweichend von der Vorgehensweise bei der Arbeit mit einer Auswertungs-Software wie z.B. MAXQDA wurde haptisch und mit Kreativitätstechniken gearbeitet, die Textarbeit sowie die Memo-Setzung wurden auf Papier vorgenommen, die Fallzusammenfassungen wurden auf Moderationskarten festgehalten und waren während des gesamten Prozesses der Kategorienbildung und der Codierung für die Forscherin sichtbar und überprüfbar. Dies, da in dieser Analyse keine vergleichenden Fallübersichten oder vertiefenden Einzelfallinterpretationen, sondern eine Typenbildung angestrebt wurde (vgl. Kuckartz 2016, S. 115)



### 3.4.2 Kategorisierung der erhobenen Daten

Zur Strukturierung und gleichzeitigen Reduktion des als Texte vorliegenden Datenmaterials wurden an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse angelehnte, in diesem Kapitel bereits kurz vorgestellte Phasen durchlaufen.

Die vorliegenden Fälle in Form der transkribierten Interviews wurden einer stetigen Fallkontrastierung unterzogen. Dies erfolgte mittels farblicher Markierungen, handschriftliche Stichwortsetzung und Haftmarkern im ausgedruckten Text. Im Gegensatz zur Einzelfallanalyse, bei der jedes Interview isoliert betrachtet und neben den deduktiven Hauptkategorien als Ausgangspunkt induktiv Kategorien gebildet werden, bevor alle so entstandene Kategorien in einer Synopse zusammengeführt und alle vorliegenden Interviews wechselseitig überprüft und anschließend reduziert werden, erfolgte die Fallkontrastierung sukzessive. Das für die ersten vier Interviews entwickelte Kategoriensystem wurde mit jedem weiteren codierten Interview erweitert bzw. modifiziert (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 79; Kuckartz 2016, S. 102).

„Die Dimensionalisierung von Kategorien bzw. die Bildung von Subkategorien kann dann nicht nur auf der Grundlage einzelner Fallrekonstruktionen, sondern auch durch eine fallübergreifende, vergleichende Analyse von Textpassagen erfolgen.“ (Kelle/Kluge 2010, S. 80)

Eine solche fallübergreifende, vergleichende Analyse wurde mit einer ersten Kategorisierung der Transkriptionen mittels thematischer und theoriegeleiteter Hauptkategorien, zunächst dargestellt in einer Tabelle, gestartet, bevor durch einen umfassenden, manuellen Codierprozess differenzierende Subkategorien und Kategorien herausgearbeitet wurden, die schließlich ein für die vorliegende Studie repräsentatives Kategoriensystem bildeten.

Die Schritte einer ersten Strukturierung mittels deduktiver Hauptkategorien, das Durchführen weiterer Codierungsschritte mittels der induktiven Kategorienbildung, die Überprüfung des Kategoriensystems durch Fremdcodierung, die Konsolidierung des Kategoriensystems und die abschließende Zusammenfassung in einer Synopse zum Kategoriensystem werden in den folgenden Abschnitten dargelegt.

### Erste Strukturierung mittels deduktiver Hauptkategorien

In dieser Studie wurde mit thematischen, theoriegeleiteten (Haupt-)Kategorien gestartet, daraufhin wurden analytische und natürliche Kategorien identifiziert. Beispiel für thematische (Haupt-)Kategorien sind beispielsweise „Rolle im Online-Mentoring“ und „Beziehung im Online-Mentoring“, da die zugehörigen Leitfragen im Interview bereits theoriegeleitet entwickelt wurden. Dies trifft auf die an den Leitfragen orientierten ersten Hauptkategorien aufgrund der theoretischen Orientierung der Fragen hier ebenfalls zu. Auf allen Ebenen finden sich darüber hinaus analytische Kategorien, die aus dem empirischen Material herausgearbeitet wurden. So z.B. sah der Interview-Leitfaden keine explizite Frage zu den Rahmenbedingungen von Online-Mentoring vor. Analytische Kategorien entstehen während des strukturierenden Prozesses, denn

„Dieser Kategorientyp ist ein Resultat der intensiven Auseinandersetzung der Forscherin oder des Forschers mit den Daten, d.h. die Kategorien entfernen sich von der Beschreibung, wie sie etwa mittels thematischer Kategorien erfolgt.“ (Kuckartz 2016, S. 34)

Natürliche Kategorien oder In-Vivo-Codes, entlehnt aus der Grounded Theory<sup>21</sup>, bezeichnen Begriffe, die von den Handelnden im Feld selbst verwendet werden. So wie die Subkategorien „unterschiedliche Dimensionalität“ und „eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten“.

„Der Übergang zu analytischen Kategorien ist fließend, denn die Akteure benutzen diese Begriffe, um sich selbst und anderen die Phänomene ihrer Alltagswelt zu erklären. Häufig sind diese natürlichen Kategorien sehr plastisch und bildhaft, [...]“ (Kuckartz 2016, S. 35)

Analytische und natürliche Kategorien sind eng miteinander verbunden.

In die Auswertung wurde zunächst mit deduktiv entwickelten Hauptkategorien eingestiegen. Nachdem vier Interviews geführt worden waren, wurde zunächst von jeder Frage aus dem Leitfaden eine mögliche Hauptkategorie abgeleitet. Diese ex ante entwickelten Kategorien halfen

---

<sup>21</sup> Im Unterschied zur qualitativen Inhaltsanalyse werden unter Anwendung der Methode der Grounded Theory Kategorien ohne systematischen Rückgriff auf bisherige Wissensbestände, d.h. allein materialbasiert, gebildet (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 25).

bei der Strukturierung der ersten Texte mittels Markierung als relevant erkannter Textstellen (vgl. Kuckartz 2016, S. 25 und S. 101). Anhand der Hauptkategorien wurden die Texte in Sinneinheiten zergliedert, jede Einheit mit einer der jeder deduktiv gebildeten Hauptkategorie zugeordneten Farbe markiert und die identifizierte Hauptkategorie am Textrand notiert. Zu diesem Zeitpunkt wurden z.B. „Lernen im Online-Mentoring“ und „Vertraulichkeit von Gesprächsinhalten“ als Hauptkategorien verwendet.

Das Einbeziehen von aus weiteren geführten Interviews transkribierten Texten vermittelte einen größeren Überblick über immer wiederkehrende Themen, so z.B. „Matching“, die „Zusammenführung von Mentee und Mentor“ anhand spezifischer Kriterien, sowie während des Mentorings genutzte „Kommunikationskanäle“. Hieraus wurden induktiv, aus dem Text heraus und während des Prozesses der Textstrukturierung, weitere Hauptkategorien gebildet. Diese Hauptkategorien zeichnen sich dadurch aus, da sie besonders prägnante Merkmale zeigen. Diese werden als empirisch gehaltvolle Kategorien bezeichnet, da sie aus in den Daten spontan entdeckten Zusammenhängen gebildet werden. Beachtet werden muss, dass sich vor allem von deduktiv gebildeten Einstiegs-kategorien zur ersten Bearbeitung der Daten, später auch von induktiv herausgearbeiteten Hauptkategorien, verabschiedet wird, wenn sie die eigentliche Relevanzsetzung der Befragten überblenden (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 70). Aufgrund ihrer Singularität verschwand beispielsweise die Hauptkategorie „Vertraulichkeit von Gesprächsinhalten“ als solche wieder, da sie für andere Forschungsteilnehmende, wie aus den danach kategorisierten Texten ersichtlich wurde, nicht bedeutsam war.

Die Systematik des methodisch kontrollierten und schrittweisen Analysierens der erhobenen Daten bietet den Vorteil, das Material in überschaubare Bearbeitungseinheiten zerlegen zu können. Deduktives Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse bedeutet, dass sobald das Kategoriensystem geändert wird, um es hinsichtlich des Abstraktionsgrads zu Forschungsgegenstand und Fragestellung zu schärfen, das vorliegende Material erneut komplett anhand der Veränderungen bearbeitet wird.

„Dies ist ein deduktives Element und muß mit theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet werden. Mit dieser Deduktion im Hinterkopf wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet.“ (Mayring 1999, S. 92)

Weitere Codierungsdurchgänge, die als nächstes beschrieben werden, liegen demnach in der Überprüfung jeglicher Änderungen hinsichtlich der herausgearbeiteten Kategorien am gesamten Material sowie dem Identifizieren von Subkategorien begründet.

Tabelle 3: Kategoriensystem zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring

Hauptkategorie	Kategorie	Subkategorie
Rollen im Mentoring	Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren	Vorbild
		Begleitung
		Gatekeeping
		Wissensvermittlung
		Rollenabgrenzung
	Vorbereitung auf die Rolle	Strukturierte Fortbildung
		Selbstgesteuerte informelle Lernprozesse
		Berufsbiografische Expertise
		Biografische Erfahrung als Ressource
		Persönlichkeit als Ressource
	Explizierte Erwartungen an Mentees	Prozessverantwortung
		Proaktivität
		Zielorientierung
		Kommunikationskompetenz
		Generative Tradierung als implizite Erwartung
Beziehung im Online-Mentoring	Beziehungsförderliche Bedingungen	Passung durch Persönlichkeit
		Passung durch Fachlichkeit
		Passung durch Zeitablauf
	Digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume	Unterschiedliche Dimensionalität
		(Flexible) Begegnungsräume

		Eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten
Gesprächsinhalte des Online-Mentorings	Formales Wissen	
	Insider-Wissen	
	Persönlichkeitsentwicklung	
Zukunftsvorstellungen und -perspektiven	Steigerung des Bekanntheitsgrads	
	Öffnung der Zielgruppen	
	Abbau von Hürden	
	Erweiterung durch Community-Charakter	
Rahmenbedingungen des Online-Mentorings	Strukturierung von Mentoring	Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung
		Online-Plattform zur Verortung und Organisation
	Vorgehensweisen beim Matching	Fremdbestimmung durch Koordinierende
		Partizipation der Teilnehmenden
Algorithmusbasierte Vorauswahl		
	Standardisierung von Tandem-Gesprächen	Inhaltlich-thematische Standardisierung
		Flexibilisierung der Durchführung

Quelle: eigene Darstellung

Zur Vorbereitung der Fremdcodierung, die anschließend skizziert wird, wurden die dargestellten Subkategorien mit Codierregeln und Ankerbeispielen versehen (s. Anlage 2).

### Vorbereitung der Fremdcodierung

Das Kategoriensystem mit Codierregeln und Ankerbeispielen fasst die Anweisungen und Hilfen für alle Codierenden zusammen (vgl. Kuckartz 2016, S. 40). Innerhalb der Textstruktur eines jeden Interviews wurden Memos mit Auffälligkeiten, Hypothesen und ersten erkannten Verbindungen zu Theorien und damit dem dargelegten Forschungsstand als Verweis-Memos notiert. Diese lassen sich zur Interpretation der Daten heranziehen. Sie stellen eine Verbindung zwischen dem Forschungsstand und der Interpretation der ausgewerteten Daten her. Des Weiteren entstanden kurze Fallzusammenfassungen, ergänzt als Überschrift mit besonders prägnanten, den Fall charakterisierenden Begriffen (vgl. Kuckartz 2016, S. 60; Schreier 2014, S. 7). Diese werden zur Erstellung der Kurzportraits der Interviewpartnerinnen und -partner (s. Kapitel 4.1) herangezogen.

Mit dem fallbezogenen Zusammenfassen der Aussagen einer Person werden die Äußerungen aus Perspektive der Forschungsfrage heraus betrachtet. Themen und Unterthemen werden paraphrasiert, nicht bewertet, und interpretiert oder Vermutungen dazu notiert. Die strikte Orientierung am Gesagten ist hier essenziell (vgl. Kuckartz 2016, S. 58-59). Schließlich unterstützen die Zusammenfassungen bei einer ersten Reduktion des Datenmaterials:

„Durch diesen Schritt der systematischen thematischen Zusammenfassung wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante reduziert.“ (Kuckartz 2016, S. 111)

Auf diese Weise fiel es leichter, tatsächlich mit Blick auf die Forschungsfrage nicht relevante Textstellen auszusortieren.

Das an dieser Stelle dennoch flexible Kategoriensystem wurde in tabellarischer Form mit farbigen Moderationskarten (orientiert an den Hauptkategorien, so dass die zugehörigen Kategorien und Subkategorien in gleicher Farbe dargestellt waren) aufbereitet, die sich schnell austauschen und ebenenhierarchisch verschieben bzw. neu anordnen ließen. Die tabellarisch aufbereitete Version wurde den Codierenden und Codierern zur Verfügung gestellt, der folgende Abschnitt zur Überprüfung des Kategoriensystems zeigt.

### Überprüfung des Kategoriensystems durch Fremdcodierung

Zur Qualitätssicherung der Prozesse der Erarbeitung des Kategoriensystems und des Codierens ist das Codieren nicht nur von der oder dem Forschenden allein vorzunehmen. Insbesondere hinsichtlich der Codierung gilt, dass die Analyse einen hohen Grad an Intersubjektivität erreichen soll. Ein übereinstimmendes Verständnis der Kategorien, die gleiche Bewertung von Textpassagen hinsichtlich der darin angesprochenen Themen, zusammenfassend das Erreichen des gleichen Ergebnisses beim Codieren, gehört zu den Gütekriterien der qualitativen Forschung (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, S. 281; Schreier 2014, S. 2).

Die Steigerung der Qualität der Analyse, insbesondere die Datenauswertung betreffend, wurden damit unterstützt, dass das Kategoriensystem und der Codierungsprozess in einer Interpretationsgruppe<sup>22</sup> und einer Forschungswerkstatt<sup>23</sup> besprochen und kontinuierlich einer gemeinsamen Prüfung unterzogen wurden. Auf diese Weise wurden die drei Ebenen der Kategorien und die Subsumption von Textpassagen unter Subkategorien sukzessive durch verschiedene Personen überprüft (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, S. 281). In der vorliegenden Arbeit fand zum einen das unabhängige konsensuelle Codieren Anwendung, d.h. mehrere Personen codierten unabhängig voneinander. Durch anschließenden Austausch und die Notwendigkeit, einen Konsens zu erreichen, wurde die Zuverlässigkeit der Codierung zum zweiten verbessert (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, S. 288-289; Schreier 2014, S. 22) Diese Diskussionen stellten das eigentliche Qualitätskriterium dar, nicht die Intercoder-Übereinstimmung. Denn, orientiert an den Codierdefinitionen: „Codieren setzt voraus, dass ein Kategoriensystem mit hinreichend präzise definierten Kategorien existiert“ (Kuckartz 2016, S. 105). Darüber hinaus wurde das Codieren zu mehreren unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Dies erfolgte, als die erhobenen Daten von der Forscherin komplett co-

---

<sup>22</sup> An dieser Stelle herzlichen Dank an Prof. Dr. Julia Franz, Dr. Stephanie Welser, Katya Branzka, Hagen Fried, Prof. Dr. Michael Görtler, Sara van Greven-Breidenstein und Camilla Wehnert für zahlreiche Anregungen sowie konstruktive Impulse und Diskussionen.

<sup>23</sup> Danke an Katrin Degen, Matthias Nanz und Doris Wanke für das Fremdcodieren sowie gemeinsames Durchdenken und hilfreiche Anstöße zum Perspektivwechsel.



diert worden waren. Anschließend wurden die vorgenommenen Codierungen von weiteren Personen<sup>24</sup> überprüft, Zweifelsfälle diskutiert und Korrekturen am Kategoriensystem, den Definitionen und den subsumierten Ankerbeispielen vorgenommen.

Der während des Codierprozesses zusammengestellte Codierleitfaden kam hierbei zum Einsatz, denn an dieser Stelle spielten die bereits erwähnten Codierregeln und Ankerbeispiele eine erhebliche Rolle. Zuvor diente die Erweiterung des Kategoriensystems um diese beiden Komponenten für jede gebildete Kategorie bzw. Subkategorie hauptsächlich dazu, diese Kategorien für die Forscherin zu präzisieren, klar und eindeutig darzustellen, sie im Kategoriensystem zu konsolidieren und den bereits beschriebenen Abstraktionsgrad und die Passung zur Forschungsfrage zu überprüfen. Mit dem Einsatz weiterer Codiererinnen und Codierer wurden Codierregeln und Ankerbeispiele im eigentlichen, aktiven Sinne eingesetzt als Codierhilfen zur eindeutigen Abgrenzung der Subkategorien einzelner Kategorien untereinander und als Codier-Beispiele für die jeweilige Subkategorie. Beides unterstützte die Codiererinnen und Codierer dabei, bei der Subsumption von Textpassagen eine eindeutige Entscheidung treffen zu können. Bei den Codierregeln handelt es sich um eine Anleitung, in welchen Fällen eine Subkategorie für eine Textstelle auszuwählen ist, in welchen Fällen und aus welchen Gründen eine andere. Es gilt, die Regeln möglichst präzise zu formulieren und so die Kategorien möglichst trennscharf abzugrenzen. Oftmals spielt dabei der Kontext einer Aussage eine große Rolle. Die Forscherin überprüft durch die Formulierung von Codierregeln die Subjektivität der selbst durchgeführten Codiervorgänge. Es gilt, größtmögliche Objektivität zu erreichen. Auf diese Weise werden weitere Codierer, die das Interview-Material bisher weniger ausführlich kennen, befähigt, möglichst objektiv Interviews codieren zu können.

Standhalten müssen die ex ante gebildeten Kategorien den Gütekriterien in Form der Intra-Coder-Übereinstimmung beim wiederholten Codieren des Materials durch die Forscherin und der Inter-Coder-Übereinstimmung bei der Codierung durch Dritte, der Kohärenz innerhalb des

---

<sup>24</sup> Bezüglich der Überprüfung des Codierens geht besonderer Dank an Markus Meyer und Prof. Dr. Christian Schachtner.

Kategoriensystems und des erhobenen Datenmaterials sowie der Plausibilität (vgl. Kuckartz 2016, S. 71). An die aus dem Material heraus gebildeten Kategorien dagegen lassen sich keine solchen Anforderungen bezüglich einer intersubjektiven Übereinstimmung und der Reliabilität stellen, da diese aus dem theoretischen Vorwissen der Forscherin entstammen. Schließlich konnte das Kategoriensystem konsolidiert werden, wie im Folge-Teilkapitel skizziert wird.

### Konsolidierung des Kategoriensystems

Nach den beschriebenen mehrmaligen Codiervorgängen konnte das Kategoriensystem konsolidiert werden. Es besteht nun aus den Hauptkategorien, Kategorien und Subkategorien, die die zu interpretierenden Aussagen der erhobenen Daten verdichten und präzise zusammenfasst, damit repräsentiert:

Die Hauptkategorie „Rollen im Mentoring“ umfasst drei Kategorien. Die Kategorie „Rollenverständnis“ mit den Subkategorien „Vorbild“, „Begleitung“, „Gatekeeping“, „Wissensvermittlung“ und „Rollenabgrenzung“, die Kategorie „Vorbereitung auf die Rolle“, die die Subkategorien „strukturierte Fortbildung“, „selbstgesteuerte informelle Lernprozesse“, „berufsbiografische Expertise“, „biografische Erfahrung als Ressource“ und „Persönlichkeit als Ressource“ bündelt, sowie die Kategorie „explizierte Erwartungen“, zu der die Subkategorien „Prozessverantwortung“, „Proaktivität“, „Zielorientierung“, „Kommunikationskompetenz“ und „generative Tradierung als implizite Erwartung“ zusammengefasst sind. Zur Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“ gehören die beiden Kategorien „beziehungsförderliche Bedingungen“ und „digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume“. Untergliedert ist die Kategorie „beziehungsförderliche Bedingungen“ in die Subkategorien „Passung durch Persönlichkeit“, „Passung durch Fachlichkeit“ und „Passung durch Zeitablauf“. Aus den Subkategorien „unterschiedliche Dimensionalität“, „(flexible) Begegnungsräume“ und „eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten“ setzt sich die Kategorie „digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume“ zusammen. Die Hauptkategorie „Gesprächsperspektiven des Online-Mentorings“ bleibt auf der Ebene der Kategorien mit „formalem Wissen“, „Insider-Wissen“ und „Persönlichkeitsentwicklung“. Gleiches gilt auch für die Hauptkategorie „Zunftsvorstellungen und Perspektiven“, die aus den Kategorien „Steigerung des Bekanntheitsgrads“, „Öffnung

der Zielgruppen“, „Abbau von Hürden“, „Erweiterung durch Community-Charakter“ und „Verstärkung von Finanzierung“ besteht. Innerhalb der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ finden sich drei Kategorien, die wiederum Subkategorien aufweisen. Diese sind „Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung“ und „Online-Plattform zur Verortung und Organisation“ als Subkategorien der Kategorie „Strukturierung von Mentoring“, „Fremdbestimmung durch Koordinierende“, „Partizipation der Teilnehmenden“ sowie „algorithmusbasierte Vorauswahl“, die die Kategorie „Vorgehensweise beim Matching“ bilden, und „inhaltlich-thematische Standardisierung der Tandem-Gespräche“ sowie „Flexibilisierung der Durchführung der Tandem-Gespräche“, die die Kategorie „Standardisierung von Tandem-Gesprächen“ rahmt.

Die Auswertung entlang der Hauptkategorien „Rollen im Mentoring“, „Beziehung im Online-Mentoring“, „Gesprächsperspektiven des Online-Mentorings“, „Zukunftsvorstellungen und –perspektiven“ sowie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ zeigt, was zum kategorisierten Thema alles gesagt wurde, und ermöglicht den Umkehrschluss, was nicht gesagt bzw. lediglich am Rande erwähnt wurde. Die ausdifferenzierten Kategorien geben dabei die Struktur für das Ergebniskapitel der Forschungsarbeit vor (vgl. Kuckartz 2016, S. 97).

Mit den gezeigten Hauptkategorien, Kategorien und Subkategorien entstand ein hierarchisches Kategoriensystem in einer kleinteiliger werdenden Ebenen-Abstufung, wie Kuckartz beschreibt: „Ein hierarchisches Kategoriensystem besteht aus verschiedenen über- und untergeordneten Ebenen [...]“ (Kuckartz 2016, S. 38) Die Subkategorien bilden gleichzeitig die Grundlage für eine Typologie, die das Ergebnis der Studie bildet (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 81). Darauf vorbereitend wird das Kategoriensystem, wie in der nachfolgend erläuterten Bildung einer Synopse zum Kategoriensystem beschrieben, aufbereitet.

### Synopse zum Kategoriensystem

Eine Synopse konsolidiert das Kategoriensystem noch einmal abschließend. Die Subsumption von Textpassagen unter eine Subkategorie ist ein notwendiger Schritt, um durch den Vergleich aller fallbezogenen Kategorien diese Ebene ein Kategoriensystem zu erreichen, das Varianz und Heterogenität des gesamten Samples signifikant abbildet. Die Hauptkategorien als übergeordnete Ebene müssen demnach für die Mehrzahl bzw.

möglichst alle Fälle entwickelt werden (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 78). Gleichzeitig wird überprüft, ob hinreichend viel Material für die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien herangezogen wurde. Zur Erstellung einer Synopse aus dem gesamten codierten Material wurden für jede der Kategorienebenen auf Ebene der Subkategorien die jeweils codierten Textstellen in einer Tabelle zusammengestellt. Dies unterscheidet die Synopse aufgrund der Erweiterung um alle codierten Textpassagen vom Kategoriensystem.

Entschieden wurde anhand der Synopse, aufgrund der vergleichsweise ähnlichen und wenigen Subkategorien, die Oberkategorien „Gesprächsinhalte des Online-Mentorings“ und „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ nicht auf mittlerer Ebene, um Kategorien anzureichern, sondern die gefundenen Subkategorien auf Ebene der Kategorien zu heben.

Diese Informationen zu ordnen, sinnvoll zu bündeln und aufeinander zu beziehen erfolgt im Anschluss mittels der Konstruktion von Typen (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 82). Dabei wird das strukturierende Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse durch die Fallorientierung der Typenbildung ergänzt. „Durch die Kombination mit der Typenbildung wird die qualitative Inhaltsanalyse stärker in der qualitativen Sozialforschung verankert“ (Schreier 2014, S. 16), da die Interpretation aufgrund der Dekontextualisierung des Materials durch eine merkmalsorientierte Vorgehensweise mithilfe der Kombination der bei der Typenbildung vorgenommenen Rekontextualisierung anhand der Kombination prägnanter Merkmalsausprägungen zeigt, wie Ergebnisse der vorgenommenen Inhaltsanalyse untereinander zusammenhängen.

Die zur Typenbildung gewählte und angewandte Vorgehensweise wird im folgenden Kapitel-Teil thematisiert.

### 3.5 Prozess der Typenbildung

In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf der zuvor dargestellten inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Die Typenbildung stellt eine Möglichkeit dar, die Ergebnisse der Datenauswertung weiter aufzubereiten und zu verdichten (vgl. Schreier 2014, S. 16; Kuckartz 2016). Hinsichtlich der Verallgemeinerung der Ergebnisse hat die qualitative Forschung bestimmte Herausforderungen zu meistern. Die Ergebnisse der einzelnen Interviews werden in Bezug auf ihre Vergleichbarkeit nicht implizit qualitativ erhoben. Sie sind zu interpretieren, wofür in der vorliegenden Arbeit, beruhend auf den Einzelinterpretationen, Basistypen gebildet werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 92). Im Interesse qualitativer Sozialforschung, und damit der durchgeführten Analyse, liegt, wie von den untersuchten Fällen auf umfassendere Zusammenhänge oder Strukturen der Wahrnehmung von Online-Mentoring durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure geschlossen werden kann (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 357).

„Im traditionellen Wissenschaftsverständnis sind generalisierte Aussagen zentrales Ziel von Wissenschaft; sie sind Elemente des Theoriebildungsprozesses; aus ihnen werden Prognosen und Anwendungen für die Zukunft abgeleitet.“ (Mayring 2007b, S. 1)

Hierbei spielt die Zusammensetzung des Samples ebenso eine Rolle wie die Entscheidung darüber, worauf generalisiert werden soll; hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Erst eine Verallgemeinerung von Forschungsergebnissen lässt den systematischen Vergleich qualitativ erhobener und ausgewerteter Daten mit dem Ziel der theorielevanten Generalisierungen von Zusammenhängen zu (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 359). Theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen dienen dazu, bislang unbekannte Phänomene zu identifizieren, um neue Kategorien zu entwickeln, bzw. wie in dieser Forschungsarbeit, Typen zu konstruieren (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 55).

„Im Verlauf einer empirischen Forschung kommen von Anfang an und wiederholt Formen der Generalisierung ins Spiel: Bei der Identifikation eines zu erklärenden Falles; bei den sachlichen und methodischen Setzungen und Vorannahmen; sowie am Ende

beim Schluss von den Ergebnissen auf größere Zusammenhänge.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 366)

Die qualitative Sozialforschung unterscheidet sich hinsichtlich der Generalisierung von der Alltagsgeneralisierung dahingehend, dass Allgemeines, Systematisches oder Gesetzmäßiges durch die wissenschaftsgeleitete Beforschung identifizierter Fälle herausgearbeitet wird, das über die Fälle hinausgeht. So kann von einem Fall oder einer Reihe an Fällen auf allgemeine Regelmäßigkeiten geschlossen werden. Die Ausweitung der Gültigkeit von Aussagen, der Transfer von Annahmen über Personen und Situationen sowie das Anheben des Abstraktionsniveaus in Aussagen sind Grundlage der Vorgehensweise, um vom Fall auf Anderes schließen zu können (vgl. Mayring 2007b, S. 1).

Typen entstehen damit aufgrund der Gruppierung von Fällen zu ähnlichen Gruppen, die sich von ihrer Umgebung und anderen Gruppen deutlich unterscheiden lassen. Ein Typus besteht aus mehreren Einzelfällen, die sich untereinander ähnlich sind. Die Typen stehen in Relation zueinander, strukturieren den Bereich im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Abweichungen. Anders als der induktive Schluss vom Einzelfall auf das Allgemeine sind Typen somit Resultat von Fallkontrastierung und Fallvergleich. Es geht damit nicht um eine allgemeine Theorie, sondern um eine Perspektive der Differenzierung zur Ordnung des Verschiedenartigen. Deshalb werden Fälle auf ihre Ähnlichkeit hin untersucht und geclustert, gleichzeitig abgegrenzt von einer merkmalsorientierten Sichtweise. Die so gebildeten Typen müssen nicht Personen sein, sie können gleichermaßen Institutionen wie Organisationen, Argumentationen oder Denkmuster sein (vgl. Kuckartz 2016, S. 146). In der vorliegenden Studie handelt es sich um Wahrnehmungsmerkmale, auch als Wahrnehmungsperspektiven bezeichnet. Die Differenzierung zwischen Ideal- und Basistypus sowie die für die vorliegende Analyse angewandte Vorgehensweise bei der Typenbildung wird als Prozess der Bildung von Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring in den sich anschließenden beiden Abschnitten dargestellt.

## Idealtypus und Basistypus

Typen können, wie bereits angeführt, natürliche Gruppen sein, aber auch modellhafte Konstruktionen (vgl. Kuckartz 2016, S. 156). Um die wirklichen Zusammenhänge zu durchschauen, werden demnach unwirkliche herausgearbeitet. Weiterhin dient der Typus als Mittel verstehenden Erklärens, indem das Individuelle in seinem inneren Zusammenhang und Entstehen deutlich gemacht wird.

Max Weber prägte den Begriff des Idealtypus als eine Konstruktion, mit der das Vorfindliche besser erfasst und dargestellt werden kann. Es handelt sich weder um ein Abbild der empirischen Realität, noch kommt er in der Realität vor. Vielmehr wird der Idealtypus durch eine gedankliche Steigerung, Abstraktion und Vereinseitigung einiger Elemente der erhobenen Realitäten und in einem Vorgang der Herstellung von Kohärenz gewonnen. Der Idealtypus unterstützt dabei, durch Verdichtung der Zusammenhänge mehrere Erscheinungen und den Prozess ihrer Herausbildung, damit gleichermaßen Besonderes und Gemeinsames mehrerer, zu erfassen:

„[...] : Zum eine bezeichnen Idealtypen theorisierende Verdichtungen und Vereindeutigungen dessen, was man in der Empirie vorfindet. Insofern können sie **Resultate** der Arbeit darstellen. Wichtiger jedoch ist die Funktion des idealtypischen Konstruierens als prozessuale Methode. Die idealtypische Konstruktion steht **im Dienste** der Verdichtung und Zuspitzung dessen, was man in der Empirie findet: Sie dient der Typenbildung: Und sie dient der Konstruktion heuristischer Hypothesen, mit denen man sich der Empirie erneut nähert.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 377; Hervorhebungen i. Original)

Idealtypen begünstigen es, eine plausible Vorstellung des inneren Zusammenhangs und des Zustandekommens des Wirklichkeitsausschnitts, der vom Forschenden erklärt werden soll, zu erhalten. Im Prozess stellt sich heraus, in welchem Maße dieses Konstrukt zum Verstehen und Erklären des beforschten Wirklichkeitsausschnitts tatsächlich beitragen kann. Damit ist er als Vergleichsobjekt Mittel der wissenschaftlichen Untersuchung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 379). Ähnlich der dargestellten Idealtypen werden repräsentative Fallinterpretationen mit dem

Einzelfall als Prototyp oder Konstruktionen eines Modellfalls aus der Zusammenschau und Montage der am besten geeigneten Textsegmente gebildet. Derlei Modellfälle

„[...] existieren real, denn es lassen sich Individuen des Samples bezeichnen, die zu diesem Typ gehören. Es werden lediglich einschlägige Textsegmente nach dem Kriterium der Plausibilität für den zu beschreibenden Typ ausgewählt und fallübergreifend montiert.“ (Kuckartz 2016, S. 158)

Abhängig sind Typen auch von der Anzahl der in eine Studie einbezogenen Personen. Ein kleines Sample, wie in der vorliegenden Forschung, liefert einen kleineren Grad an Differenzierung. Diese Übersichtlichkeit bedingt Plausibilität und Nachvollziehbarkeit, darf gleichzeitig jedoch nicht unterkomplex sein (vgl. Kuckartz 2016, S. 156). Zur Analyse persönlichen Handelns bzw. der Wahrnehmung von Online-Mentoring profitiert auch die vorliegende qualitative Forschungsarbeit von der Orientierung an den dargestellten Möglichkeiten der Konstruktion von Typen. Im Folgenden meint der verwendete Begriff des Wahrnehmungstyps einen Basistypus, keinen Idealtypus, um nicht vermeintliche Vorbildlichkeit eines gebildeten Typus zu suggerieren. Vielmehr geht es um das Konzentrieren auf die Mustergültigkeit, konstruiert aus zusammengefügt geeigneten Passagen der erhobenen Daten, wie der nächste Abschnitt skizziert.

### Prozess der Bildung von Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring

Die 15 mit Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees durchgeführten Interviews lieferten das empirische Datenmaterial, welches als Basis für eine Typenbildung genutzt wurde. Das erlebte bzw. durchgeführte Online-Mentoring wurde von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus subjektiver Sicht und mit der Betonung unterschiedlicher Aspekte geschildert. Mittels vergleichender Analyse der erhobenen Daten ließen sich anhand der herausgearbeiteten strukturierenden Kategorien jedoch noch weiter differenzierte Wahrnehmungsperspektiven von Online-Mentoring erkennen und in Abduktionsprozessen in Form von Wahrnehmungstypen erschließen.



Die Extraktion dieser Wahrnehmungstypen erfolgte entlang folgender Schritte:

- Aufspannen eines Merkmalsraums aus der Kombination von Wahrnehmungsmerkmalen mit Merkmalen aus dem Kategoriensystem
- Abstraktion identifizierter differenzierter Kernaspekte, hier Perspektiven, zur Durchführung von Online-Mentoring im Kategoriensystem, die den Merkmalsraum tiefer strukturieren
- Extrahieren von Dimensionen, d.h. differenzierter Ausprägungen der herausgearbeiteten Perspektiven, die voneinander abgrenzbar sind
- Ableitung von Wahrnehmungstypen aus den genannten Elementen des Merkmalsraums

Die in der vorliegenden qualitativen Analyse zur Wahrnehmung von Online-Mentoring vorgenommene Typenbildung orientiert sich an der Typenbildung sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 84). Dieser entsprechend wird das in den Interviews gewonnene und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertete Datenmaterial anhand von Ähnlichkeiten und Unterschieden der Merkmalsausprägungen strukturiert (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 85). Als Merkmal sozialen Handelns eröffnet die Typisierung „einen Zugang zur Realität, deren Komplexität [...] reduziert und damit vereinfacht und überschaubarer gestaltet wird“ (Kluge 1999, S. 25). Dies gilt auch für die ermittelten Wahrnehmungstypen dieser Studie, die den Anspruch verfolgen, Handlungstaxinomien von Online-Mentees, Online-Mentorinnen und -Mentoren als charakterisierend erkannte Merkmale verdichtet und abstrahiert darzustellen. Für die vorliegende Forschungsarbeit konnten die folgenden drei Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring herausgearbeitet werden:

- normativ-defizitorientierter, medienskeptischer Wahrnehmungstypus
- ambivalent-pragmatischer, medienneutraler Wahrnehmungstypus

mit

- Qualitätsverlust betonender, vergleichender Tendenz

und

- Qualitätsverbesserungen aufzeigender Tendenz
- normativ-stärkenorientierter, medienorientierter Wahrnehmungstypus

Diese Basistypen, die die differenzierte Wahrnehmung von Online-Mentoring durch Mentorinnen, Mentoren und Mentees repräsentieren, werden in Kapitel 4 ausführlich vorgestellt. An dieser Stelle soll zunächst der Prozess aufgezeigt werden, der im Ergebnis diese drei Typen hervorbrachte.

### 3.5.1 Der Merkmalsraum als Basis der Typenbildung

Ausgangspunkt der Typenbildung ist ein Merkmalsraum, innerhalb dessen die untersuchten Fälle hinsichtlich ihrer Ausprägungen auf mehrere Merkmale bezogen beschrieben werden. Ausgehend von der forschungsleitenden Frage, auf welche Art und Weise Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die karriereorientiertes Online-Mentoring mittels Videokonferenz-Software durchführen, dieses Mentoring wahrnehmen, wurde das erhobene und inhaltsanalytisch ausgewertete Datenmaterial fallintern und fallübergreifend nach gemeinsamen Themen untersucht. Das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse trägt dazu mit der systematischen Beschreibung von Merkmalen und Merkmalsausprägungen, d.h. den gebildeten Bewertungskategorien, bei.

Die Konstruktion des Merkmalsraums für die Typenbildung dieser Studie erfolgte mittels Überprüfung des gebildeten Kategoriensystems in drei analytischen Prozessen:

Das ausgearbeitete Kategoriensystem regte zunächst dazu an, die Merkmale auf Ebene der Bewertungskategorien und soziodemographischen Eigenschaften der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu suchen und diese miteinander in Beziehung zu setzen. Hierbei zeigte sich eine relativ ausgewogene Verteilung der Subkategorien in jeder der gebildeten Gruppierungen (Alterskohorte, berufliche Tätigkeit, Rolle Mentee,

Mentor oder beides). Ein Merkmalsraum zur personenbezogenen Typenbildungen konnte auf diese Weise folglich nicht abgeleitet werden.

In der Abstraktion der Kategorien zeigte sich, dass vor allem bei den Hauptkategorien „Beziehung im Online-Mentoring“ und „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ unterschiedliche Bewertungen vorlagen. Daraus wurde gefolgert, dass die Wahrnehmung durch übergeordnete Aspekte wie „Flexibilität“, „Standardisierung“, „Nutzung virtueller Tools“, „Gesprächsschwierigkeiten“ und „Unabhängigkeit vom Kommunikationskanal“ strukturiert werden können. Anhand der Differenzierungen zu den genannten Aspekten innerhalb der beiden Hauptkategorien wurden drei Mottos abgeleitet: „Online-Mentoring erzeugt Flexibilität, aber auch diverse Gesprächsschwierigkeiten“, „Online-Mentoring profitiert von Standardisierung und virtuellen Tools“ und „Mentoring bleibt Mentoring, auch wenn es online durchgeführt wird“. Prognostizierten Binnenzusammenhängen wurde in den den Subkategorien zugeordneten Ankerbeispielen nachgegangen. Ein signifikanter, eindeutig abgrenzbarer Merkmalsraum, aus dem Typus-Mottos oder Motto-Typen ableitbar wären, zeigte sich in der weiteren Analyse bezogen auf die Kontexte der Ankerbeispiele auf tieferer Ebene jedoch nicht.

In einem nächsten Schritt rückte der Kern der Forschung, d.h. die subjektive Wahrnehmung von Online-Mentoring durch die Mentees, Mentorinnen und Mentoren, die Online-Mentoring durchgeführt und erlebt haben, stärker in den Vordergrund. Damit konnte der Weg von den zunächst abgeleiteten Mottos hin zu allgemein-abstrahierten Merkmalen weiterverfolgt werden. Bei erneuter Bearbeitung der Kategorien zeigten sich bei den Befragten zwei Wahrnehmungstendenzen, nach denen Mentoring im digitalen Raum des Online-Rahmens mit einem Zugewinn an Qualität oder einem Verlust von Qualität verbunden wird. Davon wurden die beiden Merkmale

- wahrgenommener Qualitätsverlust und
- wahrgenommener Qualitätsgewinn

abgeleitet. Das Motto „Mentoring bleibt Mentoring, auch wenn es online durchgeführt wird“, blieb als zentrales Wahrnehmungsmerkmal zunächst erhalten. Kern dieser Wahrnehmungsperspektive ist die Betrachtung des Konzepts Mentoring, das sich durch den Rahmenwechsel vom

Offline- in den Online-Rahmen dieser Wahrnehmung nach nicht verändert. Die Kommunikation erfolge lediglich anderweitig, d.h. mittels mediatisierter Kommunikationsmittel. Diese werden jedoch als gänzlich unabhängig vom Konzept Mentoring betrachtet, bzw. die Durchführung von Mentoring unabhängig vom zum Einsatz kommenden mediatisierten Kommunikationsmittel. Die auf diese Weise abgeleiteten drei Merkmale bilden die X-Achse des Merkmalsraums, bzw. in der hier gewählten tabellarischen Darstellung die drei Spalten (s. Tabelle 5):

Tabelle 4: Wahrnehmungsmerkmale von karriereorientiertem Online-Mentoring

Wahrnehmungsmerkmale von karriereorientiertem Online-Mentoring		
wahrgenommener Qualitätsverlust	Mentoring bleibt Mentoring, auch wenn es online durchgeführt wird	wahrgenommener Qualitätsgewinn

Quelle: eigene Darstellung

Diese drei Merkmale wurden in einem weiteren Schritt in Beziehung gesetzt mit dem Kategoriensystem, indem die codierten Textpassagen hinsichtlich Qualitätsverlust, Qualitätsgewinn oder ausgedrückter Neutralität gegenüber dem für Mentoring eingesetzten Kommunikationsmediums durchgearbeitet wurden. Auf diese Weise wurden vier Subkategorien identifiziert, die keine Ansatzpunkte zu den drei herausgearbeiteten Merkmalen aufzeigen. Bei allen weiteren Subkategorien des Kategoriensystems deutete sich eine Differenzierung nach den aufgezeigten Wahrnehmungsmerkmalen an. Tabelle 6 zeigt die Subkategorien mit ihren zugehörigen Kategorien bzw. Hauptkategorien in blau hinterlegt, zu denen die bearbeiteten Daten Perspektiven des Qualitätsgewinns, des Qualitätsverlust und der Neutralität gegenüber dem mediatisierten Kommunikationsmittel bei karriereorientiertem Online-Mentoring enthalten. Die Subkategorien, bei denen dies nicht der Fall ist, sind weiß hinterlegt. Die

Hauptkategorie Rollen im Mentoring mit ihren Kategorien und Subkategorien wies keine nach den drei Merkmalen differenzierten Wahrnehmungen auf.

Tabelle 5: Subkategorien mit differenzierbaren Wahrnehmungsmerkmalen aus dem Kategoriensystem der Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring

Wahrnehmungsmerkmale aus dem Kategoriensystem		
Hauptkategorie	Kategorie	Subkategorie
Beziehung im Online-Mentoring	Beziehungsförderliche Bedingungen	Passung durch Persönlichkeit
		Passung durch Fachlichkeit
		Passung durch Zeitablauf
	Digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume	Unterschiedliche Dimensionalität
		(Flexible) Begegnungsräume
		Eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten
Gesprächsinhalte des Online-Mentorings	Formales Wissen	
	Insider-Wissen	
	Persönlichkeitsentwicklung	
Zukunftsvorstellungen und -perspektiven	Steigerung des Bekanntheitsgrads	
	Öffnung der Zielgruppen	
	Abbau von Hürden	
	Erweiterung durch Community-Charakter	
	Verstärkung von Finanzierung	

Rahmenbedingungen des Online-Mentorings	Strukturierung von Online-Mentoring	Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung
		Online-Plattform zur Verortung und Organisation
	Vorgehensweisen beim Matching	Fremdbestimmung durch Koordinierende
		Partizipation der Teilnehmenden
		Algorithmusbasierte Vorauswahl
	Standardisierung von Tandem-Gesprächen	Inhaltlich-thematische Standardisierung
		Flexibilisierung der Durchführung

Quelle: eigene Darstellung

Durch Codierung bzw. Recordierung des Datenmaterials, hier in drei analytischen Schritten vollzogen, gelang es schließlich, drei Wahrnehmungsmerkmale von Online-Mentoring aus den Blickwinkeln der Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees zu abstrahieren und als eine Achse des Merkmalsraums zu konsolidieren. Die zweite Achse bilden vier der fünf inhaltsanalytisch gewonnenen Hauptkategorien, unter die bereits abgrenzbare Aspekte der Wahrnehmung von Online-Mentoring subsumiert worden waren. Die Vorgehensweise wird aufgegliedert in die Schritte Dimensionalisierung, Perspektiven, die abstrahiert werden konnten, sowie Dimensionen, die eine tiefere Strukturierung der Wahrnehmungstypen ermöglichen.

### Dimensionalisierung

Im Unterschied zu Merkmalsräumen, die Dimensionen wie z.B. „hoch“ oder „niedrig“, „positiv“ oder „negativ“ als Dimensionen ihrer Merkmale aufweisen, aus denen mögliche Kombinationen abgelesen werden können die unter Umständen gleichzeitig Typen darstellen, greift eine solche Vorgehensweise in der vorliegenden Studie zu kurz. Vielmehr lassen sich die meisten der im vorangegangenen Abschnitt identifizierten Merkmale aus dem Kategoriensystem auf den ersten Blick allen Wahrnehmungsmerkmalen zuordnen. Dies würde zu nur wenig heterogenen, eindeutig voneinander abgrenzbaren Typen führen, was nicht Ziel einer Typologie sein kann. Entsprechend wird an dieser Stelle erneut eng entlang der forschungsleitenden Frage gearbeitet, insbesondere die unter den Subkategorien subsumierten Ankerbeispiele werden ein weiteres Mal vor dem Hintergrund differenzierender Kernaspekte eines wahrgenommenen Qualitätsgewinns, Qualitätsverlusts oder einer aus diversen Gründen neutralen Haltung bezüglich Online-Mentoring durch die Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees durchgearbeitet. Dieser Rückgriff auf die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewerteten Daten ermöglicht einen höheren Abstraktionsgrad der Dimensionalisierung, wie nachfolgend gezeigt wird.

Der in dieser Forschungsarbeit aufgespannte Merkmalsraum präsentiert sich daher in Form einer Mehrfeldertafel, dargestellt mit Tabelle 7, abweichend von der in vielen Studien herausgearbeiteten Vierfeldertafel mit entsprechend vier Dimensionen.

Tabelle 6: Merkmalsraum der Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring

Kategorie Merkmal	Subkategorien
wahrgenommener Qualitätsverlust	Passung durch Fachlichkeit Unterschiedliche Dimensionalität Eingeschränkte Resonanzmöglichkeit Formales Wissen Steigerung des Bekanntheitsgrads Öffnung der Zielgruppen Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilnehmenden Algorithmusbasierte Vorauswahl Flexibilisierung der Durchführung
Neutralität gegenüber dem für Mentoring eingesetzten Kommunikationsmittel	Passung durch Zeitablauf Unterschiedliche Dimensionalität Formales Wissen Insider-Wissen Persönlichkeitsentwicklung Abbau von Hürden Online-Plattform zur Verortung und Organisation Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilnehmenden Algorithmusbasierte Vorauswahl Flexibilisierung der Durchführung
wahrgenommener Qualitätsgewinn	Unterschiedliche Dimensionalität Formales Wissen Insider-Wissen Persönlichkeitsentwicklung Steigerung des Bekanntheitsgrads Öffnung der Zielgruppen Abbau von Hürden Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung



	Online-Plattform zur Verortung und Organisation Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilnehmenden Algorithmusbasierte Vorauswahl Inhaltlich-thematische Standardisierung
--	---

Quelle: eigene Darstellung

Die enge Verflechtung zwischen Merkmalen aus dem Kategoriensystem und Wahrnehmungsmerkmalen machte, wie bereits aufgegriffen, eine weitere Abstraktion zur Strukturierung von Dimensionen erforderlich, damit schließlich Wahrnehmungstypen abgeleitet werden konnten.

### Perspektiven

Die enge Verflechtung zwischen Merkmalen aus dem Kategoriensystem und Wahrnehmungsmerkmalen machte, wie bereits aufgegriffen, eine weitere Abstraktion zur Strukturierung von Dimensionen erforderlich, damit schließlich Wahrnehmungstypen abgeleitet werden konnten. Zu diesem Zweck wurden strukturierende Perspektiven herausgearbeitet. Der Begriff Perspektive wird in der folgenden Darstellung als Definition für ein weiteres Ordnungskriterium zur Strukturierung der Mehrfelder-tafel, damit des Merkmalsraums, verwendet. Insbesondere die Merkmale, die den Subkategorien aus dem Kategoriensystem entsprechen, werden auf diese Weise in ihrer Vielschichtigkeit noch einmal reduziert. Die zu Perspektiven abstrahierten Thematiken sind:

- Herangehensweise an und Einstellung gegenüber Online-Mentoring (Herangehensweise/Einstellung)
- Methodische Ausgestaltung des Online-Mentorings (Methodische Ausgestaltung)
- Zugang zum Online-Mentoring
- Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren, die Online-Mentoring durchführen (Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren)

Die folgende Tabelle 7 zeigt die Abstraktion der Perspektiven aus dem aufgespannten Merkmalsraum zur Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring.

Tabelle 7: Anhand des Merkmalsraums abstrahierte Perspektiven

Kategorie Merkmal	Subkategorien	Perspektiven
wahrgenommener Qualitätsverlust	Unterschiedliche Dimensionalität Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung	Herangehensweise/ Einstellung
	Passung durch Fachlichkeit Formales Wissen Flexibilisierung der Durchführung	Methodische Ausgestaltung
	Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilnehmenden Algorithmusbasierte Vorauswahl Steigerung des Bekanntheitsgrads Öffnung der Zielgruppen	Zugang zum Online-Mentoring
	Eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten	Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren
Neutralität gegenüber dem für Mentoring eingesetzten Kommunikationsmittel	Unterschiedliche Dimensionalität	Herangehensweise/ Einstellung
	Passung durch Zeitablauf Formales Wissen Insider-Wissen Persönlichkeitsentwicklung Flexibilisierung der Durchführung	Methodische Ausgestaltung

	<p>Abbau von Hürden                  Online-Plattform zur Verortung und Organisation                  Fremdbestimmung durch Koordinierende                  Partizipation der Teilnehmenden                  Algorithmusbasierte Vorauswahl</p>	<p>Zugang zum Online-Mentoring</p>
	<p>Unterschiedliche Dimensionalität                  Flexibilisierung der Durchführung</p>	<p>Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren</p>
<p>wahrgenommener                  Qualitätsgewinn</p>	<p>Unterschiedliche Dimensionalität                  Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung                  Online-Plattform zur Verortung und Organisation</p>	<p>Herangehensweise/                  Einstellung</p>
	<p>Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung                  Formales Wissen                  Insider-Wissen                  Persönlichkeitsentwicklung                  Inhaltlich-thematische Standardisierung</p>	<p>Methodische Ausgestaltung</p>
	<p>Steigerung des Bekanntheitsgrads                  Öffnung der Zielgruppen                  Abbau von Hürden                  Fremdbestimmung durch Koordinierende                  Partizipation der Teilnehmenden                  Algorithmusbasierte Vorauswahl</p>	<p>Zugang zum Online-Mentoring</p>

		Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren
--	--	---

Quelle: eigene Darstellung

Diese vorgenommene Strukturierung durch eine weitere Abstrahierungsebene erleichtert die spätere Charakterisierung der Typen. An dieser Stelle wird aus der Kombination von Merkmalen und den herausgearbeiteten Perspektiven auf dieser Ebene noch kein Typus abgelesen. Wahrnehmungstypen ergeben sich erst in einem nächsten Schritt durch die Zuordnung von Dimensionen zu den mithilfe der Perspektiven thematisch unterteilten Merkmalskombinationen.

### Dimensionen

Den drei Wahrnehmungsmerkmalen „wahrgenommener Qualitätsverlust“, „Neutralität gegenüber dem für Mentoring eingesetzten Kommunikationsmittel“ und „wahrgenommener Qualitätsgewinn“ stehen nun die vier thematischen, kennzeichnend abgrenzbaren Perspektiven aus den Merkmalen aus dem Kategoriensystem gegenüber. Deren Dimensionen beschreiben schließlich die Kombination eines Wahrnehmungsmerkmals mit einem Merkmal aus dem Kategoriensystem zu einer bestimmten Perspektive.

Die in der Mehrfeldertafel verorteten Perspektiven zeigen folgende Dimensionen, d.h. Ausprägungen einer spezifischen Wahrnehmung, auf, wie in Tabelle 8 dargestellt:

Tabelle 8: Anhand der Kombination eines Wahrnehmungsmerkmals mit einer Subkategorie zur Charakterisierung der Perspektive abstrahierte Dimension

Kategorie Merkmal	Subkategorien	Perspektive	Dimension
wahrge- nommener Qualitätsver- lust	Unterschiedliche Dimen- sionalität Aufbau- und Ablaufstruk- tur zur Orientierung	Herangehens- weise/Einstel- lung	Standardi- sierung
	Passung durch Fachlich- keit Formales Wissen Flexibilisierung der Durchführung	Methodische Ausgestaltung	Methoden- verlust
	Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilneh- menden Algorithmusbasierte Vor- auswahl Steigerung des Bekannt- heitsgrads Öffnung der Zielgruppen	Zugang zum Online-Mento- ring	exklusiv
	Eingeschränkte Resonanz- möglichkeiten	Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren	Wertschät- zung
Neutralität gegenüber dem für Mentoring eingesetzten	Aufbau- und Ablaufstruk- tur Unterschiedliche Dimen- sionalität	Herangehens- weise/ Einstellung	Individuali- sierung

Kommunikations- Mittel	Passung durch Zeitablauf Formales Wissen Insider-Wissen Persönlichkeitsentwicklung Flexibilisierung der Durchführung	Methodische Ausgestaltung	Methoden- übernahme
	Abbau von Hürden Online-Plattform zur Ver- ortung und Organisation Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilneh- menden Algorithmusbasierte Vor- auswahl	Zugang zum Online-Mento- ring	situations- orientiert
	Unterschiedliche Dimen- sionalität Flexibilisierung der Durchführung	Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren	situatives Lernen
wahrge- nommener Qualitätsge- winn	Unterschiedliche Dimen- sionalität Aufbau- und Ablaufstruk- tur zur Orientierung Online-Plattform zur Ver- ortung und Organisation	Herangehens- weise/ Einstellung	Flexibilisie- rung
	Aufbau- und Ablaufstruk- tur zur Orientierung Formales Wissen Insider-Wissen Persönlichkeitsentwick- lung Inhaltlich-thematische Standardisierung	Methodische Ausgestaltung	Methoden- gewinn

	Steigerung des Bekanntheitsgrads Öffnung der Zielgruppen Abbau von Hürden Fremdbestimmung durch Koordinierende Partizipation der Teilnehmenden Algorithmusbasierte Vorauswahl	Zugang zum Online-Mentoring	öffentlich
	Unterschiedliche Dimensionalität	Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren	soziale Online-Kompetenzen

Quelle: eigene Darstellung

An der Perspektive „Herangehensweise und Einstellungen gegenüber Online-Mentoring“ lässt sich anhand seiner unterschiedlichen Dimensionen in jeder Kombination von Merkmalen aus dem Kategoriensystem und Wahrnehmungsmerkmal ablesen, ob eine standardisierte, individualisierte oder flexible Vorstellung des Konzepts Mentoring beim jeweiligen Wahrnehmungstypus vorliegt und damit, welche Einstellung gegenüber der Durchführung von Online-Mentoring vorherrscht. So sollten beispielsweise die Mentoring-Gespräche, so zeigen die differenzierten Wahrnehmungen, ausschließlich in physischer Co-Präsenz als Standard durchgeführt werden bzw. sollten die Tandem-Partnerinnen und -Partner individuell miteinander besprechen können, welchen Kommunikationskanal sie für das Gespräch wählen möchten. Darüber hinaus sollen mediatisierte Kommunikationsmittel flexibel und zusammen mit den technologischen Unterstützungsmöglichkeiten, die sie bieten, z.B. Gesprächsleitfäden, zum Einsatz kommen können.

Die „methodische Ausgestaltung von Online-Mentoring“ zeigt ebenso wie die Typen selbst Gewinn- und Verlusttendenzen, abgrenzbar

davon jedoch auch eine Pragmatik (hier: Methodenübernahme) im Methodeneinsatz. Während auf der einen Seite als typisch wahrgenommene Mentoring-Methoden nicht innerhalb des Online-Rahmens durchführbar seien, demnach ausschließlich formales Wissen weitergegeben werden könne, beschreiben davon abweichende Wahrnehmungen einen Methodengewinn durch unterschiedliche mediatisierte Kommunikationsmittel. Auf diese Weise können formales Wissen, Insider-Wissen und Persönlichkeitsentwicklung Teil des Online-Mentorings sein.

„Zugang zum Online-Mentoring“ folgt dem (vermeintlichen, jedenfalls oftmals propagierten) Effekt digitalisierter Beratungsformate, nämlich des niedrigschwellig gestalteten Zugangs (öffentlich) im Gegensatz zur Exklusivität klassischer Mentoring-Angebote (exklusiv). Zwischen diesen Polen bewegt sich Neutralität mit situativ gewählten Kriterien (situationsorientiert). Ein Qualitätsverlust wird beispielsweise wahrgenommen, wenn Mentees freien Zugang zu einem Mentoring haben, so wie ihn Online-Mentoring bzw. Mentoring-Plattformen im Internet ermöglichen. Dem gegenüber soll die Exklusivität durch persönliche Ansprache anhand eines offenen Zugangs zu Mentoring über das Internet beendet werden, zeigen die Subkategorien „Steigerung des Bekanntheitsgrads“ und „Öffnung der Zielgruppen.“

Mit dem „Nutzen-Effekt von Online-Mentoring für Mentorinnen und Mentoren“ werden Unterschiede in der Beziehungsgestaltung und deren Einflüsse auf das Lernen im Mentoring verdeutlicht. Beispielsweise beinhaltet die Kategorie „eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten“ den Wunsch von Mentorinnen und Mentoren nach Wertschätzung seitens der Mentees. Die gewinnbetonende Wahrnehmung beschreibt dagegen in diesem Zusammenhang, dass Mentorinnen- bzw. Mentoren-Kompetenzen wie Empathie und Zuhören mittels mediatisierter Kommunikationskanäle gestärkt würden.

Mit dem eingeschobenen Schritt der Perspektivengenerierung folgt die in dieser Studie vorgenommene Dimensionalisierung dennoch weitestgehend den forschungstheoretisch handlungsleitenden Vorgehensweisen. Darin beschreibt Dimensionalisierung die im Rahmen der Typenbildung vorgenommene Bestimmung relevanter Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen als relevante Vergleichsdimensionen in einem Merkmalsraum (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 91). Die Dimensionen des



Merkmalsraums zeigen, wie die Merkmale inhaltlich und systematisch in Bezug zueinanderstehen und dass sie sich auf den gleichen Merkmalsraum beziehen. Was die Merkmale nun voneinander unterscheidet sind die differenzierten Ausprägungen, die sog. Dimensionen, der Merkmale. Vergleichsdimensionen sind i.d.R. deduktiv vorhanden, entstanden im Rahmen der Codierung des Materials während des Prozesses der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 30 und 94). Im hier vorliegenden Merkmalsraum strukturieren die Perspektiven die Wahrnehmungsmerkmale und die Merkmale aus dem Kategoriensystem auf einer weiteren Ebene. Diese erlaubten die Dimensionalisierung von Teilaspekten einer Merkmalskombination.

Die einem Merkmal zugeordneten Dimensionen sind sich möglichst ähnlich, weisen eine hohe interne Homogenität auf. Die Konstellation dieser dimensionalisierten Ausprägungen beschreibt und charakterisiert das jeweilige Merkmal. Die Dimensionen unterscheiden sich hinreichend stark voneinander, verfügen über eine hohe externe Heterogenität innerhalb der Typologie. Gleichzeitig sind die Übergänge zwischen den Dimensionen fließend, sie differieren graduell, was als Charakteristikum von Typen gilt. Es ist möglich, dass eine Dimension einem Merkmal mehr oder weniger zukommt. Damit wird die Unschärfe, die die präzise Beschreibung der einzelnen Typen erschwert, charakteristisch für den Typusbegriff (vgl. Kluge 1999, S. 31-33). Diese dargelegte Vorgehensweise wurde auf Ebene der Perspektiven angewandt. D.h. es wurde darauf geachtet, dass sich die Dimensionen einer Perspektive hinreichend genug voneinander abgrenzen, sich dennoch im selben Spannungsfeld bewegen.

Ergebnis ist die Zusammenfassung codierter Aussagen, die einander aufgrund bestimmter Dimensionen von Merkmalen, hier Perspektiven, ähnlicher sind als andere (vgl. Kluge 1999, S. 27 und S. 29). Damit verfolgt die auf diese Weise vorgenommene Dimensionalisierung das Ziel dieser Forschungsarbeit, die Handlungsstrategien und Erlebenstaxonomien von Online-Mentoring-Tandems als Untersuchungsgruppe besser überblicken zu können, indem sie in wenige Teilgruppen, sprich Typen, unterteilt werden. Der für die Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring vorgestellte Merkmalsraum wurde schließlich

konstruiert, indem jede Perspektive mit jedem der drei Wahrnehmungsmerkmale kombiniert wurde, wodurch jeweils eine perspektivenbezogene Dimension entsteht. Diese perspektivenbezogenen Dimensionen werden als immanente Struktur jedes Wahrnehmungsmerkmals betrachtet, müssen daher in ihrer Gesamtheit vertikal zusammengefasst gesehen werden. Das erfordert bei der Typenbildung eine abweichende Vorgehensweise als forschungstheoretisch vorgeschlagen, wie das folgende Teil-Kapitel zeigt.

### 3.5.2 Konstruktion der Typen

Aus der Kombination von je einem Wahrnehmungsmerkmal und allen Perspektiven lassen sich nun aus der Mehrfeldertafel vertikal die zu Beginn dieses Kapitels tabellarisch präsentierten Basistypen bilden. Die in Tabelle 9 dargestellte Strukturierung findet sich in der deskriptiven Charakterisierung der Typen wieder.

Tabelle 9: Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Mentoring

Wahrnehmungsmerkmal	wahrgenommener Qualitätsverlust	Neutralität gegenüber dem für Mentoring eingesetzten Kommunikationsmittel	wahrgenommener Qualitätsgewinn
PERSPEKTIVE	DIMENSION		
Herangehensweise/ Einstellung	Standardisierung der Herangehensweise anhand der Vorstellungen vom Konzept Mentoring: Flexibilisierung bringen Beteiligte ein/ Beteiligte gestalten flexibel, Tandems sind flexibel	Individualisierung Mentoring-Tandem wählt für sie passende Komponenten des Konzepts Mentoring, Kommunikationskanal tritt in den Hintergrund	Flexibilisierung des Konzepts Mentoring durch Möglichkeiten der Online-Durchführung: Standardisierung unterstützt die Beteiligten in der Durchführung, Tandems werden durch Standards unterstützt
Methodische Ausgestaltung	Methodenverlust durch fehlende persönliche Begegnung	Methodenübernahme Übertragung auf Online-Kanal ohne explizite Betonung des Online / Online hat keine Bedeutung	Methodengewinn durch Nutzung der Möglichkeiten, die Digitalität bietet

Zugang zum Online-Mentoring	exklusiv Mentorin bzw. Mentor oder Dritte entscheiden über Zugang von Mentees	situationsorientiert individuell nach vorgesehener Gestaltung des Mentorings	öffentlich Mentorinnen und Mentoren sind jedem zugänglich, der diese Form von Unterstützung sucht
Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren	Wertschätzung der Mentorin oder des Mentors	situatives Lernen beide Partnerinnen und -partner lernen Unterschiedliches	soziale Online-Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren werden gestärkt
Wahrnehmungstyp	normativ-defizitorientierter, medien-skeptischer Wahrnehmungstypus	ambivalent-pragmatischer, medienneutraler Wahrnehmungstypus	normativ-stärkenorientierter, medienorientierter Wahrnehmungstypus

Quelle: eigene Darstellung

Demnach werden Typen nicht wie in einer Vierfeldertafel aus der dimensionalisierten Kombination eines Merkmals der x-Achse mit einem Merkmal der y-Achse abgelesen. Auf diese Weise vorgegangen ergibt sich z.B. der Basistypus der „normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmung“, der aus der Dimension „Flexibilisierung“ der Perspektive „Einstellung/Herangehensweise“, der Dimension „Methodengewinn“ der Perspektive „methodische Ausgestaltung“, der Dimension „öffentlich“ der Perspektive „Zugang zum Online-Mentoring“ und der Dimension „soziale Online-Kompetenzen“ der Perspektive „Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren“ auf der Achse der Merkmale aus dem Kategoriensystem zusammengesetzt ist, kombiniert mit „Qualitätsgewinn“, der Achse der Wahrnehmungsmerkmale. Ebenso wurde für den „normativ-defizitorientierten, medienskeptischen“ und den „ambivalent-pragmatischen, medienneutralen“ Typus vorgegangen.

Die der Dimension einer Perspektive zugeordneten codierten Textstellen aus dem Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse sind sich möglichst ähnlich, weisen eine hohe interne Homogenität auf. Die Konstellation der Ausprägungen der Subkategorien beschreibt und charakterisiert diese Dimension. Geht es um die Beziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen oder Tandem-Partnern eines Online-Mentorings, wird von den Forschungsteilnehmenden der Beziehungsaufbau thematisiert, der entsprechend kategorisiert und codiert wurde (vgl. Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“, Kategorie „beziehungsförderliche Bedingungen“). Die Perspektive „Einstellung/Herangehensweise“ repräsentiert diese Kategorien als Merkmale aus dem Kategoriensystem. Kombiniert mit dem Wahrnehmungsmerkmal „wahrgenommener Qualitätsverlust“ wurde die Dimension „Standardisierung“ abstrahiert, die sich mit einer Interview-Passage, in der es darum geht, den Erstkontakt im Mentoring niemals online zu gestalten, nachvollziehen lässt:

„Also ich würde den Erstkontakt natürlich nie, äh, virtuell gestalten, eher so ‘n bisschen auch wie bei Blended Learning, es muss auch irgendwie schon der Austausch sozusagen face-to-face da sein.“ (E, 181-192)

Der „ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungstyp“ zeigt die Dimension „individualisierte Vorgehensweise“ zusammen mit

der zuvor benannten Perspektive. In einem Interview wurde beispielsweise geäußert, dass der Kommunikationskanal nichts mit dem eigentlichen Mentoring zu tun hat. Einstellung und Herangehensweise gegenüber dem Kanal sind neutral:

„Also das hat NICHTS mit Mentoring zu tun. Also wenn ich jetzt zum Beispiel sage „Ist Skype gut?“, ich überspiz die Frage ein bisschen, dann hat das GAR NICHTS mit Mentoring zu tun. Ja?“ (I, 43-116)

Die beiden Wahrnehmungsmerkmale „Qualitätsverlust“ und „Qualitätsgewinn“ zeigten sich als Orientierungsgebend für zwei Tendenzen, der Qualitätsverlust betonenden, vergleichenden und der Qualitätsverbesserungen aufzeigenden Tendenz, des „ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus“, die sich in den Deskriptionen der Wahrnehmungstypen finden (s. Tabelle 10)

Tabelle 10: Die Wahrnehmungstypen des karriereorientierten Online-Mentorings mit den beiden Tendenzen des ambivalent-pragmatischen, medienorientierten Wahrnehmungstypus

normativ-defizitorientierterer, medien-skeptischer Wahrnehmungstypus	ambivalent-pragmatischer, medienneutraler Wahrnehmungstypus			normativ-stärkenorientierter, medienorientierter Wahrnehmungstypus
	Tendenz Qualitätsverlust betonend, vergleichend		Tendenz Qualitätsgewinn aufzeigend	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Digitalisierung wird nur aus technischer Perspektive betrachtet</li> <li>▪ Erfahrung und Biografie erzeugen "anti-online" Bild von Mentoring</li> <li>▪ Digitalität hat wenig Platz bei Mentoring</li> </ul>	<p>Vergleiche zum Offline-Mentoring werden gezogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beziehungsaufbau dauert länger</li> <li>▪ E-Mail-Mentoring wird als nachteilig empfunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Digitalisierung und Mentoring werden unabhängig voneinander betrachtet</li> <li>▪ Durchführung von Online-Mentoring zeigt keine Unterschiede auf</li> </ul>	<p>Notwendigkeiten der Qualitätsverbesserung werden angesprochen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Online-Mentoring ist anpassungsfähig, muss aber regelgeleitet sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Digitalisierung wird in ihrer Komplexität und damit als Unterstützung und Facilitator betrachtet</li> <li>▪ Durchführung von Online-Mentoring zeigt die möglichen Erleichterungen auf</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorbereitung auf Mentoring dient Qualitätssicherung</li> <li>▪ Bedeutung des Menschen wird herausgestellt</li> <li>⇒ Tendenz sichtbar bei Beziehungsaufbau, Zukunftsvorstellungen und -perspektiven, Rahmenbedingungen</li> </ul>	<p>(Mentoring ist unabhängig vom Kanal, „man muss sich darauf einlassen wollen“) medienneutral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterstützungsmöglichkeiten der Digitalität nutzen</li> <li>▪ Schutzfunktionen der Dimensionen des Online-Mentoring erkennen</li> <li>⇒ Tendenz sichtbar bei Beziehungsaufbau und Rahmenbedingungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Online-Tools unterstützen und „vereinfachen“ Mentoring, wenn sie richtig eingesetzt werden</li> <li>▪ Vorbereitung auf Online-Tools kann Herausforderungen entgegenwirken</li> <li>▪ zukunftsorientiert</li> </ul>
<p>Online-Mentoring ist Notlösung</p>	<p>Online-Mentoring ist situative Lösung</p>		<p>Online-Mentoring ist Wunschlösung</p>	

Quelle: eigene Darstellung



Geht es um einen wahrgenommenen Qualitätsverlust, wird die Dimension „Flexibilisierung“ im Zusammenhang mit der Perspektive „Einstellung/Herangehensweise“ sichtbar in einer Aussage, die sich auf einen Ansatz zur Qualitätsverbesserung bezieht:

„Und ähm das war am Anfang, und das ist das, was ich glaube ich wichtig, äh, was ich wichtig finde und was vielleicht der Unterschied zum analogen Mentoring is‘, damit Sie sich kennenlernen in dieser Zweidimensionalität glaube ich, is‘ am Anfang ein häufigeres Treffen nötig, ja.“ (B, 63-84)

Gleichzeitig unterscheiden sich die Dimensionen auf Ebene der Perspektiven hinreichend stark voneinander, verfügen die geforderte hohe externe Heterogenität innerhalb der Typologie (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 85) Dies zeigt sich darin, dass im Rahmen der Dimensionalisierung für die am weitesten auseinanderliegenden Wahrnehmungsmerkmale Antonyme ausgemacht werden konnten, z.B. „Methodengewinn“ und „Methodenverlust“ (Perspektive „Methodische Ausgestaltung“), mindestens jedoch Begriffe, die eine inhaltlich sehr gute Abgrenzung zulassen, wie „exklusiv“ und „öffentlich“ (Perspektive „Zugang zum Online-Mentoring“). Auch in Abgrenzung zum ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typen sind die abstrahierten Dimensionen „Methodenübernahme“ bzw. „situationsorientiert“ zu „Qualitätsverlust betonend, vergleichend“ und „Qualitätsverbesserungen aufzeigend“ hinreichend deutlich differenziert.

Den anhand des Fallmaterials herausgearbeiteten Basistypen immanent sind auch unwirkliche Zusammenhänge, die eine Schnittmenge unterschiedlicher Typen aufweisen. Faktische Wahrnehmungen und objektiv mögliche Wahrnehmungen wurden in den drei Typen zusammengefasst. Diese treffen zusammen oder überlagern sich, was sich insbesondere in den beiden herausgearbeiteten Tendenzen des Basistypus der „ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmung“ zeigt.

Dies unterstreicht, dass die Übergänge zwischen den Dimensionen der Perspektiven fließend sind. Sie differieren graduell, was als Charakteristikum von Typen gilt. Es ist möglich, dass eine Dimension einem Merkmal mehr oder weniger zukommt. Damit wird eine Unschärfe, die

die präzise Beschreibung der einzelnen Typen erschwert, charakteristisch für den Typusbegriff (vgl. Kluge 1999, S. 31-33).

Gleichzeitig wird die Position in der Mitte bei diesem Wahrnehmungsmerkmal auch in den Dimensionsbegriffen der Perspektiven deutlich. Die Grenzen zwischen den Wahrnehmungsmerkmalen, betrachtet man die Mehrfeldertafel von links nach rechts, sind fließend, darüber hinaus maximal. Alternativ kann die tabellarische Tafel von der Mitte aus betrachtet werden: Die Grenzen zwischen dem „ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus“ und der Qualitätsverlust betonend, vergleichenden Tendenz und der Qualitätsverbesserungen aufzeigenden Tendenz verschwimmen.

Zusammengefasst ist das Ergebnis des Zuordnens von Dimensionen zu den gefundenen Perspektiven der anhand qualitativer Inhaltsanalyse gebildeten Kategorien mit den codierten Aussagen in Kombination als Merkmal aus dem Kategoriensystem zu den drei Wahrnehmungsmerkmalen in der Ableitung mehrdimensionale Typen. Grundelemente einer Merkmalskombination ist in diesem Fall die Wahrnehmung von Handlungsstrategien und Erlebenstaxonomien von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die Online-Mentoring durchführen. Das Ergebnis ist die Zusammenfassung codierter Aussagen, die einander aufgrund bestimmter Dimensionen der Perspektiven ähnlicher sind als andere. Ziel der auf diese Weise vorgenommenen Gruppierung ist es, die Wahrnehmungen von Online-Mentoring Tandems als Untersuchungsgruppe besser überblicken zu können, indem sie in wenige Teilgruppen unterteilt werden (vgl. Kluge 1999, S. 27 und S. 29).

Die herausgearbeiteten drei Basistypen – der „normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstypus“, der „ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungstypus“ und der „normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungstypus“ – wurden in mehreren Schritten anhand der Perspektiven und deren Dimensionen kontrastiert, um sie jeweils gegenüber den beiden anderen Basistypen zu spezifizieren und daran zu überprüfen. Hierfür wurden den Perspektiven die treffendsten Ankerbeispiele aus der Synopse des Kategoriensystems zugeordnet. Anschließend wurden sie weiter abstrahiert, eine Dimension formuliert, um eine Verallgemeinerung zu erreichen (vgl. Przy-

borski/Wohlrab-Sahr 2013, S. 382 und S. 387). Hiervon leiten sich wiederum die Charakterisierungen der einzelnen Wahrnehmungstypen ab. Die Darstellung der Wahrnehmungstypen als Basistypen dieser Studie ist Teil des nachfolgenden Ergebnis-Kapitels 4.

### 3.6 Reflexion des Forschungsprozesses

Zum Abschluss des Kapitels zum methodischen Vorgehen bei der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring soll der eigene Forschungsprozess im Hinblick auf Standards nicht-standardisierter Forschung reflektiert werden (Mayring 2007b; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 21f). An dieser Stelle sollen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und das methodisch kontrollierte Fremdverstehen betrachtet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 16).

Das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit lässt sich durch Dokumentation des Vorwissens der bzw. des Forschenden, die Darlegung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden des Forschungsvorhabens, der angewandten Transkriptionsregeln und der Zusammenstellung des Samples erreichen. So werden diese Aspekte für andere nachvollziehbar und somit grundsätzlich ähnlich durchführbar. Durch das Aufzeigen des Forschungsstandes zu Mentoring und der Darstellung des methodischen Vorgehens bei der vorliegenden Analyse wurde dies berücksichtigt. Weitergehend bezieht sich intersubjektive Nachvollziehbarkeit auf das Diskutieren der herausgearbeiteten Kategorien sowie das mehrfache Codieren des Datenmaterials auch durch weitere Personen (vgl. Rädiker/ Kuckartz 2019, S. 293). Damit soll ein hoher Grad an Intersubjektivität erreicht werden. Ein übereinstimmendes Verständnis der Kategorien, die gleiche Bewertung von Textpassagen hinsichtlich der darin angesprochenen Themen, zusammenfassend das Erreichen des gleichen Ergebnisses beim Codieren, unterstützt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit in der qualitativen Forschung (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, S. 281; Schreier 2014, S. 2). Beides wurde durch die Arbeit in zwei voneinander unabhängigen Forschungs- und Interpretationsgruppen gewährleistet.

Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen umfasst, dass Forschende nicht die Kontexte der Beforschten teilen. Auf diese Weise sollen Katego-

riefehler vermieden werden, indem die Wahrnehmungen der Interviewpartnerinnen und -partner nicht vor eigenen alltäglichen Deutungsmustern analysiert werden. In dieser Studie gehörte die Forschende nicht zur Gruppe der Online-Mentorinnen oder der Online-Mentees. Insofern wurde eine fremde Lebenswelt beforscht. Distanz zu den Wahrnehmungen der Befragten konnte durch das systematische Berücksichtigen der Relevanzsysteme der Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees über das teilstandardisierte Erhebungsverfahren erreicht werden, das, unterstützt durch das flexible Leitfragen-Mindmap, auch ein selbstläufiges Ansprechen von für Interviewpartnerinnen und -partner relevanten Themen ermöglichte. Daneben ist bei der Datenauswertung die Kontextualität von Äußerungen in den Interviews methodisch kontrolliert zu erfassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 17 und S. 129). Unterstützend ist hierbei das Arbeiten mit In-Vivo-Codes, entlehnt aus der Grounded Theory<sup>25</sup>, d.h. mit Begriffen, die von den Befragten hinsichtlich des Forschungsgegenstandes selbst verwendet werden (beispielsweise die Begriffe „unterschiedliche Dimensionalität“ und „eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten“, die Subkategorien bilden). Kontextualität wurde darüber hinaus während des Interpretationsprozesses durch vergleichendes Analysieren im Rahmen des Herausarbeitens von Hauptkategorien, Kategorien und Subkategorien umgesetzt, die in den bereits angeführten Interpretations- und Forschungswerkstatt-Gruppen diskutiert wurden.

---

<sup>25</sup> Im Unterschied zur qualitativen Inhaltsanalyse werden unter Anwendung der Methode der Grounded Theory Kategorien ohne systematischen Rückgriff auf bisherige Wissensbestände, d.h. allein materialbasiert, gebildet (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 25).



## 4 Ergebnisse der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Nach der Darstellung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring, das unter Einsatz von Videokonferenz-Software in den Mentoring-Gesprächen durchgeführt wird, werden in den folgenden Teilkapiteln die Ergebnisse dieser Studie anhand des herausgearbeiteten Kategoriensystems dargelegt.

Die Mentorinnen, Mentoren und Mentees des Sample kommen aus unterschiedlichen Kontexten des Mentorings und haben unterschiedlich geprägte Erfahrungen mit Mentoring, insbesondere mit Online-Mentoring, die in den Interviews deutlich zum Ausdruck kommen. Alle Befragten haben Online-Mentoring bereits durchgeführt. Die befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees werden an dieser Stelle anhand von Kurzportraits vorgestellt (Kapitel 4.1).

Das ausgewertete Datenmaterial zeigt fünf zentrale Themenbereiche, die für die Frage nach der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring relevant sind und entsprechend kategorisiert wurden. Zunächst werden Aspekte der Rollen im Mentoring dargestellt, die hinsichtlich des Rollenverständnisses und der Inhalte der Mentorinnen-, Mentoren und Mentee-Rolle bedeutsam sind (Kapitel 4.2). Darauf folgen die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten in Bezug auf die Beziehung im Online-Mentoring, die sich mit dem Beziehungsaufbau und der Qualität der Mentoring-Beziehung innerhalb eines Online-Rahmens auseinandersetzen (Kapitel 4.3). Im nächsten Schritt wird auf die wahrgenommenen Gesprächsperspektiven des Online-Mentorings eingegangen (Kapitel 4.4), gefolgt von Zukunftsvorstellungen und -perspektiven, die nach Wahrnehmung der befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees vom gegenwärtigen Online-Mentoring ausgehend gesehen werden (Kapitel 4.5). Im Anschluss werden Wahrnehmungen zu den Rahmenbedingungen des Online-Mentorings angeführt, die die Bedeutung von Strukturen und Standards für Mentoring beleuchten (Kapitel 4.6). Eine Zusammenfassung arrondiert das Kapitel zu den Ergebnissen des Kategoriensystems zur Analyse der subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentoring (Kapitel 4.7).

Abschließend werden die empirischen Ergebnisse weiter verdichtet und abstrahiert. Die Generalisierung der Ergebnisse besteht aus drei extrahierten, aufgrund ihrer differenzierten Wahrnehmungen abgrenzbaren Wahrnehmungstypen, dem normativ-defizitorientierten, medien-skeptischen Typen, dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen und dem normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typen. Diese werden in Kapitel 4.8 vorgestellt und erläutert.

#### 4.1 Kurzportraits der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees

Im folgenden Abschnitt werden die für die vorliegende Analyse befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees anhand von kurzen Portraits vorgestellt. Die Beschreibung ihrer soziodemographischen und biographischen Merkmale soll die Vielfalt des Sample und die Perspektive der jeweiligen Person verdeutlichen.

In chronologischer, nach Zeitpunkt des Interviews, und alphabetischer, anhand der anonymisierten Bezeichnung der Interviews, Reihenfolge werden die Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees vorgestellt. Die kurze Vorstellung umfasst ein von der oder dem Befragten im Interview besonders hervorgehobenes Thema und ihre bzw. seine berufsbiographischen Hintergründe.

##### Online-Mentorin A – Zweidimensionalität, Demokratie und Hinhören

Online-Mentorin A ist zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt. Sie studierte Wirtschaftspädagogik, arbeitet inzwischen als selbständige Geschäftsführerin. Erfahrung hat sie als Offline-Mentee eines informellen Mentoring-Tandems, als Mentorin ist sie über eine unabhängige Mentoring-Plattform direkt in Online-Mentoring eingestiegen. Auf das Mentoring vorbereitet hat sie sich durch Eigenrecherche, eine strukturierte Vorbereitung „das stammt noch aus analogen Zeiten“ (A, 125-126). Daneben reiche ein gewisser Status oder ein bestimmtes Standing ihrer Meinung nach aus, um die Rolle als Mentorin oder Mentor zu übernehmen. Ihre erste Online-Mentee war eine Skandinavierin, mit der A neben den Mentoring-Gesprächen auch online zusammen an Dokumenten arbeitete und sich gemeinsam verschiedene Tools, z.B. zur Erstellung von Podcasts, angeeignet wurden. Die Mentorin schätzt die ermöglichenden Entgren-

zungseffekte des Online-Mentorings, „nach wie vor sind wir ganz begeistert, dass wir ein Tandem, also ein virtuelles Tandem sind (A, 47-48), physische Co-Präsenz im selben Raum für das Mentoring und die Mentoring-Gespräche vermisst sie nicht, „die Dreidimensionalität, ähm, mir fehlt sie NICHT, ich bin sehr dankbar drüber, dass wir das also wirklich rein digital machen“ (A, 39-40). Ihrer Meinung nach wird das Konzept Mentoring durch technische Unterstützung und Mentoring-Plattformen demokratischer, da es breiter verfügbar wird. „Ähm, ich glaube, durch die Digitalisierung, äh, is, wird es demokratischer, weil es letztendlich jedem zugänglich sein kann“ (A, 235-236). Zu den Gesprächsinhalten der Tandem-Gespräche möchte A sich nicht äußern, „weil, die Gespräche sind ja vertraulich“ (A, 147). Zum Rolleninhalt von Mentorinnen und Mentoren zitiert sie aus einem Buch: „Man schenkt sich ein Stück weit selbst“ (A, 140-141). Im Interview spricht Online-Mentorin A das beidseitige Lernen eines Mentorings an und berichtet, dass sie während der Online-Gespräche insbesondere das Hinhören gelernt habe: „Ähm, was der Mentor lernt, also das, ähm, ist extrem nicht nur zuhören, sondern hinhören“ (A, 186-187). Insgesamt äußert sich A sehr positiv über Online-Mentoring.

#### Online-Mentor B – Selbstgesteuerte Vorbereitung, Effizienz und Begleitung

B arbeitet als Pressesprecher und ist auf einer unabhängigen Mentoring-Plattform als Online-Mentor aktiv. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt. Seine erste Mentoring-Erfahrung ist die als Mentor in einem informellen Mentoring. Damals habe B die Rolle ohne konkrete Vorbereitung übernommen, rät aber davon ab, „so blauäugig reinzulaufen“ (B, 69-70). Beim zweiten Mal habe er viel gelesen und sei mit Menschen in Austausch getreten, die selbst Mentorinnen und Mentoren waren und sind (vgl. B, 66-67). Im Vergleich zwischen Offline- und Online-Mentoringgesprächen sagt B bezüglich Offline-Mentoring: „Also die persönlichen Treffen, ähm, die gehen gefühlt fixer. Man ist schneller, ähm, am Menschen dran, näher am Menschen dran, [...]“ (B, 24-25). In Bezug auf Online-Mentoring beschreibt er, die „virtuellen Mentoring-Sessions sind effizienter, also man arbeitet strukturierter an den Themen, die man sich vorgenommen hat, schweift nicht so ab“ (B, 34-36). So gelinge nach Online-Mentor B der Beziehungsaufbau in physischer Co-Präsenz zügiger, in Online-Gesprächen komme man dagegen thematisch schneller auf



den Punkt. Für B hat Mentoring mit Begleitung und Austausch zu tun. So werden Veranstaltungen gemeinsam besucht und sich anschließend darüber ausgetauscht (vgl. 107-108). Inhaltlich unterscheiden sich seiner Meinung nach Online-Mentoringgespräche thematisch nicht von Offline-Mentoringgesprächen, „([a]lso die Themen sind die gleichen, [...], das ist eigentlich unabhängig vom Format, [...]“ (B, 94-97). Die Zukunft von Mentoring bedeutet für Online-Mentor B „so ‘ne Art Verschmelzung zwischen Mensch und Maschine oder Mensch und digitalen Medien“ (B, 129-130), so dass die Mentorin oder der Mentor jederzeit und überall mit dem Menschen verbunden und verfügbar sind. Auch B bewertet Online-Mentoring positiv.

#### Online-Mentorin C – Blended Mentoring und veränderte Mentoring-Kommunikation durch Medien

Im Interview gibt Mentorin C ihr Alter mit Anfang 50 an. Sie ist als Gesundheitsberaterin tätig und war selbst Mentee in einem asynchronen, textgebundenen Mentoring-Programm per E-Mail für Frauen. Danach hat sie im gleichen Mentoring-Programm die Rolle als Mentorin übernommen. Hierdurch habe sich ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit verändert, „so auch in der Wortwahl, ähm, dass, dass ich mir selber überlegt hab‘ wie kann ich das jetzt so rüberbringen, dass der der’s liest auch damit wirklich was anfangen kann. Also sehr positiv“ (C, 32-34). Auch das Formulieren von Kritik habe sie in diesem Zusammenhang entwickelt, „also dieses Kritische war schon auch mit dabei“ (C, 35-36). „Und das war denk‘ ich für mich selber auch ‘n Prozess wie, wie kann ich meine Wortwahl verändert“ (C, 37-38). Neben diesem Lerneffekt sieht C als Vorteil eines Mentorings per E-Mail, dass Antworten immer wieder angeschaut werden können (vgl. C, 45). Inzwischen läuft das Mentoring-Programm, für das sie weiterhin als Mentorin aktiv ist, aus zeitlichen Gründen als Blended Mentoring-Format (vgl. 187-188), „da kann man selber entscheiden, wie viel digital und wie viel persönlich“ (C, 64-65), was sie als großen Vorteil betrachtet. Für sie ist es wichtig, ihre Mentee auch in physischer Co-Präsenz zu treffen, so wie sie ihre Mentorin am Ende ihrer Mentee-Phase getroffen habe (vgl. C, 50 und 147-148). Aus ihrer Erfahrung heraus berichtet Online-Mentorin C im Interview von beruflichen Themen, die speziell für Frauen von Bedeutung seien (vgl. C, 100-114). In der Rolle als Mentorin greift C auf ihre persönlichen Stärken und ihre beraterischen

Ressourcen zurück und fokussiert sich darauf, was die Mentee benötige (vgl. C, 73-76). Auch sie spricht über den während Mentoring-Gesprächen bedeutsamen Aspekt des Hinhörens, über das Nachfragen, Interesse am Gegenüber (vgl. C, 88-90), ehrliches Feedback (vgl. C, 129, und auch die Vorbild-Funktion (vgl. C, 164). Inhalte von Mentoring-Gesprächen sind für Online-Mentorin C psychosoziale Aspekte und Persönlichkeitsentwicklung, mit der oder dem Mentee herauszufinden, welcher Typ sie bzw. er ist, wie sie bzw. er „tickt“ (C, 122), was er oder sie im Arbeitsleben benötigt. „Weil das sind die Grundessenzen im Endeffekt auch im Job, ähm, an denen man immer Probleme hat, dass man mal guckt, was hat der denn für ‘n Charakter, und des rauszuarbeiten mit ‘nem Mentee is ganz wichtig“ (C, 124-126). Insgesamt macht Online-Mentorin C deutlich, dass sie Online-Mentoring als ein sehr wirksames und daher auch zukunfts-trächtiges Konzept empfindet (vgl. C, 135-144).

#### Online-Mentorin D – Gestalten von Mentoring und Mentoring-Beziehungen, Bedeutung des visuellen Sinnesreizes

Online-Mentorin D ist zum Zeitpunkt des Interviews 44 Jahre alt und arbeitet als Hochschulprofessorin. Sie selbst hat an einem Mentoring-Programm teilgenommen, bei dem die Mentees ihre Mentorin bzw. ihren Mentor selbst (aus-)gesucht haben. „Ähm, das hat einfach gepasst, weil wir ‘ne ähnliche Dynamik haben“ (D, 106). Damals war ihr außerdem wichtig, dass ihre Mentorin in der Scientific Community verortet ist (vgl. D, 87-88) und sie in ihrer Eigenständigkeit fördert (vgl. D, 90-91). Sie berichtet von einem Bewerbungs- und Auswahlverfahren für potenzielle Mentees, das sie durchlaufen musste: „[...] also das das war auch nicht so ohne, diese Auswahlgespräche, es war nicht pro, es war nicht pro forma“ (D, 22-23). Auf die Rolle als Mentee wurde sie mittels Arbeitsaufträgen vorbereitet (vgl. D, 97), in denen sie auch ihr Mentoring-Ziel darlegen musste (vgl. D, 98). Während des Mentorings war ihr wichtig, „diesen Prozess auch selbst zu gestalten“ (vgl. D, 169) und „proaktiv“ (vgl. D, 206) zu sein. D ist im Rahmen dieses Programms nun selbst Mentorin, da sie von einer Mentee um Übernahme der Rolle gebeten wurde. Dass sie nun selbst die Rolle als Mentorin übernimmt, betrachtet sie als „Selbstverständlichkeit“ (D, 147), „ich hab‘ so viel bekommen und da geb‘ ich gerne auch was zurück“ (D, 148). Auf ihre Rolle als Mentorin bereitet sie sich

eigenständig vor, indem sie überlegt, wie sie den Mentoring-Prozess sinnvoll aufbauen kann und schaut, „wie strukturieren wir die einzelnen Gespräche und wie gilt es, die vorzubereiten“ (D, 190-191). Gleichzeitig erwarte sie von ihrer Mentee, dass diese vorbereitet ist auf die Mentoring-Gespräche, so dass D sie „tatkräftig unterstützen“ (D, 194) könne. Das, indem beispielsweise gemeinsam Artikel publiziert werden oder sie einen Beitrag für eine Tagung vorbereiten (vgl. D, 195-198) oder die Mentorin überlegt, mit wem die Mentee kooperieren könne (vgl. D, 196). Online-Mentorin D ist wichtig, dass ein Mentoring-Gespräche via „Skype-Kontakt tatsächlich [...] auch mit Bild stattfindet. Dass man sich auch sehen kann. Ja, dass, dass man sich sehen kann, dass man ein Gefühl weitgehend auch füreinander entwickelt“ (D, 242-244). Ein Mentoring via E-Mail komme für sie aus zwei Gründen nicht in Frage. Zum einen sei ein solches Mentoring für sie im Hinblick auf die ihr zur Verfügung stehende Zeit zu aufwendig (vgl. D, 245-247), zum anderen findet sie eine solche Vorgehensweise zu einseitig, da sie nicht alle Emotionen und Aspekte, die in eine schriftliche Antwort hineinspielen, mitbekommen würde (vgl. D, 247-259). In Bezug auf die Beziehung eines Online-Mentorings beobachtet sie, dass sich

„Bindungsfähigkeit und unsere Beziehungsfähigkeit, die verändert sich in der Form, also ‘ne, dass sie kurzfristiger wird, dass sie durch, äh, neue Medien, ähm, ‘nen anderen Charakter bekommt auch, wir Dinge als Beziehungen oder Bindungen bezeichnen, denen man, denen man früher diesen Titel vielleicht nicht gegeben hätte. Und ich sehe das Mentoring, ähm, bietet eigentlich ‘n gutes Format, das eine mit dem anderen zu verbinden, ‘ne. Im Sinne von, äh, sich lang, sich längerfristig auf ‘nen Prozess einzulassen, der immer ein Lernprozess is, der immer auch ‘n Bildungsprozess ist.“ (D, 260-269)

Neben dem veränderten Charakter, den Beziehungen durch einen Online-Rahmen bekommen, beschreibt sie Mentoring als Lern- und Bildungsprozess, der als Prozess der Einflussnahme jedoch auch kritisch betrachtet werden müsse (vgl. D, 295). Synchronem Online-Mentoring mittels Video-Konferenz steht sie positiv gegenüber, asynchronem, textgebundenem technisch unterstütztem Mentoring bewertet sie als kritisch.

### Online-Mentorin E – Erstkontakt in Co-Präsenz und Nutzungshürden bezüglich Online-Medien

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Online-Mentoring E, die Universitätsprofessorin ist, 54 Jahre alt. Erste Berührungspunkte mit Mentoring hatte sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin, als sie von einem Mentoring-Programm für Frauen eingeladen wurde zum Austausch mit den Mentees (vgl. E, 60-61). Die Rolle der Mentorin hat sie erstmalig übernommen, als sie von einer Mentee darum gebeten wurde (vgl. E, 38-39). Als förderlich für die Rollenübernahme betrachtet sie ihr Wissen aus dem Beratungskontext (vgl. E, 64-65), „und von daher dachte ich mir auch, das wird dann schon irgendwie funktionieren“ (E, 65-66). Mentoring vereint für E fachlich orientierte und psychosoziale Aspekte, da sie die oder den Mentee ganzheitlich betrachtet, „ich persönlich könnte das nich‘ voneinander trennen, ja, also ich seh‘ ja die ganze Person“ (E, 131-132). Von ihrer oder ihrem Mentee erwartet sie „den gewissen Ehrgeiz und den Willen“ (E, 140), sich entwickeln zu wollen. E will während eines Mentorings nicht das Gefühl haben „man muss, muss denjenigen zum Jagen tragen“ (E, 144-145), vielmehr möchte sie den Mentees „auf den Sprung helfen“ (E, 167). Dies ausgerichtet am Ziel der oder des Mentee, mindestens am Ziel bis zum nächsten Mentoring-Gespräch (vgl. E, 233-241). Zum Beziehungsaufbau empfiehlt sie physische Co-Präsenz im selben physischen Raum, den Erstkontakt zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee würde sie „natürlich nie, äh, virtuell gestalten, eher so ‘n bisschen auch wie bei Blended Learning, es muss auch irgendwie schon der Austausch sozusagen face-to-face da sein, aber ich glaube, wenn man ‘ne gewisse Vertrauens, äh, Vertrauensbeziehung aufgebaut hat, dann find‘ ich kann man diese Möglichkeiten heute nutzen“ (E, 184-188 und 220-221). In Bezug auf den Zugang zum Mentoring ist sie für ein aktives Ansprechen und Aufmerksam machen auf das Konzept (vgl. E, 436-465). Das Matchen der Mentoring-Tandems betrachtet sie noch nicht ausschließlich mittels Algorithmen als möglich, hier fehlen ihr persönliche Eigenschaften, die der Algorithmus nicht erfassen und somit nicht abgleichen könne (vgl. E, 190-210). Im Zusammenhang mit Online-Mentoring spricht sie Nutzungshürden von mediatisierten Kommunikationsmitteln und von Mentoring-Plattformen an, „nur wenn ich Internetzugang habe und ‘n Mobil-

telefon in der Hand, heißt das noch lange nicht, dass ich medienkompetent bin, ja“ (E, 482-484). An vielen Stellen des Interviews wird deutlich, dass Online-Mentorin E Blended Mentoring, wenn nicht sogar Offline-Mentoring den Vorzug gibt.

### Online-Mentorin F – Einsatz von Technik zur Unterstützung von Mentoring-Gesprächen

Online-Mentorin F, Chief Operating Officer, die während des Interviews 33 Jahre alt ist, führt Online-Mentoring mittels einer Mentoring-Plattform durch, die auch kontextbezogene Gesprächsleitfäden für Mentorinnen und Mentoren zur Unterstützung während der Tandem-Gespräche bereithält. F war selbst Mentee, wurde während des Übergangs vom Studium ins Berufsleben begleitet. Sie hat sowohl Erfahrung als Offline-Mentorin als auch als Online-Mentorin, wobei sie Mentoring in physischer Co-Präsenz als „Königsdisziplin“ (F, 18) bezeichnet. Ihrer Meinung nach hängt die Qualität eines Online-Mentorings mit der Erfahrung der Mentorin oder des Mentors zusammen (vgl. F, 54). Daher betrachtet sie Gesprächsleitfäden inhaltlich als sehr hilfreich für Online-Mentorinnen und -Mentoren, aber auch für den Beziehungsaufbau, den sie in Co-Präsenz als zügiger möglich sieht, denn

„man baut praktisch die persönliche Beziehung darüber auf, dass man gemeinsam wirklich über Inhalte, die vorher mit der Zielgruppe entwickelt worden sind, diskutiert, ja. Also man schafft praktisch gleich ‘ne Relevanz in dem Mentoring.“ (F, 38-40).

Als förderliche Mentorinnen- bzw. Mentoren-Eigenschaften sieht Online-Mentorin F Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, aber auch, dass man die Grenzen der Rolle kenne (vgl. F, 125-136 und 118). Hilfreich bei Übernahme der Rolle wirke Führungstalent (vgl. F, 129), sie selbst habe sich als Mentorin „eigentlich eher ausprobiert“ (F, 230). Hinsichtlich Mentees sei ihr „intrinsische Motivation“ (F, 144) wichtig. Gefragt nach Gesprächsinhalten des Online-Mentorings führt sie fachliches und Insider-Wissen aus dem beruflichen Kontext an (vgl. F, 201-205). Als Vorteile des Online-Mentorings hebt sie insbesondere die örtliche Entgrenzung hervor (vgl. F, 21 und 208-209), „dass durch so ‘ne digitale Plattform sicher Mentoring demokratischer oder breiter verfügbar wird“ (F, 213-214).

Online-Mentorin F nimmt bewusst an keinen Blended Mentoring-Formaten teil, um nicht den Zwang co-präsenter Treffen zu haben (vgl. F, 96).

### Online-Mentee G – Langjähriges technisch unterstütztes Mentoring und Schutzbarriere Telefon

G gibt ihr Alter im Interview mit Anfang 30 an, sie hat Psychologie studiert und ist als Psychologin tätig. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Mentoring-Beziehung über viele Jahre hinweg lief und die Mentoring-Gespräche nach einem persönlichen Treffen zu Beginn zunächst per Telefon geführt wurden (vgl. G, 118). Gemacht wurde sie mit ihrer Mentorin anhand eines von ihr auszufüllenden Fragebogens (vgl. G, 31). Hier war das telefonische Mentoring aufgrund der damit verbundenen Entgrenzung von Vorteil, denn sonst wäre G aufgrund der lokalen Entfernung nicht mit ihrer Mentorin gemacht worden, da persönliche Treffen zu aufwendig gewesen wären (vgl. G, 233-235). Damit verweist sie auf den entgrenzenden Charakter eines technisch durchgeführten Mentorings. Besonders geschätzt habe sie an ihrer Mentorin deren wertschätzende Art (vgl. G, 41 und 44), das Hinterfragen von Motiven (vgl. G, 46) sowie ihre Gelassenheit, die sie als Mentee schließlich übernommen habe (vgl. G, 70-76), auch wenn die Gespräche teilweise anstrengend und herausfordernd waren (vgl. 78 und 81). So wurden neben Fragen der Berufsfindung und Karriereorientierung schließlich, auch durch die langjährige Begleitung, Lebensentscheidungen von Online-Mentee G thematisiert (vgl. G, 89-91). Das Telefon hat G als „Schutzbarriere“ (vgl. G, 124) empfunden, „das tut irgendwie gerade gut, dass ich sie nicht seh‘, und sie mich nicht sehen muss“ (G, 126-127). Das Kennenlernen wurde über vorgegebene inhaltliche Themen befördert (vgl. G, 160), wobei zuträglich war, dass G ihre Mentorin „von Anfang an sehr sympathisch“ (G, 163) fand. Grundsätzlich kann sich G, insbesondere auch aus ihrer Erfahrung mit Coaching und Supervision heraus, auch videokonferenz-basiertes Online-Mentoring vorstellen und betrachtet Mentoring in jeglicher Form als auch zukünftig bedeutsames Konzept.

### Online-Mentorin H – Unabhängigkeit vom Kommunikationskanal und „gute Fragen“

Die zum Zeitpunkt des Interviews 36-jährige Online-Mentorin H ist als Organisationsentwicklerin tätig. Sie hat, seit sie selbst erstmalig Mentee war, sowohl die Rolle der Mentorin übernommen als auch war sie wieder Mentee. Ihr erster Mentor hatte sehr viel Erfahrung mit Mentoring und schätzte das Konzept sehr (vgl. H, 272-273). H betrachtet Mentoring als unabhängig vom Kommunikationskanal:

„Das hat erstmal nichts mit dem Medium zu tun. Und, ob ich dann, ähm, ob ein Medium für mich geeignet ist wiederum, ja? Das hat auch nichts mit dem Ziel zu tun. Also das hat NICHTS mit Mentoring zu tun“ (H, 59-62).

Das erläutert sie im Interview anhand verschiedener Beispiele und verweist darauf, dass oftmals falsche Korrelationen hergestellt würden (vgl. H, 106-07). Auch hinsichtlich typischer Mentorinnen- oder Mentoren-Eigenschaften ist H der Meinung, „die Frage ist, für wen soll jemand Mentor sein. Und was braucht diese Person.“ (H, 182-183). Mentees dagegen müssen darauf vorbereitet werden, „gut Fragen [zu] stellen“ (H, 187) und sie müssen ein Ziel haben (vgl. H, 189). Daneben ist für Sie Mentoring gleichbedeutend mit Lernen, „es is' ja ALLES Lernen. Es gibt ja nichts am Mentoring, was nicht Lernen ist“ (H, 204-205). Darüber hinaus betrachtet sie Mentoring als einen Prozess, der Struktur benötigt. Das versucht sie, umzusetzen (vgl. H, 278-282). Online-Mentoring macht für H somit keinen Unterschied zum Offline-Mentoring. Sie betrachtet das Konzept unabhängig vom Online-Rahmen und den eingesetzten mediatisierten Kommunikationsmitteln, ihr geht es allein um Mentoring.

### Online-Mentorin I – Blended Mentoring als Hilfe zur Selbsthilfe auf verschiedenen Wegen, Grenzen des Mentorings

Online-Mentorin I ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt und arbeitet als Informatikerin. Sie berichtet, bereits während ihres Studiums zu „Frauen-Themen“ (I, 11) aktiv gewesen zu sein, da sie selbst aus einem „MINT-Beruf“ (I, 10) komme. Nachdem sie lange Zeit nichts in dieser Richtung gemacht habe, habe sie sich für ein universitäres Mentoring-Programm als Mentorin zur Verfügung gestellt, in dem sie nach wie vor

aktiv ist (vgl. I, 9-20). Als Informatikerin hält sie von Matching-Algorithmen, „wenn die Algorithmen nicht sehr gut und sehr ausgefeilt sind, ähm, hm, net ganz so viel“ (I, 32-33). Schließlich gehe es um „die Chemie, passen da die Zielvorstellungen“ (I, 38). „Und das kann man glaube ich nicht automatisch“ (I, 41). I beschreibt Mentoring als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (I, 57), daher sollten Mentorinnen und Mentoren ihren Mentees keine „vorgefertigte Lösung“ (I, 58) oder „fertigen Rezepte“ (I, 62) liefern, auch nicht „so klug daherkommen“ (I, 77) und auf jeden Fall sicherstellen, „dass es da keine Grenzverletzungen gibt“ (I, 75 und 108-109). Auch sie sieht die oder den Mentee als den „proaktiven Part“ (I, 81), der nicht alles „quasi dann so fertig hingelegt [bekommt] von der Mentorin“ (I, 83-84). Mit Blick auf Lernen während des Mentorings beschreibt I, dass es „ständig auftritt und [es] hunderttausend Sorten gibt“ (I, 148). Wichtig sind für I Veranstaltungen in Co-Präsenz, „wo man so sich mal auf einem anderen Fuß erwischt“ (I, 193-194) und das Netzwerk von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, das während eines Mentoring-Programms entstehe, so dass man „Spezialprobleme“ (I, 221) ins Netzwerk geben könne und dieses so als „Wissensmanagement“-Community (I, 219) nutzen könne. Mit Blick in die Zukunft sieht sie, dass „die Themen, die wir im Mentoring abhandeln, die werden sich verändern“ (I, 243-244).

#### Online-Mentorin J – Voraussetzung Zielklarheit, Zukunftsfähigkeit trotz eingeschränkter Methoden und eingeschränkter Resonanzfähigkeit

Online-Mentorin J, die zum Zeitpunkt des Interviews 53 Jahre alt ist, arbeitet als Unternehmensberaterin und koordiniert in dieser Funktion Mentoring-Programme in Unternehmen. Sie beschreibt im Interview ausführlich Inhalte dieser Mentoring-Programme, die hauptsächlich den Schwerpunkt der Frauenförderung haben. Diese beinhalten „ganz klassisch Matching von den entsprechenden Personen, ähm auch das Auswahlverfahren recht intensiv mit Interviews führen mit den Beteiligten, ähm, was sind die Ziele im Rahmen des Mentoring-Programms“ (J, 44-47). Matching mittels Algorithmen kann sie sich jedoch auch vorstellen, „dass das wie bei Parship dann auch gut funktionieren kann. Also das glaube ich schon“ (J, 333-335).

Ziele betrachtet J als essenziell und Ausgangspunkt von Mentoring, Zielklarheit bei den Mentees ist für sie Voraussetzung, das „wo starte ich, also da nochmal so ein ganz bisschen die Ausgangssituation nochmal zu



schärfen, und dann also auch konkrete Fragen oder Ziele zu formulieren“ (J, 112-113). Mentees „haben die Hauptverantwortung, sie bestimmen, worum es auch geht in den Tandem-Gesprächen“ (J, 114-115). Mentorinnen und Mentoren müssten die Grenzen ihrer Rolle kennen, denn sie sind „nicht die Führungskraft von dieser Person, und ich bin auch kein Coach“ (J, 126-128). Sie müssen „Lust haben“ (J, 158), eine Bereitschaft und Offenheit „Menschen zu fördern und zu entwickeln“ (J, 160), aber sollten auch von negativen Erlebnissen berichten können, „Schattenseiten“ (J, 195), „was mal nicht so gut gelungen ist“ (J, 196) und von seinen Gefühlen und Bedenken berichten (vgl. J, 196-197). Neben dieser Ehrlichkeit führt Online-Mentorin J auch das Öffnen von Türen an (vgl. J, 216) und das Einblicke Gewähren durch Netzwerken und Shadowing (vgl. J, 219). Hier sieht sie jedoch eine Einschränkung bei Online-Mentoring, denn „das Shadowing, das kann ich nur persönlich machen“ (J, 271). In diesem Zusammenhang führt J das Thema Resonanz aus, beschreibt, dass das Zwischenmenschliche bei einem nicht synchron und mit indirektem Augenkontakt durchgeführten Online-Mentoring verloren ginge:

„Und von daher glaube ich, das geht, ja, auch telefonisch, oder nur virtuell (lacht), aber wenn wär‘ das schon schön, wenn man sich wenigstens sehen würde. Hrhm, ja, also ähm, dieser Muskel, der über den Augen ist, Augenringmuskel heißt der, ähm, der gibt uns eigentlich ‘ne Resonanz davon, wie kommt das, was ich spreche, bei dem Gegenüber an.“ (J, 285-289)

Gleichzeitig schätzt sie den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmedien, die Errungenschaften der Digitalisierung, als die Zukunft von Mentoring ein. Dies trotz der „neuronalen Bedürfnissen, die wir als Mensch eben auch haben“ (J, 368-369). Insofern sieht Online-Mentoring J, dass sich Online-Kommunikation und Online-Beziehungen verändern werden. Aus diesem Grund findet sie organisationsunabhängige Mentoring-Plattformen, die wirtschaftlich geführt werden und die mit Matching-Algorithmen arbeiten, interessant. (vgl. J, 246-247). Trotz ihrer Hinweise auf fehlende Resonanz im Online-Gespräch ist sie Online-Mentoring gegenüber offen, denn man „darf nicht das eine verteufeln und sagen, äh, das geht jetzt alles gar nicht“ (J, 301-302).

Online-Mentorin K – Offline-Mentoring ist das einzig wahre Mentoring  
Die zum Zeitpunkt des Interviews 55-jährige Online-Mentorin K, die sich als Pädagogin und Betriebswirtin definiert, begleitet auch Mentoring-Programme in Organisationen. Für sie handelte es sich bezüglich des Konzepts Mentoring um „Liebe auf den ersten Blick“ (K, 10), obwohl sie selbst nie Mentee war. Sie führt Online-Mentoring jedoch, wie sie sagt, nur durch, wenn keine andere Möglichkeit besteht, denn für sie ist diese Form des Mentorings „so ein halbes Mentoring“ (K, 53) oder ein „hingeschludertes Mentoring“ (K, 55). Kontakt in physischer Co-Präsenz ist K sehr wichtig, sowohl für den Erstkontakt zum Beziehungsaufbau als auch für die Mentoring-Gespräche, so dass man

„genau sieht, was sich im Gesicht vom anderen spiegelt. Also das Augenzucken, oder wie sagt der das, oder dieses Nachfragen nochmal. Vielleicht ist irgendwann die Technik auch so, dass es überhaupt gar keine Verzerrungen mehr gibt oder so. Und dennoch würd' ich, ähm, die persönliche Begegnung IMMER für sehr, sehr wertvoll halten.“ (K, 75-19).

Das komplette Erfassen des Gegenübers mit allen Sinnen ist über meditierte Kommunikation nicht möglich (vgl. K, 342-349), einen Ausgleich traugt Mentorin K der gegenwärtigen Technologie (noch) nicht zu (vgl. K, 77-80). Aus einem Online-Gespräch könnten Mentorinnen und Mentoren folglich auch keinen Gewinn für sich ziehen (vgl. 65-66). Darüber hinaus bezeichnet sie das Zuhören und Hinhören als wichtige Mentorinnen- bzw. Mentor-Eigenschaften (vgl. K, 150) und das Ziel der oder des Mentee als wichtigstes Kriterium dafür, wer deren bzw. dessen Mentorin oder Mentor sein solle (vgl. K, 212-216). Mit Blick auf Mentoring-Inhalte benennt sie „Klassiker-Themen“ (K, 275) für Frauen, wenngleich sie Mentoring als „Instrument für alle“ (K, 287) betrachtet. Ein gut laufendes Mentoring-Programm stellt für K den „Porsche“ (K, 194) dar, Online-Mentoring dagegen betrachtet sie als „Elektroauto“ (K, 195).

### Online-Mentorin L – Professionelle Blended-Mentoring Programme

Bei Online-Mentorin L handelt es sich um eine Hochschulprofessorin und Unternehmensberaterin Anfang 40, die auch zum Thema Mentoring und Mentoring-Programme publiziert. Sie berichtet, sich mit 20 Jahren einen Mentor gesucht zu haben, der sie beim beruflichen Einstieg unterstützte (vgl. L, 11-14). Seither beschäftige sie sich mit Mentoring, da sie es für sehr wertvoll hält, „im sozialen Kontakt zu lernen, im sozialen Austausch zu lernen“ (L, 19) und es sie stört, wenn Mentoring-Programme „nich‘ professionell genug aufgesetzt sind“ (L, 25). In diesem Zusammenhang ist es ihr sehr wichtig, dass die Mentorinnen, Mentoren und Mentees inhaltlich sehr gut auf ihre Rolle vorbereitet werden (vgl. L, 34-44 und 46-60). Hinsichtlich des Matchings präferiert sie den Ansatz der Heterogenität zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern:

„Denn die KUNST in der Arbeitswelt ist es ja, mit jemand klarzukommen, der nich‘ so tickt wie ich. Und davon gibt es ja, äh, meistens mehr als von denen, die genauso ticken wie ich. Ähm, was, hrh, insofern is‘ immer für jeden Mentee ein anderer Mentor mit anderen Kompetenzen und, äh, Eigenschaften, äh, der richtige Sparringspartner.“ (L, 71-75)

Komplementarität unterstütze Passung. Auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren hält Online-Mentorin K ebenfalls die Fähigkeit des Zuhörens für maßgeblich neben einer nicht zu massiven Selbstdarstellung (vgl. L, 76), von Mentees erwartet sie Struktur und Verantwortungsbewusstsein für den Prozess des Mentorings (vgl. K, 80-87). Grundsätzlich präferiert sie Blended Mentoring-Konzepte, reines Online-Mentoring könne als

„[...] Abwechslung und Zusatz mal funktionieren. Und ich halte das für deutlich besser, als das Treffen ausfallen zu lassen. Ähm, darf aber um ‘ne Reflexion, ja geht in einem Mentoring-Programm, ähm, halte ich Präsenz für durchaus auch wichtig. Also gerade am Anfang, um mal Vertrauen aufzubauen, ähm, in der Mitte, äh, kann, kann das durchaus mal ersetzt werden, und auch am Ende, um einen Abschluss zu finden. Also ‘ne Mentoring-Beziehung ist meistens auch eine, die persönlich reift.“ (K, 127-132)

Wie das Zitat zeigt, gelinge der Beziehungs- und Vertrauensaufbau, der für sie ein Qualitätskriterium für Mentoring darstellt, ihrer Meinung

nach in physischer Co-Präsenz besser (vgl. K, 215). Danach könne meditierte Kommunikation genutzt werden. Mentoring-Plattformen sieht sie als positiv, wenn sie vergleichbar sind mit einer „Lernplattform“ (K, 166) und als sinnvoll, um asynchron Themen zu bearbeiten, denn „Mentoren haben häufig auch nich‘ so viel Zeit, oder nich‘ zu dem Zeitpunkt wo, äh, ‘ne Mentee Zeit haben“ (vgl. K, 156-157). Handele es sich dabei jedoch um Matching-Plattformen, stellt das für K kein Mentoring dar, da hier nur die fachliche Entwicklung, nicht aber die Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt stehe und keine Mentoring-Beziehung vorliege (vgl. K, 194-201). Auch die Entgrenzung von Mentoring im Hinblick auf eine größere Anzahl an potenziellen Mentorinnen und Mentoren sieht sie kritisch, bezweifelt deren Qualität (vgl. K, 209-210).

#### Online-Mentee M – Durchführung von Blended Mentoring mit bestmöglicher Technik

Online-Mentee M ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt. Sie ist als Business Program Director tätig und nimmt an einem Online-Mentoring teil. Dies, da erfolgreiche Menschen nach ihren Recherchen eine Mentorin oder einen Mentor hatten (vgl. M, 8). Sie ist der Meinung, „Menschen mit einem zu großen Ego eignen sich nicht als Mentoren“ (vgl. M, 14-15). Das Matching sollte sich an den Zielen der oder des Mentee orientieren, zu dem die oder der Mentor passt und beide sollten ein Mitspracherecht haben (vgl. M, 31-33). Anstelle eines teuren Algorithmus könnte ihrer Meinung nach auch eine einfache Excel-Tabelle zum Einsatz kommen (vgl. M, 59), da es nach wie vor den „human touch“ (M, 68) brauche. Online-Mentoring betrachtet sie als nützlich, wenn „sonst keine Möglichkeit besteht, Mentoring in das Leben einzupassen“ (M, 56). Wichtig ist, dafür dann die „bestmögliche Technik zu nutzen und Technik bestmöglich zu nutzen“ (M, 56-57) und Technologie kreativ für Mentoring einzusetzen. In diesem Zusammenhang betrachtet Online-Mentee M die Vorteile des hybriden, des Blended Mentoring, um im Erstkontakt eine „menschliche Verbindung“ (M, 61-62) herstellen zu können. Manchmal habe sie auch das Bedürfnis, ihre Mentorin „bildlich gesprochen anfassen zu müssen“ (M, 45).

### Online-Mentorin N – Sich einlassen auf veränderte Kommunikation

Die befragte Online-Mentorin N, studierte Medienwissenschaftlerin, ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 30 und als Online-Mentorin tätig. Sie selbst hatte einen Mentor, den sie in seinem Bereich als „Koryphäe“ (N, 38) beschreibt. Dieser habe sie aufgrund seiner Persönlichkeit tief beeindruckt und habe sie sehr unterstützt und ermutigt (vgl. N, 38-54). Seither habe sie sich Mentorinnen und Mentoren gesucht, die sie als Vorbilder betrachtet (vgl. N, 63-66) und die ihr von der Persönlichkeitsstruktur her, zunächst unbewusst, ähnlich waren (vgl. N, 92). Mit potenziellen Mentees erarbeitet sie in Vorgesprächen, ob es passt und „menschelt“ (N, 127 und 446). Ansonsten beendet sie die Zusammenarbeit. Vom „Ziel-Hype“ (N, 144) hält sie wenig, Ziele können ihrer Meinung nach auch gemeinsam mit der oder dem Mentee während der Mentoring-Gespräche erarbeitet werden. In den Mentoring-Gesprächen ist ihr wichtig, „den Auftrag zu klären. Was soll Gutes dabei rauskommen, wenn wir heute uns miteinander, ähm, sprechen.“ (N, 248-249). Sowohl fachliche als auch persönliche Themen gehören für Online-Mentorin N zu einem Mentoring dazu, dass sie je nach Situation eng am Coaching orientiert (vgl. N, 258). Online-Mentoring gegenüber hatte sie anfänglich Zweifel:

„Also ich war da, ähm, sehr skeptisch lange. Ich hab‘ immer gedacht, hm, das kann nich‘ richtig funktionieren, und ähm ich kann mir nich‘ vorstellen, dass das funktioniert mit dem Beziehungsaufbau, irgendwie. Das waren so meine größten Hürden. Mal abgesehen davon, dass ich nich‘ vorm Computer sitzen wollte, wenn ich mit ‘nem Mensch rede. Ähm, das is‘ aber ‘ne reine Gewöhnungsache. Isses wirklich.“ (N, 375-379)

Wie die Textpassage zeigt, war N offen gegenüber dem Online-Rahmen und der neuen Situation und hat sich in die Online-Kommunikation eingefunden. Sie fokussiert in Online-Gesprächen stärker, so dass sie Reaktionen auch über den Bildschirm mitbekommt:

„Ich bin dazu übergegangen, ähm, bestimmte, bestimmte Erfahrungsebenen fehlen ja einfach, ne? Ich hab‘ die Person ja dann nur in 2D flach auf‘m Bildschirm. Und ich hab‘ nur ‘nen bestimmten Ausschnitt. Das heißt, ich bin umso mehr fokussiert auf das Bisschen, auf diese Teilmenge vom ganzen Menschen die ich hab‘,

ähm, die wirklich wahrzunehmen. Das heißt, ähm, ich sehe ja trotzdem, ob die Körperspannung sich plötzlich ändert, ob die, ähm, Haltung sich verändert, ob die Person noch im Gespräch ist oder nicht. Das bekomme ich ja auch weiterhin mit.“ (N, 394-402)

N beschreibt damit Wege, nicht aktivierte Sinnesreize auszugleichen. Darüber hinaus sieht sie die Vorteile der Entgrenzung durch das Internet (vgl. N, 383-384), betrachtet den Rahmenwechsel jedoch als „persönlichen Entscheidung“ (N, 390).

### Online-Mentor O – Einsatz von Technologie für Mentoring unter Beibehaltung der Eigenschaften von Mentoring

Der 46-jährige Online-Mentor O ist Schulleiter einer Grundschule und aktiver Mentor und Online-Mentor in einem Mentoring-Programm für angehende Lehrerinnen und Lehrer, das er mit initiiert hat. Er ist der Meinung „Lernen passiert in und durch soziale Beziehungen“ (O, 15), Mentoring sieht er als „gemeinsamen Prozess des Wachsens“ (O, 13) und „emotionale Unterstützung“ (O, 12). Für ihn sind insbesondere die Rolleninhalte einer Mentorin bzw. eines Mentors in Form von Unterstützung und Ermutigung von Bedeutung:

„[...] ermutigende Mentorinnen und Mentoren geben dir eine Geschichte, wenn du selbst keine hast. Sie erreichen, dass Mentees Dinge tun, von denen sie dachten, dass sie sie nicht können. Dafür wissen Mentees, dass sie sich immer an ihre Mentorin oder ihren Mentor wenden können. Sie begleiten dabei, sich über ihre Angst hinweg zu bewegen, lassen sie nicht aufgeben.“ (O, 20-24)

Wie das Zitat zeigt, geht es nicht nur um Fachliches, sondern auch um die Person und das Selbst (vgl. O, 30-31). O ist der Auffassung, es gebe auch organisch gewachsene Fähigkeiten. Grundsätzlich spricht er sich für ein vorbereitendes Training für Mentorinnen und Mentoren aus (vgl. O, 42-43 und 66-69). Mentees sollten ihre Mentorin oder ihren Mentor selbst aussuchen können (vgl. O, 63). Was Passung erzeugt und damit eine Vertrauensbeziehung entstehen lasse neben dem „Teilen von Geschichten, also Erfahrungen“ (O, 134) durch die Mentorin oder den Mentor und „Brücke“ (O, 142) sein, betrachtet er als „bestgehütetes Geheimnis“ (O, 122) des Mentorings an. In Bezug auf Online-Mentoring emp-

fiehlt er, „sich Zeit nehmen zu besprechen, wie man miteinander kommunizieren möchte. Auch wenn die heutige Welt unmittelbar ist, klick, klick, klick“ (O, 99-100). Gleichzeitig beschreibt er, „Mentoring war immer da, hat immer existiert“ (O, 188) im Zusammenhang mit “[t]echnology is here to stay, so build it in” (O, 187). Gelingen kann dies, denn „strukturiertes Mentoring“ (O, 188) werde gebraucht, „Professionalisierung bedeutet Qualität, und die wird erreicht durch Standards und Akkreditierung“ (O, 189-192) und „Routine-Aufgaben werden digitalisiert“ (O, 188-189). Damit spricht sich O für die Gestaltung von Mentoring innerhalb eines Online-Rahmens aus.

An die Vorstellung der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees schließen nun die Ergebnisse der empirischen Datenerhebung an.

## 4.2 Rollen im Mentoring

Zur Frage nach der Wahrnehmung der eigenen bzw. eingenommenen Rolle als Mentorin, Mentor oder Mentee wird im empirischen Material deutlich, dass die Befragten eher die Perspektive der Mentorin bzw. des Mentors einnehmen und von dieser Rolle aus auf die Rolle der bzw. des Mentee blicken. Der Aspekt des Rollenverständnisses (Kapitel 4.2.1), so zeigt sich, setzt sich aus der Reflexion verschiedener wahrgenommener Facetten der Mentorinnen- und Mentorenrolle zusammen. In der Wahrnehmung der Befragten ist hauptsächlich die Art und Weise einer Vorbereitung auf das Konzept Mentoring von Bedeutung, deren Inhalte werden weniger thematisiert. So wurden auf den Online-Rahmen vorbereitende oder zugeschnittene Themen in der Kategorie Vorbereitung auf die Rolle (Kapitel 4.2.2) kaum angesprochen. Dagegen deutet sich ein Zusammenhang zwischen persönlichen Ressourcen und dem Übernehmen der Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle an. Neben gesteuerten Lernprozessen trägt, so zeichnet sich anhand der bearbeiteten Daten ab, das Zurückgreifen auf die eigene Persönlichkeit und die eigene Karriere mit selbst gemachten beruflichen Erfahrungen dazu bei, die Rolle als Mentorin oder Mentee ausfüllen zu können. Der bereits angeführte Blick aus der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren auf die Rolle der Mentees zeigt sich besonders deutlich anhand der Erwartungen, die gegenüber Mentees geäußert werden (Kategorie Explizierte Erwartungen, Kapitel 4.2.3). Insgesamt veranschaulicht die Hauptkategorie Rollen im Mentoring, wie die Zusammenfassung (Kapitel 4.2.4) darlegt, dass die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees weniger zwischen Offline- und Online-Rolle unterscheiden. Sie greifen auf ihnen bekannte, erlebte und gelebte Rolleninhalte zurück, ohne dass der Online-Rahmen diesbezüglich explizit erwähnt wird.

Einen ersten Überblick über die drei Kategorien Rollenverständnis, Vorbereitung auf die Rolle und Explizierte Erwartungen, mit den jeweils darunter gefassten Subkategorien der Hauptkategorie Rollen im Mentoring, vermittelt Tabelle 11, bevor die Kategorien und Subkategorien im folgenden Abschnitt detailliert erläutert werden.



Tabelle 11: Aufbau der Hauptkategorie „Rollen im Mentoring“

Hauptkategorie	Kategorien	Subkategorien
Rollen im Mentoring	Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren	Vorbild
		Begleitung
		Gatekeeping
		Wissensvermittlung
		Rollenabgrenzung
	Vorbereitung auf die Rolle	Strukturierte Fortbil- dung
		Selbstgesteuerte in- formelle Lernpro- zesse
		Berufsbiographische Expertise
		Biographische Erfah- rung als Ressource
		Persönlichkeit als Ressource
	Explizierte Erwar- tungen	Prozessverantwor- tung
		Proaktivität
		Zielorientierung
		Kommunikations- kompetenz
		Generative Tradie- rung als implizite Erwar- tung

Quelle: eigene Darstellung

### 4.2.1 Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren

Im Hinblick auf das Rollenverständnis wird im empirischen Material sichtbar, dass Mentorinnen und Mentoren eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird (Kapitel 4.2.1.1). Darüber hinaus weisen die Befragten darauf hin, dass die Mentorinnen- und Mentoren-Rolle im Modus der Begleitung gestaltet wird (Kapitel 4.2.1.2). Ebenso gehöre zu einem nicht unerheblichen Grad auch die Aufgabe des Gatekeepings (Kapitel 4.2.1.3) zum Rollenverständnis im Mentoring-Prozess. Die erhobenen Daten zeigen darüber hinaus, dass Mentorinnen und Mentoren auch der Rollen aspekt der Wissensvermittlung zugeschrieben wird, der sowohl dafür förderliche Dispositionen als auch Transparenz hinsichtlich des eigenen Wissens beinhaltet (Kapitel 4.2.1.4). Weiterhin führen die befragten Mentorinnen und Mentoren an, worin sie Grenzen der übernommenen Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle sehen (Kapitel 4.2.1.5). Kapitel 4.2.1.6 arrondiert schließlich das Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren.

Die hier angesprochenen Perspektiven werden nun, angereichert mit codierten Textpassagen aus den Interviews, detaillierter erläutert.

#### 4.2.1.1 Vorbild

Die befragten Mentorinnen und Mentoren nehmen die Perspektive der bzw. des Mentee ein, aus der heraus sie Mentorinnen und Mentoren als Vorbilder beschreiben. Viele der Befragten berichten von ihren eigenen Erfahrungen als Mentee, beziehen sich auf eine Mentorin oder einen Mentor, von der sie in der Vergangenheit begleitet und unterstützt wurden. Aus den erhobenen Daten lässt sich ableiten, dass Vorbild im Falle von Mentoring eine Person meint, die den von der bzw. dem Mentee angestrebten Karriereschritt bereits gemacht habe, eine erstrebenswerte Position oder einen beruflichen Status erlangt hat. Beispielsweise einen „Menschen, der schon sehr viel höher im Arbeitsleben steht und schon was erreicht hat“ (F, 221-222) oder nach Auffassung der bzw. des Mentee als „Koryphäe“ (N, 36) eines Fachgebiets gilt. An ein solches Vorbild wollen die Mentees nah herankommen, um unmittelbar „von diesem zu lernen, ‘ne, und diesem einfach auch nahe zu kommen“ (F, 222-223). Darüber hinaus erwähnt Online-Mentorin F, die von ihrer Mentee-Erfahrung spricht, dass Vorbilder ihrer Wahrnehmung nach Interesse wecken:

„Das war ‘ne sehr, also ich würde glaub‘ ich Mentoring immer dafür nutzen, um jemanden, der, der mich fasziniert im Arbeitsleben einfach näher zu kommen, ne, und besser zu verstehen, wie derjenige sich dann, wie derjenige da hingekommen is‘, wo er jetzt is‘.“ (F, 223-226)

Mentees möchten demnach nachvollziehen können, wie die Vorbilder ihre Karriere und ihren Status erreicht haben. Auch für Online-Mentorin N ist die Vorbild-Funktion ein Auswahlkriterium bezüglich einer Mentorin oder eines Mentors: „[...] hab‘ ich mir dann gezielt Leute gesucht, [...], wo ich dachte, das, das könnten vielleicht Vorbilder für mich sein, oder das, das sind Vorbilder“ (N, 63-64).

Mit beruflichem Erfolg und professionellem Status bringen die befragten Mentorinnen und Mentoren Erfahrung in Verbindung. Dieses Attribut setzt Online-Mentee G mit dem höheren Alter ihrer Mentorin in Zusammenhang: „[...] also da hab‘ ich es sehr geschätzt, dass sie einfach auch vom Alter her auch älter war wie ich, erfahrener“ (G, 60-62).

Neben karrierebezogenen Eigenschaften werden auch personale Eigenschaften und Kompetenzen des Vorbilds Mentorin oder Mentor als anerkennungs- oder imitierenswert betrachtet:

„[eine] gelassene Person. Ähm, und davon hab‘ ich über die Jahre echt profitiert. Irgendwie, hab‘ ich auch gemerkt, ähm, ich, also ich glaub‘ das is‘ was, was ich von ihr übernommen hab‘. Dass ich Situationen jetzt, ähm, irgendwie wo ich auch emotional bin, irgendwie versuch‘ mir auch nüchtern anzuschau‘n. Und ähm, ja es einmal, ähm, ja, auch vor mich hinzulegen und verschiedene Perspektiven einzunehmen. Genau.“ (G, 70-75)

Dies kann eine vermittelte Haltung sein, die einen Perspektivwechsel bei der oder dem Mentee bewirkt, wie Online-Mentee G im angeführten Beispiel beschreibt.

Nach Wahrnehmung der befragten Personen gehört zur Vorbildfunktion auch die Förderung der bzw. des Mentee. So berichtet beispielsweise Online-Mentorin N, dass ihr von ihrem Mentor Selbstvertrauen vermittelt wurde und sie unterstützt wurde bezüglich Dingen, für die sie alleine nicht den Mut aufgebracht hätte:

„Und, rückblickend würde ich sagen war das ‘n Mentor, der, äh, an vielen Stellen, äh, an mich geglaubt hat und, und meinen Weg so ‘n Stück weit geebnet hat für Sachen, die ich mir selbst damals überhaupt nicht getraut hätte. Also wie sie einfach viel, viel zu utopisch für mich klangen.“ (N, 39-42)

Auch für Mentor O gehört das Ermutigen zur Vorbild-Funktion einer Mentorin oder eines Mentors (vgl. O, 21-24). Im Zusammenhang mit Förderung und Rollenmodellen wird Frauenförderung angeführt. Diesbezüglich wird besonders deutlich, dass es um die Art und Weise, um den Weg etwas zu erreichen, geht. Beispielsweise, wie Frauen in Spitzenpositionen den Spagat zwischen Karriere und Familie gemeistert haben (vgl. C, 163-168). Online-Mentorin E erinnert sich, selbst als ein Rollenmodell aus der Wissenschaft im Rahmen von Mentoring-Programmen für Frauen eingeladen worden zu sein, um von ihrem wissenschaftlichen Werdegang zu berichten. „[...] um mal zu erzählen, ‘ne, Frauen aus der Wissenschaft und so weiter, wie die Karriere gemacht haben in Führungszeichen“ (E, 53-55). Insofern belegt sie am eigenen Beispiel, dass Mentorinnen, die Karriere gemacht oder einen bestimmten Status erreicht haben, Vorbilder seien. Gleichzeitig nimmt Online-Mentor O einen Rückgang des Gebrauchs des Begriffs „Rollenmodell“ im Zusammenhang mit Mentorinnen und Mentoren wahr, gar ein Vermeiden dieser Begrifflichkeit. „Niemand will es mehr aussprechen, niemand will von Rollenmodellen sprechen, wir vermeiden diesen Begriff. Aber vielleicht ist es notwendig. Das sind Mentoren: Rollenmodelle“ (O, 149-150). Für ihn bringt die Bezeichnung auf den Punkt, was Mentoren und Mentorinnen seiner Wahrnehmung nach sind. Viele der Befragten, wie in den erhobenen Daten deutlich wird, wählen den Begriff des Vorbilds. Der Begriff des „Rollenmodells“ scheint eng mit dem Thema Frauenförderung verbunden zu sein, die einen Aspekt des karriereorientierten Mentorings darstellt.

Zusammenfassend beschreibt die Subkategorie „Vorbild“ karrierebezogene und personale Eigenschaften, die mit diesem Begriff im Zusammenhang mit Mentoring in Verbindung gebracht werden, auf die potenzielle Mentees bei der Suche und bei Auswahl einer Mentorin oder eines Mentors achten, weil sie diese Attribute ebenfalls erlangen wollen und

auf dem Weg dahin von einer diesbezüglich Wissenden oder einem Wissenden optimal unterstützt werden wollen.

#### 4.2.1.2 Begleitung

Die Mentorin oder der Mentor als Begleitung während eines Mentoring hat in der Wahrnehmung der befragten Mentees, Mentorinnen und Mentoren differenzierte Facetten. Das „Wie“ und das „Was“ von Begleitung im Mentoring wird in den geführten Interviews deutlich. Einige der Befragten betrachten die Begleitung einer bzw. eines Mentee als Verantwortung über einen zuvor festgelegten Zeitraum hinweg. Mentorin K bringt dies in Verbindung mit einem Verbunden-Sein: „[...] mir is‘ ein Mensch an die Hand gegeben für ‘ne gewisse Zeit, und in dieser Zeit, äh, bin ich da“ (K, 395-396, vgl. auch K, 386-387).

Ein physisches Begleiten, im Wortsinn des „Mitgehens“, beschreibt Mentor B, der mit seinem zum Zeitpunkt des Interviews begleiteten Mentee Tagungen usw. besucht, um z.B. Inhalte danach gemeinsam zu besprechen.

„Also das ist etwas, ähm, was ich gerade mit meinem aktuellen Mentee sehr, sehr häufig hab‘. Ich geb‘ häufig Hinweise auch mal aufn, ähm, Webinar, Tutorial, was auch immer, was interessant sein könnte. Ähm, wir gehen gemeinsam auf Veranstaltungen oder weisen uns auf Veranstaltungen hin, also häufiger natürlich ich, ich den Mentee, ähm, und tauschen uns dann, ähm, dazu aus. Also das ist bei uns, also speziell dann, wenn es um ‘n Mentee aus‘m Kommunikationsbereich geht, ähm, so das übliche dessen, was ich bis dato, ähm, erfahren hab‘ und womit wir arbeiten und eigentlich auch sehr gute Erfahrungen gemacht haben, wenn ich das so retrospektiv betrachte.“ (B, 104-112)

Auf diese Weise wird eine Erfahrung geteilt, die anschließend besprochen und gemeinsam bewertet wird. Die Umsetzung des Mitgehens auf einem Weg oder das Begleiten auf einem Teil einer Wegstrecke, des Hinbringens zu einem abstrakten, inhaltlichen Ziel oder zu einem physischen Ort, damit ebenfalls um ein Führen, eine richtungsgebende oder korrigierende Begleitung, nimmt Online-Mentorin A in die Beschreibung der

Rolle einer Mentorin oder eines Mentors auf, die bzw. der, so wird impliziert, die richtige Richtung kenne: „Manchmal braucht es einfach so jemand, der einen ein Stück weit begleitet und einen wieder, wieder aufs Gleis setzt, ja“ (A, 274-275). Orientierungsgebend beim inhaltlichen Begleiten der Mentees ist für die Mentorinnen und Mentoren das Ziel der oder des Mentee: „Also was sind die Themen der Mentee“ (K, 177-179), „welchen Zukunftsweg will derjenige einschlagen“ (C, 100-101). Denn „Bedarfe und Bedürfnisse sind Taktgeber im Mentoring“ (H, 49; vgl. auch I, 153-159).

Begleiten beinhaltet für die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees daneben das Element des Unterstützens. „Ne, weil, ich seh‘ mich auch in der Rolle, dass ich sie tatkräftig unterstütze“ (D, 194-195). Mentorin E beschreibt eine Mischung aus Betreuung, Beratung und Begleitung, die für sie Unterstützung im Mentoring ausmacht: „[...] es geht in die Richtung Betreuung, [...]. Es geht um Beratung, [...], dass ich das, äh, begleite, begutachte etc., [...]“ (E, 109-113).

Als zentrale methodische Kompetenzen beim Begleiten einer oder eines Mentee werden Zuhören und Hinhören angeführt (vgl. K, 89 und 150; A, 187; J, 154-155). „Was ich glaube, worum es auf jeden Fall geht bei den Mentoren, ist eine Zuhör-Fähigkeit, [...]“ (L, 76). Durch Zuhören und Hinhören gelinge es, die Mentees anhand ihrer Bedarfe und Bedürfnisse zu begleiten, wie Mentorin N darstellt:

„Was auch immer schön ist, dass man einfach kreativ mit dem arbeitet, was, was die Leute einbringen. Ob das nun bestimmte Worte sind, die sie immer wieder verwenden, bestimmte Bilder, oder Metaphern, das heißt ich gucke und höre genau hin. Und, ‘ne, nehme das Material quasi, das, was, was die [...] einbringen, und arbeite damit.“ (N, 239-243)

So wird in die Richtung begleitet, die die Mentees einschlagen wollen. Abgeleitet von ihren Erlebnissen als Mentee schildern viele Mentorinnen daher, es als besonders gewinnbringend empfunden zu haben, den Begleitungsprozess kooperativ mit Mentor oder Mentorin gestalten zu können, was sie nun selbst in ihrer Rolle als Mentorin bzw. Mentor umsetzen (vgl. D, 213; O, 126; N, 247-250). Dies wird in Zusammenhang gebracht mit der Förderung von Eigenständigkeit: „Ähm, mir war wichtig, dass Sie

mich in meiner Eigenständigkeit fördert“ (D, 88). Mentorin M bringt die kooperative Ausrichtung und das gemeinsame Gestalten der Begleitung während eines Mentorings mit Entscheidungen hinsichtlich ihrer Entwicklung in Zusammenhang:

„Das hat für mich als Mentee war dieses aktive Mitgestalten, das war für mich ganz, ganz wichtig. [...], aber für mich war das eigentlich das Entscheidende, und vielleicht auch in diesem ganzen Mentoring-Prozess, dass ich nochmal besonders aufgefordert war, mir klar zu werden mit dem was ich möchte, und mit dem, wie ich es selbst gestalte. Das fand' ich wichtig.“ (D, 34-40)

Gleichzeitig fordere Kooperation von Mentorinnen und Mentoren, „organisiert und geduldig [zu] sein, denn vielleicht braucht der Mentee länger als ich, um Entscheidungen zu treffen“ (O, 137-138). Dem gegenüber erwarten Mentorinnen und Mentoren am Erfolg ihrer Begleitung teilhaben zu dürfen, wie Mentorin K an einem Beispiel darstellt:

„[...], auch die Freude, also wenn dann jemand, äh, was geleistet hat, also wenn sie das mitkriegen als Mentor oder Mentorin, dass ihre Mentee oder ihr Mentee n schwierigen Schritt vor sich hat, ne schwierige Verhandlung, ja, wo er oder sie sich beweisen muss, ja? Und kriegen dann diesen Anruf, ich hab's geschafft, es ist genauso gewesen wie's war. So, ich hab' Mentees, also die so, ja eben so zwischen Coaching und Mentee, ähm, wenn sowas war, hab ich immer gesagt, ruf mich SOFORT an, ich will das sofort wissen, ja. Wie's war, ich bin bei dir. Und das machen die dann auch, ja. Und dieses „ja toll!“, oder „das hast du super gemacht!“, oder „unglaublich!“, oder auch zu trösten, ja. (K, 362-369)

Wenn Mentees Dinge erreichen, kooperative Begleitung also erfolgreich ist, soll auch das geteilt werden. Darüber hinaus gehe es bei Mentoring auch um das Begleiten über Ängste hinweg. Mentorinnen und Mentoren erreichen,

„dass Mentees Dinge tun, von denen sie dachten, dass sie sie nicht können. Dafür wissen Mentees, dass sie sich immer an ihre Mentorin oder ihren Mentor wenden können. Sie begleiten dabei, sich

über ihre Angst hinweg zu bewegen, lassen sie nicht aufgeben“ (O, 21-24).

Auch hierin steckt Ermutigung, auf dem Weg zum Ziel nicht aufzugeben. Als förderlich in der Rolle der bzw. des Begleitenden betrachten die Befragten daher auch Empathie (vgl. F, 125). „Also ich sach‘ mal es is‘ schon, man muss sich schon in seinen Mentee auch ein Stück weit hineinversetzen können. Ob man das jetzt empathisch nennt oder wie auch immer, [...]“ (E, 20-21)

Ebenfalls zum Element der Begleitung gehöre (Selbst-)Reflexion der Mentorinnen und Mentoren (vgl. K, 361). Dies impliziert, sich bewusst darüber zu sein, dass der Prozess der Begleitung auch die Aspekte Beeinflussung und Steuerung enthalte. Beides müssen Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Mentees dosieren können:

„Ähm, aber ich sehe schon, dass so ‘n Mentoring-Prozess einfach ‘n schöner Begleitprozess is‘. Ja, ähm. Hmhm. Ich sehe es auch kritisch. [...] Weil ich mein, ich muss auch meine eigene Rolle kritisch reflektieren und muss sagen, ich steuere natürlich, auch jede Beratung ist eine Steuerung. Und ähm, ich muss schauen, dass es wirklich in dem Sinne is‘, wie es für das Mentee gut ist und nicht wie ich jetzt denke was sinnvoll is‘ oder wie bestimmte Erfolgskriterien abgearbeitet werden“ (D, 278-285)

Ausgangspunkt der kritischen Reflexion ist wiederum das Ziel der oder des Mentee. Des Weiteren ist aus der Perspektive der Befragten Offenheit und Ehrlichkeit beim Feedback geben von Bedeutung (vgl. E, 30). „Genau, also im Endeffekt isses, dass ich ja als Mentor ein Spiegel bin quasi für das, was der Men, Mentee auch sagt oder dass ich ‘n ehrliches Feedback gebe“ (C, 128-129; vgl. O, 135-141 und 146-154). Dabei sollten Mentorinnen und Mentoren sich selbst nicht zu wichtig nehmen, sondern die Mentees und ihre Bedarfe und Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen. Anhand dieser zu agieren und den Mentees die Entscheidung über ein Annehmen oder Ablehnen des jeweiligen inhaltlichen Angebots zu überlassen, gehört ebenso dazu:

„Und da sehe ich das für mich schon so, dass ich Angebote mach‘, die ich, ähm, immer so formuliere, dass sie abgelehnt werden können. Das is‘ für mich total wichtig. Also ich bin, ich bin nicht die



die Person, die die Weisheit mit Löffeln gefressen hat, sondern, äh, ich versteh mich da so, dass ich die Angebote mach' und dass mein Gegenüber das, ähm, ablehnen darf. Ohne Gesichtsverlust.“ (N, 222-226)

Angebote dürfen von den Mentees demnach auch abgelehnt werden, ohne dass dies die Mentoring-Beziehung belaste oder dem Ansehen der oder des Mentee gegenüber Mentorin oder Mentor schade. Damit werden Offenheit und Ehrlichkeit während der Begleitungsbeziehung Mentoring zusätzlich unterstrichen.

Die Subkategorie Begleitung zeigt die Wahrnehmung des Konzepts Mentoring anhand unterstützender Eigenschaften, Methoden in der Tandem-Gesprächsführung und der Ausrichtung der Begleitung anhand des Ziels oder der Ziele der Mentees.

#### 4.2.1.3 Gatekeeping

Der Rollenaspekt des Gatekeepings wird von den befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees mit dem Begriff des Netzwerks verbunden. An dieser Stelle wird ein Blick auf das Arbeitsumfeld und Situationen innerhalb des Kontexts von Arbeit geworfen, in denen es um Zusammenarbeit und Vernetzung, um Austausch und Kooperation geht (vgl. L, 137; B, 80; A, 162). Es wird festgestellt, dass dies im Arbeitskontext von essenzieller Bedeutung ist: „Ja, also jetzt mal ganz ehrlich, schauen Sie sich die heutige Arbeitswelt an, äh, wo gibt es noch den Einsiedler, der nirgendwo mit irgendjemandem zusammenarbeiten kann, ja“ (A, 136-138). Mentorinnen und Mentoren sehen sich daher als Bindeglied zwischen Menschen, die Kontaktmöglichkeiten schaffen (vgl. L, 119-120), als Brücke zum Beziehungsaufbau (vgl. O, 142) und um Kooperationspartnerinnen und -partner für den oder die Mentee zu finden (vgl. D, 195-196) sowie als Türöffnende zum eigenen Netzwerk: „Also so, das ist glaube ich auch noch so eine ganz wichtige Rolle, Türen zu öffnen. Jemand Zugang zu Netzwerken zu verschaffen“ (J, 228-230, auch 224-225). Die befragten Personen sehen einen Zusammenhang zwischen dem Türen Öffnen und dem Sichtbarmachen der oder des Mentee, indem gemeinsam mit Mentorin oder Mentor ein Projekt bearbeitet oder etwas Veröffentlicht wird (vgl. L, 120-121). Insbesondere, um die Qualität der

oder des Mentee zu zeigen (vgl. L, 114). Auf diese Weise werde ein karriere- und persönlichkeitsbezogenes Weiterkommen erreicht, was der Intentionen von Mentoring entspricht:

„Der hat mich auf Konferenzen mitgenommen, mir die Möglichkeit gegeben zu publizieren, [...] die mich aber trotzdem damals, ähm, fachlich, menschlich, und in professioneller Hinsicht total viel weitergebracht haben.“ (N, 47-51)

Wie das vorangestellte Zitat aus dem Interview mit Online-Mentorin N zeigt, bringt das Gatekeeping Mentees in allen Bereichen, die ein karriereorientiertes Mentoring abdeckt, weiter.

So macht die Subkategorie Gatekeeping das Selbstverständnis von Mentorinnen und Mentoren als Türöffnende zum eigenen Netzwerk deutlich, was Mentees ermöglicht, im berufsbezogenen Umfeld sichtbar zu werden und ihr Potenzial zeigen zu können.

#### 4.2.1.4 Wissensvermittlung

Auch Lernen ist für die befragten Personen ein Thema bei der Durchführung von Mentoring. Hinsichtlich des Aspekts von Mentorinnen und Mentoren als Wissen Vermittelnde fasst die Subkategorie die diesbezüglichen Wahrnehmungen zusammen. Mentorinnen, Mentoren und Mentees sehen Mentoring als Lernbeziehung, in der Wissen durch den Austausch zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee weitergegeben (vgl. F, 220) oder auch einmal unterrichtet wird (vgl. O, 144). Inhaltlich dreht es sich um Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. J, 57 und 61-62; O, 111-112) und „Fragen, wo's kein Nachschlagewerk gibt“ (K, 136). Mentoring wird als „Raum für gegenseitiges Lernen“ (O, 92) betrachtet, d.h. sowohl Mentees als auch Mentorinnen und Mentoren lernen. Denn es gibt ebenso Inhalte, die Mentorinnen und Mentoren von ihren Mentees mitbekommen, da sie „auch interessiert daran sind, sich selbst weiterzuentwickeln“ (vgl. A, 220). Voneinander Lernen und die Beidseitigkeit von Lernen werden als Charakteristika von Mentoring verstanden, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ich glaube, dass Menschen voneinander lernen. [...] Ich hab' immer gerne anderen Menschen auf die Finger geguckt, und hab' selber gerne Wissen weitergegeben. Und das ist eigentlich Mentoring. Das sind beide Seiten von Mentoring.“ (K, 12-15)

Damit sind nicht nur Mentees diejenigen, denen Wissen vermittelt wird.

Eine zentrale Methode der Wissensvermittlung seitens Mentorinnen und Mentoren, so deutet sich an, ist das Stellen von Fragen. Mentorinnen und Mentoren gehe es darum, qualitative Fragen zu stellen (vgl. M, 23; K, 137), die gleichzeitig nicht wertend formuliert sind (vgl. M, 10), sondern erfahrungsbasierte Lösungsansätze bieten (vgl. O, 144-145), ohne jedoch fertige (Erfolgs-)Rezepte zu liefern (vgl. J, 61-63; O, 111-112):

„[...] man stellt Ihnen die Erfahrung zu fü, zur Verfügung, und, äh, und ähm, navigiert sie dann quasi, oder, oder richtet sie dann so aus oder gibt ihnen dann so viel Handreichung, dass sie dann selber die Lösung finden, die für sie gut passt“ (J, 58-61).

Es gehe dabei darum, die Herausforderungen der Mentees im Blick zu haben und daran gemeinsam zu arbeiten und alternative Perspektiven zu bieten (vgl. O, 92). Dabei spiele die Erfahrung von Mentorinnen und Mentoren eine Rolle, wie auch das nachfolgende Zitat zeigt: „Mentoring is‘,

welche Fragen haben Sie, mal schauen, ob ich Ihnen was aus meinem Leben erzählen kann“ (K, 153-154). Es geht demnach um die Bereitschaft, die oder den Mentee an biografischen und beruflichen Erfahrungen teilhaben zu lassen, indem die Mentorinnen und Mentoren von ihrem Karriereweg erzählen (vgl. E, 16-27), Geschichten teilen (vgl. O, 134), darunter auch Geschichten des Scheiterns und Schattenseiten (J, 196-197), nicht nur „Hollywood-Geschichten“ (vgl. O, 26) sowie den „Blick ins Nähkästchen, und ‘n anderer profitiert davon“ (vgl. K, 15-16) zu erlauben. „Positive, ermutigende Mentorinnen und Mentoren geben dir eine Geschichte, wenn du selbst keine hast“ (O, 20-21). Im Zusammenhang mit dem Lernen aus Erfahrung und anhand der Biografie der Mentorinnen und Mentoren steht die mehrfach in den Befragungen gewählte Metapher des Hasen. Im Falle des „alten Hasen“ gelten Mentor bzw. Mentorin als erfahren und gewieft im beruflichen Umfeld, wovon Mentees lernen können, wie Mentorin E anführt:

„Ah, und als alter Hase denkt man da vielleicht gar nicht dran, aber dann sagt man, ach guck‘ doch mal hier und da, und das musst du auf jeden Fall gelesen haben zu dem The oder Bereich, oder, äh, halt so ganz, ganz wichtige Erfahrungen, die da weitergegeben werden, ne.“ [...] aber so, ah, was machst du, und welche Erfahrungen haben Sie da gemacht als das und das war, und dann lernt man halt auch mit aus den Erfahrungen.“ (E, 266-280)

Das Lernen anhand der Karriere-Erfahrung wird von G aus ihrer Perspektive als Mentee heraus aufgegriffen als Lernen von einer Mentorin bzw. einem, Mentors, die bzw. der weiß, „wie der Hase läuft“: „Wenn man da einfach sehr glaub‘ ich von Menschen profitieren kann, die schon ‘n paar Jahre Berufserfahrung ham, die schon irgendwie so ‘n bisschen wissen, wie der Hase läuft [...].“ (G, 245-247) Die empirischen Daten zeigen demnach auf, dass biografisches Lernen und Erfahrungswissen bei Mentoring eine Rolle spielen.

Verbunden mit dem Bereitstellen von Wissen sind nach den befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees Eigenschaften wie gerne Wissen zu teilen und die Bereitschaft, zu geben (vgl. N, 84-85). Dies sei davon abhängig, „ob der Mentor oder die Mentorin geben möchte. Und geben kann“ (K, 192). Mentorin A drückt dies nahezu altruistisch aus: „[...] man

schenkt sich ein Stück weit selbst, ja, das ist absolut korrekt. Man schenkt sich ein Stück weit selbst. Ja“ (A, 140-141). Das geteilte Wissen wird hier als Gabe im Sinne eines Geschenks verstanden. Dies gegenüber dem Willen, das eigene Wissen weiterzugeben, weiterleben zu lassen durch eine Übergabe an die nächste Generation (vgl. C, 94), was gleichzeitig beinhaltet, dass das eigene Wissen als etwas Wertvolles, das es zu erhalten gilt, empfunden wird. Z.B. wie von Mentorin M wahrgenommen:

„[...] und auch so ‘n Willen, ‘nen anderen Menschen weiterzubringen. Den Wunsch, das eigene Wissen weiterzugeben. Ne Achtsamkeit da drin. Das hat fast was, ja, für mich hat das fast was, das is’, das ist was, ähm, wir sind ja alle endlich im Leben. Äh, und es hat mit den Gedanken der Weitergabe. Also, Wissen nicht zu bunkern. Sondern an die nächste Generation zu geben. Sich verantwortlich zu fühlen für die nächste Generation.“ (M, 155-159)

Der ersten Satz der zitierten Interview-Passage verdeutlicht die Mentoring-Eigenschaft des Förderns (vgl. J, 152-154). Damit zusammen hänge das Interesse und die Freude daran, andere zu entwickeln (vgl. N, 82-84; J, 158-161).

Von den befragten Personen werden im Zusammenhang mit Wissensvermittlung auch (erlebte) Negativbeispiele angeführt. So sei jemand „der sich nur für sich selbst interessiert“ (N, 81-82) oder „die Person, die die Weisheit mit Löffeln gefressen hat“ (N, 224-225; vgl. I, 77-78) nicht als Mentorin oder Mentor geeignet. Mentorin M fasst dies in einer Aussage zusammen: „[...] Menschen mit einem zu großen Ego eignen sich nicht als Mentoren“ (M, 14-15). So lassen sich Eigenschaften, Haltungen und Vorgehensweisen, die auf Narzissmus hindeuten, nach Ansicht der Mentorinnen, Mentoren und Mentees nicht mit Mentoring vereinbaren.

In der Erläuterung zur Subkategorie Wissensvermittlung wird demnach deutlich: Als Mentorinnen und Mentoren befähigt sind nach Wahrnehmung der hier befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees Menschen, die Wissen teilen können und wollen und gleichzeitig offen sind, selbst zu lernen.

#### 4.2.1.5 Rollenabgrenzung

Mentorinnen und Mentoren grenzen sich klar ab zu ausgebildeten Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, Psychologinnen und Psychologen (vgl. M, 41; E, 161-162; O, 115-116). Den Befragten ist wichtig, hinsichtlich psychischer Probleme nicht die Grenze zu überschreiten, denn „das wird dann auch sehr schnell psychologischer Natur, ‘ne, also wie man mit bestimmten Themen umgeht. Deswegen würd‘ ich da dann ziemlich schnell praktisch ‘ne Grenze setzen“ (F, 116-118; vgl. H, 234-237 und D, 276-278). Mentorin I schildert ihr Vorgehen bzw. das Vorgehen in Mentoring-Programmen, an denen sie teilgenommen hat, bezüglich derartiger Fallgestaltungen:

„[...] also im Wesentlichen, also wenn’s darum geht, dass jemand an und für sich so psychologische Unterstützung braucht, oder einen ganz, ganz schlimmen Burnout, oder so, das ist das ist sicher nicht in unserem, unserem Metier. [...] Aber wenn’s wirklich so, so Profis braucht, äh, aus aus, aus ‘nem nicht fachlichen, sondern mehr aus ‘nem psychosozialen Bereich, dann, ähm, dann geben wir das gern weiter. [...] [...] das geht über das Mentoring hinaus und die dann die Notbremse ziehen.“ (I, 107-119)

Diese Grenze zu erkennen, bedarf es aus Sicht der Befragten einer Selbstreflexion des Rollenverständnisses. Ein Besinnen auf den Auftrag und die Verantwortung während des Mentorings sei notwendig, um diese Abgrenzung leisten zu können. Zum eigenen Schutz, insbesondere jedoch zum Schutz der oder des Mentee, wie Mentorin L beschreibt:

„Ähm, es geht ja zum einen, um, nicht nur darum, das ist meine Rolle, sondern was kann ich leisten und was kann ich auch nicht leisten. Wenn wir davon mal ausgehen, es gibt Studien, dass es 10% psychisch Kranke in Unternehmen gibt, und dann wird es die 10% auch unter den Mentee geben. Das heißt, äh, ähm, äh, das wäre zum Beispiel eine Frage, bis wohin kann ich sowas leisten als Mentor, wo muss ich dann auch was abgeben. Und ähm was, was ist eigentlich meine Verantwortung, ähm, doch, welchen Auftrag habe ich auch vom Prinzip.“ (L, 34-40)

Neben der dargestellten professionellen Abgrenzung ziehen einige der Mentorinnen und Mentoren eine methodische Grenze zu Coaching. Gerade, wenn man mit dem Konzept Coaching nicht vertraut sei, da dies zu sehr ins Persönliche gehen könne (vgl. I, 69-76). Andere Mentorinnen und Mentoren dagegen nutzen Coaching, neben anderen Methoden, als ergänzende Vorgehensweise im Mentoring (vgl. L, 109), wenn es um Werkzeuge, Praxiswissen und Know-How gehe (vgl., N, 14-16). Mentor B beschreibt ebenfalls einen Mix aus persönlichen Herausforderungen und berufsbezogenem Wissen, auf die bezogen er Coaching während des Mentorings einsetzt:

„Also das sind so die Fragen, die da kommen, von der Metaebene runter auf die Mikroebene und auf der Mikroebene geht's dann teilweise um ganz praktische Dinge, die man, ähm, theoretisch auch bei 'nem, 'nem Coach lernen könnte, also solche Dinge wie, ähm, Werkzeuge für Work-Life-Balance, Self-Management, Projektmanagement und so weiter, wo's tatsächlich eher um das Doing geht und, ähm, Handwerk und weniger um, ähm, 'ne Beratungsfunktion im Hinblick auf'n ja abstraktes Ziel.“ (B, 83-89)

Grundsätzlich grenzen die Befragten die Rolle der Mentorin bzw. des Mentors von anderen, insbesondere an eine Ausbildung oder Zertifizierung geknüpfte Rollen ab, um ihre Mentees, aber auch sich selbst zu schützen. Dies insbesondere, wenn es um psychologische bzw. therapeutische Herausforderungen geht. Die Abgrenzung des Konzepts Mentoring vom Konzept Coaching wird dagegen differenziert betrachtet. Mit dem Konzept vertraute Personen integrieren Coaching als Methode in das Mentoring, andere grenzen es als unabhängiges Konzept klar vom Mentoring ab.

#### 4.2.1.6 Zusammenfassung zum Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren

Die zuvor ausgeführten, aus den empirischen Daten zur Analyse der subjektiven Wahrnehmung von Online-Mentoring herausgearbeiteten Aspekte zum Rollenverständnis beziehen sich an dieser Stelle auf die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. Es deutet sich an, dass der Aspekt der

Begleitung mit Vertrauen und Anleitung, aber auch mit Empathie in Verbindung gebracht wird. Ebenso zeigen die Daten, dass Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich des Aspekts des Gatekeepings eine vermittelnde Rolle einnehmen. Gleichzeitig scheint es Dispositionen zu geben, die gezieltes Fördern und den transparenten Umgang mit Wissen und berufsbiografischen Erfahrungen als Lerngegenstand begünstigen. Darüber hinaus zeigen die Befragten, dass sie die Grenzen ihrer Mentorinnen- bzw. Mentoren-Rolle kennen und diese ernst nehmen. Interessant ist, dass das Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich Online-Mentoring nicht von Bedeutung zu sein scheint. Die befragten beziehen sich in Bezug auf die Mentorinnen- und Mentoren-Rolle vielmehr allgemein auf das Konzept Mentoring, bringen den Online-Rahmen nicht in ihre Ausführungen ein.

#### 4.2.2 Vorbereitung auf die Rolle

Die im Rahmen der Analyse der Wahrnehmung von karriereorientierten Online-Mentoring erhobenen Daten zeigen in Bezug auf eine Vorbereitung auf die Rolle als Mentorin bzw. Mentor differenzierte Wahrnehmungen. Diese werden anhand der fünf Subkategorien der Kategorie Vorbereitung auf die Rolle sichtbar. Die Subkategorie strukturierte Fortbildung fasst formale Weiterbildungsszenarien zusammen, die im Zusammenhang mit einer Vorbereitung auf Mentoring von den Befragten genannt werden (Kapitel 4.2.2.1). Hier wird auch deutlich, dass eine Vorbereitung auf Mentoring notwendig zu sein scheint. Diese Notwendigkeit wird ebenfalls in der Subkategorie selbstgesteuerte informelle Fortbildung aufgegriffen. Allerdings deutet sich hier an, dass die Art und Weise der Vorbereitung von den Mentorinnen und Mentoren selbst gewählt wird bzw. werden kann. Implizit ist hier daneben, dass potenzielle Mentorinnen und Mentoren für eine Vorbereitung auf das Konzept selbst verantwortlich sind (Kapitel 4.2.2.2). Die Subkategorien berufsbiografische Expertise, biografische Erfahrung als Ressource und Persönlichkeit als Ressource, zeichnen dagegen ein anderes Bild in Bezug auf eine Vorbereitung auf die Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle. Hier wird deutlich, dass eine explizite Vorbereitung nicht erforderlich zu sein scheint. Vielmehr greifen Mentorinnen und Mentoren auf in ihrer Person oder Persönlich-



keit liegende Ressourcen, wie z.B. ihre während ihrer beruflichen Laufbahn erworbenen Fachkenntnisse und auf Expertenwissen (Kapitel 4.2.2.3), ihre Lebenserfahrung (Kapitel 4.2.2.4) oder in ihrer Persönlichkeit begründet liegende Dispositionen (Kapitel 4.2.2.5) zurück. Diese drei aus dem empirischen Material herausgearbeiteten Positionen mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen werden nachfolgend aufgefächert, bevor sie in zum Ende des Teilkapitels kurz zusammengefasst werden (Kapitel 4.2.2.6).

#### 4.2.2.1 Strukturierte Fortbildung

Ein Teil der Befragten, darunter viele, die im Rahmen von Mentoring-Programmen aktiv sind und/oder die Koordination eines Mentoring-Programms als Praxiserfahrung mitbringen, empfehlen insbesondere für Mentorinnen und Mentoren die diese Rolle zum ersten Mal übernehmen eine Vorbereitung auf Mentoring und ihre Rolle in Form eines formalen Trainings (vgl. D, 77; J, 55; I, 52-53; O, 151-152). Eine formale Qualifizierung werde zwar nicht als notwendig erachtet (vgl. O, 27-28), jedoch benötigten Mentorinnen und Mentoren bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Rahmen eines Trainings zusammengestellt werden können. Nur so könne die Ganzheitlichkeit der Rolle eines Mentors bzw. einer Mentorin vermittelt werden. Darüber hinaus wird empfohlen, potenzielle Mentorinnen und Mentoren nicht in dieser Funktion alleine zu lassen. Auch sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, nach einem formell-theoretischen Kennenlernen des Konzepts die Entscheidung zu treffen, diese Rolle nicht übernehmen zu wollen (vgl. O, 40-49). Auch Mentorin L betont die Bedeutung einer Vorbereitung, benennt für sie wichtige Inhalte einer Vorbereitung:

„Wir haben noch viel differenzierter auf die Rolle zu gucken und auch auf gegebenenfalls auf Techniken. Ähm, wie ich obere Managementführung mache, wie, ähm, wie wir da ‘ne emotionale Ebene aufbauen, welche Tools, zum Beispiel Wertevorstellungen oder so, ich, ähm, äh, einbauen und nutzen kann. Ähm, also es gibt so viele Möglichkeiten, den Mentor oder die Mentorin noch mit vorzubereiten, was viele nicht tun.“ (L, 34-44)

Gleichzeitig bezweifelt L die Qualität vieler Vorbereitungsmaßnahmen, womit sie die Notwendigkeit einer angeleiteten Vorbereitung auf die Rolle im Mentoring unterstreicht.

Mit der Subkategorie „strukturierte Fortbildung“ wird die Notwendigkeit einer Vorbereitung auf die

Rolle im Mentoring hervorgehoben, um die Rolle der Mentorin bzw. des Mentors positiv für die bzw. den Mentee bzw. auch für sich selbst ausfüllen zu können. Der Sozialisation durch Interaktion sollte, so deutet das Datenmaterial an, eine Sozialisation durch Lernen vorgeschaltet werden.

#### 4.2.2.2 Selbstgesteuerte informelle Lernprozesse

Die empirischen Daten belegen, dass einige der Befragten die Vorbereitung auf die Rolle als Mentorin bzw. Mentor selbst in die Hand zu nehmen und sich eigenständig auf das Mentoring einzustimmen favorisieren. Angeführt wird, über Mentoring zu lesen (vgl. O, 51; B, 66; E, 538-539; A, 118). Andere Mentorinnen und Mentoren berichten, sich über Mentoring informiert zu haben (O, 50) und anschließend Überlegungen angestellt zu haben zum Ablauf und zu Inhalten eines Mentorings:

„[...] da hab' ich mir aber schon überlegt, für den Mentoring-Prozess, welche Themenblöcke sehe ich. Also wie würde ich das auch sinnvoll aufbauen, ähm, und auch nochmal zu schauen, ok, wie strukturieren wir die einzelnen Gespräche und wie gilt es, die vorzubereiten.“ (D, 189-191)

Mentor B beschreibt den Einstieg in die erstmalige Übernahme der Rolle als praxisorientierten Lernprozess, auch wenn er dies nicht empfiehlt. Aufgrund negativer Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise habe er in Vorbereitung auf das nächste Mentoring über Mentoring gelesen und sei mit erfahrenen Mentorinnen und Mentoren in Austausch getreten, um sich Tipps und Ratschläge zu holen (vgl. B, 61-71; E, 56-58).

Selbstgesteuertes informelles Lernen kann zusammengefasst für künftige Mentorinnen und Mentoren bedeuten, über Mentoring zu lesen und sich im Gespräch mit Personen, die bereits länger als Mentorin bzw. Mentor tätig sind, auszutauschen. Von einem unvorbereiteten Einstieg

wird, so verdeutlicht diese Subkategorie, von den befragten Personen abgeraten.

#### 4.2.2.3 Berufsbiografische Expertise

Die befragten Mentorinnen und Mentoren begründen eine obsoleete Vorbereitung auf das Konzept Mentoring, und damit auch auf die künftige Rolle im Mentoring, so weisen die ausgewerteten Interview-Daten auf, mit Fachkenntnis und Expertenwissen. Eine formale oder informelle Vorbereitung auf die Rolle als Mentorin oder Mentor wird als nicht notwendig erachtet. Stattdessen werden die während eines Studiums oder im beruflichen Kontext erworbenen, erprobten und bewährten Erfahrungen als Grundlagen einer Rollenübernahme angeführt (vgl. A, 121; C, 13-14; I, 10). Insbesondere Führungserfahrung wird ins Feld geführt (vgl. F, 129-131): „ich [...] hab‘ schon Führungserfahrung gehabt, [...] das traut man sich irgendwann mal ab ‘ner gewissen Erfahrung einfach zu, ja“ (A, 119-123). (An-)Führen, (an-)leiten und steuern im beruflichen Kontext seien demnach förderlich, um als Mentorin oder Mentor zu agieren. Hinzu kommt ein Interesse an Förderthemen, hier insbesondere für Frauen (vgl. I, 11). Auch Berufserfahrung und Wissen aus beratenden Kontexten werden als hilfreich bzw. ausreichend erachtet:

„Und, ähm, das heißt ich hab‘ da jetzt nicht extra was gelesen, sondern hab‘ mich eigentlich noch da erinnert, ja, also wie das damals so war, was die mir auch erzählt haben und, äh, gut, ich denk‘ ich bring‘ auch viel, äh, sag ich mal Wissen aus‘m Beratungskontext mit und von daher dachte ich mir auch, das wird dann schon irgendwie funktionieren, ne.“ (E, 62-66)

Mentorin E stellt gleichzeitig ein Zutrauen in sich selbst bezüglich des Gelingens von Mentoring heraus, das sie als Mentorin qualifiziere.

Als Fazit kann aus der Subkategorie „berufsbiografische Expertise“ gezogen werden, dass professionelle Expertise und Vertrauen in diese ausreichen können, um die Rolle der Mentorin oder des Mentors zu übernehmen und ein Mentoring durchzuführen. Aus den empirischen Daten heraus deutet sich an, dass demnach Expertise sowohl eine formale als auch eine informelle Vorbereitung ersetzen könne. Aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren scheint es möglich, zugleich ausreichend, mit

Rückgriff auf die eigenen, im beruflichen Umfeld erworbenen Kenntnisse in die Rolle als Mentorin bzw. Mentor einzusteigen.

#### 4.2.2.4 Biografische Erfahrung als Ressource

Im Zusammenhang mit einer Vorbereitung auf die Durchführung von Mentoring werden, so skizziert das empirische Material, auch außerberufliche Erfahrung herausgestellt (vgl. A, 12-14; J, 78-81), die gleichzeitig unabhängig sei vom Alter der Mentorin oder des Mentors (vgl. N, 310-312; C, 92-94), zusammen mit einem gewissen Ansehen (vgl. A, 129-130; K, 152-154), um Mentorin oder Mentor werden zu können. Mentor O zielt auf die eigene berufliche und persönliche Biografie ab, die als für andere wertvoll, bemerkenswert und sinnhaft empfunden werden müsse:

„Mentoren sollten die Frage beantworten können, warum sie Mentor werden wollen, das ist mein warum. Mentoren müssen proaktiv sein, warum sie Mentoren werden wollen, meine Erfahrung, meine Geschichte ist bedeutungsvoll oder kann bedeutungsvoll sein.“ (O, 67-69)

Die auf verschiedenen Wegen während des Berufslebens erworbenen Einblicke und (Er-)Kenntnisse, auch über das Konzept Mentoring, sind in der Wahrnehmung einiger der Befragten damit Ressource für die Übernahme der Mentoren- oder Mentorinnen-Rolle (vgl. E, E, 52-54; H, 162-168).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus Sicht der befragten Mentorinnen und Mentoren beispielsweise Erfahrung als Führungskraft auf die Übernahme der Rolle der Mentorin bzw. des Mentors einzahle. Gleiches gelte für Erfahrungen mit Mentoring-Programmen, die koordiniert oder an denen punktuell mit einem Beitrag, jedoch nicht in der Rolle als Mentorin bzw. Mentor oder Mentee, teilgenommen wurde. Grundsätzlich sei neben der Motivation, diese Rolle übernehmen zu wollen, auf die erworbene Lebenserfahrung, hier auch in Abgrenzung zur Berufsbiografie, zurückzugreifen ausschlaggebend.

#### 4.2.2.5 Persönlichkeit als Ressource

Ein Teil der Personen aus der Gruppe der für die vorliegende Analyse Befragten macht deutlich, dass das Wissen um die eigenen Stärken (vgl.

C, 73-74) und sich bewusst zu machen, „wie viel man selber weiß. Also das ist mir das erste Mal wirklich bewusst geworden auch, ja, wo man immer so denkt, naja, das weiß doch jeder, aber das stimmt nicht, ja“ (A,216-218), d.h. ein grundlegendes Bewusstsein um die eigene Persönlichkeit im Vergleich zu anderen, ausreichend für ein Mentoring seien. Diesbezüglich wird von Naturtalenten gesprochen (vgl. I, 47) und von Learning by Doing in Form eines Ausprobierens von Mentoring (vgl. F, 230; G, 51).

Mit dieser Subkategorie zur Vorbereitung auf die Rolle in einem Mentoring wird der Rückbezug auf das Selbst, das Besinnen auf eigene Ressourcen, als Substitut für eine formale oder informelle Vorbereitung auf Mentoring deutlich. Nach der Wahrnehmung von Mentorinnen und Mentoren ist das Einbringen aller Facetten der eigenen Persönlichkeit das, was das Ausfüllen der Rolle als Mentorin oder Mentor ausmache.

#### 4.2.2.6 Zusammenfassung zur Vorbereitung auf die Rolle

Das mittels der Leitfaden-Interviews erhobene Datenmaterial zeigt die differenzierten Ansichten, die hinsichtlich der Einordnung des Individuums in den Kontext Mentoring und damit die Übernahme entsprechender Verhaltensweisen seitens der befragten Personen vertreten werden. Dies reicht von einer gezielten, formalen Qualifizierung über die informelle Vorbereitung mittels selbstbestimmten Informierens und Lernen über die Rolle als Mentorin oder Mentor bis hin zur nicht als notwendig erachteten Vorbereitung, da Personen, die sich selbst als Mentorin oder Mentor sehen, sowohl aufgrund ihrer Persönlichkeitsdispositionen als auch ihres beruflichen Know-Hows und ihrer Lebenserfahrungen zur Übernahme dieser Rolle geeignet seien. Auf das mit der vorliegenden Analyse untersuchte Online-Mentoring wird, so zeigen die empirischen Daten, geht es um Ansichten hinsichtlich der Vorbereitung auf die Mentorinnen- oder Mentorenrolle, bei keinem der kategorisierten Themen, gleich ob pro oder contra Vorbereitung, explizit eingegangen.

#### 4.2.3 Explizierte Erwartungen an Mentees

Neben dem Rollenverständnis, das die Wahrnehmungen von Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf die von ihnen übernommene Rolle aufzeigt, beinhaltet das empirische Datenmaterial auch Erwartungen, die Mentorinnen und Mentoren an Mentees richten. Mit Blick auf den Ablauf

des Mentorings liegt nach Ansicht der Mentorinnen und Mentoren die Verantwortung für den Mentoringprozess, der administrative und inhaltsbezogene Elemente hat, bei der oder dem Mentee (Prozessverantwortung, Kapitel 4.2.3.1). Außerdem erwarten Mentorinnen und Mentoren während des Mentorings Proaktivität und damit zusammenhängend entsprechende Motivation, Anstrengungen und Eifer von ihren Mentees (Kapitel 4.2.3.2). Auch von Bedeutung für den Mentoring-Prozess ist die Zielorientierung der Mentees, die sich in den Interviewdaten als Zielklarheit, die entweder bereits vorliegt oder aktiv von der oder dem Mentee erarbeitet werden soll, zeigt (Kapitel 4.2.3.3). An Kommunikationskompetenz knüpfen die Mentorinnen und Mentoren die Erwartung, dass Mentees den Mentoring-Prozess anhand den für sie relevanten Themen und entlang ihres Ziels in den Mentoring-Gesprächen steuern können. D.h. dass sie ihr Ziel verbalisieren und für sie zielführende Gespräche mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor führen können (Kapitel 4.2.3.4). Mit der generativen Tradierung als implizite Erwartung verbinden Mentorinnen und Mentoren, so wird deutlich, die Erwartung, dass ihre bzw. ihr Mentee künftig auch die Rolle der Mentorin bzw. des Mentors übernehmen wird (Kapitel 4.2.3.5). Kapitel 4.2.3.6 fasst die Aspekte zu explizierten Erwartungen anschließend zusammen. Anhand welcher Wahrnehmungen sich diese Aspekte in den empirischen Daten offenbaren, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

#### 4.2.3.1 Prozessverantwortung

Die befragten Mentorinnen und Mentoren sehen die Hauptverantwortung für den Mentoring-Prozess bei den Mentees (vgl. J, 114-115), die ein Verständnis über die Verantwortung bezüglich des Prozesses zeigen müssen (vgl. L, 48-49; K, 88-92), da kontinuierliches Weiterkommen nur strukturiert passieren könne (vgl. L, 82-83). Dabei wird unterschieden zwischen einer administrativen und einer inhaltlichen Prozessverantwortung, die Mentor O zusammenfasst: „Online-Treffen planen, durchführen, auch bewerten, Weitblick entwickeln, gemeinsam denken, reflektieren“ (O, 83-84).

Die administrative Prozessverantwortung erstreckte sich auf die terminliche Vereinbarung und Einhaltung der Tandem-Gespräche zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor (vgl. M, 51; I, 82-84; L, 92).

Mentorin F verbindet dies administrative Verantwortung mit Zuverlässigkeit und damit, dass es für die gemeinsame Tandem-Phase Regeln gibt:

„Ähm, ich achte darauf, ob, ähm, das kann man aber erst in den nächsten Stunden dann sehen, ob es da, ob sie zuverlässig sind. Ähm, es is' mir am Anfang nich' so wichtig, aber im Laufe des Mentoring, ähm, gibt es dann schon einfach auch Regeln, an die man sich hält, ja. Wenn man, es is' gar kein Problem, wenn jemand mal nich' kann, ja. Ich kann auch öfter mal zum Mentoring nich', dass man das dann absagen, dass man Mentoring ernstnimmt, dass man merkt, dass, äh, der Mentee motiviert is.“ (F, 139-144)

Schließlich gelte gleiches auch für Termine in anderen gesellschaftlichen Kontexten, bei denen andere Personen zeitlich und inhaltlich eingebunden werden.

Inhaltliche Prozessverantwortung erstreckte sich auf die thematische Vorbereitung auf die Mentoring-Termine (vgl. K, 92-93; J, 114-115), so dass Themen sich nicht wiederholen (vgl. L, 81-82) und die Mentees entsprechend inhaltlich vorbereitet sind, so dass die Mentorinnen und Mentoren nicht das Gefühl haben, ihnen werde durch das Mentoring-Gespräch Zeit gestohlen (vgl. I, 83-85). Dies verdeutlicht, dass die beiden angesprochenen Verantwortungsbereiche Administration und Inhalt in Zusammenhang stehen mit Zeit als Ressource. Von Mentees wird verlangt, der investierten Zeit von Mentorin und Mentor eigene Zeit, auch in Form einer Vorbereitung, entgegenzusetzen (vgl. H, 46). Mentorin D spricht den Grund für ihre Erwartungshaltung gegenüber der Mentees an:

„Weil ich erwarte von 'nem Mentee, wie das uns beiden hilft, also, dass die Treffen dann auch immer entsprechend vorbereitet sind, genauso von mir erwarte ich, dass es dafür Fragen gibt, ähm, damit wir dann auch ernsthaft daran arbeiten können.“ (D, 191-194)

Damit bezieht sie sich auf das Ziel und die Fragestellungen der Mentees, die im Mittelpunkt eines Mentorings stehen.

In der Zusammenschau zeigen zur Subkategorie „explizierte Erwartungen“ zugeordnete Sichtweisen von Mentorinnen und Mentoren, dass

die Hauptverantwortung für den Prozess des Mentorings sowohl administrativ, z.B. bezüglich Terminen und Gesprächen, als auch inhaltlich, z.B. in Bezug auf eine thematische Vorbereitung des Mentoring-Gesprächs, bei den Mentees liege. Von den Mentorinnen und Mentoren werde erwartet, dass die gemeinsame Gesprächszeit, damit implizit die Zeit der Mentorinnen und Mentoren, optimal vorbereitet und somit bestmöglich genutzt werden kann.

#### 4.2.3.2 Proaktivität

Den geschilderten Wahrnehmungen von Mentorinnen und Mentoren zufolge wird von Mentees erwartet, dass sie interessiert und aktiv an einem Mentoring teilnehmen. Dies zeige sich darin, dass Mentees thematisch eigeninitiativ und fokussiert durch den Mentoring-Prozess führten, Ehrgeiz, Willen und Eigenständigkeit sowie intrinsische Motivation (vgl. E, 140; J, 163; D, 24-25; F, 144-145), „‘n Feuer“ (K, 123-124) an den Tag legen und auf diese Weise als „der proaktive Part“ (I, 81-82; vgl. D, 205-206) in ein Mentoring einsteigen. Veränderungswille, eine feste Absicht etwas zu verändern und Zielgerichtetheit setzten nach Wahrnehmung der befragten Mentorinnen und Mentoren Energie frei, so dass Mentorinnen und Mentoren das Gefühl haben, ihre Zeitressourcen seien nicht verschwendet, weil sie „denjenigen zum Jagen tragen“ (E, 144-146) müssten. Mentorin L spricht von starkem eigenem Interesse der Mentees, etwas für sich selbst lernen und ändern zu wollen:

„Also ‘n wirkliches Interesse. Also ich will, ich möchte was von einem anderen Menschen lernen. Und äh, ich bin wahnsinnig, äh, dankbar auch, warum, weil jemand womöglich über ein Jahr alle vier bis sechs Wochen für mich Zeit hat. Und ich bin aber bereit, äh, das meine, für mich zu tun, damit’s in meiner Karriere weitergeht.“ (K, 124-127)

Motivieren könnten sich Mentees schließlich nur selbst (vgl. E, 156-158) „[U]nd dann meldet sie sich immer, wenn sie konkret was von mir braucht“ (F, 235-236), was ebenfalls die geforderte Eigeninitiative unterstreicht. Darüber hinaus sei eine gewisse Anstrengung notwendig für die anschließende Belohnung in Form des erreichten nächsten Karriere-



schritts. Denn wenn das Ziel zu einfach zu erreichen sei oder alles vorbereitet und vorgedacht werde, „also wenn die das quasi geschenkt kriegen, dann is' schon die halbe Luft raus“ (K, 97-98).

Anhand der hier angeführten subjektiven Wahrnehmungen seitens der befragten Mentorinnen und Mentoren weist die Subkategorie „Proaktivität“ darauf hin, dass von Mentees Eigeninitiative und Motivation erwartet wird, da es während eines Mentorings um ihre persönliche Karriere und Entwicklung gehe. Damit sei nach Ansicht der Mentorinnen und Mentoren auch Anstrengung verbunden. Diese Anstrengung steht, so deuten die empirischen Daten an, in Zusammenhang damit, das Interesse der Mentorinnen und Mentoren an der oder dem Mentee aufrecht zu erhalten. Es gehe nicht nur darum zu zeigen, dass der oder die Mentee nach wie vor Interesse am Mentoring habe. Außerdem ist Mentorinnen und Mentoren, so scheint es, darüber hinaus wichtig, dass ihre für Mentoring bereitgestellte Zeit sinnvoll genutzt wird.

#### 4.2.3.3 Zielorientierung

Die Bedeutung von Zielen im Mentoring-Prozess wird anhand der von Mentorinnen und Mentoren erwarteten klaren Zielvorstellung seitens der Mentees deutlich (vgl. J 163-164 und 171-174; K, 109-110), die notwendig sei, um Mentoring entsprechend für sich nutzen zu können (vgl. H, 189-190; A, 157-158). Schließlich hängt das Mentoring nach Wahrnehmung der Befragten von Zielen und den damit verbundenen Erwartungen an das Mentoring ab, wie auch O ausführt: „Das hängt von den Zielen des Mentee ab, die Erwartungen müssen klar gesetzt sein“ (O, 104). Die Arbeit an einem vorab feststehenden Ziel wird von vielen der befragten Mentorinnen und Mentoren als Kernstück des Mentorings betrachtet, denn dann „ist 'ne klare Zielrichtung vorgeben“ (C, 71). Ohne Ziel könne ein Mentoring nicht funktionieren, ebenso nicht wahrgenommen qualitativ hochwertig sein. Die fehlende Zielorientierung sei vielmehr einer der Gründe, warum Mentoring scheitern könne, so Mentorin M:

„Und ähm, da ähm, vielen fehlt auch 'ne konkrete Vorstellung, was sie, meistens ist ja so 'n Mentoring-Programm n Jahr, was sie in diesem Jahr erreichen möchten. Und ähm, je konkreter sie bei dieser Zielvorstellung schon sind und diese an den Mentor adressieren können, desto, desto klarer und einfacher kommt man ja auch

in so einen Mentoring-Prozess rein. Und ähm, wenn wir Mentoring-Programme machen, dann ähm gibt es, wir machen das meistens so, dass wir 'nen ähm wirklich 'nen Tag Vorbereitung nur mit Mentee machen. Ähm und ähm, wenn parallel dann 'nen halben Tag mit den Mentoren, und dann erst das Kennenlernen. Um einfach den genauer, die Qualität dieser ersten Gespräche einfach zu erhöhen. Denn, äh, wenn die Qualität von Anfang an hoch ist, ist es einfacher sie zu halten als ähm die Qualität nach und nach zu steigern“. (L, 50-60)

Um diese Zielklarheit zu erreichen, werden Mentees, häufig in Zusammenhang mit einem Mentoring-Programm, ebenfalls mittels eines Trainings oder durch Workshops auf ihre Rolle im Mentoring vorbereitet. Dies sei ebenso elementar wie die Vorbereitung von Mentorinnen und Mentoren, um zu einer klaren Zielorientierung zu gelangen (vgl. L, 46-47 und 79-80).

Anderen Mentorinnen ist ein vor Beginn des Mentoring klar umrissenes Ziel weniger wichtig. Ziele schafften zwar Verbindlichkeit, seien ein Versprechen, eine Erklärung, eine bindende Zusage im Mentoring, woraus Entscheidungen abgeleitet werden können und resultieren (vgl. I, 193-197), aber Mentorinnen und Mentoren könnten auch in den Tandem-Gesprächen zur Zielklärung und Zielerarbeitung hinführen. Sie können dafür sorgen, dass es der oder dem Mentee gelingt, Gedanken zu entwirren und einen Einstieg ins Mentoring zu finden, so wie im Beispiel von Mentorin I:

„Jaja, genau. Also ich kann vielleicht mal ein Beispiel nennen: Ich hatte mal 'ne Mentee, die konnte noch nicht mal vermitteln, sie wusste nur, sie braucht 'ne Lösung für ihren nächsten Karriereschritt, sie wusste aber überhaupt nicht, was. Also das war ein ganz, ganz großes Sammelsurium an Themen, die voneinander abhängen. Und das war wie in so einem Wolleknäuel, wo sie den Anfang nicht gefunden hat, ne. Und, und, dass man da nicht mit so einem großen Korb kommt, sondern vielleicht mal ein Problem anguckt und löst und das dann richtig löst. Und dass das oft der Start sein kann für's systematische Weiterarbeiten.“ (I, 91-97)

Demnach wird gemeinsam nach einem Einstiegsthema gesucht. Auch Mentorin N folgt nicht dem „Ziel-Hype“ (N, 144; G, 174-175) in Bezug auf den Start eines Mentorings. Sie spricht von einer Übertreibung der Relevanz einer Zielklarheit im Vorfeld der Tandem-Gespräche. Hier sei nicht von Bedeutung, dass Mentees mit einem klar definierten Ziel in die ersten Gespräche kommen, sondern es werden von Gespräch zu Gespräch Teilziele gesetzt, die bearbeitet werden (vgl. N, 143-152). Auf diese Weise wird der Mentoring-Prozess bzw. werden die Tandem-Gespräche nach und nach inhaltlich aufgebaut, der Aspekt der Unterstützung der oder des Mentee stärker hervorgehoben.

Als Fazit kann aus der Subkategorie „Zielorientierung“ gezogen werden, dass Mentorinnen und Mentoren, wie sich zeigt, von ihren Mentees erwarten, dass diese ihr Karriereziel kennen, um bestmöglich daran arbeiten zu können. Alternativ sei es möglich, das Ziel zu Beginn des Mentorings gemeinsam zu klären und zu präzisieren, so dass ebenfalls kontinuierlich daran gearbeitet werden kann. Schließlich erscheint das Ziel der oder des Mentee als zentrales Element des Mentorings, auf das alle karriereorientierten Aktivitäten des Mentorings ausgerichtet werden. Auf diese Weise drückt das Ziel nach der Wahrnehmung der Mentorinnen und Mentoren eine Verbindlichkeit in Bezug auf das Mentoring aus. Gleichzeitig verleiht das Ziel dem Mentoring-Prozess Struktur und Relevanz.

#### 4.2.3.4 Kommunikationskompetenz

Die empirischen Daten verdeutlichen im Hinblick auf Erwartungen an die Mentees, dass Mentees mittels Fragen an ihre Mentorin oder ihren Mentor durch den Mentoring-Prozess leiten. Erwartet werden „gute Fragen“ (O, 52-53) oder das Stellen der „richtigen Fragen“ (I, 185-190). Auch bezüglich der Kommunikationskompetenz sollten Mentees darauf und auf das Führen von Gesprächen mit Mentor bzw. Mentorin vorbereitet werden (C, 97-98; N, 346-350). Mentorin K verweist diesbezüglich auf die Ressource Zeit und darauf, dass es für Mentorin oder Mentor nicht „stinklangweilig“ (K, 134) werden solle, sondern „dass es wirklich läuft und, äh, spannend wird und auch für den Mentor oder die Mentorin ‘ne Freude wird“ (K, 132-133; vgl. H, 185-188). Dies müsse vorbereitend

geübt werden, so dass Mentoring „niemals plaudern“ (K, 89) werde. Entsprechend gehöre zur Mentee-Kommunikation „Selbstreflexion“ (O, 135) und „wie man Feedback annimmt“ (O, 55). Dies stehe in Zusammenhang mit einer Bewusstwerdung der Hierarchiefreiheit von Mentoring, was Kommunikation beeinflusst. Der oder die Mentee darf und soll sich hier explizit in den Mittelpunkt stellen, soll zufrieden aus dem Tandem-Gespräch herausgehen (vgl. J, 116-125).

Zusammengefasst wird mit der Erwartung bezüglich Kommunikationskompetenz bei Mentees von Mentorinnen und Mentoren verbunden, dass der oder die Mentee Kommunikation anstößt und Antworten sowie Feedback annimmt. Gleichzeitig müssen insbesondere Fragen der Mentee an ihre Mentorin oder ihren Mentor so aufbereitet sein, dass die Mentorin oder der Mentor wiederum nicht das Interesse an der oder dem Mentee verliere. Auf diese Weise deutet sich an, dass es eine Hierarchie zwischen Mentee als nehmendem und Mentorin oder Mentor als gebendem Part gebe, die hervorgehoben wird.

#### 4.2.3.5 Generative Tradierung als implizite Erwartung

Die in den mit Mentorinnen, Mentoren und Mentees geführten Interviews erhobenen Daten machen deutlich, dass Mentoring auch mit einer Verpflichtung verbunden sein könne. Mentorinnen und Mentoren sehen das Konzept Mentoring als nachhaltig und generativ. Sofern einer Mentee und einem Mentee „Gutes“ (N, 249) in Form von Mentoring widerfahren ist, bestehe die Verpflichtung, dieses Gute weiterzutragen, indem fortan die Rolle des Mentors oder der Mentorin übernommen wird. Dies stützt, dass das als Mentee erfahrene Mentoring Erfahrung beinhaltet, die erlebte Rolle des Gegenübers übernehmen zu können. Viele Mentorinnen und Mentoren sehen im Rollenwechsel demnach eine Verpflichtung, nicht nur eine Bereitschaft, so wie Mentorin K:

„Aber immer mit der Maßgabe: Wer einmal von jemandem profitiert hat, muss das auch weitergeben. Also war man einmal Mentee, wird man irgendwann Mentorin. So ist eigentlich für mich, das ist wie so ein Staffellauf. Also nicht nur ein Nehmen, sondern Mentoring gleichzeitig so erfahren, dass man weiß, dass man irgendwann weitergibt. Und das mit, mit 'ner Verantwortung verbindet.“ (K, 17-21)

Mentoring wird vor diesem Hintergrund als „schöne Fortsetzungsgeschichte“ (D, 140-141) beschrieben, wenn sich ehemalige Mentees als Mentorinnen bzw. Mentoren engagieren (vgl. H, 25-26; C, 91-92). Nicht nur von Weitergabe, sondern auch von Nachkommenschaft ist die Rede, wenn „manche Mentorinnen in der dritten also schon die dritte Generation bei mir also Mentorinnen sind“ (K, 108-109). Dies zeigt, dass der Rollenwechsel für viele Mentees als selbstverständlich betrachtet wird, wie z.B. Mentorin D: „Ja klar. Natürlich, ‘ne. Also, hmhm. Was für mich auch ‘ne Selbstverständlichkeit ist. Für die meisten. Ich hab‘ so viel bekommen und da geb‘ ich gerne auch was zurück.“ (D, 147-148 und 71-81) Begründet wird dies mit Endlichkeit in Zusammenhang mit Wissensmanagement und Verantwortung für nachkommende Generationen (vgl. L, 157-159).

Mit der Sicht auf eine generative Tradierung von Mentoring als implizite Erwartung an Mentees wird gezeigt, dass es sich bei Mentoring um ein nachhaltiges Konzept handelt, das weitergegeben und damit aufrechterhalten wird. Es wird von einer Verpflichtung gesprochen, das Positive, das ein Mentoring bedeute, weiterzugeben. Die Daten zeigen in diesem Zusammenhang aber auch, dass die Übernahme der Mentorinnen- oder Mentorenrolle von ehemaligen Mentees aus den angeführten Gründen bei entsprechender Gelegenheit nahezu selbstverständlich übernommen wird.

#### 4.2.3.6 Zusammenfassung zu den explizierten Erwartungen an Mentees

Im empirischen Material zeigt sich anhand der von Mentorinnen und Mentoren an Mentees gerichteten Erwartungen, dass die prozessuale, organisatorische und inhaltlich-thematische Verantwortung bei den Mentees liegt. Ausgerichtet sein müssten all diese damit in Zusammenhang stehenden Aktivitäten am Ziel der oder des Mentee, das sowohl Voraussetzung zur Teilnahme an einem Mentoring sein kann als auch während des Mentorings gemeinsam mit Unterstützung durch Mentorin oder Mentor erarbeitet werden könne. Gleichzeitig müssen Mentees, so wird angedeutet, in der Lage sein, das Interesse ihrer Mentorin oder ihres Mentors über den gesamten Mentoring-Prozess hinweg aufrecht zu erhalten. Auch diesbezüglich wird von Mentees Aktivität erwartet. Es zeigt

sich, dass neben dem Thema des Aufrechterhaltens von Interesse hinsichtlich der Erwartungen an Mentees auch Zeit eine Rolle spielt. Dabei geht es um das gewinnbringende Nutzen der Zeit, die Mentorinnen und Mentoren für Mentoring zur Verfügung stellen und die Mentees durch die von ihnen erwartete Aktivität aus Sicht der befragten Mentorinnen und Mentoren effizient nutzen sollen. Darüber hinaus wird deutlich, dass mit den Erwartungen Ansprüche verknüpft sind, die die von Mentorinnen und Mentoren wahrgenommene Hierarchie zwischen der von ihnen eingenommenen Rolle und ihrer oder ihrem Mentee hervorheben.

Aus den erhobenen Daten wird daneben deutlich, dass auch im Hinblick auf Erwartungen an Mentees keine Erwartungen die explizit mit Online-Mentoring oder Online-Mentees verknüpft sind, formuliert wurden.

#### 4.2.4 Ergebnisse der Hauptkategorie „Rollen im Online-Mentoring“

Die Subkategorien der zur Hauptkategorie Rollen im Online-Mentoring zusammengefassten drei Kategorien haben gemeinsam, dass sich ihre Inhalte, so verdeutlichen die empirischen Daten, allgemein auf Mentoring beziehen. Online-Mentoring bzw. Besonderheiten des Online-Mentorings in Bezug auf das Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren, die Vorbereitung auf die im Mentoring zu übernehmende Rolle oder auf gegenüber Mentees explizierten Erwartungen werden von den befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees nicht herausgestellt.

Vielmehr zeigt sich ein hierarchisches Verständnis der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Mentees, das im wahrgenommenen Rollenverständnis der Mentorinnen und Mentoren begründet zu liegen scheint und an dieser Stelle bereits angedeutet wird, in der formulierten Erwartungshaltung an die Mentees jedoch noch deutlicher wird. Mentorinnen und Mentoren sehen sich als Vorbilder, Begleitende und Wissen Vermittelnde, die aufgrund dieser Rollen Aspekte etwas an die Mentees geben, das diese zuvor nicht besaßen. Dies erfolgt zwar in der Interaktion, gemeinsam und abgestimmt auf die bzw. den Mentee und ihre bzw. seine Ziele, dennoch wird hier ein „von oben nach unten“ angedeutet. Das Gatekeeping lässt insgesamt eine Abhängigkeit vermuten, ob die Mentorin oder der Mentor einen Zugang gewähren möchte, was jedoch insgesamt bejaht wird. Die Rollenabgrenzung verweist darauf, dass sich Mentorinnen und Mentoren sehr gut reflektieren müssen, um die Grenzen eines Mentorings erkennen und einhalten zu können.

Während es Mentorinnen und Mentoren gibt, die eine inhaltliche Vorbereitung auf diese Rolle und die Elemente und Aspekte eines Mentorings als notwendig erachten, gibt es andere, die hierbei selbstbewusst auf persönliche und berufsbiografische Ressourcen zurückgreifen und auf dieser Grundlage in die Mentorinnen- und Mentoren-Rolle einsteigen. Dies deckt sich mit dem Selbstbewusstsein, mit dem die Rolle einer Mentorin oder eines Mentors dargestellt wird, lässt jedoch die Frage offen, woher das Verständnis bezüglich der Rollen Aspekte kommt.

Wie bereits angeführt, verdeutlichen die an Mentees gerichteten Erwartungen seitens der Mentorinnen und Mentoren eine Hierarchie zwischen Mentorin und Mentor und Mentee. Es wird viel gefordert, um insbesondere für die Mentorinnen und Mentoren den Prozess des Mentorings angenehm zu gestalten. Zwar scheint immer wieder das Ziel der oder des Mentee in den Fokus zu rücken, Verantwortung und verschiedenartige Leistung muss jedoch von der oder dem Mentee erbracht werden, damit der Mentoring-Prozess weiterläuft.

Zusammengefasst lässt sich anhand dieser Ergebnisse feststellen, dass sich die Wahrnehmungen des Rollenverständnisses von Online-Mentorinnen und -mentoren sowie die Erwartungen an Online-Mentees der befragten Personen nicht von denen hinsichtlich Offline-Mentorinnen und -Mentoren sowie Offline-Mentees unterscheiden. Auch in Bezug auf die Vorbereitung wird nicht speziell auf Online-Mentoring und seine mediatisierten Komponenten, weder in Bezug auf eine strukturierte, gezielte Vorbereitung noch bezüglich des Rückgriffs auf vorhandene Ressourcen, eingegangen.



### 4.3 Beziehung im Online-Mentoring

In der Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“ richtet sich das Augenmerk auf die subjektive Wahrnehmung der Beziehung zwischen Online-Mentorin oder Online-Mentor und Online-Mentee. Die empirischen Daten zeigen zum Thema Beziehung, dass dieses verbunden wird mit dem Online-Rahmen, der durch den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel bei einem Mentoring die Situation Mentoring kontextualisiert. Die Befragten betrachten die Beziehung im Online-Mentoring sowohl aus der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren als auch aus der Rolle der Mentees heraus. Zunächst werden beziehungsförderliche Bedingungen für ein Online-Mentoring anhand des Aspekts der Passung betrachtet (Kapitel 4.3.1). Passung kann, so verdeutlicht das erhobene Material, durch verschiedene Elemente erreicht werden. So habe die Persönlichkeit der Mentoring-Partnerinnen und -Partner, das Mentoring-Ziel der bzw. des Mentee oder die Ressource Zeit Einfluss auf den Aufbau der Mentoring-Beziehung. Mit der Kategorie digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume wird der Online-Rahmen des mit dieser Analyse beforschten Online-Mentorings besonders hervorgehoben (Kapitel 4.3.2). Hier wird deutlich, dass Mentoring aufgrund seiner Rahmung in unterschiedlichen Dimensionen wahrgenommen wird und dass technologisch flexibilisierte Begegnungsräume Vor- und Nachteile für Mentoring haben können. Zum Thema Resonanz gehen die Befragten insbesondere auf die Online-Mentoringgespräche ein. Insgesamt wird den Kategorien wird deutlich, dass die Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees viele Aspekte vor dem Hintergrund des Offline-Mentorings betrachten und Vergleiche zum Offline-Mentoring ziehen.

Tabelle 12 zeigt die Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“ mit den beiden Kategorien „beziehungsförderliche Bedingungen“ und „digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume“, die aus jeweils drei Subkategorien zusammengesetzt werden konnten. An die tabellarische Darstellung der Hauptkategorie schließt sich die ausführliche Darlegung ihrer Kategorien und Subkategorien an.

Tabelle 12: Aufbau der Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“

Hauptkategorie	Kategorien	Subkategorien
Beziehung im Online-Mentoring	Beziehungsförderliche Bedingungen	Passung durch Persönlichkeit
		Passung durch Fachlichkeit
		Passung durch Zeitablauf
	Digitale Kommunikations- und Begegnungs- räume	Unterschiedliche Dimensionalität
		(Flexible) Begegnungsräume
		Eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten

Quelle: eigene Darstellung

#### 4.3.1 Beziehungsförderliche Bedingungen

Mit Blick auf beziehungsförderliche Bedingungen benennen die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees den Aspekt der Passung. Dieser gliedert sich im Datenmaterial in die Passung durch Persönlichkeit (Kapitel 4.3.1.1), die Passung durch Fachlichkeit (Kapitel 4.3.1.2) und die Passung durch Zeitablauf (Kapitel 4.3.1.3). Eine Passung durch Persönlichkeit könne beispielsweise durch Ähnlichkeit und verbindende Elemente der Tandem-Partnerinnen und -Partner erreicht werden, aber auch durch das gezielte Zusammenführen der Tandems aufgrund von Unterschieden. Auch das Mentoring-Ziel könne maßgeblich für den Beziehungsaufbau und die Beziehung von Mentorinnen oder Mentoren und Mentees sein. Einfluss auf insbesondere den Aufbauprozess der Mentoring-Beziehung habe, so verdeutlichen die empirischen Daten, auch die Ressource Zeit, wie die Zusammenfassung zu beziehungsförderlichen Bedingungen im Online-Mentoring darlegt (Kapitel 4.3.1.4).

Zum Einstieg in die Kategorie der beziehungsförderlichen Bedingungen dient die Darstellung der Subkategorie Passung durch Persönlichkeit, bevor die Sichtweisen zur Passung durch Fachlichkeit und zur Passung durch Zeitablauf vor dem Hintergrund eines Online-Mentorings anhand der codierten Wahrnehmungen erörtert werden.

#### 4.3.1.1 Passung durch Persönlichkeit

Ein Teil der Mentorinnen, Mentoren und Mentees sehen in der Person liegende Eigenschaften als tandem-beziehungsförderlich. Diesbezüglich reflektieren die Befragten ihre Mentee-Erfahrung. So wird zum einen Homogenität als hilfreich beim Beziehungsaufbau wahrgenommen, „das hat einfach gepasst, weil wir ‘ne ähnliche Dynamik haben“ (D, 105). Die Mentorin oder der Mentorin könne in diesem Fall auch Vorbild in der Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsstruktur sein (vgl. N, 92-99). Zum anderen wird auch Heterogenität als Auswahlkriterium angeführt. Dann suchen Mentees gezielt ein Gegenüber, das andere personale Eigenschaften hat als sie selbst. Hierbei werde, so die befragten Personen, anhand einer anderen Perspektive, aufgrund von Komplementarität gelernt (vgl. N, 88-90). Es wird angeführt, dass Mentees auf diese Weise ihre Fähigkeiten anhand Übungssituationen zur Vorbereitung auf neue und schwierige berufsbezogene Aufgaben verbessern können. Dies beschreibt Mentorin L anhand der Art und Weise, wie in ihr bekannten Mentoring-Programmen Mentoring-Tandems gematcht werden:

„Und, ähm, wir fahren eher den Ansatz der Heterogenität als der Homogenität. Also, äh, es gibt ganz viele, die matchen nach gemeinsamen Wertvorstellungen, und, ähm, solchen Thematiken. Und, äh, wir sagen’s genau andersherum. Denn die Kunst in der Arbeitswelt ist es ja, mit jemand klarzukommen, der nich‘ so tickt wie ich. Und davon gibt es ja, äh, meistens mehr als von denen, die genauso ticken wie ich. Ähm, was insofern is‘ immer für jeden Mentee ein anderer Mentor mit anderen Kompetenzen und, äh, Eigenschaften, äh, der richtige Sparringspartner.“ (L, 68-75)

Eine heterogene Konstellation ist demnach für Mentees besonders hilfreich, da sie das Arbeitsleben widerspiegeln.

Für den auf einer unabhängigen Mentoring-Plattform aktiven Mentor B beeinflusst das Interesse an der Persönlichkeit des Gegenübers den Beziehungsaufbau und die Tandem-Beziehung. Ihm geht es nicht um Heterogenität oder Homogenität. Sein Interesse an der oder dem Mentee, die Person zu ergründen und sich mit ihr zu befassen, wird geweckt, wenn es sich um eine Persönlichkeit mit Ecken und Kanten handelt, die nicht einer Norm entspreche. Dies bezieht er sowohl auf Charaktereigenschaften als auch auf die Berufsbiographie:

„Naja, also die gibt es tatsächlich, diese Kriterien, ähm, was mir wichtig ist, ähm, dass mich die Person interessiert, und zwar nicht nur der Lebenslauf, ähm, sondern auch die Persönlichkeit dahinter. Ähm, normalerweise hat man ja immer mal auch ‘n Telefonat, ähm, bevor man sich auf ‘n Mentoring dann tatsächlich einlässt, um jemanden dann so ‘n Stück weit dann auch kennenzulernen. Also die Persönlichkeit muss mich interessieren und damit hängt so ‘n Stück weit auch zusammen, ähm, was ich an Personen dann faszinierend finde. Ahm, das sind in der Regel nicht so glattgespülte Charaktere, sondern eher, ähm, wie soll ich sagen, so Querdenker, über-den-Tellerrand-Denker, ähm, die so ‘n Stück weit unkonventionell, ähm, kreativ im Kopf unterwegs sind, und, ähm, nicht so den, den Standard-Lebenslauf und die Standard-Persönlichkeit mitbringen, [...]“ (B, 46-56)

Demnach muss die Persönlichkeit für die Mentorin oder den Mentor dauerhaft interessant sein, nicht sofort durchschaubar sein, damit die Tandem-Beziehung nach der Wahrnehmung von B nicht uninteressant oder langweilig wird.

Ob „die Chemie stimmt“ (vgl. I, 38; B, B, 8-11), ob es menschlich und „für beide Seiten passt“ (vgl. E, 321; N, 117-124), d.h. man sich „sympathisch“ (vgl. G, 163) ist und sich „gut riechen“ (vgl. L, 343) kann, wird in Gesprächen vor dem Start des Mentorings, entweder durch die Koordinierenden eines Mentoring-Programms im Vorfeld des Matchings oder durch Gespräche von Mentorinnen und Mentoren mit potenziellen Mentees, versucht herauszufinden (vgl. I, 104; K, 105; G, 38; H, 275). Mentorinnen und Mentoren profitierten in diesen Gesprächen, wie Mentorin N anführt, von ihrer Erfahrung in dieser Rolle: „Und ich merke mittlerweile,

mit den, mit den Jahren der Erfahrung einfach, merke ich im Vorgespräch schon, ob 'ne Zusammenarbeit klappen kann oder nicht.' (N, 124-126) Schließlich geht es darum, eine Beziehung, d.h. ein über längere Zeit andauerndes Vertrauensverhältnis aufbauen zu können (vgl. B, 8-11).

Im Zusammenhang mit Passung durch Persönlichkeit wird auch bemerkt, dass personale Eigenschaften für Mentorinnen, Mentoren und Mentees auch ohne Bedeutung sein können, „das ist für denjenigen nicht relevant, das kann ja auch sein“ (N, 447). Die Beziehungsebene spielt aufgrund dieser Überlegung dann bei einem Mentoring keine Rolle.

In der Zusammenschau zeigen die erhobenen Daten, dass für einen Teil der befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees Passung als förderliche Bedingung für die Mentoring-Beziehung durch in den Personen liegende Eigenschaften erreicht wird. Diese haben Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau und die Mentoring-Beziehung selbst. Hierbei deuten sich jedoch zwei unterschiedliche Sichtweisen an. Geht es um eine persönliche Beziehung, wird Homogenität angeführt. In Bezug auf eine karriereförderliche Beziehung kann auch Heterogenität von Bedeutung sein, da eine solche den Arbeitskontext widerspiegeln. Auch im Hinblick auf Passung wird mit Interesse am Gegenüber argumentiert, ebenso mit gegenseitiger Sympathie.

#### 4.3.1.2 Passung durch Fachlichkeit

In Bezug auf die Tandem-Beziehung und eine Passung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee wird auch das Ziel der oder des Mentee hervorgehoben. „[W]er der beste Mentor ist“ (K, 177) hängt demnach „vor allem von seinen Zielen“ (L, 91), d.h. den Zielen der oder des Mentee, ab, denn es geht darum, „was willst du von jemand anderem lernen“ (L, 227-228). Befördert wird eine Passung in der Wahrnehmung der interviewten Personen demnach durch Fachlichkeit in einem speziellen berufsbezogenen Gebiet, in dem sich die oder der Mentee ebenfalls bewegt oder künftig bewegen möchte (vgl. J, 79-80; N, 311-312), d.h. „fachlich, wenn man das Glück hat, dass die Mentorin aus der gleichen Disziplin kommt“ (I, 144), wie Mentorin D aus ihrer Mentee-Perspektive heraus berichtet:

„Mir war wichtig, dass meine Mentorin auch tatsächlich ins, in der Scientific Community verortet ist. [...] Hm, ich glaube das waren

so die, das waren so die zentralen Punkte. Also ihr eigener Grad der Vernetzung und ihr eigener Grad der Fachlichkeit.“ (D, 87-90)

Diese genannten Attribute der Mentorin förderten nach Auffassung von D ihr Ziel, den Eintritt in die Wissenschaftsgemeinschaft, deren Teil die Mentorin bereits war, zu erreichen. Das hat in der Wahrnehmung von D den Aufbau der Mentoring-Beziehung unterstützt, da unmittelbar in ein Thema eingestiegen werden konnte. „Also man schafft praktisch gleich ‘ne Relevanz in dem Mentoring“ (F, 40; vgl. O, 108). So gebe es eine gemeinsame fachliche Grundlage (vgl. H, 30), auf die aufgebaut werden könne und von der die oder der Mentee fachlich profitieren kann. Vor dem Hintergrund einer fachlichen Grundlage sollte für Mentorin E, die überwiegend Erfahrung im Offline-Mentoring hat, nur im Falle, dass ansonsten kein Online-Mentoring angeboten werden könne, auf die fachliche Passung, oder die Passung anhand des Ziels der oder des Mentee, verzichtet werden. Ansonsten sei es für die Mentorin oder den Mentor schwierig, den oder die Mentee unterstützen, zu beraten und zu begleiten zu können (vgl. E, 225-263).

Demnach konnte aus den empirischen Daten herausgeleitet werden, dass das Mentoring-Ziel, das die Mentees in das Beratungs- und Begleitungskonzept einbringen, als beziehungsförderlich betrachtet wird, da es unmittelbarer Anknüpfungspunkt für die Tandem-Gespräche ist. In diesem Zusammenhang sei darüber hinaus von Bedeutung, dass die Mentorinnen und Mentoren das Mentee-Ziel aufgrund eigener Fachlichkeit und/oder Zugehörigkeit zur Fach- und Professionsgemeinschaft unterstützen können.

#### 4.3.1.3 Passung durch Zeitablauf

Nach der Wahrnehmung der Befragten wird auch Zeitablauf als eine beziehungsförderliche Bedingung bei Mentoring betrachtet. Passung zwischen der Mentorin oder dem Mentor und der Mentee wird nach Meinung einiger der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees durch Zeitablauf, während des Mentoring-Prozesses, erreicht: „Mentoring ist ein Prozess, [...]. Man wächst zusammen. Das bringt Kraft, Vertrauen, Vertraulichkeit [...]“ (O, 64-65). Demnach baue sich aufgrund der Anzahl über einen bestimmten Zeitraum hinweg geführter Mentoring-Gespräche eine Tandem-Beziehung auf (vgl. H, 275).

Den Prozesscharakter von Mentoring und den Zeitablauf aufgreifend, ist für die Befragten die Langfristigkeit von Online-Mentoringbeziehungen von Bedeutung. Durch diese Zuschreibung wird Mentoring von „so ganz kurzfristige Unterstützungsformate[n], die die dann auch fachlich sind oder einfach mal im Sinne von ‘nem Tipps sind“ (D, 265-266), die formales Wissen bereitstellen, abgegrenzt. Eine enge Beziehung der Tandems, eine „Mentoring-Geschichte“ (D, 266), entstehe demnach durch Kontinuität, regelmäßiges Aufeinandertreffen und miteinander Beschäftigen (vgl. O, 80-82), „wenn ich mit ‘nem Mentee eng zusammenarbeite“ (E, 118). Bedeutsam ist „[d]er Aufbau von Vertrauen. Das Finden eines Kommunikationsstils und Vertraulichkeit“ (O, 129-130), was in einigen Fällen zu einer jahrelangen Begleitung führen kann (vgl. G, 21). In Bezug auf Zeit nimmt Mentorin D, die wissenschaftlich arbeitet, eine Veränderung der menschlichen Beziehungen und Bindungen wahr. Diese Veränderung bewertet sie positiv, da gerade im Mentoring punktuell formales Wissen bereitgestellt wird, aber auch über einen zuvor definierten Zeitraum hinweg Begleitung und Unterstützung der oder des Mentee erfolgen:

„Hmmm. Ich glaube, eine ganz große Chance in Mentoring-Prozessen, wenn sie langfristig sind, liegt in dem Aufbau von Bindungen. Die können dann sowohl virtuell sein, die können auch analog sein. Ja, aber es geht um die Langfristigkeit. Wir kennen so ganz kurzfristige Unterstützungsformate, die die dann auch fachlich sind oder einfach mal im Sinne von ‘nem Tipps sind. Aber ‘ne, ‘ne Mentoring-Geschichte is‘ ja eigentlich ‘ne Beziehungs-Geschichte. Und, ähm, ich seh‘ das so, ich beschäftige mich ja viel mit Identitätsbildungsprozessen, ich, ich sehe das äh, ähm, unsere Bindungsfähigkeit und unsere Beziehungsfähigkeit, die verändert sich in der Form, also ne, dass sie kurzfristiger wird, dass sie durch, äh, neue Medien, ähm, ‘nen anderen Charakter bekommt auch, wir Dinge als Beziehungen oder Bindungen bezeichnen, denen man, denen man früher diesen Titel vielleicht nicht gegeben hätte. Und ich sehe das Mentoring, ähm, bietet eigentlich ‘n gutes Format, das eine mit dem anderen zu verbinden, ne. Im Sinne von, äh, sich lang sich längerfristig auf ‘nen Prozess einzulassen, der immer ein Lernprozess is‘, der immer auch ‘n Bildungsprozess ist.

Und gleichzeitig aber auch sehr, ich sag‘ mal so punktuell fachlich zu arbeiten. [...] Ähm, aber ich sehe schon, dass so ‘n Mentoring-Prozess einfach ‘n schöner Begleitprozess is‘.“ (D, 262-279)

Ob Mentoring mediatisiert oder offline durchgeführt wird, spielt in der Wahrnehmung von Mentorin D jedoch keine Rolle.

Methode der Unterstützung des Beziehungsaufbaus ist nach Auffassung der befragten Personen auch das gezielte Arbeiten mit Zeit. So wird beispielsweise als hilfreich wahrgenommen, sich in der Phase des Beziehungsaufbaus häufiger oder zu längeren Mentoring-Gesprächen zu treffen (vgl. F, 234-235). Online Zeit miteinander zu verbringen unterstütze demnach das Kennenlernen und den Beziehungsaufbau, wie Online-Mentorin A anführt:

„[...] und, ähm, das war am Anfang, und das ist das was ich glaube ich wichtig, äh, was ich wichtig finde und was vielleicht der Unterschied zum analogen Mentoring is‘, damit sie sich kennenlernen in dieser Zweidimensionalität glaube ich, is‘ am Anfang ein häufigeres Treffen nötig, ja.“ (A, 63-66)

Im Gegensatz dazu empfehlen andere Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die Zeit aufzuwenden, um erste Gespräche in physischer Co-Präsenz durchzuführen. Wie in einem hybriden, Blended Mentoring Setting (vgl. E, 184-189). Dies beschleunige den Beziehungsaufbau. Die Weiterführung der Beziehung könne dann online passieren. Auch wenn der Start in Co-Präsenz zusätzliche Anstrengung bedeutet, beeinflusse dies nach Meinung der versierten Mentorin L die Qualität des Beziehungsaufbaus positiv:

„[...] trotzdem würde ich den Aufwand betreiben, gerade am Anfang, das auch von der digitalen oder virtuellen Schiene, ähm, zu präsen, ähm, einmal wegzunehmen und, ähm, in ‘ne Präsenz, äh, in ein Präsenzkennenlernen zu gehen. Ich glaube, dass Qualität, die Qualität des Prozesses, ähm, deutlich besser ist.“ (L, 212-215)

In Bezug auf den Aspekt der Passung durch Zeitablauf deuten sich demnach unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich Offline- und Online-Beziehungsaufbau in Bezug auf die Beziehungsqualität eines Mentorings an.



Mit der Subkategorie „Passung durch Zeitablauf“ wird gezeigt, dass einige der befragten Mentorinnen und Mentoren den Beziehungsaufbau als Prozess betrachten, diesen mit einem Begriff beschreiben, der einen Zeitablauf ausdrückt. Gleichzeitig wird die wahrgenommen unterschiedliche Einteilung von Zeit während des Mentoring-Verlaufs deutlich gemacht und angeführt, wie die Ressource Zeit in der Phase des Beziehungsaufbaus effizient eingesetzt werden könne.

#### 4.3.1.4 Zusammenfassung zu beziehungsförderlichen Bedingungen

Die zur Kategorie „beziehungsförderliche Bedingungen“ zusammengefassten Subkategorien zur Passung der Mentoring-Partnerinnen und -Partner machen eine differenzierte Fokussierung auf zwei Ebenen deutlich. Einige der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees betrachten persönliche Eigenschaften als ausschlaggebend für einen gelingenden Beziehungsaufbau und eine tragfähige Mentoring-Beziehung, andere sehen Fachlichkeit als in diesem Zusammenhang relevant an. Eine weitere Gruppe, die sich spezieller auf Online-Mentoring fokussiert, nimmt wahr, dass Mentoring-Beziehungen im Prozess des Mentorings und somit durch den Ablauf von gemeinsam verbrachter Zeit entstehen und sich stabilisieren können.

Daneben variieren die Wahrnehmungen in Bezug auf die „Passung durch Persönlichkeit“ in der Betonung der Bedeutung von Homogenität gegenüber Heterogenität. Mit Blick auf die „Passung durch Fachlichkeit“ als Alternative zur „Passung durch Persönlichkeit“ zeigt sich, dass das Ziel der oder des Mentee und das Spezialistinnen- oder Spezialistenwissen der Mentorin oder des Mentors zueinander passen sollten, um das Mentoring für die oder den Mentee inhaltlich profitabel gestalten zu können. Online-Mentoring wird im Zusammenhang mit diesen beiden Aspekten der Passung nicht explizit angeführt. Anders stellt sich dies bei der „Passung durch Zeitablauf“ dar. Hier werden Unterschiede im Aufbau einer Offline- und einer Online-Mentoringbeziehung deutlich, der Einsatz der Ressource Zeit wird mit dem Online-Rahmen in Beziehung gesetzt. Dies deutet auf eine Dynamik der Interaktion hin, die in Beziehungen herrscht und in die sich die oder der Einzelne einbringen muss, um sie aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Der Umgang mit Zeit im

Prozess des Beziehungsaufbaus macht die unterschiedlichen Herangehensweisen und Einstellungen gegenüber Mentoring deutlich: Vom Betreiben des Aufwands, erste Treffen in Präsenz zu gestalten, um die Qualität des Prozesses Beziehungsaufbaus zu sichern, über den Einsatz von Zeit für einen strukturierten Wechsel zwischen Online-Medien und Offline-Kontakt, hin zur Investition von mehr Zeit zu Beginn des Beziehungsaufbaus bei einem Online-Mentoring.

#### 4.3.2 Digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume

Geht es um die Begegnungen der Mentoring-Tandems und ihre Kommunikation, insbesondere in den Mentoring-Gesprächen, wurden im empirischen Material die Subkategorien „unterschiedliche Dimensionalität“, „(flexible) Begegnungsräume“ und „eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten“ identifiziert, die zusammen die Kategorie digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume bilden. In den hier codierten Interview-Passagen wird die differenzierte subjektive Wahrnehmung des Online-Rahmens von Mentoring-Gesprächen deutlich.

Unter die Subkategorie unterschiedliche Dimensionalität wurden die Sichtweisen der befragten subsumiert, die die verschiedenen Möglichkeiten der Tandem-Gesprächsführung aufzeigen und miteinander vergleichen. Hierzu teilen die Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees die Nutzung unterschiedlicher Kommunikationskanäle in Dimensionen, anhand eines in diesem Zusammenhang in den Interviews selbst gewählten Begriffs, ein (Kapitel 4.3.2.1). Die Subkategorie (flexible) Begegnungsräume zeigt die Wahrnehmungen der Befragten mit Blick auf Entgrenzungsmöglichkeiten, die der Online-Rahmen für Online-Mentoring bieten kann (Kapitel 4.3.2.2). Die der Subkategorie eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten zugeordneten erhobenen Daten beschäftigen sich insbesondere mit dem Mentoring-Gespräch, den Auswirkungen ausgeschalteter Sinnesreize aufgrund mediatisierter Kommunikation darauf sowie Möglichkeiten des Umgangs damit (Kapitel 4.3.2.3). Die Zusammenschau zur Kategorie digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume fasst die zentralen Aspekte der Subkategorien darauffolgend kurz zusammen (Kapitel 4.3.2.4).

Die drei an dieser Stelle skizzierten Subkategorien werden nachfolgend mit Bezug zum empirischen Datenmaterial besprochen.

#### 4.3.2.1 Unterschiedliche Dimensionalität

Mit Blick auf Mentoring-Gespräche, die mittels eines mediatisierten Kommunikationskanals durchgeführt werden, teilen die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees, abhängig von der Anzahl der aufgrund des eingesetzten Kommunikationsmediums bedienten Sinnesreize, Mentoring-Kommunikation in unterschiedliche Dimensionen ein. Damit prägen sie diesen Begriff hinsichtlich des Online-Mentorings in der vorliegenden Analyse.

Mentoring via Telefon wird nach Wahrnehmung der Befragten als eindimensionales Mentoring wahrgenommen, da sich die Tandem-Partnerinnen und -Partner lediglich hören. Das Mentoring ist damit auf einen Sinnesreiz reduziert. In diesem Zusammenhang werden positive Effekte der Möglichkeit, aufgrund technologischer Entwicklungen auf diese Weise an einem Mentoring teilnehmen zu können, wie eine wahrgenommene geringere Formalität der Mentoring-Gespräche (vgl. G, 214-217), der Vorteil, das Mentoring lokal entgrenzt aus der gewohnten Umgebung heraus, in der man sich wohlfühlt, durchführen zu können (vgl. G, 236-240), und die Möglichkeit, sich aufgrund nicht vorhandener visueller Reize besser schützen und abgrenzen zu können, angeführt (vgl. G, 120-130). Eindimensionales Mentoring via E-Mail wird kritischer gesehen aufgrund der Asynchronität. Zwar wird von Mentorinnen und Mentoren der Vorteil einer schriftlichen Antwort darin gesehen, sich jederzeit wieder damit beschäftigen zu können und sie vollumfänglich abrufbar zu haben (vgl. C, 45-47), jedoch gingen dabei nach Wahrnehmung der Befragten wichtige Informationen wie die emotionale Verfassung und Reaktionen (vgl. D, 244-249) der Tandem-Partnerin oder des Tandem-Partners aufgrund der ausgeschalteten Sinnesreize verloren. Dies zu erfassen, benötige entsprechend Zeit und sei wenig effizient (vgl. D, 258). „Dann bin ich ja erstmal länger damit beschäftigt herauszufinden, warum is‘ nich‘ die Begeisterung“ (D, 253-254).

Bei Online-Mentoring via Video-Konferenz handelt es sich nach der Wahrnehmung der befragten Mentees, Mentorinnen und Mentoren um zweidimensionales Mentoring. D.h. in den Tandem-Gesprächen sind die Sinne Hören und Sehen aktiv, da Bild und Ton vorhanden sind. Das synchron übermittelte Video hat in der Wahrnehmung der Befragten die Auswirkungen, das Fühlen und Denken der Gesprächspartnerin bzw. des

Gesprächspartners mitzuerleben, dies neben dem Hören auch sehen zu können (vgl. B, 14-18). So zeigt sich eine positive Einstellung gegenüber Online-Mentoring, die darin münden kann, dass physische Co-Präsenz während eines Mentorings nicht vermisst wird, wie Online-Mentorin N darstellt:

„Das heißt, ich bin umso mehr fokussiert auf das Bisschen, auf diese Teilmenge vom ganzen Menschen die ich hab‘, ähm, die wirklich wahrzunehmen. Das heißt, ähm, ich sehe ja trotzdem, ob die Körperspannung sich plötzlich ändert, ob die ähm Haltung sich verändert, ob die Person noch im Gespräch ist oder nich‘. Das bekomm ich ja auch weiterhin mit.“ (N, 398-402)

Die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner konzentrieren sich hier stärker auf Verbalisierungen, Pausen und Stille. Neben der geschilderten Möglichkeit, das Gegenüber audiovisuell erfassen zu können, wird der Vorteil der Ortsunabhängigkeit von Online-Mentoring angeführt. Jedoch wird damit zusammenhängend das Gebunden-Sein an den Bildschirm beim zweidimensionalen Online-Mentoring angeführt:

„Ähm, für mich isses kein großer Unterschied, ja, ähm, weil ich mit meiner Mentee genauso umgehe, wie wenn ich im Café sitzen würde. Und da ich im Augenblick ja dann in meinem Büro sitze, alleine bin, äh, und mit ihr über Skype spreche und wir über, halt Google, äh, Google Drive eventuell ihre Dokumente bearbeiten, das ist nicht großartig unter, äh, ein großartiger Unterschied. Also ich empfinde es einfach nich so. Was man natürlich, ähm, in dem Fall nicht hat, [...] Und das ist natürlich beim virtuellen Mentoring über Skype sind Sie am Tisch und äh, und äh, an den Bildschirm gebunden. Ja, also nee, das muss ich echt sagen, ein Mentoring jetzt zum Beispiel nur über Telefon, das reduziert natürlich nochmal über einen Sinneskanal. Also teilweise bei Skype, wenn die, wenn die Leitung ruckelt muss man ja auch das Video ausmachen, hatten wir gerade gestern Abend, ja, äh, dann is‘ man natürlich, ähm, noch fokussierter auf das, was jemand sagt, und muss halt die Akustik interpretieren können. Also es is‘ ja dann nochmal schwieriger zu interpretieren, fühlt sich das Gegenüber gerade

wohl, ähm. Beim Mentoring is' ja auch wichtig, dass man zwischen den Zeilen hört, ja. Ist das was gesagt wird tatsächlich auch das, was gefühlt, gemeint wird, ja, und ähm, also das sind so Rollfraktionen. Ähm mir ist da wichtig, ich brauch das Hören und ich brauch das Sehen. Weil mit der Zeit sieht man schon, ob man nochmal nachhaken muss, ja. Äh, ich hab' schon mit einigen gesprochen, die sagen, hm, mir fehlt halt praktisch die Dreidimensionalität, ähm, mir fehlt sie nicht. Ich bin sehr dankbar drüber, dass wir das also wirklich rein digital machen, [...] aber die zwei Sinneskanäle, die brauche ich schon. Also äh, einen, nur Hören, halte ich für sehr schwer, ja, also wär', das würde ich wahrscheinlich auch nicht machen. Aber über Skype, das ist überhaupt kein Thema. Weder für sie, ähm, noch für mich. Weil, wir haben auch gerade gestern nochmal drüber gesprochen, weil wir uns langsam unserem Ende, ähm, unserer Mentoring-Zeit nähern, also, nach wie vor sind wir ganz begeistert, dass wir ein Tandem, also ein virtuelles Tandem sind.“ (A, 18-48)

Insgesamt betrachtet Online-Mentorin A die Vorteile des zweidimensionalen Mentorings für die Mentoring-Kommunikation, die sie das nachfolgend betrachtete dreidimensionale Mentoring aufgrund weniger Unterschiede nicht vermissen lassen.

Weitere Befragte sprechen sich dagegen ausdrücklich für in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum stattfindendes, als dreidimensional bezeichnetes Mentoring aus. Diesbezüglich führen sie die Bedeutung der „menschlichen Verbindung“ (vgl. M, 60) an: „Manchmal muss ich meinen Mentor bildlich gesprochen anfassen können“ (H, 44). Das Co-Präsente Mentoring wird von vielen Online-Mentoring anbietenden Personen als gehaltvollstes betrachtet, da alle Sinne der Tandem-Partnerinnen bzw. -Partner verbunden sind bzw. verbunden werden können. Vor diesem Hintergrund werden Vergleiche zwischen den Mentoring-Dimensionen angestellt. So wird als eine Auswirkung geschildert, in physisch co-präsenten Mentoring-Gesprächen rascher zum thematischen Punkt zu kommen und die Möglichkeit zu haben, sich während der Anreise zu einem Mentoring-Gespräch darauf vorbereiten zu können (vgl. B, 24-30). Daneben werden die Qualität der Mentoring-Beziehung und

des unmittelbaren Beziehungsaufbaus unterstützt durch Co-Präsenz angeführt, dreidimensionales Mentoring als anspruchsvollste Variante des Mentorings bezeichnet, bei dem auch die Schwelle des Absagens von Gesprächen am höchsten sei. (vgl. F, 17-30). Zweidimensionales Mentoring könne ein dreidimensionales Mentoring flankieren (A, 56-63; G, 149-152), eine Routine vermeidende Veränderung bedeuten und in bestimmten Phasen des Mentorings wirksam sein. Ein bedeutsamer Vorteil wird darin gesehen, dass ein Mentoring-Gespräch aufgrund der Online-Möglichkeit nicht ausfallen müsse, sondern innerhalb eines anderen Rahmens angeboten werden könne (vgl. L, 127-132). Zweidimensionales Mentoring wird somit als Lösung für den Notfall wahrgenommen (vgl. C, 178-179).

Daran anknüpfend zeigen die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees eine Tendenz zum Blended Mentoring, der Mischung aus Online- und Offline-Mentoring, bei der man selbst entscheiden kann, „wie viel digital und wie viel persönlich“ (C, 64-65; vgl. H, 64).

In der Zusammenschau scheinen die Wahrnehmungen der drei verschiedenen Dimensionalitäten von Mentoring differenziert und machen eine Abstufung der Mentoring-Kommunikation aufgrund physischer-Co-Präsenz und der Auswahl eines mediatisierten Kommunikationskanals deutlich. Dies wird mit Beispielen wie einer Schutzfunktion, ungefilterten Emotionen und dem ganzheitlichen Erfassen des Gegenübers verargumentiert.

#### 4.3.2.2 (Flexible) Begegnungsräume

Aus der Perspektive der im Rahmen der vorliegenden Analyse befragten Personen ergeben sich (flexible) Begegnungsräume aus der Entgrenzung von Mentoring durch technisch unterstützte Kommunikationsmittel. Als Vorteil nehmen viele der Mentorinnen, Mentoren und Mentees die Ortsunabhängigkeit (vgl. C, 132) wahr, die Online-Mentoring mittels digital unterstützter Kommunikationskanäle bietet. Angeführt werden von den Befragten Zeitersparnis, wegfallende Reisen bzw. Reisezeiten und wegfallende Stressfaktoren (vgl. A, 42-43; G, 235), wie auch Online-Mentor B beschreibt:

„Was ich aber auch feststelle, und das ist, ähm, tatsächlich ‘n Vorteil, die, ähm, virtuellen Mentoring-Sessions sind effizienter, also

man arbeitet strukturierter an den Themen, die man sich vorgenommen hat, schweift nicht so ab, und, ähm, ich hab' das Gefühl, dass es dadurch einfach ein Stück weit auch effizienter ist. Weil, abgesehen davon, dass man natürlich nich' irgendwo 'ne Anreise oder Ähnliches noch hat, ähm, in die man Zeit investieren muss.“ (B, 34-39)

Der Online-Rahmen bedinge darüber hinaus gesteigerte Effizienz in den Mentoring-Gesprächen. Des Weiteren bedeute Ortsunabhängigkeit für die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees die Möglichkeit, überhaupt eine Tandem-Partnerin oder einen -partner außerhalb eines ihnen zugänglichen Umkreises zu finden. Gerade (unabhängige) Mentoring-Plattformen im Internet ermöglichten dies (vgl. G, 233-235; F, 20-22). Weitere Mentorinnen und Mentoren betrachten diesen Aspekt der lokalen Entgrenzung kritisch. Sie äußern Zweifel, ob eine lokal weiter entfernte Mentorin oder ein Mentor hinsichtlich der kulturell geprägten Arbeitswelt hilfreich sein könne. Allein in Regionen, in denen sich die Suche nach Mentorinnen und Mentoren schwierig gestaltet, wird ein Sinn in überregionalen Tandems gesehen (vgl. L, 209-212).

Neben lokalen Grenzen überwinde Online-Mentoring in der Wahrnehmung der befragten Personen auch hierarchische Grenzen (vgl. O, 162). Als weitere Flexibilisierung wird die Eigenschaft von Online-Mentoring wahrgenommen, sich gut in das Leben der Mentorinnen, Mentoren und Mentees integrieren zu lassen. „Wenn sonst keine Möglichkeit besteht, Mentoring in das Leben einzupassen.“ (H, 54-55)

Zusammenfassend ermögliche Online-Mentoring nach Auffassung der Befragten die Aufhebung lokaler sowie hierarchischer Grenzen und schaffe darüber hinaus durch Zeitersparnis Räume für ein größeres Mentoring-Angebot. Flexible Begegnungsräume unterstützten die Tandems bei der Medienwahl. Insbesondere, wenn der Online-Rahmen nicht als Hürde, sondern als Erweiterung von Möglichkeiten wahrgenommen wird. In dieser Subkategorie zeigt sich eine Medienoffenheit, allerdings müsse diese Offenheit konkrete Vorteile für das Konzept Mentoring und auch für die Beteiligten erwarten lassen.

#### 4.3.2.3 Eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten

Im Hinblick auf ein umfassendes Reagieren auf das Gegenüber aufgrund nicht aktivierter Sinnesreize zeigen sich unterschiedliche Ansichten in den Wahrnehmungen der befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees. Die Online-Interaktion zwischen den Tandem-Parteien lasse nach Wahrnehmung vieler Mentorinnen, die bereits lange Jahre Mentoring anbieten, unmittelbar erlebbare Rückmeldungen vermissen. Dies schildert Mentorin K:

„Und es geht auch deswegen nicht, weil Menschen, wenn die überlegen mit den Augen wandern und sich Projektionsflächen suchen für die inneren Bilder, und wenn man in ‘ner Kantine sich gegenüberübersitzt, äh, dann macht man das, da komme ich nicht in die Lage. Also, äh, unsere Erziehung hat uns beigebracht, dass jemand der uns gegenüberübersitzt, dass wir den angucken. Und damit geht aber was Wertvolles verloren. Also net umsonst sitzt man in einer Beratungssituation beim Therapeuten oder so über Eck. Das hat ja ‘nen Grund. Eben, dass innere Bilder entstehen können. Also kann, wie kann ich mir das vorstellen, was Sie mir empfehlen, wie kann ich mir das vorstellen, was Sie mir erzählen, wie kann ich mir das vorstellen, das auf mein Leben übertragen. Also vorstellen, ich muss es mir vorstellen.“ (K, 38-47)

Schließlich fasst K ihre Ausführungen mit dem Begriff der Resonanz (K, 276), die hier fehle, um „im Mentoring gegenseitig in Austausch zu kommen“ (K, 60), um das Gegenüber ganzheitlich erfassen zu können (vgl. K, 53-58), aus der Neurobiologie zusammen (vgl. K, 302-303), was zu einer defizitären, weil verarmten, Online-Kommunikation führe (vgl. K, 330-331). Dies wird in Verbindung gebracht mit dem Vermissen eines Mehrwerts, eines Gewinns für die Mentorinnen und Mentoren aus dem Mentoring-Gespräch, der bei einem „verzerrten Skype-Gespräch“ (K, 64-66), offenbar auch aus technischen Gründen, nicht erzielt werden könne.

Weitere befragte Mentorinnen und Mentoren kehren diese fehlenden Resonanzmöglichkeiten ins Positive um, nehmen sie als Schutz des Selbst wahr. Mentees seien bei Online-Mentoring nicht ihren Emotionen und damit auch ihren Mentorinnen und Mentoren nicht unmittelbar ausgeliefert und können sich so gut abgrenzen (vgl. G, 134-141). Darüber



hinaus zeigt sich eine Gelassenheit gegenüber mediatisierten Kommunikationsmitteln, Zweifel am Online-Mentoring zerstreuen sich durch aktives Nutzen und vorheriges Vertraut-Machen mit technisch unterstützten Kommunikationsmedien und der Erkenntnis, dass Mentoring innerhalb des Online-Rahmens möglich und „reine Gewöhnungssache“ sei (N, 375-379). Mittels einer Rückbesinnung auf Beratungstechniken und/oder professionelles Beratungswissen, die persönlichen Ressourcen der Mentorin oder des Mentors sowie durch Offenheit der Situation Online-Mentoring gegenüber könne sich auch innerhalb des Online-Rahmens auf das Gegenüber konzentriert werden (vgl. A, 190-193; N, 395).

Im Zusammenhang mit Resonanz wird daneben deutlich, dass Mentoring von einigen der befragten Personen als gänzlich unabhängig vom Kommunikationskanal wahrgenommen wird. Online-Mentorin H beschreibt dies sehr bildhaft und mit Beispielen. Sie löst Mentoring komplett vom Kommunikationskanal und deckt von ihr wahrgenommene, falsche Korrelationen in diesem Zusammenhang auf:

„Und deswegen, also ich mein, diese Frage (trinkt, schluckt), immer wieder, wenn ich die bekomme, ähm äh, is meine Antwort: Es, ähm, man, m-meiner A-Ansicht nach, muss man die Frage gedanklich vollständig lösen vom Thema Mentoring. Und sich fragen, ähm, und das is ‘ne Frage, der die meiner Erfahrung nach sehr wichtig ist, ähm, wie erfahren sind die Menschen erstmal in dem Medium. Ja? Also, äh, erstmal, ähm, hab‘ ich, ich sag mal, wenn ich Mentoren Mentees zusammenbringe, die grenzübergreifend arbeiten, also oder, äh, über Distanz arbeiten, ähm, sind das Menschen, die Skype-erfahren sind? Menschen, die es sowieso gewohnt sind, routiniert und erfahren sind, über Skype zum Beispiel Beziehungen aufzubauen. Ja? Also, ü-über Skype, ähm, oder über Telefon oder was auch immer sie da für ein Medium nehmen. Medium ist wieder, ‘ne, wie Fahrrad fahren, Auto fahren und so weiter. Ähm, sind die Menschen es gewohnt, dieses Medium speziell zu nutzen? Sind sie gut darin? Sind sie geschickt darin? Sind sie erfahren darin? Sind sie routiniert darin? Ja? Und, je nachdem, wie gut eine bestimmte Person in einem Medium ist, ja, ähm, äh, weil sie vorher eben jahrelang, also jemand der zum Beispiel ver, ver,

vertrieblich arbeitet und einfach sehr, sehr viel über Distanz arbeitet, seine Kunden in der ganzen Welt verstreut und Skype ist einfach das Medium, mit dem er quasi immer kommuniziert, ja? Dann isses für diese Person vielleicht sogar wesentlich einfacher, ja? Ähm, auch 'n Mentoring über Skype durchzuführen, einfach weil er so routiniert ist darin, weil es sich für ihn so leicht auch dann in den Arbeitsalltag integrieren lässt, als jemand, der oder die das noch nie gemacht hat. Ja? Also man wird jetzt sagen, naja, persönlich is' aber besser. Ja, ne? Autofahren is' aber besser als Fahrrad fahren. Das wird stimmen, es sei denn, diese Person hat ein extremst gutes Fahrrad, ha, äh, Helm und, und, und fährt eh ständig und ist einfach, ne, es ist einfach kein Akt. Während ich sag' mal bis man das Auto, ja, und dann muss das eh nochmal in die Werkstatt und was weiß ich was, ja? Also, das heißt, eine Frage, die meiner Erfahrung nach regelmäßig vergessen wird bei diesem Thema ist: Wie routiniert ist jemand sowieso in diesem Medium. Ja? Und das ist meiner Erfahrung nach die viel, viel wichtigere Frage als: Welchen Effekt hat das Medium? Nachvollziehbar? Weil sie damit Korrelation herstellen, äh, das is 'n bisschen wie, ähm, also es gibt da sogenannte falsche Korrelationen. Ja? Wo man Korrelation zwischen Dingen herstellt, zu denen zwar, zwischen denen es zwar 'ne Korrelation gibt, die Korrelation hat aber nichts eigentlich mit dem Ding zu tun. Also wie zum Beispiel, Sie kennen bestimmt diese Anekdote mit den Störchen, ähm, und den, ähm, Babys. Ja? Also in Gegenden, in denen mehr Störche sind, werden auch mehr Babys geboren. Kennen Sie das? Genau. Und das hat einfach was mit, mit zu tun, dass da einfach mehr Einfamilienhäuser sind. So. Also das heißt, Sie stellen eine Korrelation zwischen Störchen und Babys her, die es auch tatsächlich gibt, und sagen jetzt, ähm, ja Störche haben Einfluss auf Babys. So. Und das ist, passiert in der Debatte um Mentoring und Medien auch. Ja? Zu sagen, das Medium ist besser oder schlechter äh für das Thema Mentoring, aber man vergisst sozusagen den dritten Faktor, der eigentlich der ausschlaggebende ist. Ja? Und das ist die ERFAHRUNG mit dem Medium. Ja? Und, genau.“ (H, 78-116)

Kern dieses Zitats ist es, dass es um das Konzept Mentoring gehe, um die Tandem-Gespräche, um das Was, nicht um das Wie, d.h. das genutzte Medium. Hier räumt H jedoch ein, Routine bei der Nutzung mediatisierter Kommunikationsmittel seien hilfreich. Grundsätzlich stellt sich dieser subjektiven Wahrnehmungsperspektive folgend die Frage nach der Störanfälligkeit oder der Resonanzarmut des medialen Kommunikationskanals nicht. Vielmehr seien Fragen nach den Inhalten der Tandem-Gespräche im Online-Mentoring relevant.

Auf diese Weise verdeutlicht die Subkategorie „fehlende Resonanzmöglichkeiten“ wahrgenommene Auswirkungen der Medienwahl auf die Kommunikation aufgrund von Merkmalen eines Mediums. Auch diesbezüglich deuten sich Unterschiede in den Wahrnehmungen an. Dem aufgrund fehlender Kommunikationsmethodik als defizitär empfundenen Online-Mentoringgespräch steht einer neutralen Haltung hinsichtlich des mediatisierten Kommunikationskanals aufgrund der Konzentration auf die Situation Mentoring-Gespräch, nicht auf ihren Rahmen, gegenüber. Darüber hinaus zeigen sich Ansätze Medien so einzusetzen, dass ein Online-Mentoringgespräch nicht als defizitär wahrgenommen wird.

#### 4.3.2.4 Zusammenfassung zu digitalen Begegnungs- und Kommunikationsräumen

Die zur Kategorie digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume zusammengefassten Subkategorien beschäftigen sich mit Online-Mentoring und dem aufgespannten Online-Rahmen von Mentoring. Dabei steht nicht ausschließlich Online-Mentoring im Fokus, vielmehr werden Vergleiche zu Offline-Mentoring und auch zu Blended Mentoring herangezogen.

Dies zeigt sich insbesondere im Begriff und der Charakterisierung der drei Dimensionen, die die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees im Zusammenhang mit dem Mentoring-Kontext prägen. So wird Mentoring bzw. werden Mentoring-Gespräche kategorisiert nach dem zum Einsatz kommenden Kommunikationskanal als eindimensional, zweidimensional oder dreidimensional. Hier wird insbesondere die Anzahl der mit dem Kommunikationsmedium bedienten Sinnesreize berücksichtigt. Bei der eindimensionalen Mentoring-Kommunikation, z.B.

per Telefon, wird lediglich der auditive Sinnesreiz bedient. Vorteile werden hier in den Möglichkeiten des Selbstschutzes gesehen, wenn Mimik und auch sichtbare emotionale Reaktionen verborgen bleiben. Bei zweidimensionalem Mentoring-Gesprächen handelt es sich um Gespräche, die unter Einsatz von Videokonferenz-Software, wie beim hier untersuchten karriereorientierten Online-Mentoring, durchgeführt werden. Hierbei werden der visuelle und der auditive Sinnesreiz angesprochen. Als Vorteil von zweidimensionalem Mentoring wird das Erfassen von Mimik und Gestik durch den indirekten Augenkontakt gesehen. Dreidimensionale Mentoring-Gespräche finden in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum statt. Dabei sind alle Sinne eines Menschen aktiv, was nach Wahrnehmung der Mentorinnen, Mentoren und Mentees ermöglicht, das Gegenüber insgesamt zu erfassen. Dies lässt sich verbinden mit den Ergebnissen aus der Subkategorie der „eingeschränkten Resonanzmöglichkeiten“, die das fehlende gesamtheitliche Erfassen der Tandem-Partnerin bzw. des Tandem-Partners in einem Online-Mentoring als defizitäre und verarmte Kommunikation darstellt. An dieser Stelle werden jedoch auch in den Interviews enthaltene Lösungsansätze wie ein Rückbesinnen auf beraterische Ressourcen und die Offenheit gegenüber und das Einlassen auf mediatisierte Kommunikationsmedien angeführt. Schließlich können technologisch unterstützte, und damit flexible, Begegnungsräume, wie mit der entsprechenden Subkategorie gezeigt wird, Grenzen, die das dreidimensionale Mentoring setzt, örtlich und hierarchisch aufheben und auf diese Weise Mentoring erst ermöglichen. Sich während eines Mentoring-Gesprächs im selben virtuellen Videokonferenz-Raum aufhalten zu müssen wird nicht als nachteilig im Sinne einer Entgrenzung oder Flexibilisierung betrachtet.

Ausgehend von dreidimensionalen Mentoring-Gesprächen deutet sich im Datenmaterial einerseits eine Hierarchisierung von Mentoring an. Danach wird im Vergleich zum in Co-Präsenz durchgeführten Gespräch bereits das Gespräch per Videokonferenz als defizitär wahrgenommen. Andererseits zeigen die empirischen Daten jedoch auch davon abweichende, medienoffene und medienorientierte Ansätze, die sich mit den Vorteilen mediatisierter Kommunikationsmittel aufgrund ihrer technischen Eigenschaften, aber auch mit Vorteilen für Mentorinnen, Mentoren und Mentees sowie das Konzept Mentoring beschäftigen. An dieser

Stelle werden die differenzierten Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Online-Rahmen der Situation Mentoring im Datenmaterial besonders deutlich.

### 4.3.3 Ergebnisse der Hauptkategorie „Beziehung im Online-Mentoring“

In der Hauptkategorie Beziehung im Online-Mentoring zeigen sich unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich des karriereorientierten Online-Mentorings und des Online-Rahmens eines Mentorings, sowohl in der Kategorie zu „beziehungsförderlichen Bedingungen“ als auch in der Kategorie zu „digitalen Begegnungs- und Kommunikationsräumen.“

Zunächst wird deutlich, dass hinsichtlich der „Passung durch Persönlichkeit“ und der „Passung durch Fachlichkeit“ allgemein von Mentoring gesprochen wird, hier das Online-Mentoring nicht explizit erwähnt oder Vergleiche zum Offline-Mentoring gezogen werden. Interessanter erscheint die Auseinandersetzung mit der „Passung durch Zeitablauf“. Der Einsatz der Ressource Zeit, so zeigt sich, ist insbesondere beim Aufbau einer Online-Beziehung von Bedeutung. Mentoring und Beziehungsaufbau werden vor diesem Hintergrund als Prozesse betrachtet, für die Zeit investiert werden müsse, damit sich beispielsweise Vertrauen zwischen den Mentoring-Partnerinnen und -Partnern einstellt. Bei physisch co-präsenten Beziehungen werde dies im Vergleich in kürzerer Zeit erreicht.

In Bezug auf digitale Kommunikations- und Begegnungsräume wird anhand des Vergleichs zwischen Online- und Offline-Mentoring sowie auch mit der hybriden Form des Blended Mentorings argumentiert. Das als zweidimensional definierte Online-Mentoring via Videokonferenz-Software wird in Bezug gesetzt zum eindimensionalen Mentoring, das kritisch gesehen wird aufgrund fehlender erlebbarer Reaktionen und Zeitaufwand, gleichzeitig jedoch insbesondere Mentees Schutz bieten könne, und dem dreidimensionalen, in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum durchgeführten Offline-Mentoring, das vielfach als qualitativ hochwertigstes und damit ideales Mentoring dargestellt wird. Dies auch, da nur das Erfassen des Gegenübers mit allen Sinnen Qualität für ein Mentoring bedeute. Abgestellt wird hier auf einen Mehrwert und

Gewinn durch Mentoring, insbesondere für die Mentorinnen und Mentoren. Ein mediatisierter Kommunikationskanal könne diese Resonanz, auch aufgrund seiner Störanfälligkeit, nicht leisten. Auf Online-Mentoring fokussierte Aussagen scheinen allerdings zu belegen, dass audiovisuell durchgeführte Online-Mentoringgespräche physische Co-Präsenz nicht vermissen lassen. Offenheit gegenüber mediatisierter Kommunikation und das Rückbesinnen auf beraterische Kenntnisse und Fertigkeiten tragen dazu bei. Hinzu kommen Vorteile der örtlichen Entgrenzung, die Mentoring ermöglichen. Dies zum einen durch eine größere Anzahl an erreichbaren Mentorinnen und Mentoren, zum anderen aufgrund der Optionen, Mentoring flexibler neben anderen Verpflichtungen der Mentorinnen und Mentoren, aber auch der Mentees, durchführen zu können.

Als Fazit aus den Ergebnissen zur Hauptkategorie Beziehung im Online-Mentoring kann vor diesem Hintergrund gezogen werden, dass die einzelnen Subkategorien, mit Ausnahme der „Passung durch Persönlichkeit“ und der „Passung durch Fachlichkeit“, sich im Datenmaterial zeigende differenzierte Wahrnehmungen deutlich sichtbar machen. Vertretene Standpunkte zur defizitären Online-Kommunikation, angelegte Vergleiche zur physischen Co-Präsenz und die Hierarchisierung von Mentoring anhand der Anzahl der dabei bedienten Sinneskanäle, neben dem Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten durch technisch unterstützte Kommunikationsmittel für und wahrgenommenen Vorteilen von Online-Mentoring, verdeutlichen dies.

#### 4.4 Gesprächsinhalte des Online-Mentorings

Die Frage nach den wahrgenommenen Inhalten, die in einem Online-Mentoringgespräch zwischen Online-Mentorin oder Online-Mentor und Online-Mentee besprochen werden, wird von den befragten Personen allgemein auf Mentoring bezogen beantwortet. Es werden an dieser Stelle keine Besonderheiten in Bezug auf Online-Mentoring, so zeigen die empirischen Daten, hervorgehoben. Zur Kategorie formales Wissen wurden wahrgenommene Inhalte zusammengefasst, die sich mit Fachlichkeit und berufsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten beschäftigen (Kapitel 4.4.1). Daneben vermittelte, so die Wahrnehmung von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees, Online-Mentoring auch Insider-Wissen aus dem beruflichen Kontext, das außer im beruflichen Feld anderweitig nicht vermittelt werde (Kapitel 4.4.2). Außerdem, so wird wahrgenommen, beinhalteten Mentoring-Gespräche auch Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung der oder des Mentee (Kapitel 4.4.3). Hierbei wird der oder die Mentee in ihrem bzw. seinem lebensweltlichen und karrierebezogenen Kontext betrachtet. Neben der Aufzählung von Themen zu den genannten Inhalten führen die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees auch Methoden an, die zur Wissensvermittlung und Förderung bei einem Mentoring Anwendung finden, was Kapitel 4.4.4 zusammenfassend aufzeigt.

Die Hauptkategorie „Gesprächsinhalte des Online-Mentorings“ bleibt, wie Tabelle 13 aufzeigt, mit den drei angeführten Kategorien auf dieser Ebene. Dies orientiert sich an den von den Befragten nicht weiter ausdifferenzierten, sondern weitestgehend allgemein gehaltenen Wahrnehmungen zu „Gesprächsinhalten des Online-Mentorings.“

Tabelle 13: Aufbau der Hauptkategorie „Gesprächsinhalte des Online-Mentorings“

Hauptkategorie	Kategorien
Gesprächsperspektiven des Online-Mentoring	Formales Wissen
	Insider-Wissen
	Persönlichkeitsentwicklung

Quelle: eigene Darstellung

#### 4.4.1 Formales Wissen

Mit Blick auf Wissensinhalte, die während eines Online-Mentoringgesprächs vermittelt werden, führen die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees formales Wissen in Form von Fachwissen mit hohem praktischem Bezug an (vgl. O, 144; F, 104). Beschrieben werden Themen im Zusammenhang mit beruflicher Veränderung, formale Wissensinhalte zur Aufnahme und zum Wechsel eines Beschäftigungsverhältnisses, wie das Schreiben von Bewerbung und Lebenslauf (I, 190), die Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche (vgl. F, 104-106) und auf Gehaltsverhandlungen (C, 112-114). Auch strategische und ressourcenorientierte „Klassiker-Themen“ (K, 275) wie Eigenmarketing, Erfolgsausrichtung und planvolles, durchdachtes Vorgehen in beruflichen Situationen werden benannt (vgl. K, 275-278). In der Wahrnehmung von Mentor B lasse sich formales Wissen auch außerhalb eines Mentorings erwerben, da es um Handlungsdispositionen zur Umsetzung von Inhalten geht, bei denen der Beratungsaspekt von Mentoring nicht im Mittelpunkt stehe:

„[...] von der Metaebene runter auf die Mikroebene und auf der Mikroebene geht's dann teilweise um ganz praktische Dinge, die man, ähm, theoretisch auch bei 'nem, 'nem Coach lernen könnte,



also solche Dinge wie, ähm, Werkzeuge für Work-Life-Balance, Self-Management, Projektmanagement und so weiter, wo's tatsächlich eher um das Doing geht und, ähm, Handwerk und weniger um, ähm, 'ne Beratungsfunktion im Hinblick auf'n ja abstraktes Ziel.“ (B, 84-89)

Neben Werkzeugen und praktischen Inhalten wird das Themengebiet „Rhetorik“ (J, 189) als Schwerpunkt des vermittelten formalen Wissens wahrgenommen. Gesprächsgestaltung (vgl. D, 60), „Verhandlungstechniken“ und „mehr Wirkung im Gespräch“ (K, 278) werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

„[...] wo sitze ich in Meetings, wie verhalte ich mich in Meetings, wenn ich mein Thema voranbringen möchte. Also alles so Themen, die weibliche Berufsanfängerinnen, oder generell Berufsanfänger kann man ja sagen, beschäftigen.“ (F, 46-48)

Gerade bei weiblichen Mentees und Berufseinsteigenden seien dies maßgebliche formale Wissensinhalte.

Zusammengefasst, so deutet sich in den empirischen Daten an, beinhaltet die Kategorie „formales Wissen“ zunächst Themen, die die Befragten mit beruflicher (Neu-)Orientierung verbinden. Hier geht es um Maßnahmen und Strategien eines strukturierten Stellenanbahnungsprozesses, wie die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und Aushandlungsprozesse in Mitarbeitendengesprächen. Darüber hinaus werden Fachlichkeit und Kompetenzen angeführt, die jedoch auch außerhalb eines Mentorings vermittelt werden könnten. Als weiterer formaler Inhalt wird Gesprächsführung benannt, der sich als im beruflichen Umfeld zentral zeigt und gleichzeitig als ein Grund herausgestellt wird, warum von der oder dem Mentee ein Mentoring in Anspruch genommen wird. Einflüsse des Online-Rahmens auf formale Wissensinhalte werden an dieser Stelle nicht aufgezeigt.

#### 4.4.2 Insider-Wissen

Ein weiterer Gesprächsinhalt von Online-Mentoringgesprächen ist, folgt man den erhobenen subjektiven Wahrnehmungen der befragten Personen, Insider-Wissen, das zunächst als ausschließlich im beruflichen Kontext vermittelbar gilt. Es geht um Antworten „für die Fragen, wo's kein Nachschlagewerk gibt“ (K, 136). Mentoring setzt an dieser Stelle an, indem Mentorinnen und Mentoren aus einem speziellen beruflichen Kontext dieses Insider-Wissen auch mittels eines Mentorings vermitteln können. Das Vermitteln von Normen und Gepflogenheiten aus einer speziellen Berufspraxis ist dem empirischen Material zufolge ein bedeutender Inhalt von Mentoring-Gesprächen (vgl. O, 25-26; N, 12-13). Das Wissen um sozial-kommunikative Aspekte könne, so die Befragten, den Einstieg oder einen Wechsel erleichtern, wenn sie bewusstgemacht werden, was wiederum den Mentorinnen und Mentoren als den darum wissenden „alten Hasen“ (E, 263) im beruflichen Kontext zufalle. Dies beschreibt Mentorin F wie folgt:

„[...] eigentlich alles, was social skills betrifft im Arbeitskontext, die einem noch keiner beibringt, sondern die jeder von uns, der im Arbeitsleben steht, eigentlich über Learning by Doing gelernt hat, 'ne, die aber eigentlich jeder mal erfahren hat.“ (F, 202-205)

Inhaltlich handelt es sich darüber hinaus nach Mentor O um individuell und situativ auf die oder den Mentee zugeschnittene Wissensinhalte, die gleichermaßen den kritischen Blick auf das Umfeld schärfen, um es zu reflektieren und zu hinterfragen, ebenso wie sie dabei begleiten, Insiderin bzw. Insider eines gewissen Bereichs zu werden: „Effektive Strategien für diesen Mentee. Aufmerksam machen, dass es mehrere Wahrheiten gibt. Unterstützen, sich in den inneren Kreis der Wissenden zu bewegen“ (O, 117-120). Die Begleitung in einen solchen Kreis hinein verbinden die befragten Mentorinnen und Mentoren mit Netzwerken im beruflichen Kontext (vgl. E, 315). Sie begleiten Mentees dabei, Teil der Gruppe zu werden, die über das angestrebte, berufsbezogene Insider-Wissen in Form von Kenntnissen und Fertigkeiten verfügen, sodass „man anerkannt wird“ (vgl. E, 315). Auch Mentor B verbindet das Netzwerken nicht nur mit dem Eintritt in eine spezielle Gruppe:

„[...] wie bau‘ ich mir ‘n Netzwerk auf, ähm, wie kann ich mich in ‘ner, in ‘nem gewissen Bereich vielleicht auch profilieren, in ‘ner Branche oder in ‘nem bestimmten Tätigkeitsfeld, ähm wie schaffe ich ähm den Durchbruch in Anführungszeichen in ‘nen in ‘nem bestimmten Bereich, [...]“ (B, 80-83)

Hier geht es auch darum, sich auf einem Gebiet zu etablieren, in einer Branche Karriere zu machen.

Vermittelt wird dieses Insider-Wissen anhand Berichten aus der Erfahrung der Mentorin oder des Mentors, „dass man mehr so auf seine Erfahrungen aus seinem Job raus bringt, und da noch mehr begleitet oder auch die Wege, wie man im Job eben umgehen kann“ (C, 81-82; F, 118), über die gemeinsame Teilnahme an Tagungen (vgl. N, 48), Kamingespräche mit Führungskräften (K, 115) und beispielsweise Shadowing, das jedoch im Online-Umfeld wahrgenommen schwieriger umzusetzen sei: „Ja, das is‘ ein Thema, man nennt das ja im Mentoring auch Shadowing. Und das is‘, da haben [...], ähm, eher die Mentoren ein bisschen schwergetan“ (K, 203-204).

Die Kategorie „Insider-Wissen“ fasst das Vermitteln von kontextbezogenem Wissen aus einem speziellen beruflichen Umfeld oder einer Branche zusammen, das nicht formal oder anhand eines Lehrbuchs vermittelt werden könne, da es auf Interaktion basiere. Da sich Insider-Wissen von Branche zu Branche unterscheidet, sei dieser Gesprächsinhalt vergleichsweise situativ und individuell auf den oder die Mentee auszurichten. Mentorinnen und Mentoren nutzen hierfür ihre eigenen Erfahrungen aus ihrem beruflichen Umfeld und unterstützten Mentees auf diese Weise dabei, selbst Insiderin oder Insider zu werden. Interessant ist, dass hierbei auf Methoden des Mentorings verwiesen wird, die innerhalb eines Online-Rahmens nicht umsetzbar seien, was das Vermitteln von Insider-Wissen entsprechend erschwere und somit als Qualitätsverlust bei Online-Mentoring wahrgenommen wird.

#### 4.4.3 Persönlichkeitsentwicklung

Aus den erhobenen Daten lässt sich ableiten, dass die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees auch Persönlichkeitsentwicklung als einen Inhalt der Mentoring-Gespräche definieren. Dieser Aspekt umfasst Identitätsbildung in Richtung beruflicher Persönlichkeit, wobei die lebensweltliche Persönlichkeit ebenfalls Beachtung findet, denn es geht um „die Persönlichkeitsentwicklung von Karrierewilligen“ (A, 273) in Zusammenhang mit „wo man sich entwickeln kann als Mensch“ (N, 232; vgl. O, 25-37). Mentorin J führt ein Beispiel aus einem von ihr begleiteten Mentoring-Programm speziell für Frauen an, das sich mit beruflicher Karriere und Familie beschäftigt. Hier werden die Mentorinnen als Vorbilder gesehen, die Erfahrung mit dem von Mentees wahrgenommenen Spannungsfeld haben und hierbei begleiten und beraten können:

„Wenn, wenn sowas, so Themen sind wie, ähm, ähm, äh, ich sag mal, äh, Work-Life-Balancing, oder, ähm, Mutterschaft oder Karriere, und da, äh, äh, den Workload betreffend, oder die Abgrenzung, äh, Hausarbeit, wer tut die daheim, was so mehr in die soziale, also nicht die Psyche aber in die soziale Richtung fällt, äh, da, da reichen wir schon Hand, weil da haben auch unsere Mentorinnen Erfahrung.“ (I, 110-114)

In der aufgeführten Passage wird die Abgrenzung von Herausforderungen des sozialen Umfelds zu psychischen Problemlagen deutlich, was nicht als Begleitungsaufgabe von Mentorin bzw. Mentor hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung von Mentees wahrgenommen wird. Für viele Mentorinnen und Mentoren empfiehlt sich im Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung Coaching als Methode, denn Mentoring als „[e]in Innehalten vom täglichen Leben, ein Raum, um gemeinsamen durch Spannungen hindurchzudenken“ (O, 90) beinhaltet nach Auffassung der Befragten das Herausfinden, welche Persönlichkeit die oder der Mentee ist, um individuell arbeiten zu können (vgl. C, 120-126). Mentorinnen und Mentoren, die selbst Coaching durchführen bzw. mit diesem Konzept vertraut sind, schildern zum Aspekt einer angeleiteten Selbstre-

flexion im Online-Mentoring Methoden des Coachings. Damit beleuchten und bearbeiten sie die Persönlichkeit betreffende Aspekte, das Ausbilden einer professionsbezogenen Identität (vgl. F, 108-120).

Vielfach beziehen sich die Interviewpartnerinnen und -partner auf Frauen als Zielgruppe für Mentoring. Diesbezüglich wird wahrgenommen, dass zur Persönlichkeitsentwicklung Ermutigung und ein Stärken des Selbstbewusstseins, ein Bewusstmachen des eigenen Werts gehören, was Männer im Umkehrschluss nicht oder weniger benötigten (vgl. C, 103-110; G, 87-91). Die befragten Mentorinnen und Mentoren überprüfen in ihrer Rolle gemeinsam mit ihrer bzw. ihrem Mentee, wie das identifizierte Karriereziel erreicht werden und „persönliche Zufriedenheit“ (vgl. O, 12) erlangt werden könne. Auch wird angemerkt, dass das Vermitteln von formalem Wissen, Insider-Wissen und die Unterstützung der Entwicklung einer professionellen Persönlichkeit miteinander verzahnt seien: „[...] ich glaub‘, das kann man ganz schwer voneinander trennen“ (E, 125).

Kritisch angemerkt wird in Bezug auf den Beratungs- und Begleitungsprozess Mentoring, „jede Beratung ist eine Steuerung“ (D, 282-283). Dieser wahrgenommene Beeinflussungs- und Steuerungsprozess aufgrund der ganzheitlichen Betrachtung der Mentees müsse ebenfalls bewusstgemacht werden (vgl. D, 218-219; E, 324-327).

Als Fazit lässt sich aus den Wahrnehmungen der Interviewpartnerinnen und -partner zum Gesprächsinhalt „Persönlichkeitsentwicklung“ festhalten, dass die Entwicklung einer professionellen Persönlichkeit durch Mentoring unterstützt werde, indem die oder der Mentee nicht nur im beruflichen Kontext, sondern auch innerhalb des sozialen Umfelds betrachtet wird und Aspekte daraus, die Karriereorientierung beeinflussen können, bearbeitet werden. Allerdings sei hier eine Grenze zu ziehen, sofern sich psychische Erkrankungen zeigen. Insgesamt geht es um die Bildung einer professionsbezogenen Identität, der Vereinbarung von verschiedenen Rollen miteinander, die die oder der Mentee einnimmt. An dieser Stelle werden Coaching-Methoden als hilfreich erachtet, die innerhalb des Mentoring-Gesprächs angewandt werden. Kritisch, so wird aus dem empirischen Material deutlich, wird allerdings der Aspekt der Beeinflussung und Steuerung durch die Mentorin oder den Mentor im Zusam-

menhang mit Mentoring gesehen. Auch in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung werden keine Unterschiede zwischen Offline-Mentoring und Online-Mentoring hervorgehoben.

#### 4.4.4 Ergebnisse der Hauptkategorie „Gesprächsperspektiven im Online-Mentoring“

Die Gesprächsinhalte, die die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees darlegen, werden als traditionelle Inhalte eines Mentorings bzw. von Mentoring-Gesprächen bezeichnet. So werden während eines Mentorings von den Mentorinnen und Mentoren formales Wissen, das auch anderweitig erworben werden könnte, und spezielles, informelles Wissen, das grundsätzlich innerhalb des betreffenden beruflichen Kontextes erworben wird, aufbereitet und vermittelt. Da die Mentees ganzheitlich betrachtet werden, wird auch auf die persönlichkeitsentwickelnden Elemente von Mentoring eingegangen, auf die Ausbildung einer professionellen Identität. Online-Mentoring wird hinsichtlich der Gesprächsinhalte ausschließlich in Bezug auf die Methoden der Vermittlung von Inhalten erwähnt, hier lediglich bezüglich der Methode Shadowing, die innerhalb des Online-Rahmens schwierig umzusetzen sei. Ansonsten, so stellt sich dar, sind die Themen bei Mentoring „immer gleich.“ (B, 66)

## 4.5 Zukunftsvorstellungen und -perspektiven

Anhand der Frage, wie die Zukunft von Online-Mentoring aussehen könnte, stellt sich mit Blick auf die erhobenen Daten heraus, dass die befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees in diesem Zusammenhang weniger an weitere technische Entwicklungen und deren Bedeutung für Online-Mentoring denken, sondern vielmehr an Veränderungen in Bezug auf den Zugang zu einem Online-Mentoring und die Ausgestaltung von Online-Mentoring, die der zum Zeitpunkt der Befragung aktuelle Stand der Technologie ermöglicht. So zeigt sich nach Wahrnehmung der Befragten, dass Online-Mentoring stärker beworben werden müsse (Steigerung des Bekanntheitsgrads, Kapitel 4.5.1) und die Möglichkeit der Öffnung der Zielgruppen, d.h. das Erreichen weiterer Zielgruppen aufgrund des Online-Rahmens, böte (Öffnung der Zielgruppen, Kapitel 4.5.2). Dies könne erreicht werden, wenn Hürden des Online-Rahmens wie beispielsweise Umgang mit Technologie abgebaut werden könnten (Abbau von Hürden, Kapitel 4.5.3). Daneben könne sich Online-Mentoring dahingehend verändern, als dass einer oder einem Mentee aufgrund technologischer Vernetzungsmöglichkeiten nicht nur eine Mentorin oder ein Mentor zur Verfügung stünde, sondern gleich mehrere. So könnten spezifische Fragen von Expertinnen und Experten auf dem jeweiligen Gebiet beantwortet werden (Erweiterung durch Community-Charakter, Kapitel 4.5.4). Im Zusammenhang mit Online-Mentoring nehmen die befragten Personen auch wahr, dass das Auseinandersetzen mit finanzielle Ressourcen bezüglich Online-Mentoring an Bedeutung gewinnen könnte (Verstärkung von Finanzierung, Kapitel 4.5.5). Diese Aspekte werden in Kapitel 4.5.6 in einer die Kategorie abrundenden Zusammenfassung dargestellt.

Eine Übersicht über die Hauptkategorie „Zukunftsvorstellungen und -perspektiven“ gibt Tabelle 14. Auch diese Hauptkategorie bleibt mit ihren fünf Kategorien auf der Ebene der Kategorien, da die Wahrnehmungen mit Blick auf die Zukunft voneinander gut abgrenzbare Aspekte beschreiben. Diese werden in den folgenden Abschnitten mithilfe entsprechender Textpassagen näher erläutert.

Tabelle 14: Aufbau der Hauptkategorie Zukunftsvorstellungen und -perspektiven

Hauptkategorie	Kategorien
Zukunftsvorstellungen und -perspektiven	Steigerung des Bekanntheitsgrads
	Abbau von Hürden
	Öffnung der Zielgruppen
	Erweiterung durch Community-Charakter
	Verstärkung von Finanzierung

Quelle: eigene Darstellung

#### 4.5.1 Steigerung des Bekanntheitsgrads

Zum Thema „Zukunftsvorstellungen und –perspektiven“ ausgehend von Online-Mentoring wird im empirischen Datenmaterial sichtbar, dass dies für Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees im Zusammenhang damit steht, Online-Mentoring weiter bekannt zu machen und öffentlich zu bewerben, dies auch mittels des Einsatzes von technisch unterstützten Kommunikationskanälen. Insbesondere für die Zielgruppe der Frauen sei ein aktives Zugehen auf potenzielle Mentees von Bedeutung.

Die zur vorliegenden Analyse befragten Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees nehmen wahr, dass sowohl Online-Mentoring als auch das Konzept Mentoring allgemein in Deutschland wenig bekannt seien, daher „das Thema noch mehr, noch bekannter werden muss“ (N, 487; vgl. A, 266-268). Begründet liegt das, nach Auffassung der Befragten, in der Voraussetzung für berufliche Weiterentwicklung und Karriere, die als Erwerb von Qualifikationsnachweisen wahrgenommen wird (vgl. A, 274). Neben dem Erfordernis, Mentoring als Instrument der Unterstützung bekannter zu machen, wird in den Interviews auch über Wege und Methoden des Bekanntmachens gesprochen. Dies muss professionell geschehen, um die entsprechenden Emotionen und Einstellungen zu erzeugen und so potenzielle Mentees anzusprechen (vgl. N, 364-367). Zum Bewerben von Online-Mentoring liegen in der Wahrnehmung der befragten Personen die sozialen Medien nahe (vgl. C, 194-195). Diese stellen keinen Medienbruch dar, wenn es um Online-Mentoring geht. Auf diese Weise



sei das Angebot niedrigschwellig, unmittelbar sowie zeit- und ortsunabhängig in großem Radius verbreitbar. Den Bekanntheitsgrad von Online-Mentoring könne nach Ansicht insbesondere von den befragten Mentorinnen, die Teil eines Mentoring-Programms waren und in bildungsbezogenen Organisationen arbeiten, wenn Online-Mentoringkoordinierende das Mentoring aktiv bewerben, indem sie potenzielle Mentees direkt ansprechen. Konkrete Ansprache helfe, um (Selbst-)Zweifel bei potenziellen Mentees auszuräumen:

„[...] da muss man schon aktiv auf die Leute zugehen. Ja, man muss sich also wirklich auch die Leute rausziehen und sagen, hier, pass‘ mal auf, es gibt das und das, und ich glaube, dass das für dich genau das Richtige is, ja. Also es müsste quasi den Schritt vorher geben, also ich will nicht sagen ein bewusstes Bewerben des Mentoring, das hat auch viel mit Information zu tun, aber selbst, wenn die Information da ist, fühlen sich solche Leute manchmal nicht angesprochen. Nee, ich bin doch nich‘ gut genug, und ach nee, und das sind andere, die dann selbstbewusster unterwegs sind und, und die kriegen’s dann, ‘ne. Von daher, also, ja, bedarfsorientiert, nachfrageorientiert, aber auch gezielt sozusagen die Bedarfe irgendwie auch abfragen und auf die Leute zugehen.“ (E, 462-471)

Das in der vorangegangenen Textpassage geschilderte aktive Zugehen auf mögliche Mentees, um sie grundsätzlich auf Mentoring aufmerksam zu machen, „sich also wirklich auch die Leute rausziehen und sagen, hier, pass mal auf, es gibt das und das und ich glaube, dass das für dich genau das Richtige is‘ “ (E, 463-465) kommt allerdings einer Auswahl und der Schaffung von Exklusivität gleich, was dem von anderen angeführten Online-Mentoring „für alle“ (K, 287) entgegenläuft. Die ansprechende Person entscheidet, wer ein Mentoring angeboten bekommt. Sofern das Konzept als Bedarf erkannt wird, wird hier Online-Mentoring als Unterstützung angeboten bzw. informiert (vgl. E, 466). Dies setzt jedoch ebenfalls voraus, dass künftige Mentees mit einer Person zusammentreffen, die dieses Angebot unterbreitet oder darauf aufmerksam macht (vgl. E, 490).

In der Zusammenschau verdeutlicht die Kategorie „Steigerung des Bekanntheitsgrads“, dass Online-Mentoring empfunden noch zu wenig

bekannt sei, um ohne gezielte Aktivitäten, sozusagen eigenständig, potenzielle Mentees darauf aufmerksam zu machen. Insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Frauen sei ein persönliches Ansprechen auf Online-Mentoring wahrgenommen am zielführendsten, um diese Gruppe zu aktivieren. So deutet sich im Datenmaterial an, dass Online-Mentoring professionelle Werbung auch über Online-Medien braucht, aber auch Selektion durch gezieltes Ansprechen betrieben wird. Gleichzeitig wird sichtbar, dass an dieser Stelle keine technologisch beeinflussten Zukunftsszenarien geschildert werden, sondern Aktivitäten angeführt werden, die aktuell bereits umsetzbar sind bzw. bereits umgesetzt werden.

#### 4.5.2 Öffnung der Zielgruppen

Mit Blick auf die Zukunft führen die Befragten eine „Öffnung der Zielgruppen“ aufgrund von Online-Mentoring an. Die erhobenen Daten verdeutlichen, dass dies in Zusammenhang steht mit einer wahrgenommenen Demokratisierung von Mentoring und einer Erweiterung des Mentoring-Angebots durch das Internet. Die vorhandene, „große Vielfalt an Mentoring-Konzepten“ (E, 344-345) sei „im Augenblick [...] beschränkt auf bestimmte Zielgruppen“ (A, 233-234). Aufgrund seiner Ausrichtung wird Mentoring gleichzeitig als Instrument für alle betrachtet (vgl. K, 287; N, 486-492), was das Internet unterstützt. Infolge der Digitalisierung wird wahrgenommen der Zugang zu Online-Mentoring demokratischer. D.h. eine gegenwärtig noch bestehende Exklusivität werde aufgehoben, indem Online-Mentoring für möglichst viele Zielgruppen angeboten wird, ohne Abhängigkeiten „von irgendwelchen Bottlenecks“ (A, 256) wie Bewerbungs- und Auswahlverfahren oder geographischen Grenzen (vgl. F, 208-214). Entscheidend hierfür seien auch unabhängige Mentoring-Plattformen, die im Internet zu finden sind und auf denen sich jeder registrieren kann, um einen Mentor oder eine Mentorin zu suchen. Jegliche Ausrichtung, d.h. Bevorzugung, bestimmter Zielgruppen – und damit der Diskriminierung derer, die nicht zu einer der Zielgruppen gehören –, entfalle, entlang dieser Wahrnehmung, durch Online-Mentoring.

„Also ich glaube, es wird insgesamt demokratischer. Im Augenblick is es ja, ähm, beschränkt im Zugang. Beschränkt für Minder-

heiten, und ob das jetzt Flüchtlinge, äh, förderungswürdige Schüler oder Studenten, High Potentials an irgendwelchen Eliteuniversitäten, ähm, Bewerber in, um Großunternehmen, die Mentoring anbieten, im Augenblick is‘ das beschränkt auf bestimmte Zielgruppen, und meistens, ähm, müssen sich die Mentees bewerben auf auf, auf so ‘nen Tandemplatz, ja. Ähm, ich glaube, durch die Digitalisierung, äh, is‘, wird es demokratischer, weil es letztendlich jedem zugänglich sein kann. Jeder kann sich auf so ‘ner Plattform wie jetzt eben von den [Name der Plattform] registrieren, ja, ähm, äh, und, und sich dort einen Mentor suchen. Ja, ähm, ja, ich glaube, es wird einfach demokratischer.“ (A, 230-239)

Wie das Zitat zeigt, wird so ein dauerhaftes Angebot für jeden bereitgestellt, „und es kann jeder Mentee werden“ (A, 255), „und nicht nur ein paar wenige Auserwählte“ (A, 262). Mentoring-Plattformen, auf denen sich jeder anmelden kann, die von einigen der Befragten noch als Zukunft beschrieben werden (vgl. E, 347-350), werden von anderen bereits als gegenwärtig wahrgenommen (vgl. J, 384-385).

Kritisiert wird von einer versierten Online-Mentorin die für sie mit Zukunftsszenarien einhergehende weitere, länderbezogene Entgrenzung, die Online-Mentoring bedeuten kann. Es bestehen Zweifel, ob die Ausweitung des Zugangs zu lokal entfernten Personen, die Mentoring anbieten, vorteilhaft sei. Eingeräumt wird lediglich der Vorteil für Gegenden, in denen keine oder nur wenige Mentorinnen und Mentoren zur Verfügung stehen:

„Ähm, ich frage mich, ob die Mentoren, die, äh, dann in einem anderen Land sitzen so viel besser sind als die, die nebenan sind. Nee, also die Frage würde ich mir dann wirklich stellen. Ähm, ja, natürlich hilft es in den strukturschwachen Regionen, in denen es vielleicht sonst keine Mentoren gäbe, ähm, [...].“ (L, 209-212)

Diese Textpassage in Bezug gesetzt zur Wahrnehmung von A, die anführt, jede Person könne Mentoring anbieten, wird hier der Kreis an möglichen Mentorinnen und Mentoren wieder eingeschränkt, deren Qualität in Zweifel gezogen.

Wahrnehmungen bezüglich der Zukunftsperspektive „Öffnung der Zielgruppen“ machen deutlich, dass Online-Mentoring und Online-Plattformen, die gegenwärtig bereits Einsatz finden, Mentoring für alle Menschen zugänglich machen könne, insbesondere für als auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt bezeichnete Zielgruppen. Der Zugang sei somit nicht mehr exklusiv, Auswahl- und Bewerbungsprozesse stellen keine Einstiegshürden dar. Demokratie und Diskriminierung entgegenzuwirken werden als Gewinn bzw. Stärke von Online-Mentoring herausgestellt. Vielfalt werde unterstützt. Gleichzeitig wird sichtbar, dass die durch das für Mentoring gewählte Kommunikationsmedium erreichte Entgrenzung von einigen Befragten kritisch gesehen wird, da die Exklusivität des Konzepts und die handverlesene Auswahl von Mentees eingeschränkt werde. Demgegenüber wird die Plattformisierung von Mentoring als integrierend wahrgenommen. Somit werden auch anhand der „Öffnung der Zielgruppen“ Unterschiede in der Wahrnehmung von Online-Mentoring deutlich.

#### 4.5.3 Abbau von Hürden

Zugangshürden zum Online-Mentoring liegen, so verdeutlichen die Auffassungen der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees, sowohl in den Personen als auch in der Einstellung gegenüber Medientechnologie begründet. Medientechnologische Hürden sieht Mentorin E beispielsweise nicht darauf basierend, dass potenziell an Online-Mentoring interessierte Personen nicht über die notwendigen Endgeräte verfügten, die einen Zugang zum Internet ermöglichen. Ihrer Wahrnehmung nach sei das Internet inzwischen überall in Deutschland und damit für jeden verfügbar, auch wenn zur Nutzung eventuell ein bestimmter Ort aufgesucht werden muss. Hürden bestünden vielmehr aufgrund fehlender Fähigkeiten im Umgang mit Hardware, Software und dem Internet als Medium, die die Mentorin in der folgenden Textpassage als Fähigkeit oder Know-How, im Internet auf die Suche zu gehen, beschreibt:

„Ja, in dem Augenblick, gut, ich würd‘ sagen heute hat jeder ‘n Handy. Ja, ich glaube nich‘, dass es irgendwo noch abgehängte soziale Schichten gibt. [...] Ja, also ich mein, das soll mir keiner erzählen, dass es das nicht gäbe, und selbst an Schulen, ja, die sind

schlecht ausgerüstet, aber jeder hat die Möglichkeit, mal ins Internet zu kommen. Es gibt öffentliche Bereiche in Bibliotheken, oder sonst wo. Also selbst wenn ich keinen Internetanschluss zuhause hab, also gut, man muss schon irgendwie weit ab in [Bundesland] auf'm Land wohnen, wo man keinen Hotspot hat, ja, aber selbst da glaub ich wär's möglich, irgendwo ins Internet zu kommen, ja. Also ich glaube dann eher, dass es, das is' ja so, nur wenn ich Internetzugang habe und 'n Mobiltelefon in der Hand, heißt das noch lange nicht, dass ich medienkompetent bin, ja, dass ich weiß, was ich überhaupt, äh, was soll ich denn suchen, wenn ich überhaupt nicht weiß, was ich suchen kann oder was es überhaupt gibt.“ (E, 475-486)

Hier wird deutlich, dass aufgrund technischer Möglichkeiten bzw. der Nutzung vorhandener Technologie für das Konzept Mentoring ein Angebot geschaffen wird, das jedoch von potenziellen Nutzerinnen und Nutzern auch nachgefragt werden müsse. Die bloße Existenz von Online-Mentoring-Plattformen trage nicht dazu bei, dass das so aufbereitete Angebot gefunden wird oder zur Nutzung einlädt (vgl. N, 458-462; J, 322-325). Andere Forschungsteilnehmende betrachten unabhängige Plattformen im Internet als bloße Matching-Plattformen. Diese nehmen die inhaltlichen Hürden nicht, die das Konzept Mentoring ausmachen. Mentoring werde lediglich initiiert. Dies lässt sich als Hürde auf dem Weg zu einem qualitativ hochwertigen Mentoring mit karriereorientierten und persönlichkeitsentwickelnden Bestandteilen betrachten (vgl. L, 195-199). Einen tatsächlichen Blick in die Zukunft wirft einer der befragten Online-Mentoren. Er geht davon aus, dass die Technologie sich dahin entwickeln wird, dass Mentorinnen und Mentoren immer ansprechbar, d.h. abrufbereit seien, und in bestimmten Situationen eingeschaltet und befragt werden können. Mentoring werde demnach dann passieren, wenn es benötigt wird. Entsprechend werde sich seiner Auffassung nach das Online-Mentoring verändern, was von ihm jedoch nicht weiter ausgeführt wird:

„Das ist eine, wie soll ich sagen, eine Frage die man vielleicht sogar unabhängig von Mentoring, ähm, beantworten kann. Ich glaube, dass man seinen Mentor, seine Mentorin immer bei sich haben wird. Ähm, ich glaube, dass das allgemein 'n Trend ist, dass wir so

‘ne Art Verschmelzung zwischen Mensch und Maschine oder Mensch und digitalen Medien haben werden, ähm, auch dass wir mit Endgeräten die wir heute noch mobil mit uns herumtragen, die wir verlieren können, dass wir die in Zukunft einfach, äh, so am Körper, im Körper tragen, ähm, dass wir das nicht mehr verlieren können, dass die Dinge bei uns sind, dass sie mit uns verwo, verwoben sind, und, ähm, wenn man dann über virtuelles Mentoring nachdenkt, dann kann natürlich auch der Mentor oder die Mentorin immer dabei sein, weil man, ähm, jederzeit sich mit ihr oder ihm, ähm, unterhalten kann, ähm, ihn zuschalten kann wenn man in ‘ner Situation steht. Ich glaube, dass die menschliche Interaktion noch viel stärker ad hoc sein wird als es heute schon ‘is und, ähm, kann mir vorstellen, dass das dann entsprechende Auswirkungen auf das Mentoring hat.“ (B, 126-139)

In diesem Beispiel nimmt Online-Mentoring die Hürde der Entgrenzung, auch was den Körper betrifft, indem so weit gegangen wird, dass die Technologie mit dem menschlichen Körper untrennbar verbunden ist, sie könne nicht verloren gehen. Damit sind die bzw. der Mentee mit der Mentorin bzw. dem Mentor ständig verbunden.

In der Zusammenschau beschäftigen sich die befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees, wie die Subkategorie „Abbau von Hürden“ zeigt, neben der Hürde, grundsätzlich ein Mentoring in Anspruch zu nehmen, sowohl mit der Nutzungskompetenz in Bezug auf mediatisierte Kommunikationsmittel als auch mit Mentoring-Plattformen, wenn es um Online-Mentoring geht. Verbunden damit werden Kommunikationsmedien konkret erwähnt. Aufgrund der Entgrenzung im Hinblick auf ein Erreichen vieler Menschen und jederzeit durch das Internet scheint es auch für Mentoring als ermöglichendes Medium betrachtet zu werden. Es deutet sich an, dass Hürden des Technologieeinsatzes anhand von Lernen und Trainings überwunden werden könnten. Neben dem eröffneten technischen Zugang aufgrund von Mentoring-Plattformen wird jedoch ein unkontrollierter Zugang zum Konzept Mentoring befürchtet. Dies stellt wiederum differenzierte Einstellungen und Wahrnehmungen bezüglich Online-Mentoring heraus.

#### 4.5.4 Erweiterung durch Community-Charakter

Eine weitere Zukunftsvorstellung in der subjektiven Wahrnehmung der im Rahmen der Analyse von karriereorientiertem Mentoring befragten Personen zeigt sich darin, einer oder einem Mentee gleich mehrere Mentorinnen und Mentoren zugänglich zu machen. Dies habe den Vorteil, dass Expertinnen und Experten für spezielle Fragen erreicht werden könnten (vgl. E, 540-542; J, 381-385, C, 142-144). Im Hinblick darauf bedeutet in der Wahrnehmung der Forschungsteilnehmenden Zukunft von Online-Mentoring die Auflösung der eins-zu-eins Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee. Die Online-Technologie befördere den Zukunfts-Gedanken eines one-to-many von mediatisierter Kommunikation, wie es auch Mentorin J beschreibt:

„Also wir sagen immer, wir werfen meistens wenn’s so Themen gibt, die so virulent sind, dann werfen wir das nochmal in die Runde und wenn eine das aufnimmt, dann gibt das schnell eine größere Initiative. Und das ist jetzt gerade unsere Neueste.“ (I, 239-242)

Das Zitat zeigt, dass fachliche Fragen einer oder eines Mentee als „Blast ins Netzwerk“ (I, 224-225) von der jeweiligen Spezialistin oder dem jeweiligen Experten aus der Gruppe der Mentorinnen und Mentoren beantwortet werden könne. In diesem Fall ist nicht (nur) von einer Online-Mentoringcommunity die Rede, sondern von einer Wissens-Community: „Es entstehen Wissens-Communities. Vielleicht ein Bruch mit der Tradition der dyadischen Beziehung. Eher eine Community von Mentorinnen und Mentoren.“ (O, 157-158) Auch in diesem Zusammenhang wird die Auflösung der Zweierbeziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee angeführt. Mentoring-Plattformen bilden den Rahmen, den Treffpunkt der Community. Darüber hinaus wird gesehen, dass innerhalb einer solchen Gruppe eher fachliche Fragen bearbeitet werden, eine persönliche Beziehung wie bei Mentoring nicht notwendig sei. Insofern deutet sich an, dass eins-zu-eins Tandem-Gespräche die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung von Mentoring bedienen, die Karriereorientierung unterstützt durch Fachwissen von einer Community, dem Wissen vieler Personen, profitiere. Auch hierzu werden differenzierte Ansichten

deutlich, inwiefern es sich bei einer solchen Community um das Konzept Mentoring handele.

#### 4.5.5 Verstärkung von Finanzierung

Die Interviews zeigen, dass Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees sich mit der Frage der Unentgeltlichkeit von Mentoring auseinandersetzen. Diese taucht im Zusammenhang mit Mentoring-Plattformen im Internet auf und wird, wie die folgenden Ausführungen zeigen, unterschiedlich bewertet. Auf der einen Seite wird Mentoring als Ehrenamt bezeichnet, als zunächst unentgeltliche Tätigkeit verstanden (vgl. B, 118). Auf der anderen Seite wird die Überlegung angestellt, ob die Zahlung einer Aufwandsentschädigung an die Mentorin oder den Mentor gegenläufig zur Idee des Mentoring ist: „Mentoren erhalten eine symbolische Aufwandsentschädigung, geht das am Konzept vorbei“ (O, 153). Mentoring wird in diesem Zusammenhang mit Unternehmensberatung verglichen: „Entgeltliches Mentoring kann funktionieren, ebenso wie Unternehmensberatung funktioniert“ (M, 18).

Darüber hinaus wird Entgeltlichkeit von Online-Mentoring in Verbindung gebracht mit Mentoring-Plattformen, wobei es hier vorrangig nicht um die Vergütung von Mentorinnen und Mentoren geht, sondern um den Zugang zu einer Plattform. Legitimiert sind nach Wahrnehmung der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees Plattformen gemeinnütziger Organisationen, die mit der Idee der Niedrigschwelligkeit und des Mentorings für alle geführt werden (vgl. N, 451-455). Bei privatwirtschaftlich aufgesetzten Mentoring-Plattformen wird dagegen Exklusivität wahrgenommen, eine Selektion nach potenziellen Mentees, die über die für eine Teilnahme an einem Mentoring notwendigen finanziellen Mittel verfügen und diese auch entsprechend einsetzen (vgl. J, 251-253). So, wie Teilnehmende es auch bei einer Qualifizierung verbunden mit der Erlangung eines Zertifikats mutmaßlich tun; „da muss tatsächlich dann, ähm, der Karrierewillige in sein Portemonnaie greifen“ (A, 245-246).

Zusammengefasst wird deutlich, dass entgeltliches Online-Mentoring als legitim betrachtet wird, sofern Kosten für Aufbau und Unterhalt einer Mentoring-Plattform entstanden sind, ferner Personen ihren Lebensunterhalt mit dem Betreiben einer Mentoring-Plattform bestreiten.



An dieser Stelle werden wirtschaftliche Gründe angeführt, für die Verständnis aufgebracht wird. An dieser Stelle wird auch der Vergleich zu weiteren Beratungsdienstleistungen und insbesondere Unternehmensberatung gezogen. Begründet wird ein Befürworten der Entgeltlichkeit, so zeigen die Daten, durch die wahrgenommene Bereitschaft Bildungswilliger, für Qualifizierung zu zahlen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Online-Mentoring für das Mentees zahlen müssen als exklusiv aufgrund finanzieller Möglichkeiten betrachtet wird. Offline-Mentoring dagegen wird als ehrenamtlich für die Mentorinnen und Mentoren und damit als unentgeltlich für die Mentees wahrgenommen. Hierin zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Offline- und Online-Mentoring.

#### 4.5.6 Ergebnisse der Hauptkategorie „Zukunftsvorstellungen und -perspektiven“

Mit der Hauptkategorie „Zukunftsvorstellungen und -perspektiven“ in Bezug auf und ausgehend von Online-Mentoring wird die Bedeutung des Zugangs zu einem Online-Mentoring in den kategorisierten Wahrnehmungen deutlich.

Mit Blick auf den Bekanntheitsgrad von Online-Mentoring wird wahrgenommen, dieser müsse durch professionelles Bewerben der Mentoring-Form unter Einsatz von Medientechnologie erhöht werden. Allerdings wird diesbezüglich auch der exklusive Charakter von Mentoring angeführt, indem aktives Ansprechen und Auswahlmechanismen dargestellt werden, die bei Offline-Mentoring Anwendung finden. Darüber hinaus bietet Online-Mentoring durch seine Verortung im Internet und unabhängige Mentoring-Plattformen einen offenen Zugang zu Online-Mentoring für alle denkbaren Zielgruppen, nicht nur für Zielgruppen des Arbeitsmarktes. Die Entgrenzung durch Online-Mentoring wird jedoch kritisch gesehen, auch wenn situativ eine Öffnung erfolgt, dargelegt in Zweifeln an der Qualität der erreichbaren Mentorinnen und Mentoren, wenn jede und jeder sich in dieser Rolle zur Verfügung stellen kann. Hinsichtlich des Abbaus von Hürden werden technische Hürden, die in Zusammenhang stehen mit dem Online-Rahmen des Online-Mentorings, thematisiert. Grundsätzlich werden Plattformen befürwortet, jedoch

müssten Kompetenzen vorliegen, um diese zu nutzen und, weitergedacht, mediatisierte Kommunikationsmittel für Online-Mentoring erfolgreich einzusetzen. An dieser Stelle deutet sich der Aspekt der Medienkompetenz an. Zu Mentoring-Plattformen wird in Zukunft die Auflösung der Zweierbeziehung zwischen Mentorinnen oder Mentoren und Mentees in Bezug gesetzt. Plattformen ermöglichen beispielsweise Mentees, eine größere Gruppe an Mentorinnen und Mentoren zu erreichen, insbesondere, wenn es um Spezialistinnen- und Spezialistenwissen geht. Die befragten Mentorinnen und Mentoren sehen in einer solchen Mentoring-Community jedoch vor allem das karriereorientiert-fachliche Mentoring, als Wissensmanagement ohne psychosoziale und persönlichkeitsentwickelnde Aspekte, die ein Mentoring ebenfalls ausmachen.

Auffällig ist, dass viele der im Zusammenhang mit einem Blick in die Zukunft angeführten Aspekte die gegenwärtige Mentoring-Situation darstellen. Daraus lässt sich ableiten, dass karriereorientiertes, videokonferenz-basiertes Online-Mentoring von den Befragten in der Zeit vor der COVID-19 Pandemie als noch neue Mentoring-Form betrachtet wird.

## 4.6 Rahmenbedingungen des Online-Mentorings

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Online-Rahmen bzw. dem Rahmenwechsel des Konzepts Mentoring in einen Online-Rahmen beschäftigen sich Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees mit den Themen Strukturierung, Matching und Standardisierung. Es zeigt sich im empirischen Material, dass der Wechsel in einen Online-Rahmen in der Wahrnehmung der Befragten bedingte, sich zunächst in diesem Kontext orientieren zu müssen. Dabei unterstütze, wenn Online-Mentoring angelehnt an strukturierte Mentoring-Programme durchgeführt wird. Bei der Wahl eines mediatisierten Kommunikationsmittels für Mentoring könne, so zeigt sich, eine Mentoring-Plattform hilfreich sein, die verschiedene Angebote bündelt. Diese Aspekte thematisiert die Kategorie Strukturierung von Mentoring der Hauptkategorie Rahmenbedingungen des Online-Mentorings (Kapitel 4.6.1). Anschließend wird anhand der erhobenen Daten angeführt, welche Matching-Formen bei der Durchführung von Online-Mentoring eingesetzt und wie diese in Bezug auf den Online-Rahmen wahrgenommen werden (Vorgehensweise beim Matching, Kapitel 4.6.2). Abschließend werden die Wahrnehmungen von Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees hinsichtlich einer Standardisierung von Tandem-Gesprächen thematisiert (Kapitel 4.6.3). In diesem Zusammenhang werden Unterstützungsmöglichkeiten deutlich, die aufgrund technologischer Entwicklungen hinsichtlich mediatisierter Kommunikation aktuell möglich sind. Gleichzeitig werden diese vor dem Hintergrund des Konzepts Mentoring bewertet. Darüber hinaus wird sichtbar, welche Auswirkungen eine als flexible empfundene Medienwahl innerhalb des Medienrahmens wahrgenommen auf Mentoring-Gespräche sowie die Tandem-Partnerinnen und -Partner habe.

Bevor die die drei angeführten Kategorien bildenden Subkategorien näher beleuchtet werden, liefert die tabellarische Aufbereitung der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ einen ersten Überblick (vgl. Tabelle 15):

Tabelle 15: Aufbau der Hauptkategorie Rahmenbedingungen des Online-Mentorings

Hauptkategorie	Kategorien	Subkategorien
Rahmenbedingungen des Online-Mentorings	Strukturierung von Mentoring	Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung
		Online-Plattform zur Verortung und Organisation
	Vorgehensweise beim Matching	Fremdbestimmung durch Koordinierende
		Partizipation der Teilnehmenden
		Algorithmusbasierte Vorauswahl
	Standardisierung und Flexibilität von Tandem-Gesprächen	Inhaltliche Leitplanken
Kommunikationsmediale Freiheit		

Quelle: eigene Darstellung

#### 4.6.1 Strukturierung von Online-Mentoring

Zum Thema „Strukturierung von Online-Mentoring“ nehmen die befragten Personen wahr, dass eine formale Ausgestaltung des Online-Mentorings Orientierung bieten könne, sofern der Online-Rahmen als Kontext der Situation Mentoring noch unbekannt ist. Die Elemente eines formalen Mentoring-Programms können, folgt man den Wahrnehmungen der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees, hier unterstützen und werden entsprechend in der Subkategorie Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung näher betrachtet (Kapitel 4.6.1.1). Als weiteres strukturierendes Element werden Online-Plattformen wahrgenommen, die Mentoring bündeln und organisieren. Diesbezüglich werden nicht nur

Vorteile für Koordinierende von Mentoring erkannt, sondern die erhobenen Daten zeigen auf, dass Mentoring-Plattformen auch Einfluss auf die Ressource Zeit haben können (Online-Plattform zur Verortung und Organisation, Kapitel 4.6.1.2). Die beiden Subkategorien der Kategorie Struktur von Online-Mentoring werden in den nun folgenden Abschnitten aufgefächert.

#### 4.6.1.1 Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung

Orientierung innerhalb des Online-Rahmens ist in der Wahrnehmung der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees von besonderer Bedeutung. Eine Aufbau- und Ablaufstruktur, wie sie von Mentoring-Programmen bekannt ist, unterstütze dabei, sich innerhalb des Online-Kontextes von Mentoring zurechtzufinden und handeln zu können. Die verschiedenen Bestandteile des Mentorings, ihre Anordnung und ihr Verhältnis zueinander machten Aufbau und Ablauf eines Mentorings transparent. So wird Mentoring nicht als „Einzelmaßnahme“ (L, 109) verstanden, sondern beinhalte „viele Workshops“ (D, 58; J, 50), „Trainings“ (H, 180) und „Webinar-Trainings“ (F, 90) zu verschiedenen Inhalten wie „selbstbewusst kommunizieren“, „Konflikte“ oder „Icebreaker“ (J, 52-53; G, 158), wie die Befragten aus bisher erlebtem Mentoring, das zumeist als „strukturiertes Programm“ (D, 57; J, 53; L, 24; F, 86; H, 138) durchgeführt wurde, berichten. Diese laufen in einer bestimmten Reihenfolge ab, „angefangen vom Kick-Off“ (J, 48) bis zu einer „Abschlussveranstaltung“ (J, 60; C, 149) und einem „Qualitätssicherungsprozess“ (I, 165) anhand von „Evaluation“ (L, 162; E, 360). Die erfahrene und langjährige Mentorin J wählt zur Beschreibung der rahmengebenden, inhaltlichen Struktur von Mentoring das Bild von drei Säulen, deren thematische Inhalte sie anführt:

„Ja, also wir haben, vielleicht noch kurz um zu sagen, wir haben so drei Säulen bei uns im Mentoring: Eine Säule ist das eigentliche Mentoring selber, die zweite Säule is‘, is‘ die Weiterbildung und die dritte Säule is‘ das Networking. Und, und, äh, und, und, und eben die Networ, Networking und Weiterbildung, das sind eben so Veranstaltungen. Das heißt, wir machen so Veranstaltungen zu Rhetorik, zum Beispiel, oder zu ähm, was haben wir sonst, zu Internet, zu Security im Internet, zu Bewerbung, wie schreibe ich

eine Bewerbung, und dann machen wir aber auch eben so Networking-Events, wo man zum Teil so Beratungssituationen ähm mal durchspielt, oder selber in so einem bring your own problem-Modus das mal macht, [...].“ (I, 185-192)

Die vorangegangene zitierte Textpassage verdeutlicht auch die Abgrenzung der erlebten bzw. durchgeführten Programme von anderen Mentoring-Programmen, die z.B. keine Zertifizierung als Qualifizierungsmaßnahme anstreben (vgl. I, 167-169).

Die junge Online-Mentorin F, die ebenfalls Erfahrung als Mentee hat, bietet Mentoring unterstützt durch eine digitale Plattform an. Sie assoziiert mit Standardisierung etwas Wiederkehrendes, das den Ablauf von Mentoring gleich und damit verlässlich macht, ihn normiert. Sie beschreibt, dass sich Mentorinnen, Mentoren und Mentees auf der Plattform registrieren, in einem Einschreibungsverfahren Daten hinterlegen, anhand denen das Matching vorgenommen wird. Sobald sie gematcht wurden erhalten sie die Kontaktinformationen des Tandem-Partners bzw. der Tandem-Partnerin. Mentorinnen und Mentoren erhalten eine Einführung in ihre Rolle als Online-Mentorin bzw. -Mentor, worauf sich die Tandem-Parteien zum ersten Mentoring-Gespräch auf der Plattform treffen können:

„Also wir arbeiten in jedem, unser Format ist immer das gleiche. Dieses digitale eins-zu-eins-Mentoring. Der Ablauf is‘ auch immer der gleiche. Mentor und Mentee registrieren sich beide, durchlaufen neben diesen Basis-Kontaktinformationen die sie geben eben auch ein, ein sogenanntes Enrolement in das Programm, wo wir nach Persönlichkeitsmerkmalen fragen, wo, ähm, wir praktisch gucken, dass ähm dass wir so ‘n bisschen besser beide Personen kennenlernen, damit man sie auch besser matchen kann, dann matchen wir sie digital, der Mentor erhält noch ein Webinar-Training zusammen, beide erhalten dann eine Information, dass sie gematcht worden sind, mit Infos auch natürlich über den anderen, und ähm werden dann, treffen sich dann zu dieser ersten Stunde digital.“ (F, 84-92)

Wie das Zitat zeigt, sind Aufbau und Ablauf so für alle am Mentoring Teilnehmenden transparent, was vielfach mit Qualität in Verbindung gebracht wird (vgl. L, 22-31).

Mit der Subkategorie „Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung“ deutet sich an, dass ein klarer Aufbau und ein transparenter Ablauf Qualitätsmerkmal eines Online-Mentorings sein können. Beides unterstütze die Mentorinnen, Mentoren und Mentees bei der Orientierung innerhalb des Online-Rahmens, da es sich um von Offline-Mentoringprogrammen bekannte Elemente handele. Orientierungsmöglichkeiten wirkten sich so positiv auf die Wahrnehmung von Qualität bei Online-Mentoring aus. Entsprechend bedeute es einen Qualitätsverlust für Online-Mentoring, wenn derartige Orientierungselemente fehlten. Damit deutet sich an, dass der Online-Rahmen und seine Auswirkungen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

#### 4.6.1.2 Online-Plattform zur Verortung und Organisation

Technologisch unterstützte Plattformen gelten für die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees als Standort eines Online-Mentorings, der durch bereitgestellte Kommunikationsmedien sowie bei der Organisation und Durchführung von Mentoring in vielerlei Hinsicht unterstütze in Form einer „robusten Infrastruktur“ (O, 161). Neben Online-Tools zur Kommunikation und zum Austausch (vgl. M, 79) werden Informationen und Lernangebote rund um das Mentoring und zum Programm-Ablauf bereitgestellt (vgl. L, 135-152). Mittels eines Rollen- und Berechtigungskonzepts wird der Zugang zu einzelnen Bereichen und Informationen geregelt, so dass z.B. „Online-Konferenzräume“ (F, 58) für die Mentoring-Tandems zur Verfügung stehen. Für Terminanfragen und zur Kontaktaufnahme stehen weitere, auch asynchrone, Kommunikationstools bereit (vgl. E, 331-333; M, 56-57). Die Nutzung der Plattform kann „getrackt“ (L, 164) und anhand dessen nach verschiedenen Kriterien ausgewertet werden.

Diese gebündelte Unterstützung führe nach Ansicht der Befragten darüber hinaus zu einer Zeitersparnis, die gerade für Mentorinnen und Mentoren bedeutsam sein kann. Ihrer Wahrnehmung nach ermöglichen insbesondere auch asynchrone Tools, mit ihrer bzw. ihrem Mentee zusammenzuarbeiten, auch wenn nicht beide zur gleichen Zeit an ihrem

Endgerät sitzen. Wenn also „sonst keine Möglichkeit“ besteht, „Mentoring in das Leben einzupassen“, dann erlauben die Tools der Plattformen „die bestmögliche Technik“ für Mentoring-Kommunikation „bestmöglich nutzen“ zu können (M, 56-57). Die Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben ihre Zeit für Mentoring als knapp, insofern bietet ihnen eine Online-Plattform die Möglichkeit, in freien Zeiträumen für das Mentoring tätig zu sein, auch wenn sich diese nicht mit den Mentees für Mentoring zur Verfügung stehenden Zeiträumen decken (vgl. L, 156-158). Online-Plattformen können demnach für Mentoring Anbietende das Dilemma ihrer knappen Zeitressourcen für Mentoring lösen.

Anhand der codierten Textpassagen der Subkategorie „Online-Plattform zur Verortung und Organisation“ lässt sich resümieren, dass Online-Plattformen in der Wahrnehmung der Befragten eine Mentoring-Infrastruktur bieten, die die Inhalte von Mentoring sowie die Tandem-Partnerinnen und -Partner bei der Durchführung von Online-Mentoring unterstützen. Hier sind alle Elemente zu finden, die für ein Online-Mentoring benötigt werden. Dies bedingt, dass Online-Mentoring gebündelt mithilfe einer Plattform-Software Mentoring auch zeitlich stark eingebundenen Personen ermöglicht, die Rolle einer Mentorin bzw. eines Mentors zu übernehmen.

#### 4.6.1.3 Zusammenfassung zur Strukturierung von Mentoring

Mit Blick auf den Aspekt der Strukturierung von Online-Mentoring deuten die Aussagen der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees darauf hin, dass eine transparente Aufbau- und Ablaufstruktur die Wahrnehmung von Qualität eines Online-Mentorings positiv beeinflusse, da sie den Mentoring-Partnerinnen und -Partnern Orientierung vermitteln. Diese scheint demnach innerhalb des Online-Rahmens von Mentoring zunächst nicht vorhanden zu sein. Mentoring-Plattformen sind dahingehend von Bedeutung, als dass sie den Mentoring-Prozess und die teilnehmenden Personen inhaltlich und hinsichtlich mediatisierter Kommunikationsmittel unterstützen. Durch die Bündelung von Mentoring auf einer Plattform und die Kombination von asynchronen und synchronen Kommunikationsmedien kann Mentoring auch mit knappem Zeitbudget durchgeführt werden.



## 4.6.2 Vorgehensweise beim Matching

Wird die Zusammenführung von Mentoring-Tandems reflektiert, nehmen die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees drei verschiedene Vorgehensweisen bei Online-Mentoring wahr. Diese Vorgehensweisen werden nachfolgend aufgeführt, um in Bezug auf den Online-Rahmen wahrgenommene Veränderungen und Auswirkungen, die die empirischen Daten aufzeigen, sichtbar zu machen. Zunächst wird das angeführte fremdbestimmte Matching (Fremdbestimmung durch Koordinierende, Kapitel 4.6.2.1) beleuchtet. Darauf folgt das partizipative Matching, bei dem potenzielle Mentees und künftige Mentorinnen und Mentoren ein Mitspracherecht bei der Zusammenführung mit einer Tandem-Partnerin bzw. einem Tandem-Partner haben (Partizipation der Teilnehmenden, Kapitel 4.6.2.2). Im Anschluss wird die algorithmusbasierte Vorauswahl für ein Matching besprochen, die von den Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentoren angeführt wird. Diese zeigt Ansätze der Automatisierung im Zusammenhang mit mediatisiertem Mentoring (Kapitel 4.6.2.3).

### 4.6.2.1 Fremdbestimmung durch Koordinierende

Fremdbestimmtes Mentoring werde, so zeigen die Wahrnehmungen, von einer dritten Person, meist die Koordinatorin oder der Koordinator oder die Leiterin oder der Leiter eines Mentorings, durchgeführt. Gerade die Mentorinnen und Mentoren mit koordinatorischer Erfahrung beschreiben ein solches Matching. Dabei habe Einfluss auf die Qualität eines Mentorings, was es zu einem bedeutsamen Vorgang macht, dass die matchende Person alle am Mentoring Beteiligten kennt (vgl. H, 145-146; C, 180; G, 32; J, 27-30). Dies werde erreicht im „persönlichen Gespräch“ (K, 106) in physischer Co-Präsenz mit den potenziellen Mentorinnen, Mentoren und Mentees. Beim Matching vertrauen Mentoren und Mentorinnen grundsätzlich auf den „human touch“ (M, 68).

Die Subkategorie „Fremdbestimmung durch Koordinierende“ verdeutlicht, dass auch im Zusammenhang mit Online-Mentoring Matching anhand von physisch co-präsenten Gesprächen durch eine koordinierende Person durchgeführt wird. Der Einsatz von Technologie wird an dieser Stelle nicht erwähnt.

#### 4.6.2.2 Partizipation der Teilnehmenden

Mentorinnen und Mentoren, insbesondere jedoch Mentees, können in das Matching mit einem potenziellen Tandem-Partner oder einer -Partnerin einbezogen werden. Dies führen die befragten Personen in Bezug auf Matching an. Mentorin E berichtet in Bezug auf ein Mentoring-Programm, dass ihre Mentee „im Zuge dieses Programms die Möglichkeit hatte, sich ganz frei da 'ne Mentorin zu suchen“ (E, 40) und Mentorin E daher „von der Person angesprochen worden“ ist (E, 36). Auch Mentorin D erzählt, von ihrer aktuellen Mentee gefragt worden zu sein: „[...] kannst du dir vorstellen, ich bewerb' mich in dem und dem Programm, [...] meine Mentorin zu sein“ (D, 228-230). Dabei suchten Mentees, so die befragten Personen, ihre Mentorin oder ihren Mentor nach „Parallelen in den Lebenswegen“ (D, 225) oder „nach deren Lebensgeschichte“ (O, 63), in jedem Fall individuell und situativ passend aus (vgl. L, 90-91; I, 38).

„Partizipation der Teilnehmenden“ am Matching ist für die befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees dahingehend von Bedeutung, als dass die potenziellen Tandems eine Auswahl und ein Mitspracherecht im Matching-Prozess haben. Die Daten zeigen auch, dass hierbei die Mentees über den Schwerpunkt der Kriterien, nach denen eine Mentorin bzw. ein Mentor gesucht wird, entscheiden können. Dies scheint auch bei Online-Mentoring von Bedeutung.

#### 4.6.2.3 Algorithmusbasierte Vorauswahl

Die im Rahmen der Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees beschreiben in Zusammenhang mit dem Matching von Mentoring-Tandems im Online-Kontext auch die algorithmusbasierte Vorauswahl als eine automatisierte Vorstufe des Matchings. Hier gehe es darum, die Anzahl an möglichen Mentorinnen und Mentoren oder Mentees automatisiert zu verringern, um die nachfolgende Zusammenführung zu erleichtern und ggfs. zu beschleunigen. Verglichen wird die Vorgehensweise mit Internet-Plattformen zur Partnersuche wie „Parship und Elite Partner und so weiter“ (E, 203-204; vgl. J, 385).

Mentorin F, die Mentoring-Programme auf einer Online-Plattform organisiert und anbietet, beschreibt, dass das algorithmusbasierte Matching auf von den potenziellen Mentees, Mentorinnen und Mentoren selbst eingegebenen Daten auf der Plattform basiere:

„[...] wo wir nach Persönlichkeitsmerkmalen fragen, wo, ähm, wir praktisch gucken, dass, ähm, dass wir so ‘n bisschen besser beide Personen kennenlernen, damit man sie auch besser matchen kann, dann matchen wir sie digital, [...].“ (F, 87-90).

Die im Zitat angesprochenen Persönlichkeitsmerkmale sind für die befragten Personen der ausschlaggebende Punkt dieser Matching-Form, denn hinsichtlich der Qualität beim Matching komme es „auf die Qualität der Algorithmen an“ (M, 89), die von den Befragten als gegenwärtig noch nicht ausgereift wahrgenommen wird, da sie „bisher immer noch nicht perfekt sind“ (M, 68). Mentorin J hält vom Matching „wenn die Algorithmen nicht sehr gut und sehr ausgefeilt sind, ähm, hm, net ganz so viel“ (I, 33). Die Neutralität und Objektivität eines Algorithmus habe vielmehr Nachteile, wie Mentorin E anführt:

„Der Algorithmus kann ja sowieso nur das abbilden und matchen, was man sozusagen vorher, ich sag mal als mathematische Formel reingelegt hat, auf das das Matching dann irgendwie zutrifft.“ (E, 195-197)

Anhand dieser Textpassage wird deutlich, dass sofern ein Aspekt nicht erfasst wurde, dieser beim automatisierten Matching keine Berücksichtigung finde (E, 197-206). Dies sind „paralinguistischen Merkmale“ (E, 207), und auch „das Äußere“ (E, 208), das Gefühl, dass ein Tandem passen kann, die der Algorithmus nicht erfassen kann (vgl. L, 92; E, 208-216). Inwiefern eine Passung erreicht wurde, müssten die Tandem-Partnerinnen und -Partner „im persönlichen Kontakt dann gucken“ (N, 446). Automatisiertes Matching wird bei fachlich-karriereorientiertem Mentoring als möglich erachtet, „das dann aber sicherlich weniger auf Persönlichkeitsentwicklung, sondern auf fachliche Entwicklung gemünzt ist“ (L, 196-199). Könnte der Algorithmus die gesamte Persönlichkeit erfassen, wird er als eine konkurrenzfähige Alternative zum von Menschen durchgeführten Matching gesehen: „Also wenn ich als Alternative einfach hätte, ich hab‘ den Algorithmus und fertig, dann, äh, klar, kann man das

so laufen lassen“ (E, 388-389). Nach Meinung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bliebe, „durch die Rückmeldungen dann halt irgendwann den Algorithmus [zu] verbessern“ (E, 390). Entsprechend seien eine kontinuierliche Qualitätssicherung und Pflege des Algorithmus notwendig, bis dieser „perfekt“ (H, 68) ist. Dies sei, so wird gesehen, jedoch mit personellen und finanziellen Ressourcen verbunden (vgl. E, 390-393). Mentorinnen und Mentoren mit Erfahrung bezüglich Mentoring-Programmen schlagen zur Reduzierung von Kosten vor, dass beim Matching „anstelle eines teuren Algorithmus“ (H, 59) auch eine entsprechend programmierte und aufbereitete „Excel-Tabelle“ (H, 59) unterstützen könne.

Ein Algorithmus eigne sich daher zur Vorauswahl, als Unterstützung „um ‘ne erste Idee zu kriegen“ (N, 445; vgl. L, 93). Mit Hilfe der Technologie könne der Kreis der zueinander passenden Mentorinnen und Mentoren zu einer oder einem Mentee – oder umgekehrt – verkleinert werden. Danach komme, wie Mentorin I wahrnimmt, „noch ganz viel Sonderbehandlung dazu, was eigentlich viel mehr Arbeit darstellt“ (J, 36-37), die als der umfassendere und bedeutendere Teil des Matching von einem Menschen erledigt wird bzw. werden muss und soll.

Technologiegestütztes Matching wird in der Subkategorie „algorithmusbasierte Vorauswahl“ als kosten- und pflegeintensiv sowie derzeit noch nicht final ausgereift wahrgenommen. Grundsätzlich wird es mit Mentoring-Plattformen und initiiertem Mentoring in Verbindung gebracht. Insbesondere hinsichtlich des Einbeziehens der beim Matching als bedeutsam empfundenen Persönlichkeitsmerkmale werden Algorithmen noch als unzureichend wahrgenommen, um das Matching vollständig darauf zu verlagern. Unterstützung könnten Algorithmen vor diesem Hintergrund bei einer Vorselektion möglicher Tandem-Partnerinnen und -partner bieten. Klar wird auch an dieser Stelle, dass Online-Mentoring nicht gleichbedeutend wahrgenommen wird mit einer Automatisierung des Matchings.

#### 4.6.2.4 Zusammenfassung zur Vorgehensweise beim Matching

Die Aspekte, die in der Kategorie „Vorgehensweise beim Matching“ thematisiert werden, zeigen, dass bei Online-Mentoring die bereits von Offline-Mentoring bekannten Matching-Methoden angewandt werden. So wird ein fremdbestimmtes Matching anhand Auswahlgesprächen ge-

führt von einer das Mentoring koordinierenden Person beschrieben sowie ein partizipatives Matching, das sich an von Mentees, aber auch Mentorinnen und Mentoren, zuvor mitgeteilten oder erfassten Kriterien orientiert, jedoch auch von einem Menschen manuell durchgeführt wird. Algorithmen wird hinsichtlich des Matchens wenig Vertrauen entgegengebracht, da hier Persönlichkeitsmerkmale zu wenig Berücksichtigung finden. Diese zu matchen überlässt man nach wie vor einem Menschen. So kommen Algorithmen vielmehr zur Vorselektion und zur Komprimierung von Gruppen zum Einsatz. Damit stellt sich das Matching bei Online-Mentoring ebenso dar wie auch bei Offline-Mentoring. Weiterer Einsatz von Technologie aufgrund des Online-Rahmens von Mentoring scheint, mit Blick auf die prä-pandemischen Daten, noch nicht im Fokus oder in Umsetzung zu sein.

#### 4.6.3 Standardisierung von Tandem-Gesprächen

Das Thema Standardisierung wird im empirischen Material deutlich, wenn es um Online-Mentoringgespräche geht. Mentorinnen und Mentoren können aufgrund der Möglichkeiten der Kommunikationstechnologie, so weist die Subkategorie inhaltlich-thematische Standardisierung auf, nach Wahrnehmung der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees hinsichtlich Gesprächsinhalten unterstützt werden (Kapitel 4.6.3.1). Mentoring-Gespräche flexibel durchführen zu können, bedeutet für die befragten Personen, das Kommunikationsmedium für das Gespräch frei auswählen zu können. Die unterschiedlichen Ansichten hierzu, vor dem Hintergrund von Online-Mentoring, zeigt die Subkategorie Flexibilisierung der Durchführung der Tandem-Gespräche auf (Kapitel 4.6.3.2). Genauer werden die Aspekte der Standardisierung in den folgenden beiden Abschnitten dargelegt.

#### 4.6.3.1 Inhaltlich-thematische Standardisierung

In Bezug auf die Online-Mentoringgespräche spielen Standards in der Wahrnehmung der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees von Online-Mentoring eine Rolle. Dies zeigt sich darin, dass die Befragten technologische Unterstützungs- und Hilfsmöglichkeiten anführen, um Mentorinnen und Mentoren inhaltlich-thematisch während des Tandem-Gesprächs zu unterstützen. Die junge Online-Mentorin F ist der Auffassung, eine Standardisierung der Gespräche könne Online-Mentoring positiv beeinflussen und seine Qualität steigern: „Ich glaube, was ‘ne signifikante Änderung einfach wird is‘, dass man mehr Themen und Inhalte vorgeben, Anleitung geben sollte, ne.“ (F, 198-199) Sie führt dies weiter aus:

„Es is‘ wie ein digitaler, als man guckt sich praktisch, beide Seiten sind ja digital in unserem Online-Konferenzraum verbunden. Ähm, in diesem Online-Konferenzraum sitzen, ähm, is‘ wie ‘ne Präsentation, also Slides, die, also die beide sehen, und die der Mentor leitend durchklickt. Also, der Mentee kann sie nicht klicken, ne, der kann sie nicht also, bewegen. Genau. Und der Mentor hat zusätzlich zu diesen Slides auf der rechten Seite, wie so Chat-Blasen, auch noch ein Skript, die nacheinander ihm Anweisungen geben, im Hintergrund Informationen, aber auch wortwörtliche Satzkonstruktionen, wie so ‘n Souffleuse-System, ja, das ihm Impulse gibt, was er jetzt sagen kann, was er oder sie jetzt sagen kann. Und der Mentee hat dann noch ‘nen Chatbereich, und es gibt auch ‘n Whiteboard, auf dem sich beide praktisch miteinander austauschen können. Also da wird schon sehr viel auch gegeben, aber eigentlich der Kern sind diese Slides, mit eben, die haben immer ein, die haben immer den gleichen Aufbau. Von Check-In über, ähm, Rückblick über die letzte Session, ‘ne sogenannte Topic-Einführung, also die inhaltliche Neueinführung, dann Learnings aus der Session, und dann eben Abschluss, ja. Und das ist dann ähm, das ist praktisch das, was der ähm der, das, was beide sehen. Genau.“ (F, 57-71)

Das Beispiel unterstützt, dass die auf einer Mentoring-Plattform bereitgestellten standardisierte Gesprächsleitfäden als Vorteil wahrgenommen

werden, der Online-Mentoring positiv beeinflusst und die Qualität von Mentoring steigern könne. Darüber hinaus könnte fehlende Erfahrung mit Mentoring-Gesprächen durch standardisierte Hilfsmittel ausgeglichen werden:

„Ähm, sie haben vorher die Möglichkeit, die Mentoren, das Material runterzuladen oder sich trocken durch diesen Konferenzraum durchzuklicken. Ähm, von daher, bei, also sie ham‘ die volle Möglichkeit. Manche gehen auch, wenn sie dann vor allem so die ersten beiden Sessions gemacht haben, bereiten sie sich garnich‘ mehr vor, und machen das dann praktisch ad hoc in der Session. Also, das is‘ schon möglich, wenn man dann irgendwann das Format kennt. Wie gefragt wird, wie so die Aufgabenstellung is‘. Man braucht immer weniger Vorbereitung, würd‘ ich sagen.“ (F, 76-82)

Wie das angeführte Zitat deutlich macht, verringere sich die Notwendigkeit einer Vorbereitung auf die Gespräche mit steigender Häufigkeit der Nutzung der Leitfäden, weil die standardisierten Inhalte nach mehrmaligem Gebrauch bekannt seien.

Gegenteilig zu den Befürwortern einer Tandem-Gesprächsführung nach Anleitung wird von Mentorin N die Meinung vertreten, lediglich die bereits in der Kategorie „Struktur“ aufgeführte Einbettung der Gespräche zum Standard zu erheben: „Also, den Inhalt würd‘ ich gar nicht festklopfen. Sondern wenn, dann nur die Struktur.“ (N, 247) Der Ablauf der Gespräche solle eine wiederkehrende Struktur haben, inhaltliche Gesprächsvorgaben sollte es jedoch ihrer Meinung nach nicht geben.

Mentorin M, die bezüglich Mentoring sowohl analog als auch digital unterstützt arbeitet, verweist zum Thema Standardisierung auf den wichtigen Aspekt der Vorbereitung auf die Nutzung der digitalen Tools, damit eine mediatisierte Gesprächsführung in der geschilderten Weise funktionieren könne: „Vorbereitung auf die Nutzung der Online-Tools ist ebenso wichtig wie Soft Skills.“ (M, 79) Damit wird deutlich, dass aufgrund digital unterstützter Möglichkeiten zur Standardisierung der Gesprächsführung Mediennutzungskompetenzen in den Fokus rücken.

Zusammengefasst werden unter die „inhaltlich-thematische Standardisierung“ auf Mentoring-Plattformen verortete Hilfesystemen für On-

line-Mentorinnen und -Mentoren zur Gesprächsführung in Form von digital bereitgestellten Gesprächsleitfäden mit einer Auswahl an Mentoring-Gesprächsinhalten gefasst. An dieser Stelle zeigt sich, dass Kommunikationstechnologie innovativ für Online-Mentoring eingesetzt werden könne. Von Bedeutung hierbei ist jedoch, wie deutlich gemacht wird, dass Mentorinnen und Mentoren mit den bereitgestellten Kommunikationsmitteln umgehen können müssen, um die Kommunikationsaufgabe mit dieser Form der Unterstützung zu bewältigen.

#### 4.6.3.2 Flexibilisierung der Durchführung

„Flexibilisierung der Durchführung von Tandem-Gesprächen“ bedeutet für Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees, das Kommunikationsmedium für ein Mentoring-Gespräch frei auswählen zu können. Mentor O verdeutlicht in der folgenden Passage die Entscheidungsfreiheit, auf welche Weise die Gespräche zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor geführt werden, „wie viel digital und wie viel persönlich“ (C, 64-65), den Beteiligten zu überlassen. Nur weil es digital unterstützte Kommunikationsmedien gibt, müsse diese nicht das richtige Medium für jedes Tandem sein:

„Zunächst sollte man sich Zeit nehmen zu besprechen, wie man miteinander kommunizieren möchte. Auch wenn die heutige Welt unmittelbar ist, klick, klick, klick. Es gibt Momente des Monologs, der Transaktion, der Interaktion, kollaboratives Engagement, Dialog.“ (O, 99-102)

Darüber hinaus, so zeigt das Zitat, könne die Medienwahl auch abhängig sein vom jeweiligen Mentoring-Thema. In diesem Zusammenhang wird Blended Mentoring als gute Möglichkeit betrachtet, als „der ideale Ansatz, um, ähm, Mentoring nochmal digital zu unterstützen“ (L, 151-152).

Deutlich wird zum Thema Flexibilisierung der Mentoring-Gespräche aber auch, dass es sich beim Einsatz von mediatisierten Kommunikationsmedien hierfür „nur eine Verlagerung des Gesprächsstandortes. Von nahe zu digital“ (L, 127) handele. Dies nimmt auch die versierte Online-Mentorin H wahr. Für sie hat das gewählte Kommunikationsmedium nichts mit dem Mentoring-Gespräch an sich, der Zielerreichung bzw.



dem Mentoring-Erfolg zu tun. Es werde zwischen der Qualität des Mediums und der Qualität von Mentoring ein Zusammenhang hergestellt, obwohl es keinen kausalen Zusammenhang gibt. Medienwahl sei der Nutzerin oder dem Nutzer überlassen; im Fall von Online-Mentoring zwei Personen, die ein Mentoring-Tandem bilden:

„Also, ähm, erstmal, ähm, ich sag mal, ist Video, oder Telefon, oder E-Mail oder was auch immer, das sind Medien. Ja? Das bedeutet erst einmal, ähm, ist es quasi nur ein Weg, um irgendwo hinzukommen. Also ich, ich stell' mir das so 'n bisschen vor, ja, ich will nach, was weiß ich, nach München, oder irgendwo hin, und, ähm, stelle jetzt die Frage: Erreiche ich bessere Ziele, indem ich, also, ähm, erreiche ich, ähm, bessere Ziele, indem ich ein Fahrrad nehme, oder ein Auto oder ein Flieger, also hat es quasi irgendwas für einen Einfluss per se auf meine Ziele. Ja? Oder auf die Qualität. Und das ist ja natürlich NICHT der Fall. Ja? Also, mein Medium hat erstmal nichts zu tun mit meinen Zielen. Ja? Und auch nichts mit meinem Weg. Also, das Medium was ich wähle. Sondern die Qualität meiner Ziele, nämlich ob es Sinn macht, nach München zu fahren, ähm, hat was damit zu tun, ob ich mir Gedanken gemacht habe, ob ich nach München möchte. Ja? Oder was ich in München zu, zu gewinnen habe, sage ich mal. Und ähm, ähm, was ich erlebe, ähm, in der Realität, ist, dass viele Menschen diese zwei Dinge miteinander verwechseln. Ja? Also, das heißt sie verwechseln das Medium mit dem Ziel. Also, sie fragen, sozusagen nach der Effizienz oder Qualität oder, oder, oder, von 'nem Medium, ähm, und evaluieren dabei das Ziel. Aber das is' natürlich, ähm, also 'ne Vermischung, ne? Weil, ob mein Ziel für mich gut is', hängt davon ab ob mein Ziel für mich gut is'. Das hat erstmal nichts mit dem Medium zu tun. Und, ob ich dann, ähm, ob ein Medium für mich geeignet ist wiederum, ja? Das hat auch nichts mit dem Ziel zu tun. Also das hat nichts mit Mentoring zu tun. Also wenn ich jetzt zum Beispiel sage ‚Ist Skype gut‘, ich überspizt die Frage ein bisschen, dann hat das gar nichts mit Mentoring zu tun.“ (H, 43-63)

Die Textpassage erläutert anhand von Beispielen, dass kein Kommunikationsmedium besonders vorteilhaft oder nachteilig sei für Mentoring.

In der Zusammenschau zeigt die Subkategorie „Flexibilisierung der Durchführung der Tandem-Gespräche“ Wahrnehmungen der Befragten zur Unabhängigkeit des Kommunikationsmediums vom Anlass und Inhalt einer Kommunikation, aber auch, dass die Medienwahl im Mentoring den Gesprächspartnerinnen und -partnern überlassen werden sollte, wobei Blended Mentoring-Angebote hierbei die größtmögliche Flexibilität und Freiheit für die Tandems bieten könnten.

#### 4.6.2.5 Zusammenfassung zur Standardisierung von Tandem-Gesprächen

Die Ausführungen zur inhaltlich-thematischen Standardisierung der Tandem-Gespräche zeigen, dass technologisch bereitgestellte Standards, wie die hier angeführten Gesprächsleitfäden, in Form von kontextbezogenen Hilfestellungen eine inhaltliche Vorbereitung auf das Gespräch ersetzen können. An deren Stelle tritt jedoch eine Vorbereitung auf den Umgang mit den technischen Werkzeugen, die derartige Hilfestellungen bereitstellen können. Gleichzeitig, so wird angemerkt, gehe dadurch die thematische Individualität der Tandem-Gespräche verloren.

Eine Flexibilität in Bezug auf die Tandem-Gespräche wird gesehen, wenn die Wahl des Kommunikationskanals interpersonal und situativ getroffen werden kann. Die Tandem-Gespräche seien kanalunabhängig und damit flexibel.

Vor diesem Hintergrund bietet Online-Mentoring technologische Unterstützungsmöglichkeiten, sei gegenüber einem Blended Mentoring nicht so flexibel was die Auswahl von Kommunikationsmedien für Tandem-Gespräche betrifft.

#### 4.6.4 Ergebnisse der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“

Mit Blick auf die unter die Hauptkategorie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ gefassten Kategorien und diese sie charakterisierenden Subkategorien zeigt sich, dass das im Zusammenhang mit einer

Strukturierung und mit Gesprächs-Standards besprochene Online-Mentoring weniger mit Offline-Mentoring kontrastiert wird. Vielmehr werden hier Vergleiche zum hybriden, zum Blended Mentoring gezogen.

Der transparente Aufbau und Ablauf eines Online-Mentorings wird mit dem eines Online-Mentoringprogramms in Beziehung gesetzt, um Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees Orientierung innerhalb des Online-Rahmens und während des Mentoring-Prozesses zu geben. Es deutet sich an, dass bekannte Inhalte wie die eines Mentoring-Programms Unterstützung für ein Online-Mentoring bieten können. Allerdings müssen dazu auch Mentoring-Programme bekannt sein. In der Bündelung aller administrativen, organisatorischen und inhaltlichen Aspekte von Online-Mentoring auf einer Online-Plattform wird ein Vorteil durch Kommunikationstechnologie gesehen. Darüber hinaus werden mit Mentoring-Plattformen auch asynchrone mediatisierte Kommunikationstools in Verbindung gebracht, die es erlauben, individuell vorhandene Zeit für Mentoring flexibel einzusetzen. Dies verweist auf ein hybrides Mentoring, bei dem sich Mentorinnen, Mentoren und Mentees aller auf der Plattform verorteter Kommunikationsmittel bedienen können.

Die angeführten Matching-Ansätze können sowohl bei Offline-Mentoring als auch bei Online-Mentoring zum Einsatz kommen. Auch die algorithmusbasierte Vorauswahl im Rahmen eines Matchings wird bei Mentoring mit physischer Co-Präsenz eingesetzt. Insofern deutet sich anhand der dargestellten Matching-Varianten an, dass technische Unterstützung bei Online-Mentoring nicht zu einer Automatisierung führt, da das endgültige Zusammenbringen der Mentoring-Tandems durch einen Menschen erfolgt. Im Hinblick auf den Zugang zu einem Mentoring scheint, anhand des beschriebenen Matchings, auch hier noch subjektiv-selektiv vorgegangen zu werden.

Digitale Technologie kann die inhaltliche Standardisierung von Online-Tandemgesprächen unterstützen, was einen routinierten Umgang mit derartigen mediatisierten Tools notwendig macht. Gleichzeitig stellen sich Tandem-Gespräche dann nicht mehr situativ-individuell dar. Sie können bezüglich ihrer Durchführung als kanalunabhängig und daher als flexibel gelten. Eine interpersonale, situative Medienwahl ist jedoch

bei Online-Mentoring nicht in dem Ausmaß gegeben, wie im diesbezüglich angeführten Blended Mentoring. Demnach limitiere Online-Mentoring in diesem Zusammenhang.

Zusammengefasst beschäftigt sich die Hauptkategorie „Rahmenbedingungen des Online-Mentorings“ überwiegend mit Einflüssen und Auswirkungen des Online-Rahmens auf den Ablauf, die Verortung und die Standardisierung von Online-Mentoring. Blended Mentoring als Mentoring-Form sowie Kanalunabhängigkeit und Flexibilität werden dazu in Beziehung gesetzt und belegen so, dass es auch hierzu differenzierte Wahrnehmungen gibt.

#### 4.7 Ergebnisse des Kategoriensystems zur Analyse der subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentoring

Als ein Ergebnis aus den verdichteten Wahrnehmungen der befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees kann abgeleitet werden, dass das Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren, die Vorbereitung auf die Rolle im Mentoring und die von Mentorinnen und Mentoren an ihre Mentees gerichteten Erwartungen unabhängig sind vom Online-Rahmen eines mediatisiert, mittels Videokonferenz-Software durchgeführten Online-Mentorings. Es zeigt sich jedoch ein ausgeprägtes Hierarchiedenken und Selbstbewusstsein im Hinblick auf personale Ressourcen verbunden mit der Rolle der Mentorin oder des Mentors bei den befragten Personen. Zum Aspekt der Vorbereitung auf Online-Mentoring werden keine den Online-Rahmen und Kommunikationstechnik betreffenden Inhalte thematisiert. Die Befragten gehen in Bezug auf die angeführten Aspekte nicht explizit auf Online-Mentoring ein. Gleiches wird deutlich, wenn es um die Gesprächsinhalte des Online-Mentorings geht. Diese weichen, so deuten die Ergebnisse an, nicht von formalen, informellen und persönlichkeitsentwickelnden Inhalten eines Offline-Mentorings ab, stellen sich nicht anderweitig dar. Die Themen eines Mentorings scheinen damit, unabhängig vom Kommunikationskanal, dieselben zu sein. Des Weiteren werden die beziehungsförderlichen Bedingungen der Passung durch Persönlichkeit, die sich mit Heterogenität und Homogenität beschäftigen, sowie der Passung durch Fachlichkeit anhand des Ziels der oder des Mentee und des Spezialwissens der Mentorin oder des Mentors, allgemein auf Mentoring übertragen. Online-Mentoring wird hierbei nicht explizit erwähnt. Die Varianten fremdbestimmtes und partizipatives Matching sowie die algorithmusbasierte Vorauswahl im Vorfeld eines Matchings erscheinen als auf alle bisher bekannten Mentoring-Formen übertragbar, Online-Mentoring wird hier ebenfalls nicht explizit herausgestellt. Allerdings unterstützen die Wahrnehmungen zum Matching die Wahrnehmungen zum Zugang zu einem Mentoring, die im Zusammenhang mit Zukunftsvorstellungen und -perspektiven von Online-Mentoring angeführt werden. An dieser Stelle spielen der Mensch sowie die Unterscheidung zwischen exklusivem, situativem und öffentlichem Zugang von Mentoring im Hinblick auf Online-Mentoring eine Rolle.

Anhand der Aspekte der Hauptkategorie Beziehung im Online-Mentoring werden, wie auch innerhalb der Hauptkategorien Zukunftsvorstellungen und -perspektiven sowie Rahmenbedingungen des Online-Mentorings, differenzierte Wahrnehmungen hinsichtlich des Online-Mentorings deutlich. Diese zeigen sich beispielsweise in Vergleichen mit Offline-Mentoring und Parallelen zum Blended Mentoring, die gezogen werden. Die Passung durch Zeitablauf als beziehungsförderliche Bedingung befasst sich hauptsächlich mit Online-Mentoring. Hier wird festgestellt, dass Prozesse verbunden mit dem Beziehungsaufbau innerhalb eines Online-Rahmens mehr Zeit in Anspruch nehmen, worauf man sich bei der Durchführung von Online-Mentoring flexibel einstellen müsse, während dies im benannten Standard der physischen Co-Präsenz schneller erfolgen würde. Vor dem Hintergrund digitaler Begegnungs- und Kommunikationsmittel wird das Blended Mentoring angeführt, mit dem individuell auf Gegebenheiten reagiert werden könne. Die drei Dimensionen der Durchführung von Mentoring, von den befragten Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees hinsichtlich dieser Studie begrifflich geprägt, abgeleitet vom Kommunikationskanal bzw. den während der Mentoring-Kommunikation aktiven Sinnesreize des Menschen, führen zu unmittelbaren Vergleichen des asynchronen und des videokonferenz-basierten, synchronen Mentorings, das auch hier wieder als Standard dargestellt wird. Zweidimensionales Online-Mentoring fördert indirekten Augenkontakt, entgrenzt Mentoring geografisch und ermöglicht durch eine offene Einstellung und kreative Herangehensweise unter Rückbesinnung auf persönliche Mentoring- und Beratungs-Ressourcen, so dass physische Co-Präsenz bei Mentoring nicht vermisst werden müsse. Gleiches gilt für Resonanz in Form von Reaktionen und Feedback an die Mentorinnen und Mentoren, die diese durch Selbstreflexion in einen Mehrwert, den sie aus dem Mentoring ziehen, umwandeln. Diese gilt beim zweidimensionalen Online-Mentoring als nicht ausgeprägt genug, Mentorinnen und Mentoren fühlen sich nicht genügend wertgeschätzt. In Bezug auf Online-Mentoring stehen, geht es um einen Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren, der aus dem Online-Mentoring gezogen werden kann, das Lernen und soziale Online-Kompetenzen im Vordergrund. Die Vorteile der Entgrenzung, die mediatisierte Kommunikation

bieten kann, können bei Online-Mentoring aufgrund der zeitgleichen Anwesenheit von Mentorin oder Mentor und Mentee im selben Videokonferenz-Raum nicht komplett genutzt werden. Dagegen werden die Vorteile der Entgrenzung, die in der Öffnung des Konzepts für viele Menschen, in der methodischen Bereicherung durch mediatisierte Kommunikationstools und im Zugang zu einer größeren Anzahl an Mentorinnen und Mentoren liegen, angeführt. Die individualisierten und situationsorientierten Möglichkeiten, die Online-Mentoring in das Leben der Mentorinnen, Mentoren und Mentees einpassbar macht, bringen Aspekte des Offline- und des Online-Mentorings zusammen, was sich in vielen Wahrnehmungen als empfundener Vorteil zeigt.

Der in der Hauptkategorie Zukunftsvorstellungen und -perspektiven dominierende Aspekt ist der Aspekt des Zugangs zu Mentoring. Auch diesbezüglich zeigen die Wahrnehmungen der befragten Mentorinnen, Mentoren und Mentees sehr unterschiedliche Ausprägungen. Sowohl mit Blick auf ein aktives Bewerben von Online-Mentoring zur Steigerung des Bekanntheitsgrads als auch auf den geöffneten Zugang zu einem Mentoring durch das Internet werden die Bedeutungen von Exklusivität, Situativität und Öffentlichkeit deutlich. Auf der einen Seite wird eine persönliche Auswahl insbesondere von potenziellen Mentees als Standard verstanden, auf der anderen Seite wird Flexibilität betont, die Möglichkeiten eines Zugangs für alle, die Interesse an einem Mentoring haben, eröffnet. Auch wird hier Qualität an Mentorinnen und Mentoren einer Quantität gegenübergestellt. Mentoring-Plattformen werden grundsätzlich, folgt man den Wahrnehmungen, befürwortet, jedoch müssen die Hürden ihrer Nutzung abgebaut werden. In diesem Zusammenhang wird eine Vorbereitung auf mediatisierte Kommunikationsmittel eingesetzt für Mentoring thematisiert. Dem gegenüber wird bereits weitergedacht, an ein kreatives Nutzen und einen Methodengewinn für Online-Mentoring durch digital unterstützte Tools. Die Auflösung der Dyade Mentorin oder Mentor und Mentee zugunsten einer Wissens-Community wird vom Co-Präsenten Mentoring ausgehend kritisch betrachtet, während in Bezug auf Online-Mentoring wieder im Sinne einer Öffnung der Zugang zu mehr Wissen im Vordergrund steht.

Orientierung spielt in der Hauptkategorie Rahmenbedingungen des Online-Mentorings eine Rolle. Hier können Strukturen eines Mentoring-

Programms das Online-Mentoring unterstützen, den Teilnehmenden Orientierung hinsichtlich des Aufbaus und Ablaufs liefern, was der Online-Rahmen zunächst wahrgenommen nicht kann, wenn das Agieren innerhalb eines Medienrahmens nicht gewohnt und geübt ist. Hiervon wird bezüglich Online-Mentoring bereits ausgegangen. Darüber hinaus fassen Mentoring-Plattformen alle inhaltlichen und prozessualen Aspekte eines Mentorings zusammen, werden daher auch im Hinblick auf die Ressource Zeit befürwortet. Neben Orientierung durch Struktur wird die Standardisierung von Mentoring-Tandemgesprächen angeführt, die aufgrund von durch den Einsatz von Kommunikationstechnologie hinzugekommenen Methoden bei Online-Mentoring, wie digitale Gesprächsleitfäden, erreicht werden kann. Diese Standards sind entsprechend anders gelagerten Wahrnehmungen in Bezug auf das Mentoring-Gespräch jedoch zu restriktiv. Hier wird eher Flexibilität gefordert. Eine Flexibilisierung der Tandem-Gespräche kann, so zeigt sich, durch Blended Mentoring erreicht werden, das für situativ-individuelle Gespräche mittels interpersonal gewählten Kommunikationsmitteln steht. Auch wird angeführt, Online-Mentoring sei grundsätzlich kanalunabhängig. Aufgrund der zusammengestellten Wahrnehmungen zeigt sich jedoch, dass diese Kanalunabhängigkeit unterschiedlich bewertet wird, was zu differenzierten Wahrnehmungen führt.

Die an dieser Stelle zusammengefassten Nuancen der Wahrnehmungen lassen sich zu drei Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring zusammenführen, die im folgenden Teilkapitel aufgefächert werden.



## 4.8 Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Nach der inhaltlichen Darstellung der Hauptkategorien, Kategorien und Subkategorien, die anhand der Strukturierung der erhobenen Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden konnten, werden im Folgenden die in einem abduktiven Prozess auf einer höheren Abstraktionsebene aus dem verdichteten Material abgeleiteten Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring charakterisiert. Die spezifischen Merkmale des normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus (Kapitel 4.8.1), des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus (Kapitel 4.8.2) und des normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungstypus (Kapitel 4.8.3) werden nach ausführlicher Darstellung in einer Zusammenschau kontrastiert (Kapitel 4.8.4).

Die Struktur der Typen bilden die vier abstrahierten Perspektiven Herangehensweise/Einstellung, Methodische Ausgestaltung, Zugang zum Online-Mentoring und Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren. Diese Perspektiven orientieren sich eng an der forschungsleitenden Frage nach der subjektiven Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring durch Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees bzw. den dazu erhobenen empirischen, im Kategoriensystem zur vorliegenden Analyse verdichteten Daten entwickelt. Hierzu wurden zunächst die aus dem Kategoriensystem abstrahierten drei Merkmale des wahrgenommenen Qualitätsverlusts, des wahrgenommenen Qualitätsgewinns und der Neutralität im Hinblick auf mediatisierte Kommunikationsmittel nochmals mit dem Kategoriensystem in Bezug gesetzt und bedeutsame Textpassagen zu den Merkmalen innerhalb der Subkategorien identifiziert. Diese unter einem Ordnungskriterium gruppiert führten zu den dargestellten strukturierenden vier Perspektiven, die die Vielschichtigkeit der Subkategorien des Kategoriensystems durch den hier dargelegten weiteren Schritt verdichten. Den Perspektiven konnten daraufhin differenzierende Textpassagen, d.h. Dimensionen, zugeordnet werden, die die drei Merkmale des Qualitätsverlusts, des Qualitätsgewinns und der Neutralität voneinander unterscheiden und gleichzeitig charakterisieren. Aus diesen Kombinationen konnten schließlich die drei Wahrnehmungstypen von Online-Mentoring abgeleitet werden.

Unter der Perspektive Herangehensweise/Einstellung sind Vorstellungen von Online-Mentoring und der Art und Weise seiner Durchführung sowie Einstellungen gegenüber Online-Mentoring zusammengefasst, die insbesondere die Tandem-Beziehung und die Rahmenbedingungen von Online-Mentoring betreffen. Die Perspektive methodische Ausgestaltung beschäftigt sich mit Mentoring-Methoden im Online-Mentoring, aber auch mit Themen wie Beziehungsaufbau. In Abgrenzung zur Einstellung zum Beziehungsaufbau werden an dieser Stelle Techniken des Beziehungsaufbaus fokussiert. Der Zugang zum Online-Mentoring stellt Wahrnehmungen hinsichtlich der Suche und des Findens einer Mentorin oder eines Mentors dar. Daneben wird auch das Matching als eine Herausforderung bzw. als weitere Hürde, die die oder der Mentee nehmen muss, um Teil eines Mentoring-Tandems zu werden, als Bestandteil des Zugangs aufgefasst. Hinsichtlich des Konzepts haben insbesondere Mentorinnen und Mentoren Erwartungen, die mit ihrer Rolle im Mentoring verbunden sind. Dieser Nutzen-Effekt von Online-Mentoring unterscheidet die Wahrnehmungstypen ebenfalls. Auch insofern, als dass diese Perspektive keine Rolle spielen muss. Insgesamt zeigen die Perspektiven die spezifische Ausformung jedes Typus in einer homologen, jedoch heterogenen Differenzierung unterstützt durch zentrale Textpassagen (vgl. Kuckartz 2016, S. 157). Auf diese Weise bilden die abstrahierten Perspektiven gleichzeitig den gemeinsamen Rahmen der multiperspektivischen Orientierung der abgeleiteten Typen, die in Tabelle 16 dargestellt sind.

Tabelle 16: Wahrnehmungstypen des karriereorientierten Online-Mentorings

Wahrnehmungstypus	normativ-defizitorientierter, medien-skeptischer Wahrnehmungstypus	ambivalent-pragmatischer, medienneutraler Wahrnehmungstypus		normativ-stärkenorientierter, medienorientierter Wahrnehmungstypus
		Tendenz	Tendenz	
	DIMENSION			
PERSPEKTIVE				
Herangehensweise/Einstellung	Standardisierung	Hybridisierung	Individualisierung	Medienorientierung
Methodische Ausgestaltung	Methodenverlust	Synchronität bei Methoden	Methodenübernahme	Methodenentwicklung
Zugang zum Online-Mentoring	exklusiv	qualitätsorientiert	situationsorientiert	entwicklungsorientiert
Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren	Wertschätzung	Störanfälligkeit	situatives Lernen	soziale Online-Kompetenzen

#### 4.8.1 Der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstypus

Der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstypus als einer der abstrahierten Wahrnehmungstypen bezüglich Online-Mentoring fasst die Wahrnehmungen der befragten Mentorinnen und Mentoren zusammen, die einen Qualitätsverlust im Erleben und bei der Durchführung von Mentoring mittels Einsatzes mediatisierter Kommunikationskanäle und digital unterstützter Tools zeigen. Zu finden sind defizitorientierte Wahrnehmungen insbesondere in den Hauptkategorien Beziehung im Online-Mentoring und Rahmenbedingungen von Online-Mentoring, ebenfalls hinsichtlich der Zukunftsaussichten und -perspektiven.

##### Herangehensweise/Einstellung

Als erstes wird nun die Herangehensweise an Online-Mentoring bzw. die Einstellung gegenüber Online-Mentoring des normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus dargelegt. Dieser Wahrnehmungstypus betrachtet Online-Mentoring aufgrund des Einsatzes von Videokonferenz-Software für die Mentoring-Gespräche als kein vollwertiges, sondern als ein oberflächliches und nachlässig durchgeführtes und damit nicht qualitativ hochwertig gestaltetes Mentoring. Videokonferenz-Software wird in diesem Zusammenhang negativ bewertet. Gerade wenn es um die Herangehensweise bezüglich des Erstkontakts zwischen Tandem-Partnerinnen und -partnern geht, wird einem persönlichen Treffen der Vorzug gegeben. Gleichwohl wird Kennenlernen in physischer Co-Präsenz als Aufwand bezeichnet. Dieser wird jedoch gerne betrieben, um eine höhere Qualität der Mentoring-Beziehung und damit des Mentoring-Prozesses zu erreichen:

„[...] trotzdem würde ich den Aufwand betreiben, gerade am Anfang, das auch von der digitalen oder virtuellen Schiene, ähm, zu präsen, ähm, einmal wegzunehmen und, ähm, in 'ne Präsenz, äh, in ein Präsenzkennenlernen zu gehen. Ich glaube, dass Qualität, die Qualität des Prozesses, ähm, deutlich besser ist.“ (L, 212-215)

Mentorinnen und Mentoren stellen den Anspruch an sich selbst, ein qualitativ hochwertiges Mentoring anzubieten. Dazu trägt nach diesem

Wahrnehmungstypus bei, wenn es einen Kontakt in physischer Co-Präsenz gebe, der die menschliche Verbindung fördert. Eine ablehnende Haltung bzw. die Betonung der wahrgenommenen Defizite mediatisierter Kommunikation zeigen sich in der vertretenen Meinung, eine soziale Beziehung nicht digital unterstützt aufbauen und aufrechterhalten zu können, da nicht alle Sinne des Menschen angesprochen werden. Mittels Video-Konferenz sei zwar das visuelle und auditive Erfassen des Gegenübers möglich, jedoch nicht das olfaktorische, haptische oder gar gustatorische:

„Weil es gibt, also, persönlichen Kontakt, finde ich, kann man einfach digital nicht lernen. Also Sie kriegen schon rein digital nicht mit, wie'n Mensch riecht. Was aber 'n ganz, es ist der älteste Sinn von uns Menschen, der Geruchssinn. Im Reptiliengehirn. Das heißt, nicht umsonst sagt man ja, den kann ich nicht riechen. Ach, riecht's hier so gut, ja. So. Also wie riecht, wie, wie, wie, das, das in Kontakt kommen geht auch, selbst wenn niemand, also ich denke jetzt nicht an Schweiß oder sowas, oder Parfum zu viel. Aber sie kriegen einfach, unsere Nasen kriegen wahrscheinlich, ohne dass wir das merken, was mit von 'nem Menschen. Und das is', das is' nu' gar nicht da.“ (K, 342-349)

Vor diesem Hintergrund wird eine Verarmung aufgrund der Reduktion von Sinneskanälen wahrgenommen. Es bestehe die Gefahr, in Zeiten der Digitalisierung den persönlichen Kontakt zu verlernen. Hier könne in physischer Co-Präsenz durchgeführtes Mentoring einen Ausgleich bieten.

Die hier gezeigte Einstellung gegenüber Online-Mentoring ist geprägt durch eine defizitorientierte Betrachtungsweise. Hinsichtlich der Herangehensweise an Online-Mentoring wird eine Standardisierung insbesondere in Bezug auf den Beziehungsaufbau, hier den Erstkontakt der Mentoring-Tandems, und die Aufrechterhaltung der Mentoring-Beziehung in Co-Präsenz, bevorzugt. Die Passagen zu Unterschiedlicher Dimensionalität und Passung durch Zeitablauf liefern diese Struktur und Standards in der Abgrenzung von Offline- und Online-Mentoring, während zu fehlenden Resonanzmöglichkeiten Gründe für die wahrgenom-

men vergleichsweise hohe Qualität von Online-Mentoring angeführt werden. Im Zusammenhang mit Plattform-Software wird der Wunsch nach normativer Strukturierung der Nutzung digital unterstützter Tools, jedoch lediglich in der Akzeptanz eines Flankierens des eigentlichen Mentorings, deutlich. Der Kommunikationskanal wird als Teil des Konzepts Mentoring betrachtet, das Medium hat für diesen Typus im Zusammenhang mit Mentoring eine Botschaft.

### Methodische Ausgestaltung

In Bezug auf die methodische Ausgestaltung eines Online-Mentorings wird der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Sichtweise folgend das formale Offline-Mentoringprogramm favorisiert, dessen Struktur den Teilnehmenden außerdem Orientierung gebe. Aufgrund fehlender Resonanz und Orientierung wird außerdem deutlich, dass Gesprächsqualität allein mittels physischer Co-Präsenz und nicht durch Ablauf von Zeit zu erreichen sei. Darüber hinaus gibt es wahrgenommen Methoden des Mentorings, die eine Resonanz von Gesprächspartnerin bzw. Gesprächspartner erfordern. Elementar für ein Mentoring sei eine ausführliche Vorbereitung sowohl der Mentorinnen und der Mentoren als auch der Mentees auf das bevorstehende Mentoring, insbesondere das Kennenlernen und die Tandem-Gespräche. Hier wird wiederum Qualität ins Feld geführt mit dem Hinweis, dass diese bei videokonferenz-basierendem Online-Mentoring fehle.

Darüber hinaus wird wahrgenommen, dass typische Methoden, die während eines Mentorings zum Einsatz kommen und als bereichernd für Mentoring empfunden werden, bei einem Online-Mentoring nicht möglich seien. Genannt werden in diesem Zusammenhang Hospitationen, Shadowing, Kamingsprache und Projekte, um die oder den Mentee sichtbar zu machen.

Online-Komponenten, die Mentoring unterstützen, werden aus der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Perspektive als Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und der Abstimmung, wie beispielsweise eine Terminabstimmung, betrachtet. Zur Durchführung eines Tandem-Gesprächs kommen mediatisierte Kommunikationsmittel nur in Frage, wenn ein Treffen stattdessen ausfallen würde, zusätzlich oder abwech-

selnd mit co-präsenten Gesprächen im selben physischen Raum. Deutlich werden die hohen Ansprüche, die dieser Wahrnehmungstypus an die Ausgestaltung des Konzepts Mentoring stellt, die ein Online-Mentoring nicht erfüllen könne. Allein ein in physischer Co-Präsenz durchgeführtes Mentoring gilt als hochwertig, durch den mediatisierten Kommunikationskanal gehen Methoden des Mentorings wahrgenommen verloren.

### Zugang zum Online-Mentoring

Mit Blick auf den Zugang zu Mentoring wird anhand der normativ-stärkenorientierten, medienskeptischen Perspektive deutlich, dass eine Auswahl durch aktives, persönliches Ansprechen möglicher Mentees bzw. Mentees mit entsprechendem Potenzial bevorzugt wird. Auf diese Weise wird die tradierte Vorstellung der Exklusivität von Mentoring deutlich. Mentorinnen und Mentoren, ebenso Programm-Koordinierende, gehen auf Personen zu, die sie zu einem Mentoring ermutigen wollen, insbesondere auch von denen sie den Eindruck haben, diese könnten ein Mentoring benötigen oder, noch in der Steigerung der Exklusivität, diese hätten ein Mentoring verdient.

Im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit und den Möglichkeiten der Teilnahme an einem Mentoring wird die örtliche Entgrenzung im Hinblick auf einen größeren verfügbaren Pool an potenziellen Mentorinnen und Mentoren skeptisch betrachtet. Diese Entgrenzung sei allenfalls in strukturschwachen Regionen, in denen es ansonsten kein Mentoring gebe, sinnvoll. An dieser Stelle wird erneut das persönliche Gespräch als weitere Zugangshürde, zugleich als Vorbereitung auf das Matching durch Koordinierende, aufgegriffen, um sich über die Passung von Tandems klarzuwerden. Gespräche in physischer Co-Präsenz mit potenziellen Mentees unterstützten demnach wahrgenommen die Qualität von Matching und in der Folge auch von Mentoring, führten zu einem erfolgreichen Mentoring. Diese qualitativ hochwertige Vorbereitung des Matchings durch vorangehende Gespräche sei bei initiiertem Mentoring nicht vorzufinden, bei dem ein Algorithmus zum Einsatz komme der Tandem-Partnerinnen und -Partner automatisiert zusammenführt.

Mentoring wird, was den Zugang betrifft, als selektiv und geschlossen wahrgenommen. Online-Mentoring kann eine Notlösung sein. Auch die Vorbereitung und Durchführung von Matching wird als defizitär

wahrgenommen, wenn dies algorithmusbasiert anstelle nach persönlichem oder fernmündlichem Gespräch erfolgt.

#### Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren

Mit der Perspektive des Nutzen-Effekts für Mentorinnen und Mentoren zeigt sich nach der Sichtweise des normativ-defizitorientierten Wahrnehmungstypus ein weiteres Defizit von Online-Mentoring. Einen Effekt für die Mentorin oder den Mentor habe Mentoring nur dann, wenn Feedback in physischer Co-Präsenz übermittelt werde. Damit ein Mentoring seitens der Mentorin bzw. des Mentors als Gewinn und wertschätzend empfunden wird, wird auch diesbezüglich die persönliche Begegnung in physischer Co-Präsenz angeführt. Nur so könnten alle Reaktionen des Gegenübers erfasst werden.

Technische Störungen innerhalb des Kommunikationskanal werden darüber hinaus mit Störungen auf der Beziehungsebene gleichgesetzt. Allein Co-Präsenz wird als Vermittlungsmöglichkeit von Feedback und Wertschätzung gegenüber Mentorin bzw. Mentor gewertet. Der mediatisierte Kommunikationskanal, im Vergleich, verhindere dies. Somit habe der mediatisierte Kanal keinen Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren, er wird auch diesbezüglich als defizitär betrachtet.

#### Zusammenfassung zum normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus

Verglichen mit Offline-Mentoring bleibt Online-Mentoring nach der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Perspektive dahinter zurück, wird lediglich angeboten, wenn es verlangt wird, was eine negative Grundeinstellung gegenüber Online-Mentoring deutlich macht. Dauerhaft in Co-Präsenz durchgeführtes Mentoring stellt die Norm dar. Hierfür gibt es (Qualitäts-)Standards, die sich in einem strukturierten Mentoring zeigen. Mittels Online-Technologie unterstütztes Mentoring weicht davon ab, wird daher im Vergleich als defizitär angesehen. Die Digitalisierung des Konzepts Mentoring wird aus technischer Perspektive betrachtet. Der mediatisierte Kommunikationskanal, damit der der Online-Rahmen, beeinflusst das Konzept negativ. Insbesondere, da Kommunikationskanäle störanfällig sind, einige der menschlichen Sinne ausschalten und so die Reizaufnahme der bedienten Sinnesorgane vermindern



oder verhindern. Algorithmen sind noch nicht ausgereift, um bei der Zusammenführung der Tandems eine Unterstützung zu bieten. Dem Urteilsvermögen eines Menschen wird größere Bedeutung beigemessen. Gleichzeitig stehen sich Neutralität von Technik und von Menschen erzeugte Exklusivität gegenüber, wobei der Exklusivität durch das Treffen von Entscheidungen, dem Ausüben von Macht, der Vorzug gegeben wird. In Ansätzen ist erkennbar, dass eine Digitalisierung von Mentoring nicht gewünscht ist. Entwicklungen, die die Zukunft von Mentoring ausmachen, beschreiben gegenwärtige Möglichkeiten, denen gegenüber das (Alt-)Bekannte vorgezogen wird. Betont wird ein wahrgenommenes Fehlen einer Orientierung gebenden Struktur und Standards in der Ausführung, die fehlende Leiblichkeit in den Tandem-Gesprächen sowie der Verlust erprobter Mentoring-Methoden, die Bedeutung einer von Menschen erzeugten Exklusivität und fehlende Wertschätzung gegenüber den Mentorinnen und Mentoren bedingt durch Defizite der Technik. Technische Störungen führen darüber hinaus zu Störungen auf der Beziehungsebene. Der Kommunikationskanal wird als Teil des Mentorings betrachtet, dessen Eigenschaften für Qualitätsverlust verantwortlich sind und dessen Nutzung als Ausdruck fehlender Wertschätzung wahrgenommen wird. Online-Mentoring gilt demzufolge als Notlösung, ist kein vollwertiger Ersatz des analogen Mentorings.

#### 4.8.2 Der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungstypus

Mit dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus wird eine weitere Wahrnehmungsperspektive von Online-Mentoring vorgestellt. Aus dem Blickwinkel des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus stehen die verfügbaren technologischen Möglichkeiten und ihre Kombination zur individuellen Gestaltung von Online-Mentoring im Vordergrund. Zwischen dem Konzept Mentoring und dem Online-Kommunikationskanal wird differenziert, gegenüber dem mediatisierten Kommunikationskanal besteht weitestgehend Neutralität. Dies zeigt sich insbesondere in den Hauptkategorien Beziehung im Online-Mentoring, bezüglich der Zukunftsaussichten und -perspektiven sowie

der Rahmenbedingungen des Online-Mentorings hinsichtlich einer unabhängigen Betrachtung des Konzepts Mentoring vom gewählten Kommunikationskanal.

Der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Typus zeigt zwei Tendenzen, die seine Ambivalenz zusätzlich hervorheben. Diese Ambivalenz, die die Nähe der abstrahierten Wahrnehmungstypen trotz ihrer differenzierten Sichtweisen zueinander belegen, wurden anhand der Kontrastierung des Kategoriensystems mit den drei Merkmalen des wahrgenommenen Qualitätsverlusts, des wahrgenommenen Qualitätsgewinns und der wahrgenommenen Neutralität gegenüber dem mediatisierten Kommunikationskanal als Merkmalsraum der Typenbildung anhand der Perspektiven und Dimensionen herausgearbeitet. Die Qualitätsverlust betonende, vergleichende Tendenz und die Qualitätsverbesserungen aufzeigende Tendenz des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus bringen die Bedeutung des mediatisierten Kommunikationsmediums stärker mit dem Konzept Mentoring in Zusammenhang. Beide Tendenzen werden im Anschluss an die Vorstellung der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungsperspektive kurz präsentiert.

#### Herangehensweise/Einstellung

Zuerst wird nun die Perspektive der Herangehensweise und Einstellung des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus bezüglich Online-Mentoring beleuchtet. Grundsätzlich wird Mentoring aus ambivalent-pragmatischer, medienneutraler Sichtweise als unabhängig vom Kommunikationskanal wahrgenommen. Ausgangspunkt ist für diese Wahrnehmung, inwiefern Mentorinnen, Mentoren und Mentees versiert und routiniert seien im Umgang mit mediatisierten Kommunikationsmitteln wie Videokonferenz-Software. Hinzu komme Erfahrung darin, über einen mediatisierten Kommunikationskanal eine Beziehung zu Kommunikationspartnerin bzw. Kommunikationspartner aufzubauen. Demzufolge habe die Qualität eines Mentorings nichts mit dem gewählten Kommunikationspartner zu tun. In diesem Zusammenhang sensibilisiert dieser Wahrnehmungstypus für das Vermeiden falscher Korrelationen, denn Nutzungskompetenz hinsichtlich eines mediatisierten Kommunikationsmittels habe nichts mit dem Konzept Mentoring zu tun.

Die Wahl des Kommunikationsmediums sollte eigenständig interpersonal und individuell getroffen werden. Die Tandem-Partnerinnen und -Partner stimmen sich zu Beginn des Mentorings miteinander ab, besprechen, wie sie miteinander kommunizieren möchten. Gerade in der heutigen digitalisierten Kommunikationswelt sei dies von Bedeutung, hier in Bezug auf den Kommunikationsanlass des Mentorings, flexibel gemeinsam zu entscheiden. Vorgaben hinsichtlich des Kommunikationskanals werden entsprechend als hinderlich empfunden.

Die pragmatische Einstellung, die diesen Wahrnehmungstypus charakterisiert, setzt sich fort im Erkennen von unmittelbaren Vorteilen der Ortsunabhängigkeit digital unterstützter Kommunikationsmedien. Auch eine Zeitersparnis durch wegfallende Reisezeiten komme dem Mentoring-Gespräch zugute. Darüber hinaus ermögliche die hohe Flexibilität, die Online-Tools den Mentorinnen, Mentoren und Mentees gibt, dass sich Online-Mentoring flexibel in das Leben einpassen lässt. Damit werde Mentoring in vielen Fällen erst möglich gemacht. Die knappe Ressource Zeit spreche in vielen Fällen auch für den Einsatz von E-Mail, d.h. asynchrones Mentoring. Allerdings muss hier mit einer verlängerten Feedback-Zeit gerechnet werden.

Im Mittelpunkt steht nach der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungsperspektive der für die oder den Mentee unterstützende, hilfreiche Inhalt des Mentoring-Gesprächs. Dieser sei unabhängig vom Kommunikationskanal. Wahrgenommen wird, dass der mediatisierte Kommunikationskanal keine Auswirkungen auf Tandem-Gespräche und Mentoring als Konzept habe. Der Medienrahmen, die Wahl des Mediums sowie Medienkompetenzen zum Umgang damit, müssten zu Beginn des Online-Mentorings bzw. davor individuell geklärt sein.

### Methodische Ausgestaltung

In Bezug auf die methodische Ausgestaltung von Online-Mentoring zeigt die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise den Einsatz mediatisierter Kommunikationskanäle als situative Auswahl von Methoden, die aus dem Offline-Mentoring übernommen werden könnten. Daneben ist die Strukturierung von Online-Mentoring auf einer Online-Plattform zur Verortung und Organisation Thema. Situativ eingesetzt könne demnach auch ein telefonisch durchgeführtes Mentoring erfolg-

reich sein, ohne dass das Telefonat die Qualität des Mentorings beeinflusse. Vielmehr könne dies der oder dem Mentee ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, nicht zu viel von sich bzw. Emotionen preisgeben zu müssen. So unterstützten flexibel wählbare Begegnungsräume die Tandem-Beziehung durch interpersonale Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. Die Vorteile technologiebasierter Tools werden genutzt, um Online-Mentoring an die gegenwärtige Situation der Teilnehmenden, ob lokal oder emotional, anzupassen.

### Zugang zum Online-Mentoring

Hinsichtlich der Verfügbarkeit und der Teilnahme an Online-Mentoring ist nach dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus eine Mischung von Elementen und Vorgehensweisen, z.B. ein situationsorientiertes Matching, hilfreich. Online-Mentoring wird nicht als ausschließende Alternative zu einem in Co-Präsenz durchgeführten Mentoring betrachtet. Situationen und Zielgruppen bestimmen die Vielfalt der Angebote an und Durchführung von Mentoring. Bedeutsam sei das Entwickeln eines Gespürs dafür, welche Form von Mentoring für welche Personengruppe benötigt werde.

Situationsorientiert kombiniert wird ebenso hinsichtlich der Zusammenführung von Mentor bzw. Mentorin und Mentee. Beim Matching können Algorithmen eine Vorauswahl unterstützen, das Tandem solle schließlich aber von einem Menschen zusammengestellt werden. Auch das Matching bewährt sich aufgrund eines methodischen ‚Mix‘ bei der Durchführung. Alle zur Verfügung stehenden Möglichkeiten sollten Einsatz finden, um zu einem guten Ergebnis zu kommen.

### Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren

„Mentoring ist Lernen“ (I, 202) verdeutlicht die Konzentration der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungsperspektive auf das Konzept Mentoring selbst, ohne dass Auswirkungen des gewählten Kommunikationskanals an dieser Stelle Raum gegeben werden. Situativ lernen sowohl die Mentees als auch die Mentorinnen und Mentoren.

### Zusammenfassung zum normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus

Aus dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Blickwinkel wird die gegenwärtig verfügbare Palette an mediatisierten Werkzeugen, wie sie z.B. Online-Plattformen bieten, genutzt, aber auch analoge Angebote zur Durchführung von Mentoring. Eine Unterscheidung nach und Bewertung von online und offline hinsichtlich der Qualität von Mentoring erfolgt nicht. Werkzeuge und Methoden werden situativ für das Online-Mentoring eingesetzt und angepasst.

Neben der aufgezeigten Pragmatik gegenüber der Nutzung von Online-Tools zur Durchführung von Mentoring gibt es innerhalb der abstrahierten, die Typen strukturierenden Perspektiven die bereits angeführten Tendenzen zu wahrgenommenem Qualitätsverlust sowie wahrgenommenem Qualitätsgewinn bei der Durchführung von Online-Mentoring. Diese Tendenzen unterstreichen die Ambivalenz des dargestellten Wahrnehmungstypen. Sie werden in den folgenden Abschnitten herausgestellt.

### Die Qualitätsverlust betonende, vergleichende Tendenz des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus

Die Qualitätsverlust betonende, vergleichende Tendenz des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus geht zunächst von einem situativen und pragmatischen Einsatz von Online-Mentoring aus. Im Vergleich mit co-präsent im selben physischen Raum durchgeführten Mentoring werden jedoch Auswirkungen des mediatisierten Kommunikationskanals auf Mentoring angeführt, die nachteilig empfunden werden. Darin zeigt sich eine Tendenz zum normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus.

### Einstellung/Herangehensweise

Hinsichtlich der Einstellung gegenüber Online-Mentoring wird vor dem Einsatz von zu viel Online-Kommunikation bei einem Mentoring gewarnt, vielmehr wird ein hybrider Ansatz, wie bei Blended-Mentoring zu finden, befürwortet. Ansonsten gehe das Zwischenmenschliche verloren. Dessen Bedeutung für Mentoring zeigt sich in der Aussage „manchmal muss ich meinen Mentor bildlich gesprochen anfassen können“ (M, 45).

In diesem Fall ist, aus dieser Wahrnehmungstendenz heraus, das physisch co-präsente Gespräch nicht gänzlich verzichtbar. Mentoring-Plattformen werden befürwortet. Plattformen, die lediglich Mentees mit einer Mentorin oder einem Mentor zusammenführen, werden kritisch betrachtet. Dabei würden bedeutende Elemente des Mentorings wie beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung nicht berücksichtigt.

### Methodische Ausgestaltung

In Bezug auf die methodische Ausgestaltung von Mentoring spricht aus Sicht des Qualitätsverlust betonenden Blickwinkels der in physischer Co-Präsenz durchgeführte Erstkontakt für Blended Mentoring-Konzepte. Auch von einem Telefonat wird sich vergleichsweise mehr versprochen, um eine Entscheidung hinsichtlich der Übernahme der Rolle des Mentors oder der Mentorin für eine bzw. einen Mentee anhand der Passung durch Persönlichkeit zu treffen. Der Online-Beziehungsaufbau wird darüber hinaus als zeitintensiver wahrgenommen. Gespräche in Präsenz werden als verbindender, verbindlicher und fokussierter empfunden. Der Aufwand der Ressource Zeit, die Anreise zum gemeinsamen Treffpunkt, wird als Vorbereitungszeit auf das Gespräch genutzt. Diese Möglichkeit entfalle bei einer Video-Konferenz. Ein weiterer Qualitätsverlust durch Online-Mentoring wird identifiziert, wenn die Tandem-Partnerinnen und -Partner noch keine Erfahrung in der Rolle als Mentorin oder Mentor bzw. Mentee haben und auch keine Hilfsmittel zur Verfügung stünden, um dies zu kompensieren oder aufzuarbeiten. Konsequenz könne sein, dass der Methodenkoffer des Online-Mentorings wahrgenommen leer erscheint, folglich der mediatisierte Kommunikationskanal ebenfalls negative Auswirkungen auf Mentoring-Methoden habe. Hierin zeigt sich eine Methoden-Synchronität zum Offline-Mentoring.

### Zugang zum Online-Mentoring

Bezüglich des Zugangs zum Online-Mentoring wird die Entgrenzung durch Technologie angeführt, die einen größeren Pool an potenziellen Mentorinnen und Mentoren eröffne. Jedoch wird an dieser Stelle die Qualität dieser Personen in Zweifel gezogen. Wird sich bei Mentoring allein auf technik-basierte Tools verlassen, wird ein Qualitätsverlust wahrgenommen. Hinsichtlich des Matchings verdeutlicht diese Tendenz somit eine Qualitätsorientierung.

### Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren

Der Nutzen-Effekt für Mentorinnen und Mentoren wird bei Online-Mentoring als wenig bis nicht vorhanden wahrgenommen. Hierzu sei der persönliche Kontakt in physischer Co-Präsenz maßgeblich. Solange die digitalen Kommunikationsmedien noch nicht störungsfrei seien, habe Mentoring in Co-Präsenz diesbezüglich Vorteile. Erst wenn der Kommunikationskanal aufgrund seiner technischen Eigenschaften nicht mehr störanfällig ist, d.h. keine störenden Auswirkungen mehr auf die Kommunikation haben werde, dann wird ein gewinnbringendes Online-Mentoring für Mentorinnen und Mentoren als möglich erachtet.

### Zusammenfassung zum Qualitätsverlust betonenden, vergleichenden Wahrnehmungstypus

Im Vergleich zum normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus erkennt die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise in Tendenzen des Qualitätsverlusts im Online-Mentoring, verglichen mit einem hybriden Ansatz, auch Möglichkeiten, die ein online durchgeführtes Mentoring bietet. Jedoch werden die negativen Auswirkungen von mediatisierten Kommunikationskanälen auf die Tandem-Beziehung hervorgehoben, Qualitätsverlust bei einem nicht umfangreichen Unterstützungsangebot durch Online-Plattformen angeführt und Nachteile der Entgrenzung und bei der Automatisierung von Matching aufgezeigt.

### Die Qualitätsverbesserungen aufzeigende Tendenz des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus

Auch die Annahmen aus der Qualitätsverbesserungen aufzeigenden Wahrnehmungsperspektive als Tendenz des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus basieren auf einem situativ-pragmatischen Blickwinkel auf Online-Mentoring. Die stärkenorientierte Sichtweise aufgrund von angeführten Möglichkeiten der Verbesserung begründet die Tendenz zum normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungstypus.

### Herangehensweise/Einstellung

Die Qualitätsverbesserungen aufzeigende Tendenz zeigt eine pragmatische Einstellung und Herangehensweise an die Nutzung mediatisierter Kommunikationskanäle für Mentoring, ist grundsätzlich medienorientiert. Die Mediensozialisation und die Gewöhnung an den Medienrahmen werden positiv, weil anwendungsbereit, bewertet, wenn man sich auf Situation und Kommunikationskanal einlasse. Austausch als Grundlage für den Beziehungsaufbau wird als kanalunabhängig wahrgenommen. Mit diesem Ansatz wird nicht abgewichen vom als bedeutsam wahrgenommenen ersten Kontakt zwischen den Tandems in physischer Co-Präsenz, jedoch wird die Möglichkeit der Verlagerung auf ein Online-Setting in verschiedenen Stadien des Mentorings gesehen. Das Mentoring solle darüber hinaus immer beziehungsorientiert sein. Eine positive Einstellung gegenüber Online-Mentoring entstehe während der Durchführungsphase. Digitale Tools werden als Unterstützung hybrider Kontexte oder von Online-Settings betrachtet, die Mentoring flexibilisieren und situativ anpassbar machen.

### Methodische Ausgestaltung

Mediatisierte Kommunikationsmittel werden als Chancen für Online-Mentoring betrachtet. Um die Entwicklung von Online-Mentoringmethoden zu erreichen, sei die Vorbereitung auf den Einsatz von mediatisierten Kommunikationsmitteln von großer Bedeutung. Voraussetzung ist dabei allerdings, sich zunächst darauf einzulassen. Beim Einsatz technologiebasierter Werkzeuge gilt Synchronität, die Möglichkeit des Sich-Sehens, perspektivisch qualitätsentscheidend.

### Zugang zum Online-Mentoring

Auch unabhängige Mentoring-Plattformen im Internet müssen im Rahmen des Abbaus von Hürden nach Meinung der zum Qualitätsgewinn tendierenden Wahrnehmungsperspektive beworben werden, denn die Existenz einer Plattform führe noch nicht zu ihrer Nutzung. Auch in diesem Zusammenhang ist die Einstellung gegenüber mediatisierten Kommunikationsmitteln und der Kompetenz sie zu bedienen von Bedeutung. Automatisiertes Matching mithilfe von Algorithmen müsse noch verbessert werden. Grundsätzlich sollten sie jedoch entwicklungsorientiert zum Einsatz kommen, um sie stetig optimieren zu können.



### Zusammenfassung zum Qualitätsverbesserungen aufzeigenden Wahrnehmungstypus

Für den Qualitätsverbesserungen aufzeigenden Wahrnehmungstypus kann ausgehend vom situativen Nutzen verschiedener Online- und Offline-Möglichkeiten für Mentoring unterstützte Mediensozialisation und der Aufbau von Medienkompetenz dahinführen, dass online durchgeführtes Mentoring als gewinnbringend wahrgenommen wird. Qualitätsverbesserungen in Form einer strukturierten, Orientierung gebenden Online-Plattform, die den Tandems dennoch Flexibilität einräumt, überzeugen von Online-Mentoring im Prozess des Durchführens. Technische Kommunikationstools können darüber hinaus nur durch ihre Anwendung und Feedback dazu verbessert werden. Die Verankerung im ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus wird anhand der Verweise auf hybride Vorgehensweisen deutlich.

#### 4.8.3 Der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungstypus

Der dritte extrahierte Wahrnehmungstypus, der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Typus, sensibilisiert für eine Wahrnehmung der Digitalisierung in ihrer Komplexität, jedoch im positiven Sinne als Unterstützung für die Durchführung von Online-Mentoring. Erleichterungen durch mediatisierte Kommunikationsmittel und ein Vereinfachen von Mentoring werden aufgezeigt, wenn diese versiert eingesetzt werden. Die Vorbereitung auf Online-Tools kann darüber hinaus Herausforderungen entgegenwirken und rüstet Mentoring sowie die beteiligten Personen bezüglich zukünftiger technologischer Entwicklungen.

##### Herangehensweise/Einstellung

Im Hinblick auf die Einstellung gegenüber Online-Mentoring steht dieses aus dem Blickwinkel des normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus für größtmögliche Flexibilität bei der Durchführung des Konzepts, insbesondere wenn es auf eine strukturierende Plattform gehoben wird. Stärken von Online-Mentoring liegen in seiner Nachhaltigkeit und darin, wertvolle Zeit-Ressourcen zu schonen.

### Methodische Ausgestaltung

Unter die methodische Ausgestaltung von Online-Mentoring werden aus ambivalent-pragmatischer Perspektive zunächst rollen- und berechtigungsgesteuerte Zugänge zu Mentoring-Plattformen und Online-Tools sowie das Erreichen einer größeren Community als Methodengewinn durch Technologie gefasst. Mentorinnen und Mentoren können mittels standardisierten Gesprächsleitfäden während der Tandem-Gespräche unterstützt werden, so dass die Gespräche in gleichbleibender Qualität geführt werden können. Darüber hinaus könnten möglichst viele Mentoring-Gesprächsinhalte, Beratungs- und Begleitungsthemen abgedeckt werden.

### Zugang zum Mentoring

Ein weiterer Gewinn wird, in Zusammenhang mit dem Aspekt Zugang zum Online-Mentoring, im öffentlichen und niedrigschwiligen Online-Mentoring gesehen. Aufgrund des Angebots an unabhängigen Mentoring-Plattformen im Internet, sei es von privatwirtschaftlichen Anbietern, aber auch von gemeinnützigen Organisationen, Gesellschaften und Vereinen, ist Mentoring im Internet öffentlich such- und auffindbar. Solchen Angeboten angeschlossene Mentorinnen und Mentoren seien auf diesem Weg jeder Person zugänglich, die diese Art von Begleitung und Beratung sucht. Einher geht diese Öffentlichkeit mit einem Verständnis von Demokratie, wenn es um Online-Mentoring geht. Dies im Gegensatz zum oftmals exklusiven Zugang. Beim Matching der Tandem-Parteien wird der Qualitätsgewinn in der Neutralität der Maschine, d.h. in einem möglichst umfassenden Algorithmus, gesehen. Anhand vieler Parameter könne dies gelingen. Auch hier wird deutlich, wie die Standardisierung des Ablaufs Online-Mentoring von Beginn an unterstützend und qualitätsstiftend sein kann. Im Einklang zu stehen mit der Kommunikationstechnik könne in die ständige Verfügbarkeit von Mentorinnen und Mentoren münden, die als technologischer Teil des Menschen situationsbezogen kontaktiert werden können.

### Nutzen-Effekt für Online-Mentoring anbietende Personen

Die Perspektive Nutzen-Effekt unterstreicht das Lernen der Mentorin bzw. des Mentors. Anhand der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmung wird davon ausgegangen, dass im Online-Mentoring soziale (Online-)Kompetenzen der Mentorinnen und Mentoren aufgrund des Einsatzes mediatisierter Kommunikationswerkzeuge gestärkt werden. Begründet liegt dies in einer Schärfung der sozial-kommunikativen Kompetenzen, insbesondere wenn es um das Hinhören und Empathie gehe. Digitalisierung betrachtet als die Bereitstellung von Kommunikationstechnik, die zum Online-Mentoring eingesetzt wird, erscheint damit als Befähiger für diese Form des Mentorings.

### Zusammenfassung zum normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungstypus

Mit der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungsperspektive wird der Qualitätsgewinn von Online-Mentoring deutlich als Entgrenzung und Flexibilisierung, die Ressourcen freisetzen und nutzbar machen. Daneben werden die Vorteile von durch Online-Technologie ermöglichte Tools wie Online-Plattformen, auf denen die Orientierung gebende Struktur des Konzepts Mentoring abgebildet werden kann, dargestellt. Durch Online-Tools kommen mediatisierte Methoden zur Durchführung von Mentoring hinzu. Es entstehen weitergehende Möglichkeiten, die die Qualität insbesondere von Tandem-Gesprächen positiv beeinflussen, sie mithin vereinfachen. Gleichzeitig wird Technologie wahrgenommen als Möglichkeit für einen niedrigschwiligen Zugang zu Online-Mentoring und eines neutralen Matchings. Aufgrund des mediatisierten Kommunikationskanals erweitern auch Mentorinnen und Mentoren ihre Kompetenzen. Online-Mentoring wird daher aufgrund der angeführten Möglichkeiten als Wunschlösung bewertet.

## 4.8.4 Ergebnisse zu den Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Die drei vorgestellten Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring verdeutlichen, dass die Wahrnehmungen hinsichtlich der Situation Mentoring innerhalb eines Online-Rahmens, der sich aufgrund des Einsatzes von Videokonferenz-Software ergibt, sehr differenziert sind. Online-Mentoring wird entweder als Notlösung, als situative Lösung

vor dem Hintergrund von Blended Mentoring, oder als Wunschlösung betrachtet. Dies zeigen die verschiedenen Wahrnehmungen bezüglich der aus den erhobenen Daten herausgearbeiteten Perspektiven Herangehensweise und Einstellung gegenüber Online-Mentoring, methodische Ausgestaltung von Online-Mentoring, Zugang zum Online-Mentoring und Nutzen-Effekt für Online-Mentorinnen und -Mentoren. So wird der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungsperspektive folgend die Einstellung vertreten, Online-Mentoring erreiche nicht die Qualität eines analog mit physischer Co-Präsenz durchgeführten Mentorings. Dies beispielsweise, da nicht alle Sinnesreize des Menschen bei Online-Mentoring angesprochen werden, mediatisierte Kommunikationsmittel mit Blick auf die Beziehung zwischen der Mentorin oder dem Mentor und der oder dem Mentee als störanfällig wahrgenommen werden und der Online-Rahmen Mentorinnen, Mentoren und Mentees keine Orientierung biete. Mit dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus wird die Herangehensweise deutlich, sich Offline- und Online-Komponenten für ein Online-Mentoring zu bedienen und die Komponenten der Mentoring-Kommunikationsaufgabe situativ und interpersonal anzupassen. Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmung sensibilisiert für eine offene Einstellung gegenüber mediatisierten Kommunikationsmitteln für Online-Mentoring. Auch in Bezug auf eine Gestaltungsfreiheit des Online-Rahmens und des Medieneinsatzes für ein Mentoring werden in der Online-Kommunikationstechnik Vorteile gesehen. Mit Blick auf Methoden, die Mentorinnen und Mentoren insbesondere in den Tandem-Gesprächen anwenden, wird aus der Perspektive des normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus ein Methodenverlust erkannt, da nicht alle der bekannten Mentoring Methoden, wie beispielsweise Shadowing oder Hospitationen, aufgrund des Online-Rahmens durchgeführt werden könnten. Dagegen vermittelt die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise, dass Mentoring-Methoden in den Online-Rahmen übernommen werden können und nach der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmung eröffnen mediatisierte Kommunikationsmittel sogar Möglichkeiten für neue, da innerhalb des Online-Rahmens gestaltbare Mentoring-Methoden. In Bezug auf den Zugang zu einem Mentoring verdeutlicht die normativ-defizitorientierte, medienskeptische

Wahrnehmung die Bedeutung von Exklusivität im Zusammenhang mit physischer Co-Präsenz von der Ansprache potenzieller Mentees über die Anbahnung eines Mentorings mittels Bewerbungsverfahren bis hin zum Matching der Mentoring-Tandems. Diesbezüglich wird tradierten Vorgehensweisen der Vorzug gegeben. Anhand der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungsperspektive wird hinsichtlich des Zugangs zu einem Mentoring die pragmatische Haltung gegenüber dem Online-Rahmen und Vorteile entgrenzter, Flexibilität bringender mediatisierter Kommunikation für die Verbreitung und Verfügbarkeit von Online-Mentoring deutlich. Technik unterstützt ebenso das Matching, das, situativ auf das Online-Mentoring zugeschnitten, mittels Algorithmen automatisch oder anhand von Profilbögen, Gesprächen und schließlich auf Basis der Entscheidung eines Menschen durchgeführt werden kann. Der normativ-stärkenorientierte Typus sensibilisiert grundsätzlich für einen offenen, als niedrigschwellig wahrgenommenen Zugang zu Online-Mentoring aufgrund der Verortung im Internet. Geht es um den Nutzen-Effekt eines Online-Mentorings für Mentorinnen und Mentoren, ist es nach dem normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Typus nicht möglich, innerhalb des Online-Settings Wertschätzung gegenüber Mentorinnen und Mentoren zu transportieren. Auch hier wird der als Norm betrachteten Online-Variante von Mentoring in physischer Co-Präsenz im selben Physischen Raum der Vorzug gegeben, aus dem Mentorinnen und Mentoren für sich einen Nutzen generieren können. Aus der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmung heraus wird deutlich, dass auch Online-Mentoring als beidseitiges Lernen verstanden wird. Somit lernen auch Mentorinnen und Mentoren innerhalb des Online-Settings. Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive zeigt, dass Online-Mentorinnen und -Mentoren aufgrund der Nutzung mediatisierter Kommunikationstechnik ihre Mentoring-Kompetenzen erweitern, worin der Nutzen-Effekt für diese Rolleninhaberinnen und Rolleninhaber liegt. Die Nähe der drei herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen zueinander, trotz der dargestellten Differenzierungen, wird mit den beiden Tendenzen des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus deutlich. So verweist die Tendenz zum Qualitätsgewinn auf die Vorteile und Chancen, die der Online-Rahmen im Hinblick auf Gestaltungsmöglichkeiten von Online-Mentoring bieten kann, so wie es mit

der normativ-stärkenorientierten Wahrnehmung ausgeführt wird. Dagegen orientiert sich die Tendenz zum Qualitätsverlust an Normen und Standards des Offline-Mentorings und führt hierzu Vergleiche an, die in Richtung der normativ-defizitorientierten Wahrnehmungsperspektive gehen. Beides in der Zusammenschau betrachtet charakterisiert die Präferenz eines hybriden Mentorings und verdeutlicht, dass der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Typus für eine medienunabhängige Betrachtung des Konzepts Mentoring steht. Vielmehr könne Mentoring auf vielfältige Weise durchgeführt werden und bleibe dabei Mentoring. Damit deutet sich an, dass Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees einen Wandel hinsichtlich des Werts der Leiblichkeit aufgrund von Online-Mentoring wahrnehmen, wie sich beispielsweise hinsichtlich der Einstellung gegenüber Online-Mentoring, des Zugangs zu Online-Mentoring und des Nutzen-Effekts von Online-Mentoring für die durchführenden Online-Mentorinnen und Online-Mentoren andeutet. Daneben spielt die Orientierung innerhalb des Online-Rahmens, die durch die differenzierte Wahrnehmung von Struktur und Standards sowie mediatisierter Kommunikationsmittel beeinflusst wird, eine Rolle. Dies gilt auch für unterschiedliche Aspekte von Flexibilität von Online-Mentoring, die von den Online-Mentees, Online-Mentorinnen und Online-Mentoren wahrgenommen werden. Die drei Gesichtspunkte „Wertewandel“, „Orientierung“ und „Flexibilität“ werden vor dem Hintergrund der unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmungen von karriereorientiertem Online-Mentoring der drei extrahierten Typen im anschließenden Kapitel im Kontext des prä-pandemischen Mentoring-Forschungsstands (vgl. Kapitel 2.1) sowie des dargelegten theoretischen Interpretationsmodells der vorliegenden Analyse (vgl. Kapitel 2.2) diskutiert.



## 5 Theoretische Kontextualisierung und Diskussion

Anhand dieser Studie konnte herausgearbeitet werden, dass die Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring mit synchronen, videobasierten Mentoring-Gesprächen seitens der durchführenden Mentorinnen und Mentoren sowie der teilnehmenden Mentees differenziert ausfällt. Theoretisch lässt sich dieser Befund in Zusammenhang bringen mit der Einstellung gegenüber dem Medienrahmen der Situation Mentoring, der Absicht, ein mediatisiertes Kommunikationsmittel für Mentoring als Kommunikationsaufgabe einzusetzen, den im sozialen Kontext erworbenen Informationen über ein Medium und Fertigkeiten zum Umgang mit dem technologisch unterstützten Medium.<sup>26</sup>

Das Einbeziehen digitaler Technologien in soziale Prozesse und die Digitalisierung von Kommunikation hat Lehr-, Lern- und Beratungspraxis verändert. Dies trifft auch auf das Beratungs- und Begleitungskonzept Mentoring zu. Seit Jahrtausenden wird Mentoring in physischer Co-Präsenz durchgeführt, Mentorin oder Mentor und Mentee treffen sich am selben physischen Ort zum Tandem-Gespräch. Durch das Internet und technologisch unterstützte Kommunikationsmedien verändert sich der bekannte Rahmen des Mentorings. Mentoring kann (auch) innerhalb eines Medienrahmens durchgeführt werden. In der Folge verschiebt sich der Rahmen der Aushandlungsprozesse in eine digital unterstützte Kommunikationswelt. Die Wahrnehmung dessen, was sich aufgrund des Medienrahmens verändert, ist Fokus der vorliegenden Studie. Charakteristisch für das in dieser Analyse untersuchte karriereorientierte Online-Mentoring sind die unter Einsatz von Videokonferenz-Software durchgeführten Mentoring-Gespräche zwischen Mentorin bzw. Mentor und Men-

---

<sup>26</sup> Das hier untersuchte Online-Mentoring grenzt sich dahingehend von E-Mentoring, in dem verschiedene technologisch unterstützte Kommunikationsmittel zum Einsatz kommen, durch das Führen der Tandem-Gespräche mittels Videokonferenz-Software ab. Der visuelle Sinnesreiz ist aktiviert. Bei E-Mentoring werden die eins-zu-eins geführten Mentoring-Gespräche dagegen textgebunden, hier entweder asynchron oder beispielsweise per Chat, geführt, alle Mentoring-Aktivitäten laufen computervermittelt ab. Beim Blended Mentoring wiederum werden Tandem-Gespräche situativ in physischer Co-Präsenz oder unter Einsatz eines technologisch unterstützten Kommunikationsmediums entweder textgebunden asynchron oder synchron durchgeführt.



tee. Besonderheit dieser Studie ist die Erhebung der subjektiven Wahrnehmungen von Online-Mentoring seitens Online-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentees in einem Zeitraum vor der COVID-19 Pandemie. D.h. Online-Mentoring wurde freiwillig und ohne den Druck einer notwendigen Umstellung, die Kontaktbeschränkungen für Lehr-, Lern- und Beratungsszenarien in den Jahren 2020 und 2021 bedeutete, durchgeführt.

Im Gegensatz zur bisher vorliegenden Forschung beschreiben die Erkenntnisse dieser Studie, was bei Veränderung des Rahmens von Mentoring wahrgenommen passiert. Kommunikation als eine Sonderform von Interaktion, bei der Information übertragen wird, ist Grundlage der Mentoring-Gespräche zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee, damit der sozialen Interaktion als wechselseitige Beziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern. Mit der Wahl eines digitalen Kommunikationsmediums, unabhängig davon, ob dieses aufgrund einer formalen Programmgestaltung, der Verortung des Mentorings oder durch Aushandlungsprozesse der beteiligten Personen erfolgt, wird Mentoring und damit Mentoring-Kommunikation medial gerahmt. Das Ersetzen des bisher bekannten Offline-Rahmens als Kontext der Situation Mentoring durch einen Online- oder Medienrahmen hat, wie die empirischen Daten zeigen, eine differenzierte Wahrnehmung und Bewertung von Mentoring und Mentoring-Kommunikation zur Folge. Entlang dieser Verschiedenheiten erfolgte anhand der Abstraktion von Einzeldaten und Fällen in dieser Studie die Konstruktion von Idealtypen, aus der insgesamt drei herausgearbeitete Wahrnehmungstypen hervorgingen. Diese drei Typen – der normativ-defizitorientierte, medienskeptische, der ambivalent-pragmatische, medienneutrale und der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungstypus – sensibilisieren für eine differenzierte Wahrnehmung von Online-Mentoring. Neben der Distanz des normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus zum normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus in Bezug auf den Einsatz technologisch unterstützter Kommunikationsmedien und deren Auswirkungen auf die Vorstellung von Mentoring, was sie zu Gegenpolen der Wahrnehmung macht, besteht gleichzeitig eine Nähe dieser beiden Typen im Hinblick auf Struktur und Orientierung im Zusammenhang mit Mentoring. Der ambivalent-pragmatische, medienneutrale

Wahrnehmungstypus bewegt sich innerhalb dieses eröffneten Spannungsfelds aus Nähe und Distanz. Dies aufgrund seiner immanenten beiden Tendenzen zu Qualitätsgewinn und Qualitätsverlust recht breit sowie situativ ausgerichtet und damit wahrgenommen zunächst hoch flexibel.

Mentoring kann als soziales Handeln betrachtet werden, Online-Mentoring entsprechend als soziales Handeln innerhalb eines Online-Rahmens. Mit Blick auf den Stand der Forschung sowie auf soziologische Theorien und Theorien der computervermittelten Kommunikation, aufgefächert in Kapitel 2 als Ausgangspunkt dieser Analyse, zeigt sich die Anschlussfähigkeit der im vorangegangenen Kapitel dargelegten Ergebnisse an die von Mead geprägte Metatheorie des symbolischen Interaktionismus. Deutlich wird der Einfluss der Bedeutungen, die das abstrakte Objekt Online-Mentoring, die hierbei eingesetzten mediatisierten Kommunikationsmittel als technisch bereitgestellte Objekte und die Rollenträgerinnen und Rollenträger eines Mentorings als soziale Objekte haben, welche Handlungen sie auf Grundlage der interpretierten Bedeutung hervorbringen und welche sozialen Interaktionen aufgrund dessen eingegangen werden, anhand der erhobenen Wahrnehmungen als subjektive, verbalisierte Interpretationen von Online-Mentorinnen und -Mentoren sowie Online-Mentees (vgl. Blumer 1980, S. 15-16). Die mit dieser Analyse herausgearbeiteten subjektiven Werte, Motive und Bedürfnisse der Akteurinnen und Akteure im Online-Mentoring spiegeln diese Bedeutungen wider. Sie zeigen, wie Veränderungen des Mentorings bedingt durch den Online-Rahmen wahrgenommen werden.

Kennzeichnend für Rollen sind nach Goffman tatsächlich und regelmäßig ablaufendes Verhalten, das mit normativen, erwarteten Vorstellungen vom Rolleninhalt verbunden ist. Konformes und abweichendes Verhalten liegt gleichermaßen in der durch die Rolle erworbenen Identität begründet. Diese entwickelt sich im Prozess des sozialen Miteinanders (vgl. Mead 1978, S. 180). Da die Rolleninhalte von analogen Mentorinnen, Mentoren und Mentees nicht wesentlich von den Inhalten der Rollen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees abweichen, werden diese Wahrnehmungen in der folgenden Diskussion nicht weiter vertieft. Die Wahrnehmungen hinsichtlich des Rückgriffs auf Ressourcen des Selbst anstelle einer strukturierten Vorbereitung lässt sich rollentheoretisch

fundieren, da die Mentorinnen- bzw. Mentorenrolle als Bündel an vom Individuum eingenommenen Rollen und typisierte Verhaltensweisen gelten kann, die in der Interaktion mit dem Mentee vermittelt und angepasst wird (vgl. Goffman/Werner 1973, S. 149). Vielmehr wird den herausgearbeiteten Besonderheiten zum abstrakten Objekt Online-Mentoring und dem cyber-technisch bereitgestellten Objekt des Medienrahmens, d.h. ein Endgerät mit aktiver Internet-Verbindung, mit technologisch unterstützen Kommunikationsmedien, größerer Raum gegeben. Nach Goffmans Rahmenanalyse beschreibt ein Rahmen den sozialen Kontext von Situationen, in denen Menschen aufeinandertreffen und innerhalb denen sich Verhaltensmuster herausbilden, die für die definierte Situation in der Folge als angemessen anerkannt werden (vgl. Goffman 1971, S. 29). Höflich überträgt Goffmans Leitsatz „Was geht hier eigentlich vor“ (Goffman 1978, S. 9) auf Medienrahmen, auf den Computer und das Internet als Kommunikations- und Beziehungsmedien (vgl. Höflich 1998, S. 143). Die Aspekte der Rahmenanalyse werden so übertragen auf einen Medien- bzw. Online-Rahmen.

Auffällig in Bezug auf die in Kapitel 4 ausgeführten Ergebnisse zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring sind die Darlegungen zum analog gestalteten Mentoring, die die Bildung der Wahrnehmungstypen maßgeblich beeinflusst hat. Offline-Mentoring wird, insbesondere innerhalb der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungsperspektive, implizit oder explizit, als Referenz angeführt, Kommunikationsmedien ähnlich der in zum medienökologischen Rahmenmodell zusammengefassten Theorien und Modelle, die eine Medienhierarchisierung aufzeigen, eine Hierarchisierung des für Mentoring und Tandem-Gespräche eingesetzten Kommunikationswegs vorgenommen (vgl. Döring 2013, S. 425). Die aus den empirischen Daten abstrahierten Typen, die für die Wahrnehmung unterschiedlicher Formen der Durchführung von Mentoring ausgehend von Online-Mentoring sensibilisieren, weisen dies auf.

Die empirischen Ergebnisse werden mit dem dargelegten Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.2.1) und Ansätzen wie dem medienökologischen Rahmenmodell (vgl. Döring 2000, 2009, 2013), zu dem Theorien der Medienwahl und zu Medienmerkmalen zugeordnet sind (vgl. Kapitel

2.2.5), in Relation gesetzt. Anhand dieser theoretischen Kontextualisierung gelingt ein Anschluss an Möglichkeiten der mediatisierten Durchführung von Mentoring. Darüber hinaus werden Chancen einer weiterführenden Theoriegenerierung aufgezeigt.

Das Ziel dieser Analyse ist es, Erkenntnisse aus den Wahrnehmungen von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die Teil eines karriereorientierten Online-Mentoringtandems waren oder sind, empirisch mittels eines qualitativen Forschungsdesigns zu erheben und deskriptiv herauszuarbeiten. Während die Rollenwahrnehmung von Offline- und Online-Mentorinnen und -Mentoren nahezu identisch wahrgenommen wird, auch die Gesprächsperspektiven innerhalb der Tandem-Gespräche analog und online sowohl wahrgenommen karriereorientierte als auch persönlichkeitsentwickelnde Komponenten aufweisen, Lernen und das Schaffen einer lernförderlichen Umgebung im Kontext Mentoring sich wahrgenommen lediglich in der Anwendung von Methoden unterscheidet, das Matching der Mentoring-Tandems in der Ausrichtung nach Pasung gleich durchgeführt wird und die Zukunft des Mentorings die Gegenwart der Mentoring-Durchführung beschreibt, erweisen sich die im Ergebnis gewonnenen Erkenntnisse zur Wahrnehmung eines Wertewandels bezüglich Online-Mentoring, dem Bedürfnis nach Orientierung innerhalb des medialen Rahmens von Online-Mentoring sowie dem Bedürfnis nach Flexibilität im Zusammenhang mit Mentoring und Online-Mentoring als interessanter. Hierin liegen die größten Unterschiede zur prä-pandemischen Beforschung von Online-Mentoring. Auch bisherige Studien, die sich mit Mentoring und Online-Mentoring während der COVID-19 Pandemie beschäftigen, legen vielmehr einen Schwerpunkt auf die Relevanz der Weiterführung von Mentoring mittels mediatisierter Kommunikation, insbesondere Videokonferenz, und beleuchten die krisenbedingt verpflichtende Flexibilität des Konzepts und der Akteurinnen und Akteure sowie situationsbedingte Vorteile des Online-Rahmens insbesondere für Mentees, z.B. das Verbleiben in der gewohnten Umgebung für ein Mentoring-Gespräch (vgl. Browne, Raesi 2021; Salsabila et al. 2021; Tetzlaff et al. 2022). Wie die Ergebnisse der vorliegenden Analyse zu karriereorientiertem Online-Mentoring mittels Videokonferenz-Software eindrücklich aufzeigen, stehen die Unterschiede in Zusammenhang mit den drei Wahrnehmungstypen, die generiert werden konnten. Ein

Wertewandel wird deutlich in der unterschiedlichen Wahrnehmung der Bedeutung von Leiblichkeit für Komponenten des Mentorings wie dem Zugang zu einem Mentoring, den Facetten der Mentoring-Beziehung, Wertschätzung und empfundener Mentoring-Qualität. So zeigen die drei Wahrnehmungstypen, der normativ-defizitorientierte, medienskeptische, der ambivalent-pragmatische, medienneutrale und der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Typus, dass der Wert der Co-Präsenz hinsichtlich verschiedener Elemente eines Mentorings unterschiedliche Bedeutung habe bzw. innerhalb des Medienrahmens an Bedeutung verliere, da beispielsweise ein geöffneter, selbstbestimmter Zugang zu Online-Mentoring oder eine kreative, individuelle Ausgestaltung von Mentoring und die Gestaltung von Online-Mentoring anhand mediatisierter Kommunikationsmittel als gewichtigere Werte im Hinblick auf Mentoring empfunden werden. Die Bedeutsamkeit von Leiblichkeit hat sich demnach in Bezug auf die benannten Elemente des Mentorings gewandelt. Diese Aspekte des Wandels werden in Kapitel 5.1 tiefergehend beleuchtet. Darüber hinaus wird Online-Mentoring einerseits orientierungsgebend wahrgenommen, andererseits als orientierungsberaubend, was sich in Bedürfnissen nach prozessualer, aber auch inhaltlicher Orientierung anhand der Wahrnehmung der Kommunikationsaufgabe sowie in Dispositionen wie Medienaffinität zeigt. Auch hier werden die differenzierten Wahrnehmungen der drei aus dem empirischen Material herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen deutlich. Während auf der einen Seite prozessuale Orientierung notwendig sei, um innerhalb des Online-Rahmens eines Mentorings handlungsfähig zu sein, was ein Online-Rahmen gleichzeitig wahrgenommen nicht bieten könne, werden auf der anderen Seite technologische Möglichkeiten hervorgehoben, die Mentorinnen, Mentoren und Mentees konkrete Orientierung und Unterstützung während des Online-Mentorings bieten können. Diese drei dargestellten Blickpunkte werden in Kapitel 5.2 ausführlich behandelt. Flexibilität wird bei Mentoring und Online-Mentoring ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen. Dabei bewegen sich die Wahrnehmungstypen im anhand der unterschiedlichen Perspektiven, die sie einnehmen, eröffneten Spannungsfeld zwischen wahrgenommenen Vorteilen einer flexiblen und freien Medienwahl für Mentoring-Gespräche und einer inhaltlichen Flexibilität, die nur entstehen könne, wenn alle Sinnesreize der Tandem-

Partnerinnen und -partner angesprochen werden. Ebenso steht Flexibilität durch Entgrenzung auf der einen Seite für den flexiblen Einsatz von Medientechnologie für Online-Mentoring, auf der anderen Seite würden Aspekte wie Verbindlichkeit und Engagement der Mentorinnen, Mentoren und Mentees aufgeweicht. Darüber hinaus stünden mediatisierte Kommunikationsmittel einer Struktur von Mentoring entgegen. Dies verdeutlicht Kapitel 5.3, das sich detailliert mit der Wahrnehmung von flexibler Gesprächsgestaltung, der flexibler Medienwahl, Aspekten der Flexibilität durch Entgrenzung, die technologisch unterstützte Kommunikationswerkzeuge beinhalten, sowie mit flexiblen strukturellen Aspekten von Mentoring und Online-Mentoring auseinandersetzt.

Die aus den unterschiedlichen den Perspektiven zur tieferen Strukturierung der den inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Typen zugeordneten Wahrnehmungen heraus abstrahierten Erkenntnisse der vorliegenden Studie zu den Aspekten Wertewandel (Kapitel 5.1), Bedeutung von Orientierung für Online-Mentoring (Kapitel 5.2) und Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring (Kapitel 5.3) strukturieren die nachfolgende Diskussion. Jene drei Aspekte können als handlungsleitend im Kontext von Online-Mentoring betrachtet werden, da sie in der bislang vorliegenden Mentoring-Theorie nicht in der Weise detailliert und facettiert betrachtet wurden, wie es die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsprojekts aufzeigen.

In der nachfolgenden Ergebnisdiskussion werden die aufgezeigten handlungsorientierten Aspekte jeweils in einem Teilkapitel diskutiert. Innerhalb der drei Kapitel werden die Erkenntnisse anhand ihrer differenzierten Wahrnehmung durch die gebildeten Perspektiven von karriereorientiertem Online-Mentoring, für die die drei empirischen Wahrnehmungstypen in unterschiedlicher Form sensibilisieren, strukturiert und deskribiert. Danach werden die Untersuchungsergebnisse medien-theoretisch kontrastiert sowie an den Mentoring-Forschungsstand rückgebunden. In einem letzten Schritt werden aus den Erkenntnissen Anknüpfungspunkte an Theorie und Potenziale einer Theoriebildung abgeleitet.

## 5.1 Wertewandel durch Online-Mentoring

Anhand der empirischen Ergebnisse der Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring wird deutlich, dass sich die drei Wahrnehmungstypen am veränderten Umgang mit Leiblichkeit abarbeiten. Dieser Umgang wird unterschiedlich bewertet und mit der wahrgenommenen Qualität von Online-Mentoring in Beziehung gesetzt. Hierzu gehören Aspekte der sozialen Beziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern ebenso wie die pädagogische Beziehung, die ein Mentoring definiert. Die herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring, das charakterisiert ist durch videokonferenz-basierte Tandem-Gespräche, zeichnen sich durch einen differenzierten Umgang mit Leiblichkeit während der Durchführung von Online-Mentoring aus. Dies kann unmittelbar in Bezug gesetzt werden zu einem unterschiedlichen Verständnis des Medienrahmens eines Online-Mentorings.

Auch wenn Gespräche synchron mit Bildübertragung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee geführt werden, leide darunter die Mentoring-Qualität. Online durchgeführtes Mentoring könne demzufolge nicht qualitativ hochwertig sein. Leiblichkeit deutet sich in diesem Zusammenhang als der Schlüssel zur Qualität eines Mentorings an. Hinzu kommt der Anspruch der Mentorinnen und Mentoren, ein qualitativ hochwertiges Mentoring anbieten zu wollen. Dies ab dem ersten Kontakt mit der oder dem Mentee, d.h. unmittelbar nach der Kontaktaufnahme, während des Kennenlernens und des Aufbaus der Mentoring-Beziehung. Aus einer Online-Beziehung könne sich, so klingt an, demnach keine soziale Beziehung entwickeln, wenn Leiblichkeit fehlt, d.h. wenn kein physisches Treffen erfolgt.

Neben der Erläuterung der Erkenntnisse zur Leiblichkeit bezüglich des Zugangs, der Facetten der Mentoring-Beziehung und bezüglich Wertschätzung bei Online-Mentoring (Kapitel 5.1.1) werden die aus den erhobenen Daten extrahierten Ergebnisse mit dem bisherigen, hauptsächlich prä-pandemischen Forschungsstand zu Online-Mentoring in Beziehung gesetzte (Kapitel 5.1.2), bevor die Ergebnisse zum wahrgenommenen Wertewandel verdichtet und zusammengefasst werden (Kapitel 5.1.3).

### 5.1.1 Leiblichkeit bezüglich des Zugangs, der Facetten der Mentoring-Beziehung und bezüglich Wertschätzung bei Online-Mentoring

Zum Aufzeigen des Wertewandels wird die differenzierte Wahrnehmung der drei Typen genutzt, um die verschiedenen identifizierten Kontexte von Leiblichkeit als Werteperspektiven zu verdeutlichen. So zeigt sich, dass Leiblichkeit bereits beim Zugang zu einem Mentoring von Bedeutung sein kann (Kapitel 5.1.1.1). Auch für die Facetten der Mentoring-Beziehung, d.h. die soziale und pädagogische Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee, spielt Leiblichkeit nach den extrahierten Wahrnehmungen eine, wenn auch unterschiedlich bewertete, Rolle (Kapitel 5.1.1.2). Damit sich insbesondere Mentorinnen und Mentoren persönlich wertgeschätzt fühlen, bedarf es beispielweise aus einem der identifizierten Blickwinkel physisch co-präsenter Begegnungen (Kapitel 5.1.1.3). Auf die Wahrnehmung von Qualität eines Online-Mentorings und damit des Mentoring-Prozesses scheint Leiblichkeit wahrgenommen ebenfalls einzuzahlen, was die drei angeführten Aspekte jeweils flankiert. Auch qualitativ hochwertiges Mentoring wird vor diesem Hintergrund von den drei Typen unterschiedlich dargestellt, wie die folgenden Abschnitten erläutern.

#### 5.1.1.1 Leiblichkeit und Zugang zu Mentoring

Die herausgearbeitete strukturierende Perspektive des Zugangs zum Online-Mentoring der drei Wahrnehmungsperspektiven von karriereorientiertem Online-Mentoring weisen anhand der Dimensionen „exklusiv“, „situationsorientiert“ und „öffentlich“ auf die differenzierten Sichtweisen bezüglich physischer Co-Präsenz und damit Leiblichkeit bei der Anbahnung eines Mentorings hin.

Besondere Bedeutung hat Leiblichkeit in diesem Zusammenhang nach der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungsperspektive. Nach dieser Wahrnehmung wird davon ausgegangen, durch persönliche Begegnung und subjektive, selektive Auswahl Zugang zu einem Mentoring zu ermöglichen. In diesem Fall seien Mentorin oder Mentor diejenigen, die potenzielle Mentees ansprechen und auf Mentoring hinweisen. Begründet wird das gezielte Ansprechen vor dem Hinter-



grund des Themas Online-Mentoring mit den damit verbundenen Herausforderungen wie der Vielfalt an Angeboten und Durchführungsmöglichkeiten des Konzepts, die das Internet bietet. Die Vorgehensweise wird so als Hilfestellung dargestellt. Hinter der subjektiven Entscheidung durch Mentorin oder Mentor deutet sich jedoch auch ein Selektieren an. Mentorinnen und Mentoren behalten sich auf diese Weise vor, über die Teilnahme einer oder eines interessierten potenziellen Mentee zu bestimmen. Daneben erscheint die Exklusivität von Mentoring geschützt, d.h. nicht jeder hat freien und uneingeschränkten Zugang zum Konzept. Gleichzeitig kann das persönliche Ansprechen Mentees aufwerten, da sie nach Empfinden einer Mentorin oder eines Mentors eines Mentorings wert sind. Leiblichkeit im Zusammenhang mit dem Zugang zu Mentoring kann demzufolge aus der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Perspektive dafür stehen, Mentorinnen und Mentoren sowie das Konzept Mentoring und seinen Status als exklusives Beratungs- und Begleitungskonzept, beispielsweise für High Potentials, zu schützen. In diese Richtung gehen auch aus der Berufswelt bekannte Bewerbungsprozesse, anhand denen im Rahmen strukturierter Mentoring-Programme, mit denen konkrete Zielgruppen wie z.B. potenzielle Führungskräfte angesprochen werden, Mentees von Programm-Koordinierenden oder beauftragten Dritten ausgewählt werden. Hier ist die Teilnahme an einem Mentoring mit Hürden verbunden, die erfolgreich genommen werden müssen.

Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmung zeigt, dass der Zugang zu Online-Mentoring und auch in diesem Zusammenhang das Matching orientiert an der Situation, am Ziel des Mentorings und an den Tandem-Partnerinnen und -Partner erfolgen solle. Mediatisierte Kommunikationsmittel dienen diesen Aspekten der Unterstützung. Leiblichkeit müsse hierbei aufgrund technologischer Alternativen keine Notwendigkeit sein.

Zugang zu Online-Mentoring bedeutet aus dem normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Blickwinkel heraus ein öffentlicher und damit offener Zugang, den Medientechnologie ermögliche. Leiblichkeit spielt hier weder für die Anbahnung eines Mentorings noch für das Matching der Tandems eine Rolle. Implizit zu sein scheint, dass dies aufgrund des Online-Rahmens klar und deshalb kein Diskussionspunkt sei.

### 5.1.1.2 Leiblichkeit und Facetten der Mentoring-Beziehung

Die drei Typen der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring sensibilisieren auch für den Wert von Leiblichkeit in ihrer Bedeutung für die Facetten einer Mentoring-Beziehung, zunächst für die soziale Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee.

Aus der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Perspektive heraus scheinen mediatisierte Kommunikationsmittel zur Gestaltung der Mentoring-Gespräche abgelehnt zu werden. Insbesondere in der Aufbau-Phase, der Phase des Beziehungsaufbaus, nachdem die Tandem-Partnerinnen und -partner gematcht wurden. Physische Treffen in Co-Präsenz, so zeigt die normativ-defizitorientiert Wahrnehmung, werden als Standard verstanden und erleichtern es scheinbar, eine Beziehung zueinander aufzubauen. Via Videokonferenz geführte Gespräche zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee finden während eines Mentorings lediglich als Ergänzung oder zur Abwechslung Einsatz, um das Ausfallen eines Mentoring-Gesprächs zu vermeiden. Demzufolge deutet sich an, nicht nur die Anbahnung einer Mentoring-Beziehung, sondern auch ihre Pflege innerhalb eines Medienrahmens werde als schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, betrachtet, sofern nicht alle fünf Sinne der Beteiligten aktiviert sind. Sich während Mentoring-Gesprächen sehen zu können beeinflusse nach der normativ-defizitorientierten, medienneutralen Sichtweise in diesem Zusammenhang die Qualität eines Mentorings positiv. Hinsichtlich der pädagogischen Beziehung zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee, da Mentoring als Lernbeziehung verstanden und die Rolle von Mentorin oder Mentor den Aspekt der Wissensvermittlung enthält, werden in den erhobenen und ausgewerteten Daten Methoden der Wissensvermittlung, des Lehrens und Lernens fokussiert. Qualität in Form des Einsatzes verschiedener Mentoring-Methoden wird ebenfalls mit dem Wert der Leiblichkeit in Verbindung gebracht. Innerhalb einer Online-Umgebung gelten Hospitationen und Shadowing sowie Kamingespräche und informelle, ungezwungene Treffen mit dem Ziel des Netzwerkens, wie sie beispielsweise bei strukturierten Mentoring-Programmen zu finden sind, als unmöglich. Solche Aktivitäten könnten aus dem normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Blickwinkel heraus nur co-präsent stattfinden. An dieser Stelle geht es jedoch nicht um Wirksamkeit,

sondern tatsächliche Durchführbarkeit, die als ausgeschlossen wahrgenommen wird.

Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungsperspektive repräsentiert im Vergleich den Ansatz in Bezug auf die Facetten einer Mentoring-Beziehung, Wege zu finden einen Ausgleich für Leiblichkeit und die Notwendigkeit des Ansprechens aller fünf Sinne für die Mentoring-Beziehung zu finden und so qualitativ hochwertiges Mentoring zu erreichen. Als Aspekt diesbezüglich stellt sich dar, der an einem Online-Mentoring beteiligten Mentorin oder dem Mentor sowie der Mentee gemeinsam zu überlassen, ihre Bedürfnisse hinsichtlich eines Rahmens für die Situation Mentoring bzw. Tandem-Gespräch auszuhandeln und miteinander vor dem Start des Mentorings zu besprechen und zu entscheiden. Nach der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise spielten Werte vor allem hinsichtlich der pädagogischen Beziehung und der Ausrichtung von Mentoring auf die bzw. den Mentee und ihre bzw. seine Ziele im Zusammenhang mit Qualität eine Rolle. Bei Mentoring ginge es darum, was Mentees Hilfreiches und Unterstützendes aus einem Mentoring-Gespräch mitnehmen können. Wertschätzung der oder des Mentee ihrer Mentorin oder ihrem Mentor gegenüber werde an dieser Stelle nicht eingefordert. Im Mittelpunkt stehe vielmehr das Mentoring, was es an Beratung und Begleitung leisten kann, nicht das dafür eingesetzte bzw. gewählte Kommunikationsmedium. Im Gegenteil werden die Vorteile mediatisierter Kommunikationsmöglichkeiten wie die Ersparnis von Zeit und Kosten durch nicht notwendiges Reisen sowie die Überwindung von Grenzen – seien es lokale, zeitliche und zeitzonebedingte oder hierarchische – hervorgehoben. Qualität von Mentoring ist demnach, so scheint es, abhängig vom Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Motiven und Bedürfnissen von Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich der Durchführung von Mentoring und den Zielen und Bedürfnissen der Mentees durch die Bereitstellung unterschiedlicher Kommunikationsmedien und technisch unterstützter Tools, um diesen situativ gerecht zu werden. Aus dieser Perspektive heraus wird qualitativ hochwertiges Mentoring als förderlich für die Interaktion und Kommunikation zwischen den an einem Mentoring beteiligten Personen betrachtet.

Aus der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Perspektive spielt Leiblichkeit in Bezug auf die Mentoring-Beziehung keine Rolle.

Grundlage dieser Wahrnehmung ist, dass Mentoring-Kommunikation und damit die Mentoring-Beziehung innerhalb eines Online-Rahmens anders sei als in Co-Präsenz. Aus dem medienorientierten Blickwinkel heraus werden keine Überlegungen zur Umsetzbarkeit oder Unmöglichkeit von Mentoring-Methoden angestellt. Handeln im Online-Mentoring wird, so deutet sich an, nicht unbedingt vor dem Hintergrund bekannten Handelns aus der Situation Offline-Mentoring betrachtet. Nach der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmung spielt Qualität, so zeichnet sich im Datenmaterial ab, vor allem im Hinblick auf Chancen, Mentoring anders zu denken und neu aufzusetzen, es aufgrund des Medienrahmens methodisch erweitern und ergänzen zu können, eine besondere Rolle. Dies zeigt sich darin, dass diese Perspektive im Einsatz von Videokonferenz-Software, die das Übertragen eines Echtzeit-Videos und damit synchrone Tandem-Gespräche mit indirektem Augenkontakt ermöglicht, einen Weg sieht, Online-Mentoring qualitativ anzureichern und auf diese Weise gar nicht erst das Bedürfnis nach Leiblichkeit bei Mentorinnen, Mentoren und Mentees zu wecken. Die normativ-stärken- und medienorientierte Sichtweise betont die Bedeutung des optischen Reizes für die Mentoring-Beziehung. Diesen zu aktivieren deutet sich als Errungenschaft an und zeichne die Entwicklung vom E-Mentoring zum Online-Mentoring nach, das gegenüber dem analogen Mentoring auf diese Weise wahrgenommen nicht defizitär sei. Je nachdem wie die Bedürfnisse des oder der Einzelnen hinsichtlich des Aufbaus und der Pflege einer sozialen Beziehung gelagert sei, habe der mediatisierte Kommunikationskanal Einfluss auf die Tandem-Beziehung – oder nicht. Aufgrund der zeitlichen und örtlichen Entgrenzung und die auf Dauer gestellte Zugangsmöglichkeit zu Mentoring aufgrund der Eigenschaften des Internets klingt an, den Wert der Selbstbestimmung und Selbstorganisation hervorzuheben, technisch unterstützt durch beispielsweise Suchmaschinenoptimierung. So könnten interessierte Mentees eigeninitiativ ein passendes Online-Angebot finden bzw. auswählen und einem Matching zugeleitet werden. Mittels des Internets erfährt Mentoring, so wird signalisiert, eine weitere Verbreitung, erlange größere Bekanntheit. Daneben werden anhand der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungsperspektive Werte hinsichtlich der Aspekte Ressourcenschonung und Erweiterung der Möglichkeiten von Mentoring als

relevant konturiert. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass diese Wahrnehmungsperspektive ebenfalls als Vorteil aufzeigt, zu Online-Tandemgesprächen nicht anreisen und keine damit in Verbindung stehenden über die vereinbarte Gesprächsdauer hinausgehenden Zeitressourcen aufwenden zu müssen. In Bezug auf Möglichkeiten, Mentoring durch Digitalisierung bzw. mediatisierte Kommunikationsmittel und weitere Tools erweitern zu können, repräsentiert die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive das Suchen nach und Experimentieren mit Wegen für Mentoring. Mentoring-Methoden erscheinen innerhalb des Medienrahmens als adaptierbar, dafür gestaltbar. Neue Methoden, zusammengestellt auf Basis von Technologie und zum Einsatz gebracht, werden angesprochen. Diesbezüglich werden nur wenige Grenzen gesehen. Schließlich ermögliche Technologie den indirekten Augenkontakt, übermittelt über eine Videokamera, die in Echtzeit ein Bild des Gegenübers im Tandem-Gespräch überträgt und so den auditiven und den visuellen Sinnesreiz bedienen kann.

#### 5.1.1.3 Leiblichkeit und Wertschätzung

Wertschätzung gegenüber der Mentorin oder dem Mentor, unmittelbar ausgedrückt durch Anerkennung, die sich in vielen Aspekten der Interaktion, beispielsweise durch Feedback, zeigen kann, sei, so verdeutlicht insbesondere der medienskeptische Wahrnehmungstypus, bei Mentoring bedeutsam. Leiblichkeit, die alle Sinnesreize anspricht, wird darüber hinaus mit Wertschätzung in Verbindung gebracht.

Die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Perspektive zeigt, dass Wertschätzung gegenüber der Mentoring-Partnerin oder dem Mentoring-Partner, aber auch gegenüber dem Konzept Mentoring, ausgedrückt werden könne durch das Führen von Tandem-Gesprächen im selben physischen Raum und mit direktem Augenkontakt. Unterstützt werde diese Wertschätzung durch den Aufwand, der betrieben wird, sei es beispielsweise durch eine Anreise oder das Bereitstellen von Zeit. Damit signalisierten die Tandem-Partnerinnen und -partner nach den ausgewerteten Wahrnehmungen, dass ihnen das Mentoring und Mentee bzw. Mentorin oder Mentor wichtig sei. Darüber hinaus deutet sich nach der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Einstellung an,

Wertschätzung gegenüber der Rolle als Mentorin bzw. Mentor einzufordern. Dies zeigt sich auch in den Erwartungen, die an Mentees gestellt werden. Expliziert in Form von Eigenschaften wie Prozessverantwortung und Proaktivität, die empfunden mit der Ressource Zeit in Verbindung stehen, sowie Zielorientierung und Kommunikationskompetenz, die auf eine effiziente und effektive Nutzung von Zeit für Tandem-Gespräche einzahlen. In diesem Zusammenhang wird auf einen Mehrwert von Mentoring auch für Mentorin oder Mentor verwiesen, der gesteigertes berufliches Ansehen und weitere Karriereschritte, aber auch die persönliche Weiterentwicklung und die Festigung insbesondere sozial-kommunikativer Kompetenzen beinhaltet. Diese Qualitäten zu erreichen sei nach der normativ-defizitorientierte, medien skeptische Wahrnehmung innerhalb eines Online-Mentoringrahmens kaum möglich.

Wertschätzung in der geschilderten Form hat aus dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Blickwinkel nicht die Bedeutung der Anerkennung einer Person. Vielmehr wird der Aspekt des Nutzens eines Online-Mentorings für Mentorinnen und Mentoren betrachtet. Dieser liege im situativen Lernen auch der Mentorinnen und Mentoren, wobei sich Lerninhalte von denen der Mentees unterscheiden.

Die normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Perspektive sensibilisiert ebenfalls für den Nutzen, den Online-Mentorinnen und -Mentoren für sich bzw. ihre Rolle aus dem Online-Mentoring ziehen können. Betont wird auch hier das Lernen, wobei es in diesem Zusammenhang um das Lernen sozial-kommunikativer Kompetenzen beim Einsatz mediativierter Kommunikationsmittel gehe.

Die drei Wahrnehmungstypen unterscheiden sich, so zeigen die vorangegangenen Ausführungen, im Umgang mit verschiedenen Formen von Leiblichkeit bezüglich Online-Mentoring und schätzen die Qualität von Online-Mentoring vor diesem Hintergrund unterschiedlich ein. Physische Co-Präsenz stehe für Qualität der Mentoring-Beziehung, der Wert der Exklusivität des Konzepts für ausgewählte potenzielle Mentees und viele Lehr-/Lernmethoden, die Anwendung finden können, sowie in einer für Mentorinnen und Mentoren spürbare Wertschätzung seitens der Mentees. Demgegenüber wird mit Blick auf den Online-Rahmen das Ermöglichen von Online-Mentoring hervorgehoben. Qualität werde durch Vielfalt der Durchführungsmöglichkeiten erreicht, Wertschätzung liege

im gegenseitigen Lernen begründet und der Erweiterung von Kommunikationskompetenzen, die sich positiv auf das Online-Mentoring auswirken und damit Wertschätzung transportierten. Alternativ wird der Wert der Situativität im Online-Rahmen als Ergänzung der Mentoring-Möglichkeiten hinsichtlich der situationsbezogenen Aushandelbarkeit und des (indirekten) Augenkontakts gesehen.

### 5.1.2 Kontextualisierung der Ergebnisse zum Wertewandel durch Online-Mentoring mit dem grundlegenden Forschungsstand

Die Diskussion der Ergebnisse anhand der drei aus den erhobenen empirischen Daten herausgearbeiteten, voneinander abgrenzbaren Wahrnehmungstypen verdeutlicht einen Wertewandel hinsichtlich der Wahrnehmung und Bedeutung von Leiblichkeit bei Mentoring und Online-Mentoring. Auch hier zeigen sich differenzierte Perspektiven. Bei Offline-Mentoring und damit aus der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Sichtweise heraus scheint Leiblichkeit bezüglich der Eröffnung des Zugangs zu einem Mentoring sowie für die soziale und pädagogische Beziehung, die Offline-Mentoring bedeutet, sowie für das Empfinden bzw. das Anzeigen von Wertschätzung eine Rolle zu spielen. Aus dem normativ-stärkenorientierten, medienorientierten und dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Blickwinkel heraus wird Leiblichkeit mit einem Empfinden von Qualität durch zwischen den Mentoring-Tandems abgestimmten, situativen bzw. kreativen Einsatz synchroner mediatisierter Kommunikation bei der Durchführung von und der Teilnahmen an einem karriereorientierten Online-Mentoring in Verbindung gebracht. Die vorliegende Analyse hebt sich demnach insbesondere aufgrund der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Wahrnehmung von Leiblichkeit im Zusammenhang mit Online-Mentoring aus der bisherigen Mentoring-Forschung hervor. Dieser Befund wird nun mit dem bestehenden Forschungsstand in Beziehung gesetzt, wobei die Strukturierung nach den Aspekten Zugang zu Mentoring, den Facetten der Mentoring-Beziehung und nach Wertschätzung in der folgenden Darstellung beibehalten wird:

### Leiblichkeit und Zugang zu Mentoring

In Bezug auf die Beziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern deutet sich an, dass Leiblichkeit aufgrund der herausgearbeiteten Ergebnisse dieser Analyse bereits für deren Anbahnung Bedeutung habe. Dies verdeutlicht die herausgearbeiteten normativ-defizitorientierte, medienskeptischen Wahrnehmungsperspektive. Besonderheit ist die Betonung der Leiblichkeit in Verbindung mit der Zugangssteuerung zu einem Mentoring, die die Macht von Mentorinnen und Mentoren und deren Interesse, die Exklusivität von Mentoring zu wahren, herauszustellen scheint, welche durch Online-Durchführung und freie Angebote im Internet als gefährdet betrachtet wird. Hinsichtlich der Auswahl von Mentees, des persönlichen Ansprechens, der subjektiven Selektion und der Durchführung von Bewerbungs- und Auswahlprozessen in physischer Co-Präsenz als Vorstufe des Matchings der Tandems (Ensher et al. 2003, Stickling 2015, Liebhart/Stein 2016), auch durch Dritte (Stöger et al. 2009, Finkelstein/Poteet 2010; Walabe 2013, Liebhart/Stein 2016), zeigt die bisherige Mentoring-Forschung eine derartige Verbindung noch nicht auf. Als Ausschlusskriterien bezüglich Online-Konzepten werden vielmehr Geräte- und Internetverfügbarkeit (Engelhart/Storch 2013; Philippart 2014; Engelhart 2019) und die fehlende Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zielgruppe (des Arbeitsmarktes) angeführt (Belliger 2009; Petersen et al. 2012; Single/Single, 2005; Bierema/Merriam 2002; Bierema/Hill 2005; Single/Muller 2001; Rowland 2011; Hamilton/Scandura 2003; Wood 2014; Allen/Eby 2004; Long 1997; Niemeier 2009; Müller et al. 2007; Stöger et al. 2009; Hoigaard/Mathisen 2009; Schneider-Ströer 2011; Haasen 2001; Franzke 2003; Lödermann; Magg-Schwarzbäcker 2014; Liebhart/Stein 2016).

Im Umgang mit der Veränderung von Leiblichkeit zeigt der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Typus, dass die Ressource Zeit eine besondere Rolle spielt. Damit scheint sich die Zeitintensität des Beziehungsaufbaus für hybride Mentoring-Formen und Online-Mentoring aus vorangegangenen Studien zu bestätigen (Bierema/Merriam 2002; Ensher et al. 2003; Hamilton/Scandura 2003; Murphy 2011; Junk 2012). Wie dies in Einklang zu bringen ist mit dem allgemein ressourcenschonenden Aspekt eines digital unterstützt durchgeführten Mentorings, auf den die



normativ-stärkenorientierte Perspektive mit der optimalen Einsatzmöglichkeit der knappen Ressource Zeit von Mentorinnen und Mentoren aufgrund beispielsweise wegfallender Reisezeiten und dem Wunsch nach effizient genutzten Mentoring-Gesprächen hinweist, bedarf tiefergehender Betrachtung.

Der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus als einer der drei Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring repräsentiert die Auffassung, mediatisierter Kommunikation fehle es an Qualität, die Interaktion innerhalb des Medienrahmens werde nicht als qualitativ wertige Interaktion empfunden. Nach dem Kanalreduktionsmodell als ein Modell der Medienmerkmale (Döring 2019, S. 168-169) wird mediatisierte Kommunikation als ent-sinnlich, ent-emotionalisiert und ent-menschlich, als verarmt dargestellt. Es charakterisiere Pseudo-Beziehungen (Döring 2000; Janneck 2008; Beck 2020). Die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungsperspektive folgt damit der Empfehlung aus diesem Modell, zur Kommunikation physische Co-Präsenz immer vorzuziehen. Nur so könnten Authentizität und Interaktion beibehalten werden (vgl. Döring 2013, S. 426-427). Dagegen verdeutlicht die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Sichtweise durch Hinweise auf ein Experimentieren mit neuen Möglichkeiten digitaler Tools im Kontext eines Mentorings, was am Kanalreduktionsmodell kritisiert wird: Kompensationsmöglichkeiten durch verändertes Kommunikationsverhalten, ein konstruktives Ausschöpfen der Möglichkeiten zur Gestaltung von Individualkommunikation und der Potenziale von Interpretation und Verständigung, da der Aspekt der Ent-Sinnlichung bekannt sei und damit auch reduzierte Ausdrucksmöglichkeiten nicht betrachtet werden. An dieser Stelle erscheint es als lohnenswert, Entwicklungen von Kommunikation und mediatisierter Kommunikation sowie Veränderungen durch Krisen wie der COVID-19 Pandemie im Zeitverlauf, z.B. mittels Panel-Studien, stärker in den Blick zu nehmen. Gegenwärtig beschäftigt sich hauptsächlich der Praxisdiskurs mit Online-Methoden des Mentorings (vgl. Pflaum/Schwalb 2021).

Die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungsperspektive deutet darauf hin, dass nur direkter Augenkontakt bei physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum soziale Präsenz vermitteln, was als Begründung der Notwendigkeit von Leiblichkeit bei Mentoring

betrachtet werden kann. Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive dagegen stellt den durch Einsatz einer Videokamera bei karriereorientierten Online-Mentoringgesprächen möglichen indirekten Augenkontakt heraus als Anreicherung der digital unterstützten Mentoring-Kommunikation in Tandem-Gesprächen und als Kompensation für Leiblichkeit. Die Theorie der sozialen Präsenz, die den Modellen der rationalen Medienwahl zugeordnet wird, beschäftigt sich mit dem Gefühl der Anwesenheit, der empfundenen Nähe des Gegenübers bei digital unterstützter Kommunikation (Argyle/Dean 1965, Daft/Lengel 1984; Biocca et al. 2003). Zentraler Aspekt hierbei ist der Augenkontakt, neben Lächeln und dem Austausch über persönliche Themen (Gunawardena/Zittle 1997). Die Vertiefung der Untersuchung sozialer Präsenz und ihrer Bedeutung für Beratungs- und Begleitungskontexte, zu Unterschieden zwischen direktem und indirektem Augenkontakt bei Online-Mentoring neben der Forschung zu E-Learning- und Gaming-Settings, kann Theorie anhand beobachtender Forschungsdesigns unmittelbar im Feld dahingehend erweitern.

Nach der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Sichtweise auf Online-Mentoring wird deutlich, das für diesen Typen die Beziehung zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern als soziale Beziehung wahrgenommen wird, die auch bezüglich psychosozialer und persönlichkeitsentwickelnder Aspekte unterstützt und begleitet. Hier kann ein Zusammenhang zwischen dem Herstellen von Sozialität und Kompensationsmöglichkeiten von Leiblichkeit, die mediatisierte Kommunikation bietet, die Wahrnehmung von Qualität bei Online-Mentoring beeinflussen, vermutet werden. Das Digitalisierungsmodell, ebenfalls ein Modell zu Medienmerkmalen, beschreibt die Entgrenzungsmöglichkeiten des Internets, Vorteile wie die rasche und kostengünstige Verbreitung, die Beschleunigung von Kommunikation und seine große Reichweite, die auch die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise aufzeigt (Döring 2000, S. 369-370). Inhalt dieses Modells ist ebenfalls die Stärkung sozialer Bindungen durch entgrenzte Erreichbarkeit (vgl. Döring 2013, S. 427-428). In Anbetracht dieser Tatsache lässt sich festhalten, dass die Sozialität und die Bedeutung von Leiblichkeit bei Online-Mentoring, damit diese Form des Mentorings, beeinflusst wird durch Offenheit

gegenüber mediatisierter Kommunikation. Hinzu komme das Hineinwachsen in die Verhaltensweisen, die mediatisierte Kommunikation benötigt, um als erfolgreich zu gelten, sowie Nutzungs- und Bedienkompetenz (de Witt et al. 2007; Schorb 2011; Niemeyer 2009; Kerres 2020). Ebenfalls von Bedeutung sei die Schaffung einer lernförderlichen Umgebung mittels Medien und Medien-Methoden in Bezug auf Mentorinnen und Mentoren (Zorn 2011; Schmidt-Hertha/Rohs 2018) und ein Verständnis des Konzepts Mentoring als Katalysator von Lernen (Bloom 1984; Gay/Stephenson 1998; Niemeyer 2009; Ziegler 2009; Heubach/Mersch 2013; Magg-Schwarzbäcker 2014). Sowohl Enthusiasmus als auch Ablehnung gegenüber mediatisierten Kommunikationskanälen, auch bezüglich ihres Einsatzes für Mentoring, scheinen nach Erkenntnissen der Forschung in der Akzeptanz von Medien begründet (Schorb 2011). Die Ergebnisse dieser Analyse belegen, dass die Wahrnehmungstypen eine unterschiedliche Bereitschaft, sich auf diese Form der mediatisierten Kommunikation einzulassen, zeigen. Diese beeinflusst, wie sich andeutet, die Medienwahl, die entweder normativ anhand objektiver Merkmale des Mediums und sozialer Vergleichsprozesse, interpersonal beziehungsspezifisch und anhand gemeinsamer Aushandlungsprozesse oder rational nach Besteignung für die jeweilige Kommunikationsaufgabe, getroffen wird (vgl. Döring 2000b, S. 357). Nach der normativ-defizitorientierten Sichtweise bedürfen Mentoring-Methoden der Leiblichkeit, um qualitativ hochwertig angeboten werden zu können. Nach der ambivalent-pragmatischen und der normativ-defizitorientierten Perspektive jedoch spiele Leiblichkeit keine Rolle, denn Mentoring-Methoden seien auch online durchführbar, jedoch anderweitig, d.h. mit einem digital unterstützten Kommunikationsmedium gestaltet. Leiblichkeit herbeiführende Aktivitäten ebenso wie Möglichkeiten, sie innerhalb eines Medienrahmens aufgrund der veränderten Kommunikationssituation zu kompensieren und Medienpotenziale kreativ auszuschöpfen, um Individualkommunikation so zu gestalten, dass Co-Präsenz nicht vermisst wird, tragen der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen und der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmung folgend zu einem positiven Mentoring-Erlebnis bei.

Im Hinblick auf die methodisch-didaktischen Aufgaben von Mentorin und Mentor wird, wie auch in Bezug auf mediatisierte Kommunikation, auf die Übersetzung und Umsetzung von analogen Mentoring-Methoden innerhalb des Medienrahmens abgestellt. Der Medienrahmen mache ein anderes Handeln notwendig (vgl. Höflich 2003, S. 41). Diesbezüglich sollten Mentorinnen und Mentoren sich nicht nur mit Mentoring-Methoden auskennen, sondern auch über Fertigkeiten der Medienutzung verfügen, mit dem Umgang eines Mediums vertraut sein und es im Kontext Mentoring einsetzen (wollen). Hinzu komme die didaktische Komponente, innerhalb des Medienrahmens anhand der angeführten Kenntnisse und Fertigkeiten eine Lernumgebung zu schaffen. Nach der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen und der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Perspektive sei dies anhand der technologischen Werkzeuge möglich, wenn man sich auf Experimentieren und Ausprobieren einlässt, so wird angeführt.

So wird in der Kontrastierung der herausgearbeiteten Wahrnehmungsperspektiven mit dem Mentoring-Forschungsstand deutlich, dass empfundene Leiblichkeit Auswirkungen auf Zugangsprozesse, die wiederum Einfluss auf den Beziehungsaufbau, damit Vertrauensbildung und somit auf empfundene Qualität eines Mentorings, habe. Gleichzeitig gilt es, diesen Aspekt tiefergehend im Hinblick auf die Anbahnung eines Mentorings und das Matching von Tandem-Partnerinnen und -Partnern zu beleuchten.

### Leiblichkeit und Facetten der Mentoring-Beziehung

Als eine weitere Erkenntnis der vorliegenden Studie lässt sich zeigen, dass sich alle herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen mit der Bedeutung von Leiblichkeit und physischer Co-Präsenz im Zusammenhang mit der Wahrnehmung einer Qualität der sozialen und pädagogischen Beziehung in virtuellen karriereorientierten Mentoring-Beziehungen auseinandersetzen. Dabei wird deutlich, dass die Typen aufgrund verschiedener Aspekte unterschiedliche Bereitschaft signalisieren, sich auf Online-Mentoring bzw. mediatisierte Kommunikation bei Mentoring einzulassen.

Ein Blick auf den grundlegenden Forschungsstand zu Mentoring verdeutlicht, dass Bedeutung und Qualität, diese in Zusammenhang mit einer Vertrauensbeziehung, der sozialen und pädagogischen Beziehung, in

verschiedenen Studien thematisiert werden (Van Emmerik 2005, Richert 2012, Liebhart/Stein 2016). Darüber hinaus zeigen Forschungsergebnisse zu online gerahmten Lehr-Lernprozessen, dass sich die Qualität dieser virtuellen Beziehungen durch das Fehlen leiblicher Präsenz veränderten (Borgwardt 2014; Krieger/Hofmann 2018; Kühne/Hintenberger 2011; Engelhardt/Storch 2013; Egetenmeyer et al. 2020; Franz/Robak 2020). Aspekte der pädagogischen Interaktion wie Ansprüche an die Ausgestaltung der Rolle, die Erfüllung von Erwartungen an das Gegenüber, Orientierung zur Schaffung einer Lernumgebung, Möglichkeiten der Reflexion, beidseitiges Lernen und Lehr-Lernmethoden gehen wahrgenommen offenbar verloren. Hier setzen erste, während der COVID-19 Pandemie durchgeführte Studien an, die den krisenbedingt notwendigen Rahmenwechsel hin zum Online-Mentoring beleuchten (Browne 2021; Raesi 2021; Tetzlaff et al. 2022).

Dabei wird insbesondere deutlich, dass die Qualität bei Mentoring bzw. in Bezug auf die Mentoring-Beziehung sowohl bei analogem als auch bei asynchronem und synchronem, technisch unterstütztem Mentoring in der gegenwärtigen Forschung hauptsächlich anhand der optimalen Passung zwischen Mentee und Mentorin oder Mentor beschrieben wird (Stöger et al. 2007). Insbesondere bei asynchronem E-Mentoring werde Passung erzielt, indem für den Beziehungsaufbau mehr Zeit investiert wird. Forschungsergebnisse zeitigen, dass dieser in einem mediatisierten Setting mehr Zeit in Anspruch nehme (Bierema/Merriam 2002; Ensher et al. 2003; Hamilton/Scandura 2003; Murphy 2011; Junk 2012).

Die pädagogische Beziehung wird in der Forschung hinsichtlich der pädagogischen Interaktionen untersucht, wobei beispielsweise die Bedeutung einer klaren Rollenstruktur bei Lehr-Lernprozessen hervorgehoben wird. Diese Hierarchisierung wird mit der normativ-defizitorientierte, medienskeptischen Wahrnehmungsperspektive vertreten. Mentorin oder Mentor werden verstanden als Wissensvermittlerin oder Wissensvermittler. Sie haben die Aufgabe, die oder den Mentee zu fördern und zu Inhalten zu beraten, die dieser oder diesem (bislang) nicht geläufig sind (Bierema/Merriam 2002; Blunder 2015). Mentees dagegen, so wird verdeutlicht, haben neben dem Lernen auch administrative und or-

organisatorische Aufgaben, sorgen damit beispielsweise für das prozessuale Aufrechterhalten der Mentoring-Beziehung (English 1999; Müller 2007; Lödermann 2009).

Darüber hinaus wird aufgezeigt, dass sich die Qualität virtueller pädagogischer Beziehungen durch das Fehlen leiblicher Präsenz verändere. Nach Erkenntnissen aus der Forschung zu E-Mentoring, die an dieser Stelle aufgrund noch fehlender Ergebnisse zu Online-Mentoring herangezogen werden, deutet sich die physische Begegnung als notwendig an, damit die pädagogische Intention erreicht werde (Long 1997; Beck 2006; Schell-Kiehl 2007; Ziegler 2009). Ohne Leiblichkeit ist pädagogische Interaktion scheinbar wenig effektiv (Döring 2013, S. 425). Mentoring-Forschung zu Zeiten der COVID-19 Pandemie spiegelt Ergebnisse aus der E-Learningforschung wider, allerdings vor dem Hintergrund der Notwendigkeit, Mentoring in dieser Phase der Krise ausschließlich technologisch unterstützt durchführen zu können (vgl. Tetzlaff et al. 2022, S. 4). Geringe Effektivität stellt hier ab auf fehlendes persönliches Anleiten, die fehlende Präsenz von Personen und auch auf die Präsenz von Eigenschaften und der Persönlichkeit von Lehrender bzw. Lehrendem und wird auf fehlende Bedürfnisbefriedigung der Beteiligten zurückgeführt (Ziegler 2009; Stickling 2015; Seoane Parda/Garcia Peñalvo 2008; Kraft o.J.). Forschung zu E-Mentoring deutet des Weiteren darauf hin, dass Mentoring auch Mehrwerte für Mentorinnen und Mentoren habe, so z.B. gegenseitigen Lernen, die Kompetenzerweiterung von Mentorinnen und Mentoren und die Förderlichkeit für die eigene Karriere (Ensher et al. 2003; Peters et al. 2004; Allen 2006; Rowland 2011; Ganesh 2012; Searby 2014).

In der Theorie werden pädagogische Beziehungen als geschützte Freiräume dargestellt, die gestaltet werden, um sich darin zielgerichtet mit Themen und Inhalten auseinanderzusetzen und zu üben. Eine pädagogische Beziehung wird definiert als persönliche Beziehung, was wie bei der zuvor angeführten sozialen Beziehung zunächst eine physische, copräsente Beziehung impliziert (Herbart 1969:1984; Nohl 1982). Die pädagogische Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee bedürfe demnach der Leiblichkeit. Aufgrund der mediatisierten Kommunikation seien, wie die E-Learningforschung aufzeigt, Lernprozesse beispielsweise durch fehlende Mimik und Gestik oder empfundene fehlende Soziale Präsenz erschwert (Kerres 2000; Kraft o.J.; Dziuban et al. 2004 und

2006; Hinze 2004; Orvis et al. 2011; Xu/Jaggars 2011; Paechter et al. 2013; Buchner 2016; Reglin et al. o.J.; Decius et al. 2021). Die Erkenntnisse dieser Studie zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring legen jedoch nahe, dass auch im Online-Kontext Lernen ein Thema sein kann. Daran schließen Studien zu Online-Mentoring, durchgeführt während der COVID-19-Pandemie, an (Browne 2021, S. 1; Salsabila et al. 2021). Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungsperspektive stellt bezüglich hybridem Blended Mentoring und Online-Mentoring im Vergleich zur Forschung zu E-Learning, die meist die Perspektive der Lernenden beleuchtet, ebenfalls Lernende sowie deren Lernerfolg bzw. Mentees und den Mentoring-Erfolg in den Mittelpunkt. Die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Perspektive beinhaltet, ein Mehrwert, Wertschätzung und die Möglichkeit der Reflexion in der Rolle als Mentorin oder Mentor werde nur in der leiblichen Begegnung erreicht, nicht innerhalb eines Online-Rahmens von Mentoring. Herausgestellt wird hinsichtlich der pädagogischen Beziehung im Mentoring die Perspektive der Mentorinnen und Mentoren als Wissensvermittelnde, jedoch nicht nur in der Rolle als Schaffende einer lernförderlichen Umgebung, sondern mit Bedürfnissen, die mit dem Rollen aspekt zusammenhängen. Der Zusammenhang zwischen diesen drei Aspekten und ihre Bedeutung in Online-Settings gilt es näher zu betrachten.

Interessant erscheint, dass Sozialität innerhalb eines Medienrahmens unterschiedlich interpretiert wird. Damit wird beeinflusst, wie diese bei einem Online-Mentoring hergestellt wird bzw. ob sie hergestellt werden könne. Auch an dieser Stelle nimmt Leiblichkeit mit Blick auf das Datenmaterial eine zentrale Rolle ein. In Theoriedebatten zu Medienrahmen wird der Zusammenhang zwischen Leiblichkeit und sozialer Beziehung damit begründet, dass sich eine soziale Beziehung durch physische Co-Präsenz auszeichne (Beck 2006, S. 182). Eine uniplexe und themenbezogene Online-Beziehung weise dagegen keine solche starke Bindung auf (Kraut 1998; Beck 2006). Aus Sicht der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmung deutet sich auf Basis der vorliegenden Forschungsergebnisse bei Online-Mentoring demnach eine Online-Beziehung als vorliegend an. Dies zeigt sich darin, dass sich diese Form des Mentorings lediglich zur Bearbeitung fachlicher Themen eigne. Psycho-

soziale Beratung und persönlichkeitsentwickelnde Begleitung erforderten aus Sicht dieses Typus physische Co-Präsenz, damit klassisches Offline-Mentoring. Dem folgend wird eine Verbindung zwischen persönlichkeitsentwickelndem Mentoring mit psychosozialen Aspekten und sozialer Beziehung angedeutet, den verschiedene Studien zu E-Mentoring ebenfalls aufzeigen (Hamilton/Scandura 2003; Single/Single 2005; Wanberg et al. 2006; Allen 2007; Niemeyer 2009; Heaton Shresta et al. 2009; Rowland 2011; Philippart 2014). Aus der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten und der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Perspektive ergeben sich Blickwinkel, die den Status der Mentoring-Beziehung als soziale Bindung und als soziale Austauschbeziehung stärken (Lödermann 2007, Schäfter 2010).

Zudem verdeutlicht der prä-pandemische Forschungsstand die Bedeutung des Schaffens einer lernförderlichen Umgebung durch Mentorin oder Mentor als essenziell für das Mentoring als Lernform auf (Kerres/de Witt 2004; Harding 2006; Lödermann 2009; Heubach/Mersch 2013). Während der Pandemie angelegte Studien weisen darauf hin, die Vorteile des Mentorings, wozu eine lernförderliche Umgebung gehört, auf Online-Mentoring zu übertragen (vgl. Tetzlaff et al. 2022, S. 6). Parallelen gibt es an dieser Stelle zur E-Beratung, bei der es um das Erreichen einer effizienten, optimalen und verantwortlichen Beratung mit den Möglichkeiten des Internets geht (Reindl 2009; Gehrman 2010; Engelhardt/Storch 2013; Engelhardt 2014). Diese werde beeinflusst durch Medienakzeptanz, Medienkompetenz und Mediendidaktik (Schorb 2011), den Einsatz des Mediums mit optimaler Reichhaltigkeit bezogen auf die Kommunikationsaufgabe (Rice 1992) und das Erproben, Reflektieren und Auswerten von Praxiserfahrungen (Daft/Lengel 1988; Helmer 2002; Malen 2004; Reiners 2005; Williams et al. 2011; Höflich 2016). Zum Thema E-Learning wird die Erweiterung bestehender Lehrmethoden angeführt, wobei hier wiederum stark auf hybride Gestaltung abgestellt wird (Euler et al. 2006; Mason/Rennie 2006; Simmonds/Zammit Lupin 2009). In diesem Zusammenhang werde Qualität durch das Festsetzen von Standards, umgesetzt bei strukturierten Mentoring-Programmen, auch bei E-Mentoring erreicht (Franzke 2003, Popoff 2005; Lödermann 2009, Niemeyer 2009, Magg-Schwarzbäcker 2014, Wood 2014).



Zusammengefasst bestätigen die drei herausgearbeiteten Perspektiven der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring eine veränderte Wahrnehmung der Mentoring-Beziehung, so wie auch Theoriedebatten andeuten. Allerdings wird mit der vorliegenden Analyse bestätigt, dass Online-Beziehungen gestaltbar seien und so Vertrauen zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partnern aufgebaut Qualität erreichen können. Dies hänge von den Interaktionspartnerinnen und -partnern und ihrer Einstellung gegenüber mediatisierter Kommunikation und Online-Mentoring ab.

### Leiblichkeit und Wertschätzung

Die aus den inhaltsanalytischen Ergebnissen herausgearbeiteten drei Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring, insbesondere der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus, zeigen auf, dass der Online-Rahmen bedinge, dass die als bedeutsam empfundene Wertschätzung gegenüber der Mentorin oder dem Mentor nicht transportiert werden könne. Insofern fehle den Online-Mentorinnen und -Mentoren ein für sie wichtiger, mit ihrer Rolle in Zusammenhang stehender Aspekt, der zu einem Mentoring gehöre. Dieses Empfinden wird aus dem normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Blickwinkel auf Online-Mentoring heraus geteilt und an fehlender Leiblichkeit bei dieser Form des Mentorings festgemacht.

In der E-Learning Forschung wird Wertschätzung der oder des Lehrenden angeführt als etwas, das Online-Medien oder mittels Online-Medien nicht vermittelt werden könne (vgl. Heubach/Mersch 2013, S. 76; Stickling 2015, S. 43). Weitere Forschungsansätze beschäftigen sich mit dem Thema des Mehrwerts eines Mentorings auch für Mentorinnen und Mentoren. Mentoring wird nicht als Lern- oder karrierefördernde Einbahnstraße seitens der Mentees dargestellt (vgl. Kapitel 2.1.2.3; Segermann-Peck 1994; Long 1997; Ensher et al. 2003; Peters et al. 2004; Allen 2006 und 2007; Rowland 2011; Searby 2014). Es zeichnet sich demnach ab, dass Mentorinnen und Mentoren etwas für sich aus dem Mentoring ziehen wollen, ihnen die Gegenseitigkeit bei Mentoring wichtig ist in Bezug auf die eigene berufliche Karriere. Hinzu kommt das Einfordern von Anerkennung für das bereits beruflich und persönlich Erreichte, das sich in den für die vorliegende Analyse ausgewerteten Daten andeutet. Damit wird die Hierarchie als Merkmal einer pädagogischen Beziehung, die sich

in den Erwartungen der Mentorinnen und Mentoren an ihre Mentees zeigt (vgl. Kapitel 4.2.3), bestätigt. Die sich hier andeutenden Zusammenhänge zwischen wertschätzender Anerkennung und persönlicher sowie karriereorientierter Weiterentwicklung von Mentorinnen und Mentoren bei einem Mentoring gilt es tiefergehend zu beforschen. Mit Blick auf Online-Mentoring wird anhand der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen und der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmung jedoch deutlich, dass hier kein hierarchischer Gedanke vorherrscht, sondern der situativen Beidseitigkeit des Lernens und des Vertiefens sozial-kommunikativer Kompetenzen, hier sozialer Online-Kompetenzen in Bezug auf die veränderte Kommunikation innerhalb des Online-Rahmens, gefolgt wird (vgl. Schell-Kiehl 2007, Junk 2012; Searby 2014; Döring 2000).

Vor diesem Hintergrund lässt sich als Fazit ziehen, dass Offline-Mentoring mit dem Thema Wertschätzung in Verbindung gebracht wird, die sich in Ansätzen auch im zugehörigen Forschungsdiskurs wiederfindet. Online-Mentoring bezieht sich dagegen auf den Nutzen in Form von situativem Lernen und das Stärken von Online-Kompetenzen. Dabei geht es vielmehr um etwas, das sich Mentorinnen und Mentoren selbst erarbeiten im Gegensatz zur Wertschätzung, die eher passiv empfangen wird.

### 5.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Wertewandel durch Online-Mentoring

In der Zusammenschau der mit der Analyse von karriereorientiertem Online-Mentoring bzw. den hierzu erhobenen Daten gewonnenen Erkenntnisse gegenüber dem Forschungsstand zeigt sich ein Wertewandel hinsichtlich der Leiblichkeit bei Mentoring aufgrund von Online-Mentoring. Auf der einen Seite wird die Bedeutung von Leiblichkeit für zwischenmenschliche Aspekte, die Rollen im Mentoring, deren Beziehung zueinander und Verhalten gegenüber, deutlich. Auf der anderen Seite scheint Qualität von Online-Mentoring, die diese Aspekte einbezieht, mittels versierten Einsatzes mediatisierter Kommunikationsmittel, über die wie sich andeutet ein Bewusstsein und Wissen vorhanden sein muss, ausgeglichen werden zu können.

Daraus kann abgeleitet werden, dass die Bedeutung von Leiblichkeit Berücksichtigung sowohl in der Online-Mentoringforschung hinsichtlich

des Konzepts und seines Medienrahmens als auch in der Medientheorie hinsichtlich der noch wenig ausdifferenzierten Lösungsmöglichkeiten der in den Modellen und Ansätzen des medienökologischen Rahmenmodells angeführten Herausforderungen verdient. Gerade anhand des mit dieser Analyse herausgearbeiteten normativ-defizitorientierten, medien-skeptischen Typus ergeben sich Perspektiven, die in der Online-Mentoringforschung weiter Berücksichtigung finden sollten, um Online-Mentoring optimieren zu können. Die mit der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Erkenntnisse zur differenzierten Wahrnehmung von Leiblichkeit und dem unterschiedlichen Umgang damit bei karriereorientiertem Online-Mentoring bieten einen Einstiegsansatz, Lösungen zu erarbeiten und zu beforschen, so dass das medienökologische Rahmenmodell entsprechend erweitert und ergänzt werden kann.

## 5.2 Bedeutung von Orientierung im Online-Mentoring

Vor dem Hintergrund des Medienrahmens von Online-Mentoring explizieren die Ergebnisse der vorliegenden Analyse die Bedeutung von Orientierung in einer sozialen Situation wie Mentoring anhand der drei Wahrnehmungstypen, dem normativ-defizitorientierten, medien-skeptischen, dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen und dem normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus. Ein digital unterstütztes Gespräch eröffnet einen Kommunikationsraum. Vor diesem Hintergrund geht es zum einen darum, woran sich Mentorinnen, Mentoren und Mentees bei der Durchführung eines Mentorings bzw. der Teilnahme an einem Mentoring bezüglich des Mentoring-Kontexts orientieren, zum anderen wie der Medienrahmen die Orientierung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees in Bezug auf Online-Mentoring wahrgenommen verändert. Dabei zeigen die empirischen Daten differenzierte Perspektiven von Aspekten, die der Unterstützung von Orientierung dienen. Insbesondere geht es hierbei um Struktur, Programmatik, Plattformisierung<sup>27</sup> und Verortung sowie Standardisierung von Mentoring bzw. Online-Mentoring.

---

<sup>27</sup> hier: Bereitstellung von Dienstleistungen auf einer software-basierten Internet-Plattform

Nach der Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung von Orientierung im Online-Mentoring anhand von Aspekten der prozessualen und der Inhaltlichen Orientierung sowie der Medienaffinität (Kapitel 5.2.1) werden die Ergebnisse in Beziehung gesetzt mit dem in dieser Analyse dargelegten Stand der Online-Mentoringforschung (Kapitel 5.2.2), um ihre Anschlussfähigkeit aufzuzeigen, aber auch um neue Aspekte hervorzuheben. Abschließend werden die zusammengefassten Ergebnisse zur Orientierung im Online-Mentoring überblicksartig präsentiert (Kapitel 5.2.3).

### 5.2.1 Prozessuale und Inhaltliche Orientierung sowie Medienaffinität

Die aus dem erhobenen Datenmaterial herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen verbinden Orientierung davon abgeleitet mit prozessualer Orientierung. Diese wird, wie sich andeutet, erreicht durch eine Strukturierung des Aufbaus von Mentoring und eine Ablaufstruktur (Start des Mentorings, Vorbereitungsangebote, Intervall-Vorschläge für Tandem-Gespräche und Feedback, begleitende Seminare und Workshops zu arbeitswelt- und karrierebezogenen Themen, Netzwerkveranstaltungen, Abschluss des Mentorings, Evaluation). Durch Standardisierung insbesondere der Tandem-Gespräche (Inhalte zum Mentoring-Beziehungsaufbau und zur Redefinition der Mentoring-Beziehung, Metathemen wie beispielsweise Konfliktbearbeitung, karriereorientierte und persönlichkeitsentwickelnde Themen passend zu den Phasen des Mentorings) wird inhaltliche Orientierung ermöglicht. Die bei Mentee, Mentorin bzw. Mentor vorliegenden Medienaffinität in Zusammenhang mit der Bedienkompetenz technisch unterstützter Kommunikationsmedien trägt zur Orientierung aufgrund des Erkennens von bekannten und des Eröffnens neuer Handlungsmöglichkeiten bei. Darüber hinaus thematisieren alle Typen hinsichtlich Orientierung die Vorbereitung auf Mentoring; hier wiederum mit voneinander abweichenden Inhalten. Daraus kann abgeleitet werden, dass der Offline-Rahmen und der Medien- oder Online-Rahmen eines Mentorings differenzierte Orientierungsbedarfe hervorbringe. In Bezug auf den Medienrahmen stehen diese scheinbar in unmittelbarem Zusammenhang mit Persönlichkeitsdispositionen, die sich im Wollen hinsichtlich des Einsatzes und dem Können bezüglich des

Umgangs mit computervermittelter Kommunikation, in der Medien- und Kommunikations-Theorie zu finden als Medienakzeptanz in Zusammenhang mit Medienkompetenz nach erfolgter Mediensozialisation und in Bezug auf Mentorinnen und Mentoren als Wissen Vermittelnde in Form von Mediendidaktik, zeigen (Kerres 2000, S. 7; Schorb 2011, S. 81).

Der Aspekt der Orientierung ist auch Teilergebnis verschiedener Studien zu E-Mentoring, die als Schwerpunkte die (Programm-)Struktur, Standards und Mentoring-Plattformen untersuchen. In Bezug auf Online-Mentoring gelangt Orientierung aufgrund des Online-Rahmens in den Vordergrund. Denn dieser mache zunächst eine Orientierung innerhalb des mediatisierten Rahmens erforderlich. Während die angeführte Forschung aufgrund ihrer Ausrichtung allgemeine Aussagen zu Orientierung und Orientierungsherausforderungen bezüglich Online-Mentoring trifft, können die mit der vorliegenden Analyse erlangten Erkenntnisse ein differenziertes Bild der Wahrnehmung von Orientierung liefern. Dies gelingt anhand der Fokussierung auf bislang in der prä-pandemischen Forschung nicht beleuchtete, von den drei extrahierten Wahrnehmungstypen sehr unterschiedlich wahrgenommenen Aspekten. Dabei handelt es sich um prozessuale Orientierung, die eine Aufbau- und Ablaufstruktur von Mentoring sowie Mentoring-Plattformen umfasst (Kapitel 5.2.1.1). Auch inhaltliche Orientierung wird angeführt, die sich mit den Mentoring-Gesprächen und der Vorbereitung auf ein Mentoring beschäftigt (Kapitel 5.2.1.2). Anschließend geht es um Medienaffinität als eine Voraussetzung für den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel bei Online-Mentoring (Kapitel 5.2.1.3). Zu den genannten Aspekten werden jeweils zunächst die Wahrnehmungsperspektiven der drei extrahierten Typen herausgearbeitet, bevor dann eine Kontextualisierung mit dem bestehenden Forschungsstand folgt.

#### 5.2.1.1 Prozessuale Orientierung

Der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstyp, so zeigt sich im empirischen Material, findet prozessuale Orientierung in der Aufbau- und Ablauf-Struktur eines Mentorings. Formale, strukturierte Mentoring-Programme wie sie Unternehmen und Organisationen als Personalentwicklungsmaßnahmen einsetzen, zeichnen sich als Maßstab und Vorbild ab, wenn es um Orientierung im Mentoring geht. Die

Aufbau- und Ablaufstruktur Sorge dafür, wie angedeutet wird, dass Wissen in Bezug auf den Kontext der Situation Mentoring vorliege, das oder die zur Durchführung zum Einsatz kommenden Kommunikationsmedien bestimmt wurden, klar ist, was zum Mentoring-Kontext gehört und was nicht, und wie in die Situation eingestiegen werden könne. Beispielsweise durch die Anreise zum Mentoring-Gespräch und das Betreten des Raumes, in dem dieses stattfindet. Allen Beteiligten sei dementsprechend bekannt, welche Handlungen innerhalb des Rahmens Mentoring möglich und akzeptiert sind (vgl. Höflich 2003, S. 38). In Bezug auf Mentoring kann dieser Rahmen aus der normativ-defizitorientierten Sicht nur ein analoger Offline-Rahmen sein, Tandem-Gespräche finden grundsätzlich in physischer Co-Präsenz im selben physischen Raum statt. Dies gelte auch für Workshops und Seminare für Mentees oder Mentorinnen und Mentoren sowie Netzwerkveranstaltungen für gemischte Gruppen beim formalen Mentoring. Digital unterstützte Medien erlangten ihre Berechtigung zur Erledigung administrativer Aufgaben wie die Abstimmung der Mentoring-Gespräche oder kurze inhaltliche Fragen und Feedback zwischen Gesprächen. Web-basierte Plattformen zur Verortung, administrativen Steuerung und der Bereitstellung von Materialien und Kommunikationstools werden vielmehr im Sinne eines Learning Management Systems betrachtet, demzufolge nicht abgelehnt. Sie werden scheinbar nicht mit Online-Mentoring ohne co-präsente Treffen in Verbindung gebracht. Strukturierung ermögliche aus dieser Wahrnehmungsperspektive heraus prozessuale Orientierung. Führt man dies weiter, werden ein institutionalisierter Aufbau und Ablauf zum Standard für Mentoring-Programme. Dies macht sie aus Sicht dieses Typus reproduzierbar und einfacher evaluierbar.

Anhand des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Blickwinkels wird deutlich, dass Orientierung im Mentoring in Zusammenhang steht mit der Verortung des Mentorings. Prozessuale Orientierung bedeutet für diesen Typus davon abgeleitet Strukturierung durch Plattform-Software oder web-basierte Plattformen mit berechtigungs- und rollenbasiertem, datenschutz- und IT-sicherheitskonformem Zugang, die Informationen und Materialien zum Konzept Mentoring dauerhaft verfügbar machen, diverse Kommunikations-Tools zur Auswahl bereitstellen sowie ein bereites, entgrenztes Netzwerken ermöglichen und unterstützen.

Hier gehe es darum, dass Mentorinnen, Mentoren und Mentees alles, was zu Online-Mentoring gehört, Online-Mentoring organisiert und administriert, darüber hinaus Informationen und Kommunikationsmittel, gebündelt und datenschutzkonform an einem Platz vorfinden.

Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive steht für den systematischen Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel bei Online-Mentoring. Verortende Plattformen werden hierfür vorausgesetzt. Je nach Kommunikationsaufgabe im Mentoring-Prozess könne unter verschiedenen Tools ausgewählt werden. Medienwahl und Medieneigenschaften tragen somit zur prozessualen Orientierung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees bei.

In der Zusammenschau differieren die Wahrnehmungen von Online-Mentoring hinsichtlich einer prozessualen Orientierung darin, dass der Online-Rahmen eine solche lediglich anhand einer programmatischen Strukturierung des Mentoring-Prozesses, die durch eine Mentoring-Plattform unterstützt werden kann, liefern könne. Dem gegenüber sehe, dass das Bereitstellen von mediatisierten Kommunikationstools bzw. eine akzeptierende Haltung gegenüber Kommunikationsmedien und dem Online-Rahmen zur prozessualen Orientierung beitragen könne. Die Sicht auf das Konzept Mentoring und seine Eigenschaften stehe der Sicht auf die Teilnehmenden und ihre personalen Eigenschaften gegenüber.

#### 5.2.1.2 Inhaltliche Orientierung

Inhaltliche Orientierung meint, so die Ergebnisse aus den empirischen Daten, im Zusammenhang mit Online-Mentoring Aspekte, die den Aufbau und den Ablauf der Mentoring-Gespräche zwischen Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees betreffen. Orientierung in den Gesprächen biete, so verdeutlicht die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Sichtweise, die strukturierte Vorbereitung auf ein Mentoring in Form von Trainings, Seminaren und Workshops. Auf diese Weise gelinge die inhaltliche Orientierung bei Mentoring. Vorbereitung wird unabhängig von der im Mentoring übernommenen Rolle als bedeutsam erachtet, d.h. für Mentees gleichermaßen wie für Mentorinnen und Mentoren. In Bezug auf Online-Mentoring gehe Vorbereitung aus diesem

Blickwinkel heraus scheinbar zulasten des Mentorings, wenn die Tandems sich (zunächst) um den Online-Rahmen, seine Eigenschaften und Eigenheiten kümmern müssen.

Der Kontext Online-Plattform setze, nach der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise, entsprechendes Rahmenwissen, darunter Akzeptanz des und Fertigkeiten zum Umgang mit diesem technisch unterstützten Medium, voraus. Dementsprechend bedeute eine orientierungsgebende Vorbereitung auf hybrides oder online und synchron durchgeführtes Mentoring für diesen Wahrnehmungstypen auch die Heranführung an und Training hinsichtlich Kommunikationsmedien als inhaltliche Orientierung, die auf der Mentoring-Plattform zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise könne, wie anklingt, z.B. der für Blended Mentoring charakteristische Rahmenwechsel zwischen analogem und virtuellem Kontext während eines Mentorings gelingen (vgl. Höflich 2003, S. 41). Daraus kann abgeleitet werden, dass orientierungsgebende Vorbereitung auf Online-Mentoring durch digital bereitgestellte Gesprächsleitfäden für Mentorinnen und Mentoren (zeit-)ökonomisch zweckmäßig aufbereitet werden könne. Aufgrund der Gewinnung von Routine durch mehrfachen und häufigen Einsatz der standardisierten Leitfäden deutet sich an, dass Vorbereitung sogar obsolet werden könne. Dies unterstützt die Wahrnehmung von Online-Mentoring als ressourcenschonende, situative und individuelle Wunschlösung.

Von Bedeutung, und damit inhaltlich orientierungsgebend, sind für den normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus Standards von Online-Mentoring, insbesondere bei der Durchführung der Tandem-Gespräche. Medienkompetenzen, so verdeutlicht dieser Wahrnehmungstypus, werden vorausgesetzt, daher aus dieser Perspektive heraus nicht angeführt. Die gegenwärtigen mediatisierten Kommunikationsmöglichkeiten können genutzt werden, um thematisch-inhaltlich vorbereitete Gesprächsleitfäden abrufbar zu machen, damit sie im virtuellen Mentoring-Gesprächsraum von Mentorinnen und Mentoren situativ und zielgerichtet eingesetzt werden können. Auf diese Weise scheint der Einsatz von Medien aus Sicht dieses Typus auch in Form von inhaltlicher und kontextbezogener Hilfestellung optimierende Wirkung auf online durchgeführtes Mentoring zu haben, da die Inhalte der Leitfäden auf ein karriereorientiertes Mentoring abgestimmt sind. Darüber hinaus könne sie



Mentorinnen und Mentoren ermöglichen, auf diverse (ggfs. unerwartete) Fragestellungen und (ggfs. unvorbereitete) Themen unmittelbar eingehen zu können.

So verdeutlicht auch der Aspekt der inhaltlichen Orientierung, der sich auf die Tandem-Gespräche zwischen der Mentorin oder dem Mentor und der oder dem Mentee bezieht, dass Wahrnehmungen diesbezüglich sehr unterschiedlich sind. Steht für den normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Typus die Vorbereitung auf thematische Inhalte im Vordergrund, da der Online-Rahmen für Mentoring-Gespräche nicht als Standard betrachtet wird und so wenig Akzeptanz findet, sensibilisiert die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise für eine Vorbereitung auf mediatisierte Kommunikationsmittel, um die Tandem-Partnerinnen und -partner für den Einsatz dieser für die Mentoring-Gespräche zu befähigen und ihre unterstützenden Möglichkeiten zu erkennen und zu kennen. Mit der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Perspektive wird hier, so scheint es, ein Schritt weitergegangen, indem aufgrund vorliegender Medienkompetenz und damit versiertem Umgang mit mediatisierter Kommunikation eine inhaltliche Vorbereitung auf Tandem-Gespräche entfallen könne, da die technischen Hilfsmittel hierfür bekannt seien.

### 5.2.1.3 Medienaffinität

Medienaffinität als Offenheit und Bereitschaft, mediatisierte Kommunikationsmittel für Mentoring einzusetzen, und als Unterstützung von Orientierung innerhalb eines Medienrahmens wird von den drei Wahrnehmungstypen unterschiedlich eingeschätzt.

Die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungsperspektive repräsentiert keine große Medienaffinität im Zusammenhang mit dem Konzept Mentoring. Der Erwerb von entsprechender Medienkompetenz für ein oder während eines Mentorings wird seitens dieses Typus scheinbar abgelehnt. Mentoring-spezifische Themen, die Mentorinnen und Mentoren auf ihre Rolle und das Mentoring vorbereiten, sowie potenzielle Mentees in Richtung Zielklarheit und an ihre Rolle gestellte Erwartungen heranzuführen, rücken vielmehr aus dieser Perspektive heraus in den Vordergrund. Der unterstützende Faktor der Auseinandersetzung mit mediatisierten Kommunikationswerkzeugen wird im Kontext Mentoring nicht betrachtet.

Der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmung folgend, kommt ein hybrider Mentoring-Ansatz sowohl medienaffinen als auch weniger medienaffinen Mentorinnen, Mentoren und Mentees entgegen, da dieser Ansatz eine Mischung aus Mentoring-Elementen, die in physischer Co-Präsenz durchgeführt werden, als auch Online-Kommunikation bereitstellt. So könne beispielsweise Medienaffinität erreicht werden bzw. bisher ungeübte Nutzerinnen und Nutzer können an mediatisierte Kommunikationsmittel herangeführt werden. Dies beispielsweise, indem sie erfahren, dass andere Mentorinnen, Mentoren und Mentees ein bestimmtes Tool für eine Mentoring-Aufgabe einsetzen oder sie ihr Tandem-Partner oder ihre -Partnerin an ein Medium heranführe.

Medienaffinität müsse aus dem Blickwinkel des normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungstypus heraus betrachtet bereits vorliegen, um an einem Online-Mentoring teilzunehmen oder ein Online-Mentoring als Mentorin oder Mentor durchzuführen. Ein Heranführen an mediatisierte Kommunikationsmittel wird von diesem Typus nicht angeführt. Die Sichtweise sensibilisiert vielmehr dafür, technologisch unterstützte Kommunikationsmedien der Kommunikationsaufgabe entsprechend und mit Blick auf den Kommunikationserfolg auch kreativ bei Online-Mentoring einzusetzen.

Zusammengefasst deutet sich an, findet der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstyp prozessuale Orientierung in der Struktur eines Offline-Mentorings, inhaltliche Orientierung in der Vorbereitung auf in Co-Präsenz durchgeführtes Mentoring. Aus der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise heraus bietet die Verortung eines Online-Mentorings – verkürzt dargestellt „im Internet“ – prozessuale Orientierung. Inhaltliche Orientierung und Medienaffinität stehen nach dieser Perspektive in Beziehung zueinander, d.h. Vorbereitung auf Online-Mentoring bedeute bzw. beinhalte Vorbereitung auf Werkzeuge der computervermittelten Kommunikation. Ist Medienaffinität für den normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Typen kein Aspekt, der mit Mentoring in Verbindung gebracht werden sollte, digitale Medien ergeben für Mentoring keinen Sinn, ist er implizite Voraussetzung für Online-Mentoring und wird daher vom normativ-stärkenorientierten, Medienorientierten Wahrnehmungstypen nicht explizit erwähnt.

Vielmehr sensibilisiert dieser Typus für eine inhaltlich orientierungsgebende Unterstützung der Mentoring-Gespräche durch standardisierte Gesprächsleitfäden. Über die Nutzung von Medien wird dieser Wahrnehmung zufolge, so zeichnet sich in den ausgewerteten Daten ab, Sinn für Online-Mentoring generiert. So kann anhand der sich aus den drei Wahrnehmungsperspektiven ergebenden Erkenntnisse zum Thema Orientierung innerhalb des Medienrahmens von Online-Mentoring trotz der differenzierten Ansichten resümiert werden, dass Orientierung von Bedeutung ist und hier unterstützender Komponenten bedarf. Eine transparente Organisation von Ablauf- und Aufbau des Mentoring-Prozesses wird als hilfreich empfunden. Gerade vor dem Hintergrund des Online-Rahmens deuten die technisch unterstützte Kommunikation gegenüber offenen Wahrnehmungsperspektiven auch einen Bedarf an orientierungsgebender Unterstützung für Online-Mentoringgespräche in Form von Leitfäden und Hilfestellungen bezüglich unterschiedlicher Gesprächsebenen und -themen an. Die Bedeutung von Medienaffinität und Bedienkompetenz mediatisierter Kommunikationsmittel zeigt sich insbesondere durch die gegenteiligen Sichtweisen, die die jeweiligen Typen repräsentieren. Fehlt es an Nutzungskompetenz und kann diese folglich keine Orientierung bieten, werden Ablehnungstendenzen des Online-Konzepts deutlich und es werden eher prozessuale Strukturen verlangt. Ist die entsprechende Kompetenz und damit Orientierung vorhanden, kann sich, wie deutlich wird, auf inhaltliche Orientierung konzentriert werden.

Diese aus der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring gewonnenen Erkenntnisse zum Aspekt Orientierung werden im nächsten Abschnitt in Beziehung gesetzt zu Forschungsergebnissen bisheriger, prä-pandemischer E- und Online-Mentoringforschung. Im Vergleich wird der Facettenreichtum der eigenen Erkenntnisse in Bezug auf den Aspekt der Orientierung deutlich.

### 5.2.2 Kontextualisierung der Ergebnisse zur Bedeutung von Orientierung im Online-Rahmen mit dem grundlegenden Forschungsstand

Anhand der differenzierten Wahrnehmungen zu orientierungsgebenden Komponenten innerhalb des Medienrahmens eines karriereorientierten Online-Mentorings wird neben der Bedeutung von strukturgebenden prozessualen und organisatorischen Merkmalen für den Mentoring-Prozess, aus der die Mentoring-Forschung bereits unterschiedliche Phasen des Mentorings, Phasen für Mentoring-Programme und Phasen des E-Mentorings ableitete, mit den durch die vorliegende Analyse generierten Erkenntnissen auch die Bedeutung inhaltlicher Orientierung speziell für online durchgeführte Mentoring-Gespräche deutlich. Als inhaltlich unterstützende Aspekte werden Gesprächsleitfäden und technisch unterstützte Hilfen, hier auch vorbereitende Anwendungshilfen, angeführt. Insofern sind die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf prozessuale Orientierung anschlussfähig an den Stand der prä-pandemischen Forschung. Mit Blick auf inhaltliche Orientierung wird die Forschung um die diskutierten Unterstützungsmöglichkeiten ergänzt. Stärker fokussiert als dies vorangegangene Studien tun, wird im Zusammenhang mit Orientierung bei Online-Mentoring die Perspektive der Medienaffinität, die Neigung, ein mediatisiertes Kommunikationsmittel zu nutzen. Schließlich beeinflusse diese die Entscheidung für oder gegen ein Online-Mentoring und für oder gegen ein bestimmtes Kommunikationsmedium zum Zwecke des Mentorings. Vorangegangene Forschungsprojekte sehen hier zwar einen Zusammenhang zu den Theorien und Ansätzen des medienökologischen Rahmenmodells; Kanalreduktion und soziale Präsenz werden diesbezüglich häufig angeführt. Dennoch scheinen Medienaffinität und Nutzungs- und Bedienkompetenz häufig als gegeben zu gelten, wenn in ein Mentoring eingestiegen wird. Liegt sie nicht vor, stellt sie ein Kriterium für Unzufriedenheit mit oder für ein Scheitern des Mentorings dar. An dieser Stelle bereiten die diskutierten Erkenntnisse aufgrund der differenzierten Sichtweise der drei Wahrnehmungstypen den Weg, Medienaffinität bei der Beforschung von Online-Konzepten stärker in den Blick zu nehmen.

Zur Verknüpfung der eigenen Erkenntnisse mit dem aktuellen Forschungsstand werden nachfolgend die Aspekte prozessuale und inhaltliche Orientierung sowie Medienaffinität zur Gliederung der Rückbindung an den Stand der Forschung genutzt.

### Prozessuale Orientierung

Mit der vorliegenden Analyse konnte gezeigt werden, dass prozessuale Orientierung, d.h. Aufbau- und Ablaufstruktur sowie Verortung eines Mentorings, auch für karriereorientiertes, unter Einsatz von Videokonferenz-Software durchgeführtes Mentoring, von großer Bedeutung zu sein scheint. Mentorinnen, Mentoren und Mentees sollten sich innerhalb des Online-Rahmens der Situation Mentoring möglichst schnell zurechtfinden, um unmittelbar in den Mentoring-Prozess einsteigen zu können (vgl. Beck, Jünger 2019, S. 30). Die Bedeutung einer Programmstruktur in Bezug auf den kontextuellen Rahmen, d.h. auch einen Online-Rahmen, von Mentoring zur Unterstützung der Orientierung der Mentees, Mentorinnen und Mentoren zum Finden eines Mentoring-Angebots, zum Einstieg in ein Mentoring und zur Gestaltung des Mentoring-Prozesses bis hin zu den Tandem-Gesprächen, so wie sie alle drei der herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen, wenn auch differenziert akzentuiert, beinhalten, lag bisher nicht explizit im Fokus der Mentoring-Forschung. Dies gilt ebenso für theoretische Interpretationsmodelle, in deren Kontext Mentoring betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 2.2).

Geht es um Offline-Mentoring, wird prozessuale Orientierung in der Forschung mit den von Kram 1985 definierten Phasen eines informellen Mentorings – Cultivation, Initiation, Separation – verdeutlicht (Kram 1985; Bearman et al. 2010; Bearman et al. 2007). Der Forschungsdiskurs zu technisch unterstütztem Mentoring erweitert die von Kram herausgearbeiteten Phasen um drei weitere, vorangestellte Phasen – Ideenfindung und Anpassung an Zielgruppe, Planung und Konzeption des Matchings, Startschuss- und Durchführungsphase mit Trainings (Liebhart/ Stein 2016). Die Phasen sollen dem Aufbau einer Struktur und der Ablauforganisation von Mentoring dienen. Bei formalen Programmen folgen sie, so wird hervorgehoben, den Zielen des initiierenden Unternehmens bzw. der Organisation. Diese Strukturierung könne als Standardisierung institutionalisiert werden, indem sie für Organisation oder Unternehmen im-

mer wieder aufgelegt und anhand Evaluations- und Optimierungsschleifen angepasst werde. Ein Mentoring-Programm, egal in welcher Form durchgeführt, ließe sich nicht schnell und einfach in ein anderes Unternehmen oder eine andere Organisation übertragen, ebenso nicht ohne Anpassungen eins-zu-eins innerhalb eines E-Rahmens durchführen (Hamilton/Scandura 2003; Simmonds/Lupin 2009; Stöger et al. 2009; Wood 2014; Lowe-Winceston 2016). Zieht man auf Grundlage dessen bisherige Forschungsergebnisse zu Mentoring, asynchronem E-Mentoring und synchronem Online-Mentoring heran, konzentrieren sich nur wenige Studien vorrangig mit den orientierungsgebenden Aspekten Struktur, Standards und Plattform in Zusammenhang mit dem kontextuellen Rahmen eines Mentorings und dessen Wahrnehmung. Vielmehr wird Desorientierung innerhalb des Online-Rahmens, beispielsweise als Auswirkung von nicht vorhandener Affinität gegenüber digitalisierten Kommunikationsmedien in Verbindung mit Mentoring und fehlendem alle Sinne aktivierendem co-präsentem Kontakts, als Nachteile eines Online-Settings angeführt (Höflich 1998; Ensher et al. 2003; Döring 2009; Rowland 2011; Wood 2014; Blunder 2015).

Mentoring-Plattformen, entwickelt nach dem Vorbild von E-Learningplattformen und Learning Management Systemen (Brophy 1999; Baumgartner et al. 2002; Brehmer/Becker 2017; Homitz/Berge 2008; Rowland 2011; Rísquez 2008, S. 664), dienen mit Blick auf den Forschungsstand zu asynchronem E-Mentoring der Administration, Organisation und Verortung insbesondere von mediatisierten Mentoring-Programmen. Unabhängig davon, ob diese von einem Unternehmen oder einer unabhängigen Organisation im Internet aufgesetzt und angeboten werden (Baumgartner et al. 2002; Dichanz/Ernst 2001; Brophy 1999; Single/Single 2005; Hanekop/Wittke o.J.; Magg-Schwarzbäcker 2014). Damit haben Plattformen orientierungsgebenden Charakter für ein Mentoring, auch wenn diese Begrifflichkeit bislang im Forschungsstand nicht in der Form expliziert wurde wie in der vorliegenden Analyse der Fall.

Plattformen werden gesehen als durch technische Vorhaben, Allgemeine Geschäftsbedingungen und Verhaltensrichtlinien sowie durch die Möglichkeit der Auswertung von Profil- und Verhaltensdaten regelbestimmend. Das Modell der technisch vermittelten interpersonalen Medienwahl und Kommunikation des medienökologischen Rahmenmodells

beschäftigt sich mit den Eigenschaften von Plattform-Software (vgl. Beck/Jünger 2019, S. 16). Diese Regeln dienen der Orientierung innerhalb des durch die Plattform gesetzten Medienrahmens. Gleichzeitig werden sie charakterisiert durch das Freigeben interpersonale Aushandlungsprozesse, um individuelle Handlungen wie das Tandem-Gespräch miteinander auszugestalten. Dies zeigt insbesondere die Form des Blended Mentoring. Auf diese Weise scheint die hybride Durchführungsform die Grenze zur rationalen Medienwahl zu markieren, nach der das mediatisierte Kommunikationsmittel ausgewählt werde, das für den Anlass der Kommunikation am geeignetsten erscheint (vgl. Döring 2000, S. 346).

Mit der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Perspektive deutet sich an, dass prozessuale Orientierung den Wechsel zwischen Rahmen erleichtere. In jeglicher Rahmung solle strukturelle Orientierung gegeben sein. Die normativ-defizitorientierte, medienorientierte Perspektive, für die Online-Mentoring ebenso Standard ist wie für die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmung die physische Co-Präsenz im selben physischen Raum, deutet sich die Bereitstellung standardisierter Gesprächsleitfäden für Tandem-Gespräche, die Mentorinnen und Mentoren digital zur Verfügung gestellt werden, als Standard in Form einer inhaltlich unterstützenden Orientierung an. Für die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungsperspektive bedeutet ein Standard die Durchführung von Mentoring in Co-Präsenz. Ebenso von Bedeutung scheint die Ablauf- und Aufbauorganisation zu sein, die einem Mentoring-Programm Struktur und Stabilität verleihe. Beides diene den Teilnehmenden zur strukturellen Orientierung. Folglich könne ein online durchgeführtes Mentoring aus dieser Sichtweise nicht zum Standard werden.

Interessant ist, dass die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungsperspektive für die Wechselwirkung zwischen dem Einsatz mediatisierter Kommunikationswerkzeuge bei Mentoring und kommunikationsmedialer Trends sensibilisiert. Nach dem Social Influence Model der normativen Medienwahl geschieht dies auf Basis des Annehmens mediatisierter Kommunikation in Verbindung mit Fähigkeiten der Nutzung mediatisierter Kommunikationsmittel als eine Sozialisation für und durch Medien. Objektive Merkmale der Kommunikationsmedien werden hier allerdings als positiv in Verbindung mit Mentoring

eingeschätzt und beeinflussten die subjektive Wahrnehmung dahingehend, dass Videokonferenz-Software für Tandem-Gespräche eingesetzt werde (vgl. Fulk et al. 1990, S. 122). Aus dem normativ-defizitorientierten Blickwinkel heraus könne Online-Mentoring daraus abgeleitet zur sozialen Norm in Bezug auf Mentoring werden. Dies war während der Kontaktbeschränkung während der COVID-19 Pandemie der Fall. Auch wenn es sich dabei nicht um einen Trend, sondern um eine gesellschaftlich notwendige Maßnahme handelte.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die differenzierten Wahrnehmungen der drei extrahierten Typen in der Bedeutung von Regeln, die ein Rahmen schafft und die in Bezug auf Offline-Mentoring durch die Mentoring-Phasen und einer Ausrichtung von Mentoring-Programmen auf Unternehmens- oder Organisationsziele tradiert, gefestigt und damit bekannt sind, liegen können. An neue Regeln bzw. neu zu schaffende Regeln sollten nach ambivalent-pragmatischer Sichtweise Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees anhand der Durchführung von Online-Mentoring herangeführt werden, indem sie das für die Mentoring-Situation am geeignetsten erscheinende Kommunikationsmedium auswählen. Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive dagegen zeigt, dass Online-Mentoring Regeln beinhaltet, die im kompetenten Umgang mit mediatisierten Kommunikationsmedien begründet lägen. Dies verdeutlicht eine Entwicklung ausgegangen von der Theorie der Medienrahmen, die sich zunächst mit der Schaffung von Regeln innerhalb eines Medienrahmens beschäftigt, die bei Online-Mentoring wahrgenommen bereits vorliegen.

### Inhaltliche Orientierung

Im Zusammenhang mit inhaltlicher Orientierung, die auf Aufbau und Ablauf eines Mentoring-Gesprächs abzielt, verweisen die drei Wahrnehmungsperspektiven von Online-Mentoring auf eine Vorbereitung auf das Konzept Mentoring, die Thema vieler Studien zu Mentoring und asynchronem E-Mentoring ist. Bisher von der Forschung nicht fokussierter Aspekt sind orientierungsgebende Gesprächsleitfäden, die gleichzeitig die Inhalte eines Mentoring-Gesprächs vorgeben.

Dem folgt die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungsperspektive, nach der eine Vorbereitung auf die im Mentoring



künftig einzunehmende Rolle fester struktureller Bestandteil eines Mentorings sei. Inhaltlich wird in Bezug auf E-Mentoringprogramme Training zu mediatisierten Kommunikationsmitteln neben Inhalten wie Rollendefinition, Gesprächsführung und Konfliktmanagement zur Vorbereitung angeführt (Ensher et al. 2003; Single/ Single 2005, Lejonberg et al. 2015). Hinsichtlich der Vorbereitung auf mediatisierte Kommunikationswerkzeuge wird nach der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise Medienakzeptanz und Medienkompetenz grundsätzlich vorausgesetzt, auf die in Bezug auf bereitgestellte Kommunikationsmedien aufgebaut werden könne. Der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Blickwinkel setzt Akzeptanz und Kompetenz ebenfalls bereits voraus, auf mentoring-inhaltliche Aspekte mit Nutzung von Medien werde anhand des Einsatzes von Medien vorbereitet, beispielsweise mittels web-based Trainings, Podcasts und (kontextbezogenen) Online-Hilfen.

Ergebnis diverser prä-pandemischer Studien zu Mentoring ist die Bewertung der konzept- und rollenbezogenen Vorbereitung als einer der Erfolgsfaktoren eines Mentorings (English 1999; Haasen 2001; Blickle 2002; Cox 2003; Bachkirova 2004; Eby/Lockwood 2004; Allen et al. 2005; Niemeyer 2009; Stöger et al. 2009; Véronneau et al. 2012; Ensher/Murphy 2011). Entsprechend sei Vorbereitung obligatorisches Ablaufmerkmal eines Mentoring-Programms (Liebhart/Stein 2016). Anhand der vergleichsweise wenigen Ansätze aus dem Mentoring-Forschungsdiskurs zur inhaltlichen Strukturierung von Mentoring-Gesprächen ergibt sich, dass technologisch ermöglichte Unterstützung in Form von Hilfen wie Leitfäden, die eine inhaltliche, dem Start eines Mentorings vorgeschaltete Vorbereitung auf Mentoring Gespräche vor der COVID-19 Pandemie noch nicht im Fokus des Forschungsdiskurses lag. Die Möglichkeit, dass technische Möglichkeiten Vorbereitung obsolet machen könne, wurde bisher nicht befohrt.

Mit der Standardisierung von Mentoring-Gesprächen anhand von digital aufbereiteten und Mentorinnen und Mentoren online bereitgestellten Gesprächsleitfäden, die die normative-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungsperspektive beinhaltet, könne die Vorbereitung zumindest auf Mentoring-Gespräche, wie bereits dargestellt, entfallen. Anstelle der Mentorinnen- oder Mentoren-Identität, gleich ob aufgebaut

anhand einer strukturierten Vorbereitung oder aus den gebündelten bisher im beruflichen und lebensweltlichen Kontext eingenommenen und ausgefüllten Rollen, tritt ein technologisch unterstütztes Hilfe-System, das gesprächsinhaltsbezogen abgerufen werden kann und in die Richtung kontextsensitiver Hilfen, die bei der Anwendung von IT-Fachverfahren und auch im Internet bereitgestellt werden, gehen. Mentoring-Theorie und auch Medien-Theorie deckt diese Hilfsmöglichkeiten bezüglich Interpersonaler Kommunikation noch nicht ab. Beforscht wird vielmehr der nächste Schritt, die Kommunikation mit künstlicher Intelligenz in Form von beispielsweise Chat-Bots. An dieser Stelle lohnt sich der Blick auf die Steuerung interpersonaler Kommunikation zwischen menschlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern beeinflusst durch vorgefertigte Hilfs- und Unterstützungsangebote in Richtung der Ausbildung einer Rollenidentität. Auch je nach Rollenbündeln, über die das Individuum verfügt. Daneben kann das Lernen mittels Gesprächsleitfäden als Learning by Doing-Instrument während eines Online-Mentorings von Interesse sein.

Hier zeigt sich, dass technische Unterstützungsmöglichkeiten für Tandem-Gespräche in Form von vorgefertigten Gesprächsleitfäden, die ähnlich wie kontextbezogene, softwareimmanente Anwendungshilfen während des Gesprächs abrufbar sind, in der prä-pandemische Mentoring-Forschung noch nicht im Fokus des Diskurses standen.

### Medienaffinität

Die vorliegende Studie lässt erkennen, dass Medienaffinität im Zusammenhang mit Orientierung bei Online-Mentoring, wenn auch beim ambivalent-pragmatischen, medienneutralen und beim normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus implizit, von Bedeutung ist. Bezogen auf die normativ-defizitorientierte Perspektive scheint die Wahl analoger Kommunikation bei Mentoring dem Einfluss der Bezugsgruppe der Mentorinnen, Mentoren und Mentees geschuldet, die karriereorientiertes Mentoring seither in physischer Co-Präsenz gestalten. Von einem mediatisierten Kommunikationsmittel werde nicht die Leistung erwartet, ein effektives Mentoring-Gespräch durchführen zu können. Die Leistung wird des Weiteren in Bezug gesetzt zum Aufwand, der erwartet betrieben werden muss, um mit dem mediatisierten Kommunikationswerkzeug

umzugehen und in diesem Fall als zu hoch bewertet wird (Venkatesh et al. 2016).

Liegen Medienkompetenz und/oder eine Offenheit gegenüber computervermittelter Kommunikation vor, deutet sich die Möglichkeit an, sich innerhalb eines Medienrahmens leichter orientieren zu können. Erfahrungen aus anderen Online-Kontexten lassen sich hier auf Online-Mentoring übertragen. Damit erhielten die Kommunizierenden starken Einfluss auf die veränderte, d.h. mediatisierte Kommunikation (vgl. Hauptmann 2012, S. 150). Daten zur Bedienkompetenz mediatisierter Kommunikationsmittel wurden mit der vorliegenden Analyse nicht erhoben. Diesbezüglich kann lediglich vermutet werden, dass Unsicherheiten und Vorurteile bestehen, die Ablehnung zur Folge haben, oder sich Mentorinnen, Mentoren und Mentees durch die mediale Verlagerung gar getäuscht fühlen (vgl. Döring 2000, S. 359; Fulk et al. 1990, S. 1990; Schmitz/Fulk 1991, S. 488; Höflich 1998, S. 151; Höflich 2016, S. 61), da sie Mentoring historisch anderweitig gerahmt kennen.

Die medienskeptische Sichtweise zeigt außerdem Ansätze des normativen Modells, der die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology angehört, nach der der Kontext einer Situation die Grenze darstelle für eine rationale Medienwahl (Peris/Nüttgens 2011). Die Medientheorie nach Höflich geht davon aus, dass Medien Bestandteil der interpersonellen Kommunikation sind (vgl. Höflich 2016, S. 59). Insofern seien sie Teil der Überlegungen bezüglich einer Kommunikationssituation und damit Teil der Medienwahl. Interpersonale Medienwahl, für die die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungsperspektive sensibilisiert, basiert auf Persönlichkeitsdispositionen sowie Medienwissen und der Einstellung gegenüber Medien, nicht nur anhand interpersonaler Aushandlungsprozesse zwischen den an Kommunikation, wie hier einem Mentoring-Gespräch, beteiligten Personen (vgl. Döring 2000, S. 361). Nach dem der interpersonellen Medienwahl zugeordneten Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung funktioniert mediatisierte Kommunikation, da den Beteiligten bewusst sei, dass sich diese Gesprächssituation von einer physisch co-präsenten im selben physischen Raum stattfindenden unterscheidet (Beck 2020, S. 71-73). Die Kommunizierenden seien darüber hinaus nicht technisch bedingten Kommunikationsveränderun-

gen ausgesetzt, sondern könnten dies durch aktives Aneignen, Kreativität, Interesse und das Erkennen des Internets als sozialer Handlungsraum ausgleichen, indem sie entsprechende medien-soziale Fertigkeiten entwickelten (vgl. Döring 2000, S. 363). Hierfür steht der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Typus. Probleme, so wird aufgezeigt, treten hiernach lediglich bei ungeübten Nutzerinnen und Nutzern auf, die darüber hinaus kein Interesse an mediatisierter Kommunikation haben und keine Zeit dafür einräumen, sich damit auseinanderzusetzen. Dies scheint der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus zu repräsentieren. Die fünf Ebenen des sozialpsychologischen Modells der Medien und Medienwahl geht darüber hinaus davon aus, dass die Eigenschaften eines Mediums zum Kommunikationserfolg beitragen, wobei Lösungen für technologische Herausforderungen auch auf Seiten der eingesetzten Software bearbeitet werden müssten (Janneck 2008). Technische Probleme seien auf Basis dessen von Kommunikationsproblemen zu trennen, auch wenn sie dieselbe Kommunikationssituation betreffen. Erstere sind, pragmatisch, ein Fall für den technischen Support, letztere für die Beziehungsebene zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee, d.h. Thema der Pflege- bzw. beim mediatisierten Mentoring der Aufbau-Phase. Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Perspektive ebenso wie die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmung sensibilisieren für sich entwickelnde und verändernde Kognitionen in Bezug auf mediatisierte Kommunikation, wie es das Social Influence Model anführt (Fulk et al. 1990, S. 122; Beck, Jünger 2019, S. 30).

So wird in der Kontrastierung der drei Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring mit dem prä-pandemischen Mentoring-Forschungsstand und den zur vorliegenden Analyse herangezogenen Medientheorien deutlich, dass eine positive Einstellung gegenüber mediatisierten Kommunikationsmitteln als Katalysator des Online-Mentorings wirken kann. Die in den empirischen Ergebnissen angeführte Standardisierung von Online-Tandemgesprächen ermöglicht durch technische Kommunikationswerkzeuge, für die die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungsperspektive steht, die innerhalb des Spannungsfelds zwischen institutionalisierter Struktur und größtmöglicher Flexibilität verortet werden kann, war bislang nicht Gegenstand der Mentoring-Forschung. Orientierung und Flexibilität scheinen

jedoch nicht im Widerspruch zueinander stehen zu müssen, wie der nachfolgende Teilabschnitt zum Aspekt der Flexibilität bei Online-Mentoring darlegt (vgl. Kapitel 5.3).

### 5.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Orientierung im Online-Mentoring

Die hier diskutierten Erkenntnisse zu Komponenten der Orientierung im Online-Mentoring sind anschlussfähig an aktuelle theoretische Debatten um den Medienrahmen eines Online-Mentorings. In den gewonnenen Erkenntnissen deutet sich eine Verbindung zwischen fehlender Medienaffinität zusammen mit fehlender Bedienkompetenz mediatisierter Kommunikationsmittel und prozessualer Strukturierung des Online-Mentoringprozesses an. Ebenso scheint es einen Zusammenhang zwischen vorhandener Medienaffinität zusammen mit vorhandener Bedienkompetenz und inhaltlicher Unterstützung von Online-Mentoringgesprächen, jeweils als orientierungsunterstützende Faktoren, zu geben. Daraus kann abgeleitet werden, dass konzeptsihere Mentorinnen und Mentoren Unterstützung bezüglich des Einsatzes mediatisierter Kommunikationstools benötigen. Dagegen scheinen mediensichere Mentorinnen und Mentoren Hilfestellung zu brauchen, was das Konzept Online-Mentoring angeht.

Der Aspekt der prozessualen Orientierung als Ergebnis dieser Studie zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Mentoring dient als Anknüpfungspunkt an bisher identifizierte Phasen unterschiedlicher Formen des Mentorings. Daher sollte prozessuale Orientierung in der Theorie stärker Berücksichtigung finden, indem ein Phasen-Modell des Online-Mentorings herausgearbeitet oder das Online-Mentoring mit den bereits vorhandenen Phasen synchronisiert und sowohl mit Medien- und Kommunikationstheorien als auch mit Mentoring-Theorien kontextualisiert wird, um Online-Mentoring für potenzielle Mentees, Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich seines möglichen Ablaufs und seiner Struktur transparenter zu machen. Mit den differenzierten Perspektiven der Wahrnehmungen von karriereorientiertem Online-Mentoring liefert die vorliegende Analyse Ansätze zu Bedarfen und zeigt Bedürfnisse auf, die hinsichtlich Orientierung und der Unterstützung von Orientierung beste-

hen. Dies bietet Anknüpfungspunkte für tiefergehende Analysen. Die Erkenntnisse zur inhaltlichen Orientierung regen dazu an, Mentoring-Gespräche in den Kontext von Beratungstheorien zu setzen, um eine Balance zwischen Standardisierung und Individualisierung zu erreichen. Damit können insbesondere Online-Mentorinnen und -Mentoren zu verschiedenen Mentoring-Erfahrungsstadien unterstützt werden und es kann erreicht werden, dass Gespräche als effektiver empfunden werden.

Zusammengefasst spiegeln die Wahrnehmungsperspektiven von Online-Mentoring grundlegende Forschungserkenntnisse zur prozessualen Strukturierung von Mentoring wider, erweitern sie im Hinblick auf Online-Mentoring um die Aspekte der inhaltlichen Orientierung, die im Forschungsdiskurs hauptsächlich bezüglich einer Vorbereitung auf Mentoring behandelt wird. Daneben wird Medienaffinität als orientierungsunterstützend hervorgehoben, da diese sich in prä-pandemischen Forschungsvorhaben nicht in dieser Form explizit zeigt.

### 5.3 Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring

Flexibilität wird, wie anhand der drei aus dem Datenmaterial extrahierten Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring deutlich wird, hervorgehoben, wenn es um die bei karriereorientiertem Online-Mentoring zum Einsatz kommenden Kommunikationsmedien geht. Darüber hinaus wird hinsichtlich der dauerhaften Verfügbarkeit von Mentoring aufgrund dieser digitalisierten Medien und der damit in Zusammenhang stehenden geografischen Entgrenzung von Mentoring Flexibilität angesprochen. Des Weiteren wird die prozessuale Flexibilität der Tandem-Gespräche zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee thematisiert.

Die nachfolgende Darstellung der mit der Analyse zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring generierten Ergebnisse zur Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring (Kapitel 5.3.1) wird, wie in den vorangegangenen Kapiteln, gefolgt von der Kontextualisierung der Ergebnisse mit dem grundlegenden Forschungsstand (Kapitel 5.3.1), bevor das Teilkapitel mit einer Zusammenfassung zur Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring schließt (Kapitel 5.3.3).

### 5.3.1 Flexible Medienwahl und Flexibilität durch Entgrenzung

Die drei extrahierten Wahrnehmungstypen machen darauf aufmerksam, dass mediatisierte Kommunikationsmittel als dauerhaft, unabhängig von Zeit und Ort, verfügbar erscheinen. Ihre Nutzung wirkt aus technischer Sicht lediglich abhängig von entsprechenden Endgeräten und dem Zugang zum Internet. In Bezug auf Mentoring eröffnen sie flexible Begegnungsräume, in denen Mentees mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor zusammentreffen oder anderweitig in Kontakt treten können. Zeit- und finanzielle Ressourcen können, so deuten zwei der herausgearbeiteten Wahrnehmungsperspektiven an, effizient genutzt werden.

Karriereorientiertes Online-Mentoring gehe aufgrund der videokonferenz-basierten Mentoring-Gespräche, zu denen Mentee und Mentorin bzw. Mentor zur gleichen Zeit im virtuellen Gesprächsraum sein müssen, jedoch zulasten einer zeitlichen Entgrenzung. Eine örtliche Entgrenzung scheint dagegen gegeben; es ist unerheblich, von welchem Ort aus sich die Tandem-Partnerinnen und -Partner in das Gespräch einwählen. Geografische Entgrenzung bringen die extrahierten Wahrnehmungstypen von Online-Mentoring insbesondere in Verbindung mit der unbegrenzten Reichweite des Internets. Diese ermögliche aus Sicht der Mentees einen größeren Pool an potenziellen Mentorinnen und Mentoren, so zeigen die empirischen Ergebnisse der Analyse.

So ergibt sich aus dem empirischen Material eine Ausdifferenzierung des Themas Flexibilität in vier Schwerpunkte. Die voneinander abweichenden Auffassungen der drei extrahierten Wahrnehmungstypen werden darin deutlich, dass nicht jeder Typus die gleichen Schwerpunkte setzt bzw. Schwerpunkte unterschiedlich definiert. Thematisiert wird nachfolgend, was als flexible Medienwahl (Kapitel 5.3.1.1) im Zusammenhang mit Online-Mentoring wahrgenommen wird und welche Flexibilität sich durch Entgrenzung bezüglich Online-Mentoring andeutet (Kapitel 5.3.1.2).

#### 5.3.1.1 Flexible Medienwahl

Flexibilität hat nach der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungsperspektive im Hinblick auf Mentoring große Bedeutung, wenn es um die situative und individuelle inhaltliche Ausgestaltung eines Tandem-Gesprächs, die Ausrichtung auf das Karriereziel der oder

des Mentee, geht. Mediatisierte Kommunikationsmittel verleihe Mentoring nach normativ-defizitorientierter Wahrnehmung lediglich dahingehend Flexibilität, dass ein Stattfinden des Tandem-Gesprächs im Ausnahmefall sichergestellt werden könne. Grundsätzlich wird zu der Kommunikationsweise gegriffen, die nach dieser Wahrnehmung mit dem Konzept traditionell verbunden ist und bezüglich des sozialer Konsenses in der Bezugsgruppe bestehe, mit dem sich darüber hinaus Mentorinnen, Mentoren und Mentees wahrgenommen am besten auskennen. Dies bleibt im Falle des normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypus hinsichtlich der Mentoring-Gespräche immer das physisch co-präsent am selben Ort geführte Gespräch. Technologisch unterstützte Kommunikationsmedien gelten im Gegensatz zur Offline-Kommunikation aufgrund ihrer technischen Eigenschaften hinsichtlich sozialer Aspekte von Kommunikation als zu defizitär. Geht es um den Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel bei Mentoring, zeigt die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Perspektive Offenheit hinsichtlich des Einsatzes web-basierter Plattformen, die Mentoring-Inhalte und Kommunikations-Tools bündeln. Flexibilität ruft, so zeigt sich, den Wunsch nach einer Vorauswahl hervor. Diesbezüglich können nach der normativ-defizitorientierten Sichtweise ein strukturell und standardisiert bereitgestelltes Angebot an Kommunikationsmedien für Tandem-Gespräche flankierende Aktivitäten hilfreich sein. Der Widerspruch zwischen Entscheidungsfreiheit und einer von Dritten getroffenen und bereitgestellten Auswahl löst sich scheinbar dahingehend auf, als dass Flexibilität verstanden wird als Wahlmöglichkeit zwischen gegebenen, bereitgestellten Kommunikationsmedien und der dennoch vorhandenen Freiheit, insbesondere Tandem-Gespräche in leiblicher Co-Präsenz durchführen zu können. So könne situativ das Kommunikationsmedium, das den größten Kommunikationserfolg für die Kommunikationsaufgabe verspricht, ausgesucht werden. Beispielsweise zur prozess-administrativen Kontaktaufnahme könne zwischen verschiedenen asynchronen, textgebundenen digitalen Medien wie E-Mail oder Messenger-Dienst gewählt werden. Je nach Kommunikationsaufgabe zeichnet sich eine Offenheit gegenüber mediatisierten Kommunikationsmitteln ab.



Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise bringt mediatisierte Kommunikationsmittel eingesetzt für Mentoring auf der Metaebene in Verbindung mit der Transformation des bisher analogen Rahmens von Mentoring in einen Online-Rahmen. Durch die bewusste, interpersonal getroffene Wahl eines mediatisierten Kommunikationskanals für Mentoring entsteht der Online-Rahmen für eine bestimmte Mentoring-Situation, z.B. das Tandem-Gespräch. Dieser Medienrahmen mache, so die Sichtweise dieses Typus, Mentoring örtlich flexibler durchführbar als der analoge Rahmen, habe aber darüber hinaus keine Bedeutung für die Inhalte des Mentorings oder den Mentoring-Prozess. Daraus kann die Perspektive des ambivalent-pragmatischen Wahrnehmungstypen abgeleitet werden, dass Mentoring nicht vom Kommunikationsmedium abhängig gemacht werden solle. Mit der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungsperspektive wird des Weiteren dafür sensibilisiert, die Medienwahl bei Mentoring den Tandem-Partnerinnen und -Partnern zu überlassen, ihnen damit Flexibilität in Form von Entscheidungsfreiheit zu geben. Unabhängig von Aufgabe und Erfolg könne jedoch auch zu dem Medium gegriffen werden, mit dem sich die oder der Kommunizierende am besten auskenne.

Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmung verweist ebenfalls auf die Flexibilität, die unterschiedliche mediatisierte Kommunikationsmittel für die Durchführung von Mentoring bedeuten. Diese Flexibilität wird hier jedoch normativer, abgeleitet von institutionalisierten rationalen Überlegungen der Medienwahl, für das Konzept dargestellt als die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Perspektive zeigt. So wie dieser Typus Online-Mentoring wahrnimmt, ist mediatisierte Kommunikation im Mentoring scheinbar Standard und alternativlos, weil sie Mentoring-Kommunikation und damit Mentoring flexibilisiert und aufwendige physische Treffen obsolet mache. Hinsichtlich dieser Aspekte wird die Nähe des normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Wahrnehmungstypen zum normativ-defizitorientierten, medien-skeptischen deutlich, auch wenn unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden: Während aus der defizitorientierten Sicht physische Co-Präsenz sozial konsentiertes, dem Konzept zuträgliches Standard-Vorgehen für Mentoring sei, ist aus stärkenorientierter Sicht videokonferenz-ba-

sierte Mentoring-Gesprächsführung (neuer) sozial konsentierter Standard, um das Konzept Mentoring möglichst vielen potenziellen Mentees anbieten zu können.

Resümiert werden kann, dass flexible Medienwahl für den normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypen bedeutet, im Sinne eines Blended Mentorings mediatisierte Kommunikationsmittel flankierend zur physisch co-präsenten Mentoring-Kommunikation wählen zu können, obwohl diese als zu defizitär eingeschätzt wird. Nach der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Perspektive flexibilisiert der Online-Rahmen Mentoring, das grundsätzlich als unabhängig vom dafür gewählten Kommunikationskanal gilt. Es ermögliche den Mentoring-Tandems Entscheidungsfreiheit in Bezug auf den Kommunikationskanal. Aus der normativ-defizitorientierten, medienorientierten Sichtweise flexibilisiert der Online-Rahmen das Konzept Mentoring insgesamt.

#### 5.3.1.2 Flexibilität durch Entgrenzung

Flexibilität durch Entgrenzung wird mit Zeit in Bezug gesetzt, beschreibt die unterschiedlichen Bedeutungen von Zeit im Online-Mentoring. Die Ressource Zeit wird nach der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmung im Sinne einer Verbindlichkeit und von Engagement im Mentoring als Aufwand gesehen und solle, wie angeführt wird, für Mentoring gerne investiert werden. Zeit wird somit als Form der Wertschätzung betrachtet. Diese Wertschätzung werde bei Online-Mentoring durch Flexibilität in Form von Entgrenzung nicht übermittelt. Dabei sei man sich der Zeitintensität eines Mentorings in Zusammenhang mit knappen Zeitressourcen von Mentorinnen und Mentoren bewusst. Örtliche sowie zeitliche Flexibilität neben der Flexibilität einer dauerhaften Verfügbarkeit von digitalisierter Kommunikation hat für diesen Typus im Zusammenhang mit Mentoring keine Bedeutung. Jedoch wird die geografische und hierarchische Entgrenzung, die Online-Mentoring im Gegensatz zum Offline-Mentoring ermöglicht, wahrgenommen.

Mit dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Blickwinkel auf Zeit als Ressource wird der Vorteil technischer Komponenten als ein Aspekt der Flexibilität durch Entgrenzung eines Mentorings verdeutlicht. Der Vorteil liege in der optimalen Einpassung eines Online-Mentorings in berufliche und private Verpflichtungen, wie sich zeigt. Hervorgehoben

wird die in dieser Form scheinbar integrative Komponente von Online-Mentoring bzw. der zum Einsatz kommenden mediatisierten Kommunikationsmittel. Terminflexibilität als zeitkritischem Faktor bei Mentoring könne auf diese Weise entgegengekommen werden.

Neben Zeitersparnis, entfallenden Reisen und reduzierten Stressfaktoren aufgrund von Online-Mentoring und seine technologisch bedingte Entgrenzung sensibilisiert der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Blickwinkel für die Effizienz online geführter Mentoring-Gespräche. Angedeutet wird, Zeit zielgerichtet einzusetzen, das Gesprächsziel mit möglichst geringem Aufwand für beide Beteiligten aufgrund örtlich entgrenzender, mediatisierter Kommunikationsmöglichkeiten zu erreichen. Hier wird die Flexibilität eines mediatisierten karriereorientierten Mentorings in Form des Einpassens in berufliche und Lebensumstände der Teilnehmenden, auf die die ambivalent-pragmatische Perspektive hinweist, mit gleicher Begründung aufgegriffen und so verdeutlicht. Auch die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungsperspektive stellt auf den Zugang zu einer größeren Anzahl an Mentorinnen und Mentoren ab, jedoch ohne deren Qualität zu werten. Diese Flexibilität in Form einer Erreichbarkeit wird als Errungenschaft des Online aufgezeigt, d.h. des Internets. So müsse keine potenzielle Mentee und kein potenzieller Mentee mehr auf ein Mentoring verzichten, was als bereits diskutierter Wert hinsichtlich des freien Zugangs betrachtet wird (vgl. Kapitel 5.1.1).

Die in diesem Abschnitt dargestellten Erkenntnisse anhand der Gegenüberstellung der drei herausgearbeiteten Wahrnehmungsperspektiven zu Flexibilität im Zusammenhang mit Online-Mentoring veranschaulichen unterschiedliche Schwerpunkte, die hinsichtlich Flexibilität innerhalb eines konzeptbezogenen Online-Rahmens gesetzt werden. Wird Online-Mentoring in den Blick genommen, verdeutlichen die vorangegangenen skizzierten unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven auch bezüglich der Bedeutung von Flexibilität differenzierte Haltungen. Für den normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypen bedeutet Flexibilität, Mentoring-Gespräche situativ und individuell gestalten zu können, die übrige, unterstützende Mentoring-Kommunikation je nach Kommunikationsaufgabe auch mediatisiert. Zeitliche Entgrenzung steht jedoch für fehlende Verbindlichkeit, örtliche

Entgrenzung für Orientierungsverlust bei Mentoring. Beides hebt die essenzielle Bedeutung von Co-Präsenz bei Mentoring hervor. Die ambivalent-pragmatische Perspektive verdeutlicht dagegen die Anpassungsfähigkeit von Mentoring durch technologisch herbeigeführte Flexibilität sowohl was Medienwahl als auch was zeitliche und gestalterische Flexibilität für die Tandem-Partnerinnen und -Partner bedeutet. Mit der normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Sichtweise wird eine Weiterführung dessen deutlich. Die situativ-individuelle Wahl eines mediatisierten Kommunikationskanals aufgrund seiner geografischen Entgrenzungsmöglichkeiten scheinen nicht nur vorteilhaft für Mentorin bzw. Mentor und Mentee, sondern können auch nachhaltig sein in Bezug auf Resilienz, Umweltschutz und gesellschaftliche Transformation.

In Bezug auf karriereorientiertes, online durchgeführtes Mentoring stehen sich individualisierte, situative Gestaltung der Tandem-Gespräche und durch mediatisierte Kommunikationsmittel gestaltbare Mentoring-Kommunikation gegenüber. Damit deutet sich an, dass die gewohnte Flexibilität der Gesprächsführung durch die Mediatisierung von Kommunikation nicht nur aufgrund einer notwendigen Auswahl eines zur Aufgabe (vermeintlich) passenden Kommunikationsmediums gestört, sondern auch durch das Medium an sich eingeschränkt werden könne, da das gewohnte Gesprächsrepertoire offenbar nicht mehr abgerufen werden kann. Die medienoffenen Perspektiven erkennen jedoch gerade in der Gestaltbarkeit der Mentoring-Gespräche mit einem mediatisierten Kommunikationstool Flexibilität und Freiheit, Individualität und Situativität, sogar die Möglichkeit der kontextbezogenen ad-hoc Hilfestellungen während eines Gesprächs. Auch der mögliche Wechsel zwischen Medien wird als vorteilhaft für Konzept und Teilnehmende empfunden, nicht als Aufwand. Während Entgrenzung als weiterer Aspekt der Flexibilität aus medienskeptischer Perspektive mit nachlassender Verbindlichkeit für am Mentoring beteiligte Personen ausgelegt wird, steht Entgrenzung für die medienoffenen Typen für das (zeitliche) Ermöglichen von Mentoring. Eine Übereinstimmung lässt sich in der Überwindung geografischer und hierarchischer Grenzen im Sinne einer größeren Erreichbarkeit potenzieller Mentorinnen und Mentoren und dem Erreichen einer möglichst großen Gruppe an potenziellen Mentees, aber auch Mentorinnen und Mentoren, erkennen.

Die hier angeführten Aspekte der flexiblen Medienwahl und die Bedeutungen von Flexibilität durch Entgrenzung durch Online-Mentoring zeigen somit die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung von Flexibilität auf. Die vorab angeführten unterschiedlichen Schwerpunkte werden im folgenden Schritt zusammen mit dem grundlegenden, präpandemischen Stand der Forschung zum Thema Mentoring näher beleuchtet. Darin werden bisher Erkenntnisse zu Flexibilität, im Vergleich zum Detaillierungsgrad der Wahrnehmungstypen, allgemeiner unter diesem Begriff zusammengefasst.

### 5.3.2 Kontextualisierung der Ergebnisse zur Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring mit dem grundlegenden Forschungsstand

Scheinen Gesprächsinhalte von Mentoring, wie die diskutierten Erkenntnisse zu Aspekten der Flexibilität zeigen, unabhängig von dessen Form zu sein, so zeigen die drei herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen jedoch unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich Medienwahl, die wiederum mit verschiedenen Modellen der Medienwahl und der Medienmerkmale kontextualisiert werden können und so nicht nur die deutliche Abgrenzung der Typen untereinander widerspiegeln, sondern auch die unterschiedlichen Sichtweisen auf Medienwahl in Bezug auf das gleiche Konzept und der zunächst angenommen gleichen sozialen Gruppe anhand des Merkmals „Mentorin“ oder „Mentor“ bzw. „Mentee“. Dies wird in der Medien- und Mentoring-Forschung bislang nicht in der hier aufgezeigten Form aufgefächert. Das Thema Entgrenzung wird zunächst aufgrund der Eigenschaften mediatisierter Kommunikation aufgeworfen und entsprechend in der E-Mentoringforschung untersucht. Der sich hier herauskristallisierende Aspekt eines nachhaltigen Mentorings aufgrund von Online-Komponenten hob Forschung bisher jedoch noch nicht heraus.

Aufgrund der bereits erwähnten bisher noch rudimentären Forschung zum Thema Online-Mentoring werden in den folgenden, aus der Diskussion abgeleiteten Abschnitten zum Thema Flexibilisierung Studienergebnisse aus dem Feld des E-Mentorings, aber auch aus der E- und Online-Beratung sowie dem E-Learning herangezogen, um die gewonne-

nen, tiefergehend differenzierenden Erkenntnisse der vorliegenden Studie zu flexibler Medienwahl und einer Flexibilität durch Entgrenzung, die den nachfolgenden Abschnitt thematisch strukturieren, in den aktuellen Stand der Forschung einordnen zu können.

### Flexible Medienwahl

Sowohl die ambivalent-pragmatische, medienneutrale als auch die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive zeigen auf, dass karriereorientierte Online-Mentoringgespräche sich inhaltlich nicht von Offline-Mentoringgesprächen unterscheiden. Der Unterschied bestehe vielmehr in der situativen und individuellen Auswahl von Gesprächsinhalten, die vom normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Typus als nicht möglich erachtet, vom normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus jedoch durch standardisierte, technologisch unterstützte Hilfestellungen ermöglicht würden. Das Reagieren auf Unvorhergesehenes scheint demnach differenziert betrachtet zu werden.

In der Mentoring- sowie der E-Mentoringforschung werden Gesprächsinhalte angeführt und überprüft, die sich an den von Kram definierten Mentoring-Inhalten orientieren (Ragins/Kram 2007, S. 5; Allen/Eby 2007, S. 14; Lödermann 2009, S. 209; Clutterbuck 2015, S. 118; Long 1997, S. 116; vgl. Müller et al. 2007, S. 34 und S. 37). Nach Kram enthält ein Mentoring karriereorientierte und psychosoziale Komponenten (Kram 1985). Die E-Mentoringforschung zeichnet hier ein divergentes Bild: Eine Reihe von Studien will die Vernachlässigung der psychosozialen Komponente im E-Setting belegen (Hamilton/Scandura 2003; Ensher et al. 2003; Shrestha et al. 2009). Andere Studien dagegen liefern Ergebnisse, die weniger karrierebezogene Inhalte innerhalb eines Online-Rahmens aufweisen (Smith-Jentsch 2008). Ausgehend von textgebundenem, asynchronem Mentoring wird bereits gemutmaßt, das technische Ermöglichen einer visuellen, synchronen Komponente könne karriereorientierte und psychosoziale Gesprächsinhalte bei Mentoring innerhalb eines mediatisierten Kontexts vereinen (Ensher et al. 2003, S. 272-273). An dieser Stelle knüpfen die Erkenntnisse der vorliegenden Forschung mit dem Aspekt des Reagieren-Könnens an den prä-pandemischen Diskurs an. Ergänzt wird die Forschung durch die nun folgend diskutierten Aspekte der Flexibilität, die bislang keinen Forschungs- oder Erkenntnisschwerpunkt bildeten.

Nach Ansätzen der Medientheorie erfolge Medienwahl entweder nach normativen, nach interpersonalen oder nach rationalen Gesichtspunkten (Döring 2000b). Theorien zu Medienmerkmalen zeigen auf, welche Auswirkungen nicht aktivierte Sinnesreize, aufgrund dessen fehlende Informationen über Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner und die veränderte Reichweite digitaler Kommunikationsmedien auf Kommunikation haben (ebd.) Die Zuordnung jedes der drei herausgearbeiteten Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring zu jeweils einem Ansatz der Medienwahl – z.B. normativ-defizitorientierte, medienskeptischer, medienskeptischer Wahrnehmungstypus: rationale Medienwahl, ambivalent-pragmatische, medienneutraler Typus: interpersonale Medienwahl, normativ-stärkenorientierte, medienorientierter Wahrnehmungstypus: normative Medienwahl – greift jedoch zu kurz, die verschiedenen Perspektiven der Wahrnehmungstypen erscheinen dahingehend vielschichtiger. Die mediale Verlagerung der Tandem-Kommunikation, insbesondere der eins-zu-eins durchgeführten Mentoring-Gespräche, sei differenzierter und komplexer, jedoch nicht weniger echt als co-präsente Kommunikation im selben physischen Raum, sondern allenfalls anders (vgl. Thiery 2013, S. 9). Ähnlich zum Aspekt Struktur hinsichtlich eines Online-Mentorings oder eines Mentorings allgemein, lässt sich auch bezüglich der Medienwahl eine Nähe zwischen zunächst als gegenpolig erscheinenden Sichtweisen erkennen.

Der in der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Perspektive liegende, deutlich gewordene Widerspruch zwischen dem Wunsch nach interpersonal ausgehandelter Medienwahl und Vorgaben, die E-Mentoringprogramme in Bezug auf nutzbare, da bereitgestellte, Kommunikations-Tools mache, zeigt auch das Modell der technisch vermittelten interpersonalen Medienwahl und Kommunikation. Dieses beschäftigt sich mit Grenzen, die Plattformen technologisch, aber auch IT-sicherheitstechnisch setzten (Beck/Jünger 2019, S. 12). Auflösen lässt sich der Widerspruch aufgrund der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme eines web-basierten, plattformisierten Mentorings (während der Datenerhebung in einem prä-pandemischen Zeitraum) und der dennoch auch auf einer Plattform durch diverse bereitgestellte Kommunikationsmedien möglichen Auswahl daraus für die konkrete Mentoring-Aufgabe. Eine Kontrastierung mit post-pandemischen Ergebnissen mit Rückblick auf

die Zeit, in der aus Freiwilligkeit Notwendigkeit bzw. Vorgabe wurde, kann aufschlussreiche Erkenntnisse zur Auflösung von Flexibilität in Verbindung mit eingeschränkten Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Mentoring-Kommunikation geben. Dies wird von bisher veröffentlichten Studien noch nicht im direkten Vergleich betrachtet. Es deutet sich jedoch an, dass Herausforderungen diskutiert und während der Pandemie praktizierte Lösungen im Praxisdiskurs thematisiert werden (vgl. Pflaum/Schwalb 2021).

Das Bild von Mentoring, der sozialen Interaktion in dieser Situation, ist für den normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmungstypen grundsätzlich ein analoges. Hier wird bereits der Offline-Kontext als Grenze einer rationalen Medienwahl verstanden (vgl. Döring 2013, S. 426). E- und Online-Kommunikationsmedien kämen auf der einen Seite nur zum Einsatz für Kommunikationsaufgaben, z.B. administrative wie eine Terminvereinbarung, die die Tandem-Gespräche flankieren. Auf der anderen Seite könnten sie in Co-Präsenz im selben physischen Raum stattfindende Mentoring-Gespräche ersatzweise oder alternierend ergänzen, um beispielsweise ein Ausfallen des Gesprächs zu vermeiden. Die Situation Mentoring als Personen betreffende steht in dieser Analyse im Vordergrund. Die ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmung zeigt den einfachen Rahmenwechsel zwischen analog und mediatisiert. Dies situativ und individuell, nicht zwingend in Zusammenhang stehend mit der Kommunikationsaufgabe. Nach der normativ-stärkenorientierten, medienorientierte Wahrnehmungsperspektive gelingt die soziale Interaktion Mentoring innerhalb eines Online-Rahmens. Mediatisierte Kommunikationswerkzeuge werden eingesetzt, um Mentoring möglichst vielen potenziellen Mentees und interessierten Mentorinnen und Mentoren zu ermöglichen. Unabhängig von geografischen, temporalen und hierarchischen Gegebenheiten. Dabei werden alle Möglichkeiten die Kommunikationstechnologie biete, z.B. die Bereitstellung kontextbezogener Hilfestellungen für Mentoring-Gespräche, für Mentoring bereitgestellt. Auch hier steht die Situation Mentoring als Personen betreffende im Vordergrund.

Deutlich werden hinsichtlich der verschiedenen Facetten von Flexibilität die Abweichungen zwischen den drei herausgearbeiteten Wahrnehmungsperspektiven von karriereorientiertem Online-Mentoring, wenn



der Online-Rahmen der Situation Mentoring und seine Eigenschaften im Mittelpunkt stehen (Höflich 1998, Döring 2009). Basis der unterschiedlichen Facetten scheint die differenzierte Akzeptanz mediatisierter Mentoring-Kommunikation zu sein. Flexibilität stehe nach der Wahrnehmung von Online-Mentoring in Verbindung mit Medienwahl und Medieneigenschaften, die wiederum in Zusammenhang stehen mit Kompetenzen und Dispositionen der beteiligten Mentorinnen, Mentoren und Mentees. In der Theorie werden Medienrahmen als Kontexte mit Auswirkungen auf die stattfindende Kommunikation und Interaktion dargestellt (vgl. Hauptmann 2012, S. 148; Höflich 1998, S. 141). Dies wird durch die Wahrnehmung des normativ-defizitorientierten und des normativ-stärkenorientierten Wahrnehmungstypen, wenn auch hinsichtlich der Einsatzabsicht gegenpolig, bestätigt. Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Sichtweise widerspricht jedoch der Medien-Theorie dahingehend, dass das Medium selbst nicht als Teil interpersonaler Kommunikation empfunden wird (Höflich 1998, S. 141), sondern als schlichtes Mittel zum Zweck, zum Kommunizieren bzw. zur Erledigung der Kommunikationsaufgabe. Dies legt nahe, dass mit zunehmender Medienakzeptanz, -sozialisation und -kompetenz in der Gesellschaft, auch generationenbedingt (Fischer et al. 2003; Rowland 2011; Liebhart/Stein 2016), die Betonung des Online-Rahmens an Bedeutung verliere, da mediatisierte soziale Kommunikation institutionalisiert wurde. Jedoch könne sozialer Druck zu einer Einstellungsänderung führen, wie die COVID-19 Pandemie hinsichtlich der notwendig gewordenen Nutzung mediatisierter Kommunikation in der Beratung und bezüglich Lernsettings zeigte (vgl. Browne 2021, Raesi 2021, Tetzlaff et al. 2022). Medienwahl und Medieneigenschaften haben demnach, wenn auch differenziert gewichtete und bedeutsame, Auswirkungen auf Mentoring. Ebenso verhalte es sich mit subjektgebundenen Dispositionen wie Medienakzeptanz, Mediensozialisation, Medienkompetenzen und mediendidaktischen Kompetenzen. Entsprechend lässt sich aus den hier aufgefächerten Ergebnissen ableiten, dass Akzeptanz, Sozialisation und Kompetenz Einfluss auf die Wahrnehmung von Flexibilität, die ein Medienrahmen für die Situation Mentoring bietet, zu haben scheinen. Damit wird ein insbesondere auf zukünftig zu erwartende technologische Entwicklungen bezogenes Desiderat deutlich.

Parallel zur flexiblen Gesprächsgestaltung und der flexiblen Medienwahl kann die Diskussion bezüglich des Ansatzes der rationalen Medienwahl und der Media Richness Theory betrachtet werden. Diese fassen zusammen, wie die Kommunikationsaufgabe und der beabsichtigte Kommunikationserfolg Medienwahl beeinflusse. Sowohl die normativ-defizitorientierte, medienskeptische als auch die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungsperspektive beschäftigen sich mit der Wahl des für die Aufgabe Mentoring-Gespräch optimalen Kommunikationsmediums. Während dieses aus der normativ-defizitorientierten Sichtweise heraus nur die physisch co-präsente Kommunikation sein könne, ist es für die normativ-stärkenorientierte Perspektive das Medium Videokonferenz-Software, das ebenfalls ein effektives Gespräch zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee ermögliche. Eine Passung werde erzeugt durch das Kommunikationsbedürfnis der Akteurinnen und Akteure sowie dem ausgewählten oder vorhandenen Medium (vgl. Janneck 2008, S. 61). An dieser Stelle wird die hinsichtlich mediatisierter Kommunikation notwendige Einstellung bestätigt, sich mit deren Andersartigkeit und der Eigenschaften technologisch unterstützter Medien auseinanderzusetzen (Janneck 2008; Döring 2009) und sie nach den Theorien der Medienmerkmale kreativ für Mentoring zu nutzen, was der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahrnehmungstyp repräsentiert. Die Beziehungsebene werde anderweitig unterstützt, wozu es neue bzw. andere soziale Fertigkeiten braucht (vgl. Döring 2000, S. 362-363). An dieser Stelle gilt es wiederum, die Theorien des medienökologischen Rahmenmodells von ihrem Ausgangspunkt der textgebundenen computervermittelten Kommunikation vollständig auf videokonferenz-basierte Kommunikation, deren Eigenheiten und Herausforderungen bzw. Lösungsansätze für im Modell dargestellte Herausforderungen zu erweitern.

Flexible Medienwahl ist, so wird deutlich, von der Medienakzeptanz und den Dispositionen der Mentorinnen, Mentoren und Mentees im Hinblick auf mediatisierte Kommunikationsmittel abhängig. Dies spiegelt prä-pandemische Studienergebnisse und Inhalte medientheoretischer Ansätze wider. Interessant ist, dass die vom ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Wahrnehmungstypus erkannte Unabhängigkeit des Konzepts Mentoring vom zum Einsatz kommenden Kommunikationskanal bisher wenig diskutiert wurde. Entlang der hier angeführten

Medientheorie habe der Kommunikationskanal Bedeutung für die Kommunikationsaufgabe, für die auch der normativ-defizitorientierte, medienkeptische Typus steht.

### Flexibilität durch Entgrenzung

Der Vorteil des Wegfalls von Reisen im Zusammenhang mit Tandem-Gesprächen hebt die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Wahrnehmungsperspektive in der vorliegenden Analyse hervor. Die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive führt ihn weiter aus in Richtung eines ressourcenschonenden Mentoring-Angebots in Form von Online-Mentoring. Bisherige Forschungsergebnisse belegen den Wegfall des Reisens zu Mentoring-Gesprächen ebenfalls als Vorteil der zeitlichen und örtlichen Entgrenzung (Bierema/Hill 2005; Ensher et al. 2003; Marcinkus Murphy 2011; Single/Single 2005). Folge ist der geringere Aufwand, der technologisch unterstütztes Mentoring für die Teilnehmenden bedeutet (Engelhardt/Gerner 2017).

Zunächst ist die Verlagerung ins Internet als Flexibilisierung der genannten Konzepte Ausgangspunkt der Forschung (Haslauer 2009; Hamilton/Scandura 2003; Owen 2015; Ensher et al 2003; Fong et al. 2012; Single/Single 2005). Aspekte der Flexibilisierung ermöglichten die Globalisierung des Konzepts Mentoring (Bierema/Merriam 2002), die Vereinfachung seiner Organisation (Popoff 2005) und die Unterstützung einer effizienten Durchführung (Lödermann 2009). Der Zugang zu den Konzepten werde erleichtert, insbesondere angelehnt an E-Learning werden sie mit Selbstorganisation und Selbstbestimmung in Verbindung gebracht (Baumgartner et al. o.J.; Weber 2005; Miebach 2006; Brehmer/Becker 2017; Hafer et al. 2018). Allerdings vereinfachten E-Konzepte auch, sich ihnen zu entziehen, beispielsweise E-Mails nicht zu beantworten oder aus videokonferenzsoftware-basierten Gesprächen unvermittelt auszusteigen (Wood 2014; Engelhardt/Storch 2013).

Aufgrund des aktivierten visuellen Reizes im hier untersuchten karriereorientierten Online-Mentoring wird der Wegfall der zeitlichen Entgrenzung weder aus der ambivalent-pragmatischen noch aus der normativ-stärkenorientierten Wahrnehmungsperspektive als nachteilig empfunden. Hinsichtlich Online-Mentoring, das videokonferenz-basierte Tandem-Gespräche beinhaltet, müssten sich Mentorin bzw. Mentor und Mentee zur gleichen Zeit am selben virtuellen Ort einfinden (Neely 2017).

Der Aspekt Zeit in Zusammenhang mit E-Konzepten wie Beratung, Lernen und Mentoring ist demnach auch Thema der Forschung. Vielfach werden Parallelen zum Lernen entgrenzenden E-Learning gezogen (Dichanz, Ernst 2001; Belliger 2007). Im Ergebnis werden zeitliche und örtliche Entgrenzung als Errungenschaft des Internets und damit Vorteil sowie Gewinn für die genannten Konzepte dargestellt (Engelhardt 2019; Siekmeier 2006; Tossmann 2007; Ensher 2013; Engelhardt/Storch 2013; Bierema/Hill 2005).

Forschungsergebnisse, die stärker den Mentoring-Prozess in den Fokus nehmen, weisen auf, dass Mentoring als zeitintensiv empfunden wird, da Zeit in das Konzept und die Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee investiert werden müsse, um Mentoring-Erfolg, d.h. die Erreichung des Ziels der oder des Mentees, sowie Zufriedenheit mit dem Prozess selbst, erreichen zu können (Allen et al. 2006; Bearman et al. 2007; Simmonds/Lupin 2009). Wie bereits in Teilkapitel 5.1 ausgeführt, gilt der Aufbau der Mentoring-Beziehung als Zeitfaktor (Kram 1985; Allen/Eby 2003; Belliger 2009; Liebhart/Stein 2016; English 1999; Bierema/Merriam 2002; Ensher et al. 2003; Hamilton/Scandura 2003; Allen et al. 2006; Homitz/Berge 2008; de Janasz/Godshalk 2010; Junk 2012). Studien zu E-Mentoring führen an, dass der Beziehungsaufbau in diesem Format mehr Zeit in Anspruch nehme (Philippart 2014; Liebhart/Stein 2016).

Damit einher geht, dass Mentoring Engagement und Verpflichtung beinhalte, die u.a. darin sichtbar würden, wie viel Zeit eine Mentorin oder ein Mentor für Mentoring zur Verfügung stellt (Bierema/Merriam 2002; Belliger 2009; Finkelstein/Poteet 2010; Thompson et al. 2010; Bamford 2011). Forschung belegt darüber hinaus, dass sich das Investieren von Zeit sowohl für die Mentees als auch für die Mentorinnen und Mentoren empfunden lohnen müsse, d.h. Mentoring-Zeit muss effektiv sein (St-Jean/Audet 2009).

Neben der zeitlichen Verfügbarkeit weist die vorliegende Studie mit der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Perspektive auf eine auf die Anzahl von Mentorinnen und Mentoren bezogene Verfügbarkeit hin, die in Bezug gesetzt wird zur geografischen Entgrenzung eines technologisch unterstützten Mentorings. Der prä-pandemische Forschungsstand

führt in diesem Zusammenhang Kostenersparnisse, aber auch erleichtertes Matching aufgrund eines größeren verfügbaren Pools an Mentorinnen und Mentoren an (Ensher et al. 2003; Single/Single 2005; Marcinkus Murphy 2011; Philippart 2014; Bierema/Hill 2005; Ensher/Murphy 2007; Stöger et al. 2009; Blunder 2015). Die Frage nach der Qualität einer Mentorin oder eines Mentors, die nicht im lokalen Nahbereich der oder des Mentee zu finden ist, die anhand der Tendenz zum Qualitätsverlust der ambivalent-pragmatischen Wahrnehmung aufgeworfen wird, wird in der bisherigen asynchronen E-Mentoringforschung im Kontext kultureller Unterschiede, die wenig förderlich für ein Mentoring seien, betrachtet (Philippart 2014; Blunder 2015).

Mit Blick auf die bisherige Mentoring-Forschung kann festgestellt werden, dass vor dem Hintergrund von Flexibilität überwiegend Auswirkungen der Wahl digitaler Medien und die Wirkung ihrer Eigenschaften auf Mentoring abgebildet wird. Medienwahl und Medieneigenschaften stehen dabei nicht unmittelbar im Fokus der Studien. Hauptsächlich wird Flexibilität mit Erkenntnissen zu Zufriedenheit mit E-Mentoringformaten und dem Erfolg von E-Mentoring in Zusammenhang gebracht, die zur Begründung der herausgearbeiteten Aspekte herangezogen werden können.

### 5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring

Mit der vorangegangenen Diskussion konnte gezeigt werden, dass sich die drei Wahrnehmungsperspektiven in unterschiedlicher Art und Weise mit dem Thema Flexibilität bei Online-Mentoring auseinandersetzen. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine flexible Gesprächsgestaltung insbesondere bei Offline-Mentoring von Bedeutung zu sein scheint, während bei Online-Mentoring eher strukturelle Aspekte den Mentoring-Gesprächen Flexibilität und Situativität durch kontextuelle Strukturierung verleihen können. Die Wahrnehmung einer flexiblen Medienwahl scheint stark mit der Mentoring-Form verknüpft. Wird die zeitliche Entgrenzung bei Online-Mentoring zwar aufgegeben, um Tandem-Gespräche mit indirektem Augenkontakt zu führen, so werden jedoch Vorteile in Form von Nachhaltigkeitstendenzen in der örtlichen Entgrenzung dieses Formats gesehen, neben dem ermöglichenden Faktor für Mentoring.

Die Vorliegende Analyse reichert den Forschungsdiskurs, so wie er vor der COVID-19 Pandemie geführt wurde, anhand der drei extrahierten Wahrnehmungstypen dahingehend an, als dass Flexibilität hier aufgegliedert wird in drei verschiedene Aspekte, die bislang zusammengefasst betrachtet wurden. Damit gibt diese Studie weitergehender Forschung, auch vor dem Hintergrund der Pandemie angelegten Analysen, weiter ausdifferenzierte Ansatzpunkte an Flexibilität, die zu neuen Perspektiven führen können.

#### 5.4 Zusammenfassung zu den Ergebnissen der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring

In der Diskussion und Kontrastierung der Ergebnisse der Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring mit dem Mentoring-Forschungsstand und theoretischen Interpretationsmodellen zur Verortung von Online-Medien konnten einige zentrale Aspekte, die in der differenzierten Wahrnehmung von Online-Mentoring begründet liegen, näher anhand der Einflüsse, die mediatisierte Kommunikationsmittel und Online-Kompetenzen sowie der Online-Rahmen haben, ausdifferenziert werden.

So liegt wahrgenommene Qualität von Mentoring in Werten begründet, die sich aufgrund des Online-Rahmens von Mentoring wandeln. Hierarchie betonende Werte wie Wertschätzung oder Exklusivität, für die der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus steht und die verbunden werden mit Leiblichkeit im Offline-Mentoring, erscheinen innerhalb eines Online-Rahmens weniger von Bedeutung. Mit Blick auf die Matching-Varianten, mit denen sich der Mentoring-Forschungsdiskurs beschäftigt, schließen sich diese Ergebnisse an die Betonung der Bedeutung des Menschen in diesem Prozess an. Leiblichkeit bei Online-Mentoring bedeutet für die beiden weiteren Wahrnehmungstypen, diese durch sozial-kommunikative Fähigkeiten auszugleichen. Für den ambivalent-pragmatischen, medienneutrale und der normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Typus steht das Ermöglichende der technologischen Unterstützung von Mentoring sowie das Gestalten des Konzepts Mentoring anhand von mediatisierten Kommunikationsmitteln im Vordergrund. Diese Perspektiven belegen damit die Medientheorie, die den On-

line-Rahmen als gestaltbar beschreibt. Ebenso wird anhand des ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Blickwinkels der Nutzen der Kommunikationsmittel für die Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees im Zusammenhang mit der situativ-individuell zu bewältigenden Mentoring-Aufgabe betont. An dieser Stelle habe das Kommunikationsmittel einen Nutzen für das Konzept Mentoring, Z.B. anhand von Vorteilen wie dem indirekten Augenkontakt beim Einsatz von Videokonferenz-Software, die so viel indirekte Leiblichkeit wie möglich zulasse, oder der möglichen gemeinsamen Aushandlungsprozesse zwischen den Tandem-Partnerinnen und -Partner, die nur durch eine Auswahl an Kommunikationskanälen ermöglicht werde und so der interpersonellen Medienwahl folgt. Qualität bei Online-Mentoring wird demnach erreicht, wenn mediatisierte Interaktion und Kommunikation gut gelinge, wovon die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive wie auch die Theorie der Medienrahmen grundsätzlich ausgeht. Auch wenn die Online-Mentoringbeziehung zunächst das Level einer sozialen Beziehung nicht erreichen könne, steht eine qualitativ hochwertige soziale Austauschbeziehung im Mittelpunkt. Die Qualität des Online-Mentorings liege damit in seiner Andersartigkeit, die zunächst erkannt und mit der umgegangen werden muss, begründet. Hinsichtlich des Aspekts der Wertschätzung folgen die medienneutrale und die medienorientierte Wahrnehmung dem theoretischen Diskurs, unterstreichen, dass ein Mehrwert durch Mentoring auch von den Mentorinnen und Mentoren erarbeitet werden müsse durch das Lernen von und mit der oder dem Mentee und in der Entwicklung medienkommunikativer Kompetenzen.

Im Hinblick auf den Aspekt der Orientierung zeigt sich, dass dieser in direkten Zusammenhang gesetzt wird mit Medienaffinität. Diese Affinität scheint maßgeblich dafür, inwiefern bei einem Online-Mentoring prozessuale oder inhaltliche Orientierung benötigt wird. Auch die Medientheorie geht von diesem Ansatz aus. Als Einstieg betrachtet werden können, selbst aus der medienskeptischen Betrachtungsweise heraus, Mentoring-Programme und Mentoring-Plattformsoftware, die eine Bündelung von Mentoring ermöglichen. Beide Strukturkomponenten vermittelten Regeln für das Konzept Mentoring, gleich ob sich hierbei an den herausgearbeiteten Mentoring-Phasen oder Unternehmens- und Organisationszielen orientiert. Wirksam können sie auch in Bezug auf Online-

Mentoring sein, so deutet der normativ-defizitorientierte Wahrnehmungstypus an. Dies scheint jedoch einziges Zugeständnis an den Online-Rahmen zu sein. Technologie kann, so dagegen die ambivalent-pragmatische und die normativ-defizitorientierte Sichtweise, Gesprächsstandards für Online-Mentoringgespräche bereitstellen, da standardisierte Hilfestellungen digital unterstützt angeboten und abrufbar gemacht werden können. Dabei wirke der Online-Rahmen als förderlich aufgrund der mediatisierten Kommunikationsmittel für Gesprächsinhalte eines Mentoring-Gesprächs und damit des Online-Mentorings. Dies folgt der theoretischen Annahme, dass jeder Rahmen Orientierung bieten könne, sofern sich die darin handelnden Personen darauf einlassen, Regeln für diesen Rahmen zu schaffen. Auch an dieser Stelle, wie auch in Bezug auf Wertschätzung, werden die differenzierten Wahrnehmungen als zwischen passiv konsumierend und aktiv gestaltend liegend deutlich. Stellt sich nach dem normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Typus eine Vorbereitung auf das Konzept Mentoring als nicht notwendig dar, wird gleichzeitig keine Vorbereitung auf Kommunikationstechnologie angeführt. Dies unterstreicht die ablehnende Haltung des Typus bezüglich Online-Mentoring. Den gestalterischen Aspekt aus dem Mentoring-Forschungsdiskurs und den Aspekt des Methodengewinns dagegen unterstützt, dass Technologie auch im Rahmen von Hilfestellungen für Online-Mentoringgespräche eingesetzt werden könne. Voraussetzung ist hierfür Medienkompetenz. Dieser gehe wiederum eine positive Einstellung gegenüber mediatisierter Kommunikation voraus, die, wie bereits angeführt wurde, Desorientierung im Medienrahmen entgegenwirke. Für diese positive Einstellung und Herangehensweise steht die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Perspektive. Mit der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise wird demgegenüber das Bewusstsein der Unterschiede zwischen Offline- und Online-Rahmen hervorgehoben, während nach der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Wahrnehmung technische Störungen des Kommunikationskanals für Störungen auf der Beziehungsebene verantwortlich seien, was diversen medientechnisch orientierten Ansätzen des medienökologischen Rahmenmodells folgt.

Ein versierter, oder zunächst offener, Umgang mit mediatisierten Kommunikationsmitteln begünstige, dass Mentoring-Gespräche sowohl



zeitlich als auch inhaltlich flexibel durchgeführt werden können, so zeigt die normativ-stärkenorientierte Wahrnehmungsperspektive. Rahmenwechsel gelinge dann einfacher, damit auch soziale Interaktion innerhalb des Online-Rahmens. Dies wird mit der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Sichtweise deutlich, die vielfach die hybride Mentoring-Form des Blended Mentoring anführt. Flexible Medienwahl bedinge damit auch, dass die Form des Mentorings nach Präferenzen und interpersonaler Entscheidung der Tandem-Partnerinnen und -Partner grundsätzlich flexibel gewählt werden kann. Ein Standard, den der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus hinsichtlich Offline-Mentoring vertritt, der sich auf Online-Mentoring unter der Voraussetzung einer entsprechenden Akzeptanz mediatisierter Kommunikation jedoch auf Online-Mentoring übertragbar zeigen könne. Einzige Ausnahme hierzu bilden Mentoring-Tandems mit großer lokaler Distanz und beispielsweise Kontaktbeschränkungen wie sie während der COVID-19 Pandemie aufgelegt wurden. Auch wenn der indirekte Augenkontakt Entgrenzung zunächst einzuschränken scheint, so unterstütze Online-Mentoring viele Aspekte der Nachhaltigkeit. Das Akzeptieren und Auseinandersetzen mit mediatisierten Kommunikationsmitteln und das Einlassen auf eine Sozialisation durch die Medien für Konzepte wie Mentoring beeinflussen damit die Wahrnehmung von Flexibilität. Während der normativ-defizitorientierte, medienskeptische Typus aufgrund des Online-Rahmens Verbindlichkeit und Engagement vermisst, sehen die beiden weiteren extrahierten Wahrnehmungstypen Vorteile darin in der Verfügbarkeit des Konzepts und potenzieller Mentorinnen und Mentoren, was sich an den prä-pandemischen Forschungsstand anschlussfähig zeitigt. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse erweitert diesen um den Aspekt der Nachhaltigkeit.

Aufgrund ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven von karriereorientiertem Online-Mentoring, die sich in der Bedeutung von Leiblichkeit, Orientierung und Flexibilität anhand der erhobenen und interpretierten Daten zeigt, wird ein differenzierter Blick auf die prä-pandemische Mentoring-Forschung und Theoriedebatten auch hinsichtlich Medienrahmen, Medienwahl und Medieneigenschaften möglich. So wird deutlich, dass die normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Wahr-

nehmung sowie in Ansätzen der ambivalent-pragmatische, medienneutrale Blickwinkel auf Online-Mentoring bestätigen, dass Online-Mentoring innerhalb eines als neu empfundenen, weil mediatisierten, Rahmens von Medienakzeptanz und Medienkompetenz abhängig sein kann, so dass der Online-Rahmen für Mentoring flexibel und methodengenerierend gestaltet werden könne. Nur so können soziale Online-Kompetenzen erworben und der öffentliche Charakter von Online-Mentoring unterstützt werden. Dabei ist die Betrachtung des normativ-defizitorientierte, medienskeptische Wahrnehmungstypus nicht zu vernachlässigen, der insbesondere hinsichtlich der Leiblichkeit, die, wie der Stand der Forschung aufweist, innerhalb eines Online-Rahmens von Mentoring teilweise vermisst wird und Auswirkungen auf die Mentoring-Beziehung und somit auf die Wahrnehmung des gesamten Konzepts haben könne, um zu der Erkenntnis zu kommen und ein Bewusstsein dafür zu wecken, dass Online-Kommunikation anders sei, aber nicht defizitär sein müsse. Die ambivalent-pragmatische, medienneutrale Perspektive, die u.a. die Kanalunabhängigkeit von Mentoring aufzeigt, kann hier die Position eines Mittlers einnehmen, die für eine Erleichterung des Rahmenwechsels vom Offline- zum Online-Mentoring sensibilisiert. Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Differenzierung von Wahrnehmungen durch das Sichtbarmachen von unterschiedlichen Standpunkten die Mentoring-Forschung bereichern kann. An welchen Stellen dies ansetzt und welche Anregungen für die Praxis daraus abgeleitet werden können, wird im nun folgenden, die Analyse abschließenden Kapitel 6 dargelegt.



## 6 Anregungen für Forschung und Praxis

In diesem abschließenden Kapitel der Forschungsarbeit werden aus den vorangegangenen diskutierten wesentlichen Erkenntnissen heraus Anregungen für die weitere Forschung sowie Anregungen für die Online-Mentoringpraxis formuliert und erörtert.

Der im Material deutlich gewordene Wertewandel aufgrund des Medienrahmens von Online-Mentoring, der sich auf die Wahrnehmung von Leiblichkeit in Zusammenhang mit dem Zugang zu einem Online-Mentoring, der Beziehung zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee und Wertschätzung gegenüber Mentorinnen und Mentoren sowie Mentoring-Qualität bezieht, ist einer der Aspekte, der das Feld für weitere Studien im Kontext des Online-Mentorings eröffnet. Gleiches gilt für die differenzierte Wahrnehmung hinsichtlich vorhandenen bzw. veränderten oder gar fehlenden Orientierungsmöglichkeiten innerhalb eines Online- oder Medienrahmens, die sich als Perspektiven der prozessualen und inhaltlichen Orientierung zeigen und in Verbindung stehen zu einer Medienaffinität der handelnden Akteurinnen und Akteure. Neben diesem Einflussfaktor auf den Einstieg in den Online-Rahmen und das Handeln innerhalb dieses Rahmens wird die Bedeutung von Flexibilität deutlich, die je nach Wahrnehmungstyp unterschiedlich gelagert ist in Bezug auf Gesprächsgestaltung, die Wahl des Kommunikationsmediums für das Online-Mentoring und das Empfinden von Entgrenzung. Ebenso spielen Aspekte hinsichtlich Individualität und Situativität von Mentoring-Gesprächen eine Rolle, Aspekte der Kommunikation mittels technologisch unterstützter Medien, die Online-Beziehung und die pädagogische Beziehung innerhalb eines Online-Rahmens, insgesamt die differenzierteren Wahrnehmung, die die drei extrahierten Wahrnehmungstypen zeigen in Bezug auf technologisch unterstützt durchgeführte Beratungs- und Begleitungskonzepte wie Online-Mentoring sowie die unterschiedlichen Motivationen hinter der differenzierten Wahrnehmung.

Die generierten wissenschaftlichen Erkenntnisse liefern Anregungen für die Ausgestaltung von Online-Mentoring. Demzufolge werden an dieser Stelle neben Anregungen für die Forschung auch Praxisempfehlungen für karriereorientiertes Online-Mentoring abgeleitet. So können z.B. anhand der in den empirisch erhobenen Daten erkannten Bedarfe und Bedürfnisse aufgrund des diskutierten Wertewandels Unterstützung

gegeben, ein Bewusstsein hinsichtlich Orientierung und Flexibilität innerhalb eines Medienrahmens vermittelt und die Bedeutung der Medienwahl und der Bedienkompetenz mediatisierter Kommunikationsmittel zur Durchführung eines Online-Mentorings verdeutlicht werden.

Den weiterführenden Anregungen zur Beforschung des Konzepts Online-Mentoring in einem interdisziplinären Forschungsfeld (Kapitel 6.1) schließen sich Implikationen für Praxis und Methodik an (Kapitel 6.2) an. Eine Reflexion der Analyse zur Wahrnehmung von Online-Mentoring rundet diese Studie ab (Kapitel 6.3).

## 6.1 Anregungen für die Forschung

In der vorliegenden Studie wurde der Frage nach der Wahrnehmung von karriereorientiertem, mittels Videokonferenz-Software durchgeführtem Online-Mentoring nachgegangen. Anhand des zunächst inhaltsanalytisch strukturierten Datenmaterials konnten die drei Wahrnehmungstypen von Online-Mentoring, der normativ-defizitorientierte, medien skeptische, der ambivalent-pragmatische, medienneutrale und dem normativ-stärkenorientierte, medienorientierte Typus, generiert werden. Die auf Grundlage dieser Typen dargelegten und diskutierten Ergebnisse weisen auf weitere empirische und theoretische Forschungsbedarfe, die das Forschungsfeld für verschiedene Wissenschaftsbereiche eröffnet. Zur weiteren Vertiefung und breiteren Differenzierung der gewonnenen Erkenntnisse können beispielsweise die drei extrahierten Wahrnehmungstypen von karriereorientiertem Online-Mentoring in einer hypothesenprüfenden quantitativen Forschungsarbeit systematisch überprüft werden.

Die folgenden Anregungen für die Forschung betreffen insbesondere die Aspekte Beziehung (Kapitel 6.1.1) und Online-Rahmen (Kapitel 6.1.2), wonach die Ausführungen gegliedert sind.

### 6.1.1 Forschungsaspekt Beziehung

Das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung qualitativ ausgewertete Datenmaterial zeigt, dass innerhalb eines Medienrahmens der Aufbau und die Pflege einer Beratungs- und Begleitungsbeziehung wie Mentoring aufgrund der Einstellung gegenüber dem eingesetzten Kommunikationsmedium unterschiedlich wahrgenommen wird. Es deutet sich an,

dass die Einstellung gegenüber dem mediatisierten Kommunikationsmittel Bedürfnisse beeinflusst, die bezüglich der Beziehung bestehen. Die konkrete Beforschung der herausgearbeiteten Unterschiede kontrastiert mit den Modellen des medienökologischen Rahmenmodells kann, so deuten die Erkenntnisse dieser Analyse an, über prozessuale Faktoren wie die Auswirkung von Zeit auf den Beziehungsaufbau hinausgehen. Auf diese Weise können Hinweise herausgearbeitet werden, ob Aufbau und Pflege der Beziehung in einem Online-Setting von bisherigen Offline-Erfahrungen abhängig sein müssen. In ein Mentoring startende Tandems können beispielsweise anhand der Tagebuchmethode nach jedem Kontakt mit Mentee, Mentorin bzw. Mentor innerhalb der Aufbau-Phase des Online-Mentorings (vgl. Kram 1985) einen strukturierten Fragebogen befüllen, der Aufschluss gibt über das Erleben des Online-Kontakts im Rahmen des Beziehungsaufbaus. Mittels dyadischer Tiefeninterviews, die Mentoring-Tandems nach abgeschlossener Aufbau-Phase, d.h. während des Aufbaus der Beziehung und des Aufbaus von Vertrauen (vgl. Blunder 2015, S. 102-105), miteinander führen, oder die Mentorinnen und Mentoren sowie Mentees untereinander führen, werden Reflexion und kritisches Hinterfragen des eigenen Handelns im Online-Beziehungsaufbau gefördert und können so Bedürfnisse und Widerstände innerhalb dieses Prozesses aufgedeckt werden.

Die im vorangehenden Kapitel diskutierten Erkenntnisse zur Analyse der Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring weisen auf die Bedeutung von Verbindlichkeit, Selbstverpflichtung, Verpflichtung und Engagement bei einer Beratungs- und Begleitungsbeziehung sowie deren Auswirkungen auf Zufriedenheit, Qualität, Erfolg und Effektivität von Online-Mentoring hin. Hierzu gibt es aus psychologischer und pädagogischer Sicht prä-pandemisch noch wenige empirische Befunde. Aus den generierten Erkenntnissen zum Wertewandel hinsichtlich Qualität von Mentoring, dem Bedürfnis nach Wertschätzung seitens der Mentorinnen und Mentoren im Zusammenhang mit Leiblichkeit sowie den in vorangegangenen Studien angedeuteten Bedürfnis nach Selbstreflexion und dem Mehrwert eines Online-Mentorings für Mentorinnen und Mentoren heraus zeichnen sich Zusammenhänge zwischen Rolleninhalten, Rollenverständnis und Erwartungen an die Tandem-Partnerin oder den Tandem-Partner ab. Anhand einer zeitraumbezogenen Studie

können Mentorinnen und Mentoren vor dem Start zur Bedeutung der genannten Aspekte in Zusammenhang mit Online-Mentoring befragt werden. Während der Mentoring-Phase des Online-Mentoringprozesses, in der sich die Tandems online zu karriereorientierten und persönlichkeitsentwickelnden Inhalten austauschen und so Mentoring durchführen, können dieselben Personen ebenfalls mit Leitfaden-Interviews dazu befragt werden, wie sie die Aspekte im aktuell erlebten Mentoring empfinden, wie sie ihr Bedürfnis danach angehen oder was ihnen konkret fehlt. Nach der Redefinitions-Phase können diese Fragen erneut gestellt werden, um über ausgleichende Praktiken, Metakommunikation zu diesen Themen usw. zu erfahren.

Die Daten der vorliegenden Studie greifen daneben die prä-pandemisch theoretisch geführte Debatte um die Unterschiede zwischen sozialen Beziehungen und Online-Beziehungen auf. Verbunden damit ist die sich aus diversen Aspekten der vorliegenden Analyse ergebende wahrgenommene Andersartigkeit einer Mentoring-Beziehung innerhalb eines Online-Rahmens. Dies beinhaltet Potenzial für ein tiefgehendes Beforschen, ob und wie sich Sozialität innerhalb eines Online-Rahmens verändert. Klarheit diesbezüglich kann zur Transparenz der Mentoring-Formen beitragen und weitergehender zeigen, welche Form sich bei Vorliegen bestimmter Bedürfnisse eignet, um wiederum ein Empfinden von erfolgreichem, qualitativ hochwertigem und effektivem Mentoring zu erreichen. Hinsichtlich dieses Desiderats können Leitfaden-Interviews oder leitfadengestützte Gruppeninterviews, angesiedelt nach der Aufbau- und Mentoring-Phase eines Online-Mentorings, Erkenntnisse zu weiteren, mit dieser Analyse noch nicht nachgefragten und somit noch nicht aufgedeckten Bedürfnissen gezielt erhoben werden.

Eine weitere Erkenntnis dieser Studie ist die besondere Bedeutung, die dem aktivierten visuellen Reiz bei Online-Mentoring zukommt. Hierfür sensibilisieren insbesondere die gegenüber Kommunikationsmedien offenen Wahrnehmungstypen, die aus der Analyse hervorgehen. Dies in Bezug auf die Qualität von Mentoring-Gesprächen und die Mentoring-Beziehung, aber auch auf ein ebenso erfolgreiches Online-Mentoring wie es einem Offline-Mentoring bescheinigt wird. Einbezogen werden können neurobiologische Theorien und Aspekte, auf die in den kategorisier-

ten Daten in Bezug auf die Beziehung im Online-Mentoring, genauer bezüglich digitaler Begegnungs- und Kommunikationsräume, in denen wahrgenommen Resonanz bzw. soziale Präsenz fehlten, hingedeutet wird. Diesbezüglich ist es interessant, Beziehungsaufbau und -pflege unter diesen Gesichtspunkten weiter zu erforschen. Hierzu bietet sich eine Vergleichsstudie anhand geführten Leitfaden-Interviews an unter Teilnehmenden an einem textgebundenen (Chat, Messenger, E-Mail) E-Mentoring, einem Blended Mentoring-Format und einem synchronen Online-Mentoring. Mit entsprechend aufbereiteten Ergebnisse könnte ermöglicht werden, dass Mentorinnen, Mentoren und Mentees praxisorientiert bei Online-Mentoring unterstützt werden. Das mit dem Ziel, dass Tandem-Gespräche und Mentoring als qualitativ hochwertig, zufriedenstellend, erfolgreich und effektiv gestaltet und in der Folge entsprechend wahrgenommen werden.

Der sich im erhobenen und analysierten Material anhand der diskutierten Wahrnehmungen des Zugangs zu einem Matching – exklusiv gegenüber offen – andeutende Zusammenhang zwischen Mentoring und Macht bietet einen Ansatz, den Konstrukten Dyade und gleichzeitig pädagogischer Beziehung bei Beratungs- und Begleitungskonzepten weiter auf den Grund zu gehen. Als Ausüben von Macht kann hier die Entscheidung von Mentorinnen und Mentoren darüber, wer potenzielle oder potenzieller Mentee sein könne, verstanden werden. Das Selbst-Matching, d.h. Mentees bringen eine selbst gesuchte Mentorin oder einen selbst gewählten Mentor zu einem Mentoring-Programm mit, wird auf diese Weise umgekehrt. Rollen- und Beziehungstheorien sowie Theorien zu fördernden Eigenschaften für die Übernahme einer bestimmten Rolle können für Konzepte wie Mentoring um die Aspekte Macht und Machtausübung erweitert werden. Dies kann darüber hinaus Forschung zum Thema Mentoring und Narzissmus, mit Blick auf die Rolle von Mentorin und Mentor, anreichern. Grundlage hierfür bieten die diskutierten Ergebnisse zur Einforderung von Wertschätzung in Verbindung mit dem geforderten Mehrwert für Mentorinnen und Mentoren, die in Beziehung gesetzt werden können mit Identitätsbildung innerhalb der übernommenen Rolle in einem Konzept wie Mentoring. Hinweise darauf geben die Ansätze, die der Kategorie Vorbereitung auf die Rolle (Kapitel 4.2.2) zugeordnet werden konnten. Eine derartige Forschung bedarf einer höchst



sensiblen Vorgehensweise, so dass sich die Teilnehmenden nicht bloßgestellt fühlen. Eine teilnehmende ethnographische, beobachtende Forschung mag an dieser Stelle schwierig zu realisieren sein. Mittels Interviews befragt werden könnten Mentees, die entsprechende Erfahrungen mit einer Mentorin oder einem Mentor gemacht haben.

### 6.1.2 Forschungsaspekt Online-Rahmen

Die Untersuchung von karriereorientiertem Online-Mentoring liefert den Ansatz, dass die Offenheit gegenüber der Nutzung eines Mediums, der Prozess sich mit einem mediatisierten Kommunikationsmittel auseinanderzusetzen und die Fähigkeit, ein Kommunikationsmedium bedienen und sinnvoll einsetzen zu können, die Wahrnehmung eines Online-Settings beeinflussen. Dies verdeutlichen die drei extrahierten Wahrnehmungstypen. Digitalisierte Kommunikationsmedien gelten entsprechend der Medientheorie zunächst als deutungsoffen (vgl. Höflich 2016, S. 61). Bei Online-Mentoring wird der Gebrauch von Videokonferenz-Software, damit der Medienrahmen, bereits vorgegeben. Konkrete Empfindungen gegenüber und Umgangsweisen mit einer solchen vorgegebenen Situation wurden mit der vorliegenden Analyse noch nicht weiter untersucht. Diese Empfindungen und Umgangsweisen können jedoch Aufschluss darüber geben, welche psychologischen Faktoren tatsächlich entscheidungsleitend sind und worin ablehnende und befürwortende Tendenzen einer Persönlichkeit angelegt sind. Des Weiteren gilt es näher zu befor-schen, worin das Empfinden von Orientierungslosigkeit innerhalb eines Mentoring-Settings tatsächlich besteht, obwohl das prozessuale, inhaltliche und methodische Konzept Mentoring bekannt ist. Methoden wie die Think Aloud-Methode, die z.B. zur Erhebung der Benutzerfreundlichkeit von IT-Benutzeroberflächen angewandt wird, kombiniert mit einer anschließenden konkreten Befragung wie die vom Beobachtenden/der Zuhörenden notierte Situation von Anwenderin oder Anwender selbst interpretiert und reflektiert wird, können diesbezüglich erkenntnisgenerierend wirken.

Die induzierten Erkenntnisse zum Thema Vorbereitung auf ein Online-Mentoring, die sich in der herausgearbeiteten Rollen-Kategorie der Vorbereitung auf die Rolle in verschiedenen Ausprägungen zeigen (vgl.

Kapitel 4.2.2), bieten einen Einstieg, verschiedentlich aufbereitete Einweisungen und Vorbereitungsmöglichkeiten auf mediatisierte Kommunikationswerkzeuge für ein Beratungs- und Begleitungskonzept wie Online-Mentoring stärker in den Blick zu nehmen. Anhand von Vergleichsgruppen könnte beispielsweise festgestellt werden, welche Formen von Unterstützung und Einweisung Offenheit gegenüber Medieneinsatz und Bedienfertigkeiten eines Mediums von potenziellen Mentorinnen, Mentoren und Mentees fördern, um daraus Standards abzuleiten. Interviews geführt zu bestimmten Zeitpunkten während des Online-Mentorings, d.h. in jeder Mentoring-Phase (Aufbau, Mentoring, Trennung), die zunächst Akzeptanz und Bedienkompetenz vor der Maßnahme erheben, dies in einem letzten Schritt nach der Maßnahme erneut abfragt, können Aufschluss über Veränderungstendenzen geben.

Vor allem Erkenntnisse, die aus der ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Perspektive herausgearbeitet werden konnten, stellen Blended Mentoring als eine Form von Mentoring heraus, in der situativ Medien gewählt, oder co-präsente Treffen im selben Raum vereinbart werden. Blended Mentoring als eigenständige Form des Mentorings kombiniert Online- mit Offline-Komponenten zur Durchführung von Mentoring. Es zeigt sich, dass eine Konzentration auf den von den Beteiligten als einfach empfundenen Rahmenwechsel, der aufgrund eines Annehmens des mediatisierten Kommunikationswerkzeugs für Mentoring, der Übernahme des Einsatzes mediatisierter Kommunikation als Verhaltensweise während eines Mentorings und dem Umgehen-Können mit dem mediatisierten Kommunikationsmittel, erfolgt. Doch wird in der Forschung auch auf negative Aspekte von Blended Mentoring hingewiesen, die sozio-theoretisch fundiert werden sollten. Daneben sind Stressfaktoren des Rahmenwechsels wie auch des Online-Rahmens aus psychologischer Sicht spannende Forschungsdesiderata, die es, auch im Hinblick auf die COVID-19 Pandemie, zu erheben lohnt. Dies könnte anhand quantitativ erhobener Daten im Rahmen der Evaluation eines Blended Mentorings und durch eine Vertiefung anhand leitfadengestützter Interviews im Nachgang erreicht werden.

Anhand der normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Erkenntnis-Perspektive lässt sich vermuten, dass, sofern keine Notwendigkeit zur Durchführung von Online-Mentoring besteht, diese Form des

Mentorings lediglich als Notlösung, wie sich im Prozess der Generalisierung mittels der drei Wahrnehmungstypen zeigte (vgl. Kapitel 3.5), genutzt und nicht als eigenständige Mentoring-Form anerkannt und damit ausgewählt wird. In Zusammenhang mit der COVID-19 Pandemie, in der viele Formate und Konzepte mediatisiert durchgeführt wurden und sich Menschen methodisch-didaktisch, aber auch in ihrer Rezeption umstellen mussten, ist Forschung zu etwaigen Änderungen, gedacht sei an ein „zurück zu den Wurzeln“, nach der Pandemie interessant. Hier ist die Frage forschungsleitend, inwiefern Konzepte dann wieder in physischer Präsenz durchgeführt und die Online-Form an Bedeutung verliert oder ob aus der Krisensituation langfristig gelernt und fortan Flexibilität, in Form der Möglichkeit schnell auf sich ändernde Situationen reagieren zu können, wie dies z.B. für die lernende Organisation gilt, aufgrund von Parallelität bestehen bleibt. Dazu können quantitative prä-pandemische Daten z.B. von Bildungsträgern, aber auch von Organisationen und Unternehmen mit post-pandemischen Daten verglichen werden.

Grundlegend kann anhand der aufgezeigten Forschungsperspektiven die digitale Durchdringung des Konzepts Mentoring anhand der Form Online-Mentoring verfolgt werden sowie die Auswirkungen einer Durchdringung auf das Bedürfnis, dass die unterschiedlichen Mentoring-Formen weiter parallel zueinander existieren. Zur Unterstützung des dargelegten Praxistransfers von Wissenschaft werden aus den kontrastierten Erkenntnissen im Anschluss nun Praxis- und Gestaltungsempfehlungen abgeleitet.

## 6.2 Anregungen für die Praxis

Die in dieser Studie erhobenen subjektiven Sichtweisen von Online-Mentorinnen, -Mentoren und Online-Mentees zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring stellen vielfältige Anregungen für die Ausgestaltung des Praxisfeldes bereit. Auch, da darin der Umgang mit digitalen Kommunikationsmedien, insbesondere bei der Durchführung der Tandem-Gespräche via Videokonferenz, enthalten ist. Der Bezug zur Mentoring-Praxis ermöglicht, Anregungen für die Konzeption von Online-Mentoring aus den diskutierten Ergebnissen abzuleiten und damit einen praktischen Nutzen zu generieren, der Online-Mentoring als eine Form des Mentorings weiterbringen kann.

Anhand der in Kapitel 5 erörterten Aspekte Wertewandel, Bedeutung von Orientierung für und Bedeutung von Flexibilität bei Online-Mentoring können Anregungen für karriereorientiertes Online-Mentoring formuliert werden, die den herausgearbeiteten unterschiedlichen Bedürfnissen hinsichtlich Online-Mentoring entgegenkommen. Daraus folgend können Impulse, beispielsweise zur Umsetzung der angeführten Werte und Leitlinien zum Ausgleich von Leiblichkeit während Online-Mentoring, gesetzt werden. Eine klare Darstellung der Mentoring-Form als Orientierungs- und Entscheidungshilfe könnte potenziellen Mentees, aber auch Mentorinnen und Mentoren dienen. Zur Unterstützung von Flexibilität kann das Beibehalten der Diversität an Mentoring-Formen auch für karriereorientiertes Mentoring beitragen, ebenso wie die Voraussetzung Medienkompetenz hinsichtlich Online-Mentoring unterstützen kann. Alle Aspekte zahlen darauf ein, auf die im Rahmen der vorliegenden Analyse erkannten Bedürfnisse von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees reagieren zu können. So kann die als fehlend wahrgenommene Leiblichkeit bei Online-Mentoring durch Kommunikationsmethodik, die mediatisierte Kommunikationsmittel ermöglicht, ausgeglichen werden (Kapitel 6.2.1). Orientierung innerhalb des Medienrahmens von Online-Mentoring wird praktisch, z.B. durch prozessuale und strukturelle Komponenten, unterstützt (Kapitel 6.2.2). Des Weiteren wird die Flexibilität des Konzepts Mentoring durch Bewusst- und Erlebbarmachen der Flexibilität technisch unterstützter Kommunikation beibehalten (Kapitel 6.2.3). Als diese Aspekte umfassende Anregung für die Praxis können

Möglichkeiten für die Entwicklung und der Aufbau von Medienkompetenz speziell für Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees angeführt werden.

Die so gruppierten Anregungen für die Praxis gliedern sich in die Beschreibung der Anregung und die Rückbindung an mit der Analyse aufgedeckte Bedürfnisse in Zusammenhang mit Online-Mentoring formuliert als Erkenntnisse, um dem jeweils herausgearbeiteten Bedürfnis entgegenzukommen. Grundsätzlich beziehen sie sich auf formales, strukturiertes und initiiertes karriereorientiertes Online-Mentoring, dessen Mentoring-Gespräche unter Einsatz von Videokonferenz-Software durchgeführt werden, richten sich an Anbietende von Mentoring-Plattformen und Koordinierende von Online-Mentoring. Informelle Online-Tandems können über Verbände und Gesellschaften erreicht werden, die hinsichtlich Mentoring informieren.

### 6.2.1 Wahrgenommen fehlende Leiblichkeit ausgleichen

Mit den im Rahmen dieser Studie generierten Erkenntnisse konnte gezeigt werden, dass die Vorbereitung von Mentorinnen, Mentoren und Mentees als besonders bedeutsam wahrgenommen wird. Die Vorbereitung auf technologisch unterstützte Kommunikationsmedien soll daher Methoden und Techniken umfassen, Leiblichkeit innerhalb des Medienrahmens von Mentoring-Gesprächen durch Kommunikationsmethodik auszugleichen. Damit könnten die Wahrnehmung und das Erleben von Qualität der Akteurinnen und Akteure bezüglich des durchgeführten und erfahrenen Mentorings sowie Wertschätzung insbesondere auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren gesteigert werden. Die Beziehung der Tandem-Partnerinnen und -Partner könnte somit auch als soziale Beziehung, nicht lediglich als Online-Beziehung, empfunden werden.

#### Erkenntnisse zum Bedürfnis nach Leiblichkeit bei Online-Mentoring

Die in Kapitel 5.1 diskutierten Erkenntnisse aus der Analyse von Online-Mentoring zeigen die Bedeutung für ein co-präsenzes, physisches Zusammentreffen am selben Ort von Mentorin oder Mentor und Mentee in Zusammenhang mit dem Zugang zu Mentoring auf. Ebenfalls im Fokus steht die soziale und pädagogischen Beziehung, die Mentoring darstellt. Gleichmaßen von Bedeutung scheint das Gefühl der Wertschätzung

seitens der Mentorinnen und Mentoren. Auch die wahrgenommene Qualität von Mentoring wird als essenziell betrachtet. In Bezug auf Online-Mentoring verweisen die Erkenntnisse auf den indirekten Augenkontakt ermöglicht durch Videokonferenz-Software als qualitative Anreicherung von Online-Mentoring im Vergleich zu textgebundenem E-Mentoring.

Anhand der drei unterschiedlichen Wahrnehmungstypen wird deutlich, dass die Einstellung gegenüber Kommunikation mittels technologisch unterstützter Tools, die beeinflusst ist vom individuellen Medienverhalten und Bedienkompetenz, Auswirkungen hat auf das Erkennen der Möglichkeiten digital unterstützter Werkzeuge für Mentoring und die angeführten Mentoring-Methoden. Die medienoffenen Wahrnehmungsperspektiven sensibilisieren dafür, mediatisierte Kommunikationsmittel entsprechend der Mentoring-Aufgabe auszuwählen, um diese situativ und individuell zu bearbeiten. Auch kontextbezogene Hilfestellungen sind hierzu denkbar. Aus dem Offline-Mentoring bekannte Mentoring-Methoden können für den Online-Rahmen umgestaltet oder entwickelt werden, so dass auch hinsichtlich der Lernumgebung und pädagogischen Beziehung Online-Mentoring als lebendig und effizient wahrgenommen wird. Auch bei virtuellen Meetings ist beispielsweise ein Hospitieren möglich. Es geht darum, Kommunikation und Interaktion innerhalb eines Medienrahmens zu gestalten, z.B. indem virtuelle Räume mit Features virtueller Klassenräume ausgestattet und mit interaktiven Funktionen wie Whiteboards versehen werden. Auf diese Weise kann der Methodenkoffer für Online-Mentorinnen und Mentoren gefüllt werden.

Sowohl die Anreicherung der Kommunikation durch Synchronität und indirekten Augenkontakt als auch die methodische Gestaltung der Online-Interaktion in den Mentoring-Gesprächen zählen nach Stand der Erkenntnisse ein auf das Bedürfnis nach Selbst-Reflektion innerhalb eines Medienrahmens, Qualitätsansprüche die an das Konzept Mentoring und damit auch an die Online-Form gestellt werden, effektives und effizientes Mentoring sowie Zufriedenheit mit dem erlebten, ohne die leibliche Erfahrung aufgesetzten Online-Mentorings.

Die Analyse verdeutlicht anhand der drei extrahierten Wahrnehmungstypen von Online-Mentoring, dass diese sich u.a. anhand der Perspektiven der Medienkepsis, der Medienneutralität und der Medienoffenheit unterscheiden. Dies ergibt sich, wie die Analyse-Daten zeigen, aus

persönlichen Dispositionen wie der Neigung, mediatisierte Kommunikationsmittel zu nutzen. Daher ist zu unterscheiden zwischen Maßnahmen für medienaffine und medienversierte Mentorinnen, Mentoren und Mentees und Maßnahmen für medienskeptische und wenig geübte Personen. Während es bei den wenig Affinen um ein Heranführen an mediatisierte Kommunikationswerkzeuge und um das Aufzeigen deren Möglichkeiten für die Mentoring-Kommunikation geht, können medienaffine und -versierte Akteurinnen und Akteure dazu angeregt werden, Möglichkeiten mediatisierter Kommunikation auszuprobieren. Während bei der ersten Gruppe im ersten Schritt ein Bewusstsein hinsichtlich der Anwendung von Technologie für Beratungs- und Begleitungskonzepte geweckt werden kann, erfährt die zweite Gruppe, dass Technologie mentoring-methodisch verschiedene Möglichkeiten bieten kann. Thema dabei ist, Dinge innerhalb eines Online-Rahmens auszuprobieren und praktische Anwendungsbeispiele daraus abzuleiten.

Aufgezeigt werden kann darüber hinaus, dass die Kombination verschiedener synchroner Medien, wie z.B. Video-Konferenz und Chat im Tandem-Gespräch, dazu beitragen kann, Emotionen zu transportieren, Wertschätzung zu verbalisieren und Metakommunikation zu ermöglichen. Auch mögliche Konflikt-Situationen können besprochen werden. Ebenso wie der Umgang mit technischen Herausforderungen, ohne diese auf die Beziehungsebene zu übertragen. Nicht nur bezüglich inhaltlicher Themen, sondern auch hinsichtlich Metakommunikation können insbesondere Mentorinnen und Mentoren durch digital bereitgestellte Leit- und Beispielfragen als kontextbezogene Hilfen unterstützt werden. Auch kurze Interaktionssequenzen in Form von interaktiven Lernvideos, die Kommunikationssituationen darstellen, in denen sich für eine vorgegebene Antwortalternative entschieden werden muss, können dabei vorbereitend unterstützen.

Mentorinnen und Mentoren können aufgrund ihrer Rolle im Online-Mentoring auf das Kreieren einer lernförderlichen Umgebung innerhalb des Medienrahmens von Online-Mentoring vorbereitet werden. Ihre Aufgabe besteht während des Mentorings darin, Wissen zu teilen und Wissensvermittlung entsprechend zu gestalten. Gleichzeitig können sie ermutigt werden, bekannte Methoden auszuprobieren und Ideen mithilfe von mediatisierten Kommunikations-Tools zu entwickeln. Das Teilen von

Erfolgskonzepten wird bei web-basierten Mentoring-Programmen und auf Online-Plattformen durch gezieltes Netzwerken bereits gefördert. Zur Durchführung von beispielsweise Hospitationen und Online-Shadowing als Mentoring-Methoden können Anwendungshilfen zur Verfügung gestellt werden. Aufgenommen und geteilt werden können hier von Mentorinnen, Mentoren und Mentees selbst erstellte Hilfen als Best Practice zur Unterstützung der Akzeptanz. Darüber hinaus können Mentorinnen und Mentoren ermutigt werden, die ihnen bekannten Mentoring-Methoden auszuprobieren und diese gemeinsam mit ihrer oder ihrem Mentee zu reflektieren und als praktische Beispiele mit der Community eines Programms, einer Plattform oder einer Organisation zu teilen und damit gemeinsam Online-Mentoring zu entwickeln. Daraus können mittelfristig Standards entwickelt werden, die Qualität und Erfolg messbar machen.

Methoden, die den kommunikativen Austausch fördern, wie Feedback transportiert wird und wie Selbstreflexion innerhalb eines Online-Rahmens gelingt, können auf videokonferenz-basierte Tandem-Gespräche übertragen werden. Auch Beratungsmethodik, unterstützende Angebote, das Delegieren von Aufgaben und das Bearbeiten gemeinsamer Projekte können beispielsweise Tools virtueller Seminarräume möglich machen. Gleiches gilt für das Planen von Strategien und das Simulieren von praktischen Arbeitssituationen. Auch z.B. Hospitationen und Shadowing können auf diese Weise möglich gemacht werden, sofern die Termine der Mentorin oder des Mentors, bei denen die oder der Mentee sie begleiten darf, hybrid oder ebenfalls technologisch unterstützt durchgeführt werden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann zuvor das Einverständnis aller an Besprechung oder Termin Beteiligten eingeholt bzw. die Anwesenheit einer weiteren Person und die Gründe hierfür können bei Beginn transparent gemacht werden. So wie dies auch bei Präsenzveranstaltungen üblich ist. Werden im Mentoring-Gespräch Flip-Chart und Metaplanwand eingesetzt, können diese virtuell beispielsweise als Feature digitaler Moderationssoftware zur Verfügung gestellt werden. So können nur Desktops gegenseitig präsentiert, sondern auch Dokumente gemeinsam bearbeitet werden.

Die empirischen Erkenntnisse zeigen anhand des Aspekts der Resource Zeit, dass häufigere Treffen zu Beginn des Online-Mentorings



empfohlen werden. Dies dient der Festigung der Online-Mentoringbeziehung, unterstützt das Kennenlernen und den Aufbau einer (sozialen/Vertrauens-)Beziehung.

### 6.2.2 Orientierung innerhalb des Medienrahmens unterstützen

Aus den diskutierten Daten heraus wurde die Erkenntnis generiert, dass prozessuale und inhaltliche Komponenten Unterstützung und damit Orientierung innerhalb des Medienrahmens eines karriereorientierten Mentorings bieten können. Dies kann ein wahrgenommen qualitativ hochwertig durchgeführtes Online-Mentoring bedingen. Die Kompetenz, mediatisierte Kommunikationsmittel bedienen zu können, kann gleichzeitig sinnstiftend für das technologisch unterstützt durchgeführte Konzept Mentoring wirken.

#### Erkenntnisse zum Bedürfnis nach Orientierung innerhalb des Medienrahmens von Online-Mentoring

Die gewonnenen und in Kapitel 5.2 dargelegten Erkenntnisse zeigen auf, dass Orientierung innerhalb eines medialen Kontexts unterschiedlich bewertet wird. Während Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die geübt sind im Einsatz mediatisierter Kommunikationsmittel, oftmals eine thematisch-inhaltliche Struktur benötigen, ist für weniger versierte Nutzerinnen und Nutzer eine prozessuale Struktur hilfreich. D.h. einige Mentorinnen und Mentoren wünschen sich eine Aufbau- und Ablauforganisation, an der sie sich orientieren und ihr Mentoring ausrichten können, anderen ist mit thematischen Aufbau der Mentoring-Gespräche geholfen.

Aus dem im Rahmen der Analyse diskutierten Bedürfnis nach Struktur und Standards wird die Verantwortung von Organisationen, die Mentoring anbieten, Plattformbetreibenden und Mentoring-Koordinierenden beim Aufsetzen und Strukturieren eines Mentorings, gleich in welcher Form, deutlich. Verbunden mit den Ergebnissen aus vorangegangenen E-Mentoringstudien beeinflussen auch Budgets und Kosten, die u.U. an Teilnehmende weitergegeben werden und die Entscheidung für ein Format oder einen Anbieter, z.B. bei initiiertem Mentoring oder einem plattformbasierten, organisationsunabhängigen Mentoring im Internet. Auch verweisen bisherige Studien zum textgebundenen, asynchronen Mentoring darauf, es reiche nicht aus, eine ansprechende Webseite zu gestalten.

Im Hinblick auf Medienwahl im Zusammenhang mit Orientierung oder auf das kreative Gestalten von Online-Mentoring anhand technisch unterstützter Kommunikationsmittel verweist die vorliegende Studie auf Medienaffinität und Bedienkompetenz mediatisierter Kommunikationsmittel. An dieser Stelle kann mit einer Vorbereitung auf das Online-Mentoring angesetzt werden. Vor dem Einstieg in ein Online-Mentoring kann beispielsweise die Überprüfung der Medienkompetenz über ein Selbstorientierungstool helfen. Dieses kann im Internet bzw. als Teil einer Mentoring-Plattform bereitgestellt werden. Es kann bezüglich des Aufbaus und Inhalts angelehnt sein an Möglichkeiten zur Messung der digitalen Fitness<sup>28</sup>. Bei der Entscheidung für ein Online-Mentoring können, im Rahmen einer Vorbereitung, neben inhaltlichen Informationen solche zu zum Einsatz kommenden mediatisierten Kommunikationsmitteln unterstützen. Diese können kurze Anwendungshilfen sowie -beispiele in Form von Videos und kurzen web-basierten Trainingseinheiten für künftige Nutzerinnen und Nutzer enthalten. Möglichkeiten des technischen Supports wie eine Hotline oder Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner können das Angebot insbesondere bei strukturierten Mentoring-Programmen ergänzen, die auf einer Intranet- oder Internet-Plattform verortet sind. Auf diese Weise kann auf den Online-Rahmen vorbereitet werden, indem der Rahmen transparent gemacht und eingeführt wird und Orientierungshilfen angeboten werden.

Die unterschiedlichen Standpunkte der drei extrahierten Wahrnehmungstypen von Online-Mentoring zeigen auf, dass die Medienwahl anhand der Kommunikationsaufgabe je nach Dispositionen von Mentorin, Mentor oder Mentee unterschiedlich bewusstgemacht und unterstützt werden sollte. Dies kann ebenfalls in Form eines vorbereitenden Trainings auf Online-Mentoring mit Blick auf die zum Einsatz kommenden mediatisierten Kommunikationsmittel erfolgen. Beispielsweise können potenzielle Mentees, ebenso wie interessierte künftige Mentorinnen und Mentoren, bei der Auswahl des Mentoring-Formats unterstützt werden, damit ihren Bedürfnissen und Erwartungen an ein Online-Mentoring bzw. Mentoring entgegengekommen werden kann. Diese beiden Faktoren können, u.a., unmittelbare Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit

---

<sup>28</sup> z.B. <https://www.digitalcheck.nrw> (Stand: 27.07.2022)

und die Wahrnehmung von Qualität des erlebten Mentorings haben. Dazu können Werte, Bedürfnisse, Wünsche nach Flexibilität, Orientierung und Struktur individuell erhoben werden. Hier könnte ein psychometrischer Test als ein Persönlichkeitstest, der bestimmte Merkmale erfragt und aus den Antworten eine Empfehlung generiert, hilfreich sein. Dieser Test oder diese Fragen können web-basiert bereitgestellt und so im Internet suchbar und damit breit verfügbar bereitgestellt werden. Parallel dazu wird angeregt, sich mit erfahrenen Mentorinnen und Mentoren zu vernetzen bzw. mit aktuellen und ehemaligen Mentees in Kontakt zu treten und sich über Mentoring-Formate auszutauschen.

Interessant ist auch, dass Passung im Matching eine große Rolle spielt und bei denjenigen, die online gematcht werden, hier Entwicklungspotenzial gesehen wird. Zur Unterstützung der Auswahl einer Mentoring-Form ist von Bedeutung, die jeweilige Form bekannt zu machen, Online-Mentoring beispielsweise im Internet suchbar zu machen, mit Kampagnen und Suchmaschinenoptimierung zu unterstützen. Gerade aufgrund des breiten Verfügbarmachens von Mentoring, des Ermöglichens von Mentoring für alle Interessierten, ohne dass deren sozialer und geografischer Kontext eine Rolle spielt, geht es darum, eine passende Mentorin bzw. einen passenden Mentor zu finden. Daneben werden Durchführungsmöglichkeiten dargestellt und erläutert, um ein klares Bild der Mentoring-Form zu erzeugen. Teilnehmende sollen wissen, worauf sie sich einstellen müssen, um auch anhand dessen eine Entscheidung treffen zu können. Aktuell wird dies durch das Budget, das wirtschaftlich agierenden Mentoring-Plattformen im Internet zur Verfügung steht und durch Nutzungsgebühren oder Teilnahmebeiträge generiert wird, gesteuert. Daneben unterstützen von Verbänden und Vereinen definierte Mentoring-Standards, die jedoch aufgrund einer bislang fehlenden allgemeingültigen Definition von Mentoring keine Allgemeingültigkeit erlangen, die Mentorinnen und Mentoren sowie Mentees transparent gemacht werden sollten. Gegenwärtig stellt sich die situative Flexibilität als Merkmal von Mentoring dar, die von Koordinierenden und von Durchführenden gleichermaßen begrüßt wird. Standards können so für jedes initiierte und strukturierte Mentoring individuell zusammengestellt werden, was nicht nur zur Evaluation und Optimierbarkeit, sondern auch

zur gewünschten Orientierung der potenziell und tatsächlich teilnehmenden Personen beitragen kann. Standards, Kommunikationsmedien, Ablauf- und Aufbaustruktur können auf diese Weise schon vor dem Einstieg transparent gemacht werden. Bei einem informellen Online-Mentoring sind sich Mentorin oder Mentor und Mentee bewusst, ihrem Mentoring selbst eine Struktur geben eben und auf diese Weise anhand von Regeln individuelle Standards für ihr Mentoring setzen zu können.

### 6.2.3 Flexibilität innerhalb von Mentoring-Strukturen beibehalten

Im Datenmaterial deutet sich an, dass verschiedene Formen von Flexibilisierung mit Online-Mentoring in Bezug gesetzt werden. Aus den verschiedenen Schwerpunkten bezüglich Flexibilität, die die Wahrnehmungsperspektiven von Online-Mentoring aufzeigen, lässt sich zusammengefasst ableiten, dass sich flexible Gesprächsgestaltung, flexible Medienwahl und situative und inhaltliche Flexibilität innerhalb einer Mentoring-Struktur um den Kern des Konzepts Mentoring mit seinen karriereorientierten und persönlichkeitsentwickelnden Inhalten bewegen. Diese sind auf das Ziel der oder des Mentee ausgerichtet. Flexible strukturelle Aspekte scheinen auf Überlegungen eines auch ressourcenbezogen nachhaltigen Mentorings einzuzahlen. Damit weiterhin jede und jeder potenzielle Mentee und jede interessierte Mentorin sowie jeder interessierte Mentor das passende Mentoring finden, auswählen bzw. durchführen kann, werden die verschiedenen Mentoring-Formen parallel angeboten.

### Erkenntnisse zum Bedürfnis nach Flexibilität im Zusammenhang mit Online-Mentoring

Mit der Analyse zur Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring konnte gezeigt werden, dass die Vielfalt an Mentoring-Formen dazu beitragen kann, das zu den individuellen Bedürfnissen passende Mentoring zu finden. Online-Mentoring sollte nicht mit einem Werteverfall des Konzepts Mentoring gleichgesetzt werden. Blended Mentoring sollte nicht missverstanden werden als Zwischenstadium zwischen in physischer Co-Präsenz durchgeführtem und mit indirektem Augenkontakt via Videokonferenz-Software durchgeführtem Mentoring. Dies soll Mentorinnen und Mentoren sowie Mentees bewusst gemacht werden.

Die drei aufgrund ihrer Wahrnehmung voneinander abgrenzbaren Typen verdeutlichen durch ihre impliziten Mentoring-Präferenzen – d.h. im selben physischen Raum co-präsenes Mentoring durchzuführen, situativ-flexibles Mentoring abzuhalten, da der Kommunikationskanal keinen Einfluss auf das Konzept Mentoring zu haben scheint, und synchrones Online-Mentoring unter Einsatz einer Videokamera durchzuführen –, dass selbst aufgrund der Möglichkeiten von Digitalisierung Online-Mentoring aus prä-pandemischer Perspektive nicht die Mentoring-Landschaft dominierte. Vielmehr ergänzte Online-Mentoring die Vielfalt. Die durch Internet-Technologie auf Dauer gestellte Verfügbarkeit von Mentoring sollte zunächst nicht bedeuten, dass diese Form alle weiteren ablösen würde. Die Parallelität von analogem, hybriden und Online-Mentoring sowie weiterer künftig technologisch möglicher und denkbarer Formen sollte, auch aus einem prä-pandemischem Blickwinkel heraus, sichergestellt sein. Vielmehr sollten die Mentoring-Formen parallel zueinander, gleichberechtigt und frei auswählbar existieren. Der Kern des Mentorings, die karriereorientierten und persönlichkeitsentwickelnden Komponenten, Themen und Inhalte orientiert an den Zielen der oder des Mentee, sollten erhalten bleiben und sich gleichzeitig von Formaten zur rein fachlichen Wissensvermittlung abgrenzen. Der Beratungs- und Begleitungscharakter ebenso wie das Pädagogische des Settings sollten bestehen bleiben. Struktur und Standards können den Wechsel zwischen verschiedenen Formen, wie es das Blended Mentoring als eigenständige, individuell ausgestaltbare Mentoring-Form bereits zeigt, unterstützen und damit auch ein schnelles Reagieren auf Krisensituationen wie die COVID-19 Pandemie unterstützen.

Erreicht wird dies möglicherweise, neben den bereits geschilderten Maßnahmen wie gezieltes Bewerben der Mentoring-Formen, dem klaren Labeln eines jeden Mentoring-Angebots, Transparenz der zu erwartenden Strukturen und Standards sowie der Entscheidungshilfe, anhand der Darstellung, welche Bedürfnisse und Werte eine Mentoring-Arten in welcher Intensität befriedigen kann und welche Herausforderungen bei welcher Form auftreten und wie sie gemeistert werden können. Neben der Rolle innerhalb eines Mentorings kann die gewählte Mentoring-Form gleichzeitig über die auswählbaren Medien und damit den Kontext des

Mentorings bestimmen, sofern keine krisenbedingten Kontaktbeschränkungen bestehen, was von Anbietenden und Koordinierenden transparent gemacht werden sollte.

#### 6.2.4 Medienkompetenz von Online-Mentorinnen, -Mentoren und -Mentees entwickeln und stärken

Zur Einstimmung und Vorbereitung auf den Online-Rahmen erscheint es anhand der herausgearbeiteten Erkenntnisse sinnvoll, künftige Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees an Kommunikationswerkzeuge für ein Online-Mentoring heranzuführen.

##### Erkenntnisse zu Medienkompetenz für Online-Mentoring

Nach den gewonnenen Erkenntnissen aus der vorliegenden, prä-pandemischen Analyse ist ein zentraler Punkt beim Beratungs- und Begleitungskonzept Mentoring innerhalb eines Medienrahmens die Medienkompetenz mediatisierter Kommunikationsmittel. Die empirischen Daten dieser Studie zeigen, dass sich Mentorinnen und Mentoren eines Online-Mentorings nicht als Vermittelnde von Medienkompetenz sehen. Zwar wird Wert darauf gelegt, Lernen während eines Mentorings als gegenseitiges Lernen zu betrachten. Das Lernen dreht sich jedoch um Inhalte, die mit der Karriereorientierung und der Persönlichkeitsentwicklung der oder des Mentee zu tun haben. Lerninhalte, die sich mit dem Online- oder Medienrahmen beschäftigen, werden in diesem Zusammenhang nicht angeführt. Während die Vorbereitung auf die Rolle, Inhalte, Themen und möglichen Konflikte eines Mentorings, auch bezüglich eines Online-Mentorings nur im Zusammenhang mit einem strukturierten, organisationsinitiierten Mentoring als notwendig erachtet werden, sollte die Vorbereitung auf technologisch konstruierte Kommunikationsmedien vielmehr als unterstützender, wenngleich von Mentoring unabhängiger, Aspekt betrachtet werden. Dies, da Mentorinnen und Mentoren sich entweder informell und selbsttätig vorbereiten oder auf ihre Lebens- und Berufsbiographie vertrauen und sich entsprechend die Übernahme dieser Rolle zutrauen. Intention bei Mentoring-Programmen ist, die Teilnehmenden auf das organisationsintendierte Ziel eines formalen Mentorings einstimmen zu können und so dessen Erfolg skalierbar machen zu können. Dies könnte auf den Erfolg eines Online-Mentorings

unmittelbar einzahlen. Ist der Umgang mit der Technologie routiniert, könne sich gänzlich auf das Mentoring konzentriert werden.

Insofern ist die Vorbereitung, wie bereits angeführt, auf bei einem Online-Mentoring zum Einsatz kommende mediatisierte Kommunikationsmittel außerhalb der Tandem-Gespräche anzusiedeln. Ein Einstieg könnte das Bewusstmachen der Medienwahl und ihrer (möglichen) Auswirkungen sein, um potenziellen Mentorinnen, Mentoren und Mentees diese Wahl zu überlassen. Hierbei sollte nicht normativ vorgegangen werden. Wer sich dann für ein Blended Mentoring oder gegen Online-Mentoring entscheidet, soll dies – sieht man von den während der COVID-19 Pandemie notwendigen Kontaktbeschränkungen als besondere Situation ab – unbelastet tun können. Auf diese Weise wird die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem Mentoring unterstützt.

Das Thema Vorbereitung auf mediatisierte Kommunikationsmittel lässt sich ableiten aus den Vorbehalten, die die medienskeptische Erkenntnis-Perspektive aufzeigt, aber auch aus den Möglichkeiten der kreativen Gestaltung von Mentoring-Kommunikation, die die medienoffene Sichtweise als Ergebnis dieser Analyse anführt. Zum einen geht es um das Heranführen an das Medium, zum anderen um das freie Ausprobieren von Möglichkeiten auf Grundlage von Medienaffinität und Offenheit. Zur Vorbereitung auf Kommunikationsmedien können die Möglichkeiten der gegenwärtigen Kommunikationstechnologie eingesetzt werden. Neben aktiv abrufbaren Anwendungshilfen können kontextsensitive Hilfen, die integrierter Bestandteil der genutzten Software sind, bereitgestellt werden. Diese können während der Nutzung eines Tools aktiv Hinweise zum Gebrauch, zu bestimmten Schaltflächen und Funktionen geben. Technische Störungen haben, wofür insbesondere die normativ-defizitorientierte, medienskeptische Perspektive sensibilisiert, große Auswirkungen auf die Mentoring-Kommunikation. Entsprechend kann so der Weg zu einem technischen Support zu eröffnet werden. All diese Angebote sollten darüber hinaus barrierefrei und entsprechend den Vorschriften des Datenschutzes und der IT-Sicherheit gestaltet werden. Wirtschaftliche Aspekte, die Aufbau, Pflege und Wartung betreffen, sollten darüber hinaus bei diesen Überlegungen nicht vernachlässigt werden.

Die hier dargestellten Handlungs- und Gestaltungshilfen für Mentoring, in dessen Kontext sich Online-Mentoring bewegt, zeigen die große

Bedeutung, die Vorüberlegungen für das Angebot eines Mentorings haben. Zu leisten ist dies von Anbietenden und Koordinierenden. Beim informellen Mentoring haben die Tandem-Partnerinnen und -Partner zunächst viele dieser Überlegungen zur Strukturierung und Gestaltung ihres Mentorings anzustellen. Budget und Ressourcen spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Konzentration darauf, was Mentoring bedeutet. Schließlich können Kommunikationsmedien und der Online-Rahmen einer Beratungs- und Begleitungsbeziehung diese unmittelbar beeinflussen. Daher sollte der Kern des Mentorings nicht verändert werden, die Qualität eines Mentorings sollte nicht beeinflusst werden. Hierfür sollte Bedürfnissen und Werten gefolgt werden. Diese können für die jeweilige Mentoring-Art adaptiert und transparent gemacht werden, so dass eine Entscheidung dafür oder dagegen möglich wird. Unterstützung und Hilfe, sowohl technisch als auch administrativ und inhaltlich-thematisch, können Orientierung und Struktur geben. Beide Aspekte hängen mit dem medien- und mentoring-bezogenen Reifegrad der Rolleninhabenden zusammen.

### 6.3 Zusammenfassung der Analyse der Wahrnehmung von Online-Mentoring

Ziel dieser Analyse war es, subjektive Wahrnehmungen von karriereorientiertem Online-Mentoring mit per Videokonferenz-Software durchgeführten Tandem-Gesprächen zu erfassen. Dies gelang anhand der in den erhobenen Daten sichtbaren unterschiedlichen, oft gegenpoligen Wahrnehmungen, die zur Verdichtung zu drei Basistypen zusammengefasst werden konnten. Auf diese Weise konnten sie in Bezug gesetzt werden zu theoretischen Interpretationsmodellen wie dem symbolischen Interaktionismus als Metatheorie und Grundlage von Rollen-, Beziehungs- und Rahmentheorie, die in die Theorie der Medienrahmen mündet, sowie Ansätzen zur Medienwahl und Medienmerkmalen des medienökologischen Rahmenmodells, um sie umfassend zu kontrastieren.

Mit der Studie konnten anhand der drei ausdifferenzierten Wahrnehmungstypen – dem normativ-defizitorientierten, medienskeptischen Typus, dem ambivalent-pragmatischen, medienneutralen Typus und dem normativ-stärkenorientierten, medienorientierten Typus – Erkenntnisse zur Sicht auf Online-Mentoring generiert werden die verdeutlichen, dass



Bedürfnisse in Bezug auf Beratungs- und Begleitungskonzepte verschieden gelagert sein können. Demnach können auch unterschiedliche Maßnahmen der Unterstützung, Orientierung, Vorbereitung und Hilfestellung dazu beitragen, Online-Mentoring qualitativ hochwertig und effizient für alle Beteiligten zu gestalten. Die drei unterschiedlichen Perspektiven, die die Analyse hervorgebracht hat, beleben die Auseinandersetzung mit der Form Online-Mentoring. Sie können dazu anregen, Optimierungen herbeizuführen, indem Bedürfnisse und Werte hinsichtlich des Konzepts Mentoring auch auf Online-Mentoring ausgerichtet werden.

Es wird sich zeigen, inwiefern Konzepte wie Online-Mentoring, die durch die COVID-19 Pandemie, wenn auch gezwungenermaßen, einen Boom erlebten, nach der Pandemie differenziert bewertet werden und Online-Mentoring zwar mit einem Bewusstsein des Online-Rahmens, jedoch nicht mit einer Überbetonung der mediatisierten Kommunikationsmittel durchgeführt werden, sich Wahrnehmungen diesbezüglich verändert haben. In diesem Fall war der Medienrahmen Anforderung und Notwendigkeit; anders noch vor der Pandemie, dem Zeitraum, zu dem die Befragung zu dieser Analyse angesetzt war.

Aus den erhobenen empirischen Daten lässt sich der empfundene Vorteil ableiten, dass das Konzept Mentoring noch nicht vollends von Digitalisierung durchdrungen sei und es weiterhin auch parallele Angebote wie klassisches, physisches Mentoring in Co-Präsenz gibt. Auch wenn das Konzept sich nicht vor weiteren Entwicklungen verschließen darf. Auch dies bedeutet Flexibilität hinsichtlich Mentoring. Der Mentor-Bot ist nicht weit entfernt, das Konzept Mentoring daher weiter im Fokus zu behalten.

Im Rückblick auf den Ausgangspunkt dieser Analyse der subjektiven Wahrnehmung von karriereorientiertem Online-Mentoring seitens Online-Mentorinnen, Online-Mentoren und Online-Mentees kann festgestellt werden, dass Digitalisierung von Mentoring dazu beitragen kann, das Konzept weiter zu verbreiten und es breiter verfügbar zu machen, es zu entgrenzen. Potenzielle Mentees sind beispielsweise nicht mehr davon abhängig, wen sie kennen, sondern wie gut Online-Mentoringangebote auffindbar sind. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung, die sozialen Wandel flankiert und anhand digitaler Prozesse vorantreibt, verändern sich pädagogische Formate, da sich Kommunikation als deren Grundlage

verändert. Anforderungen haben sich dahingehend durch die Technologisierung verschoben, die gleichzeitig Antworten und Möglichkeiten hierfür liefert. Sie im Sinne des Konzepts Mentoring zu nutzen ist die Herausforderung, der diese Analyse optimistisch gegenübersteht.

## Literatur

Ajzen, I./Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behavior. New York: Prentice-Hall.

Alhadlaq, A./Kharrufa, A./Olivier, P. (2019): Exploring E-mentoring: Co-Designing & Un-Platforming. In: Behaviour & Information Technology, S. 1–21. URL: [https://www.researchgate.net/publication/331087503\\_Exploring\\_E-mentoring\\_Co-Designing\\_Un-Platforming](https://www.researchgate.net/publication/331087503_Exploring_E-mentoring_Co-Designing_Un-Platforming) (Stand: 03.05.2022).

Allen, T. (2003): Mentoring others. A dispositional and motivational approach. In: Journal of Vocational Behavior 62, S. 134–154.

Allen, T. (2004): Protégé selection by mentors. Contributing individual and organizational factors. In: Journal of Vocational Behavior 65, S. 469–483.

Allen, T. (2007): Mentoring Relationships Form the Perspective of the Mentor. URL: [https://www.researchgate.net/publication/255591043\\_Mentoring\\_Relationships\\_From\\_the\\_Perspective\\_of\\_the\\_Mentor](https://www.researchgate.net/publication/255591043_Mentoring_Relationships_From_the_Perspective_of_the_Mentor) (Stand: 23.04.2022).

Allen, T. D./Eby, L. T. (Hrsg.) (2005): Handbook of youth mentoring. New York: Sage Publications Ltd.

Allen, T. D./Russell, J. E./Maetzke, S. B. (1997): Formal peer mentoring: Factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others. In: Group & Organization Management 22, Nr. 4, S. 488-507.

Allen, T./Day, R.; Lentz, E. (2005): The Role of Interpersonal Comfort in Mentoring Relationships. In: Journal of Career Development 31, H. 3), S. 155–169.

Allen, T./Eby, L. (2003): Relationship Effectiveness for Mentors. Factors Associated with Learning and Quality. In: Journal of Management 29, H. 4, S. 469–486.

Allen, T./Eby, L. (Hrsg.) (2007): The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.

Allen, T./Eby, L.; Lentz, E. (2006): Mentorship Behaviors and Mentorship Quality Associated With Formal Mentoring Programs. Closing the Gap Between Research and Practice. In: *Journal of Applied Psychology* 91, H. 3), S. 567–578.

Allen, T./Poteet, M./Russell, J. (2000): Protégé selection by mentors: what makes the difference? In: *Journal of Organizational Behavior* 21, S. 271–282.

Anderson, T./Rourke, L./Garrison, D./Archer, W. (2001): Assessing teaching presence in a computer conferencing context. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5, H. 2, S. 1–17. URL: [https://www.researchgate.net/publication/228749393\\_Assessing\\_Teaching\\_Presence\\_in\\_a\\_Computer\\_Conferencing\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/228749393_Assessing_Teaching_Presence_in_a_Computer_Conferencing_Context) (Stand: 03.05.2022).

Angenent, H./Heidkamp, B./Kergel, D. (2019): *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen (Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter)*. Wiesbaden: Springer.

Antz, E./Franz, J./Frieters, N.; Scheunpflug, A./Tolksdorf, M. (2009): *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. 1. Aufl., München: Bertelsmann W. Verlag. URL: [https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/\\_/0/1/6001987w/facet/6001987w////////nb/0/category/1753.html](https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/6001987w/facet/6001987w////////nb/0/category/1753.html) (Stand: 23.05.2021)

Arbeitskreis Deutscher Marktforschungs- und Sozialforschungsinstitute e.V. (Hrsg) (2001): *Standards zur Qualitätssicherung für Online-Befragungen*. URL: [http://www.adm-ev.de/fileadmin/user\\_upload/PDFS/Onlinestandards\\_D.PDF](http://www.adm-ev.de/fileadmin/user_upload/PDFS/Onlinestandards_D.PDF) (Stand: 12.02.17)

Argyle, M./Dean, J. (1965): Eye-Contact, Distance and Affiliation. In: *Sociometry* 28, H. 3, S. 289–304.

Arhén, Gunilla (1992): *Mentoring im Unternehmen. Patenschaften zur erfolgreichen Weiterentwicklung*. Landsberg: Assig.

Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin: Schmidt (ESV Basics).

Augusto, J./McNair, V./McCullagh, P./McRoberts, A. (2010): Scoping the Potential for Anytime-Anywhere Support Through Virtual Mentors. In: Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences 9, H. 2, S. 1–12.

Baacke, D. (2007): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation 1, Berlin: De Gruyter.

Bachkirova, T. (2004): Dealing with issues of the self-concept and self-improvement strategies in coaching and mentoring. In: strategies, S. 29-40.

Baecker, D./Hutter, M./Romano, G./Stichweh, R. (Hrsg.) (2008): Zehn Jahre danach. Niklas Luhmanns Die Gesellschaft der Gesellschaft. Berlin: De Gruyter.

Bahl, A./Hager, P./Peljord, T./Pichler, M. (2016): It's a Match! Eine online-ethnographische Untersuchung der App „Tinder“ aus Sicht der Medienbildung. In: Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung. Medien in der Wissenschaft 71. Münster: Waxmann, S. 303–307.

Bamford, C. (2011): Mentoring in the twenty-first century. In: Leadership in Health Services 2, H. 24, S. 150–163.

Bandura, A. (1986): Social Foundations of Thought and Action. New Jersey: Englewood Cliffs Publishing.

Barnová, S./Krásna, S./Gabrhelová, G. (2019): E-Mentoring, E-Tutoring, and E-Coaching in Learning Organizations. In: Edulearn 2019 Proceedings, Bd. 2019. S. 6488–6498. URL: [https://www.researchgate.net/publication/334676737\\_E-MENTORING\\_E-TUTORING\\_AND\\_E-COACHING\\_IN\\_LEARNING\\_ORGANIZATIONS](https://www.researchgate.net/publication/334676737_E-MENTORING_E-TUTORING_AND_E-COACHING_IN_LEARNING_ORGANIZATIONS) (Stand: 23.03.2022).

Bartusch, St./Klektau, C./Simon, T./Teumer, St./Weidermann, A. (Hrsg.) (2019): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur\*innen. Wiesbaden: Springer.

Barzantny, A. (2008): Mentoring-Programme für Frauen. Massnahmen zu Strukturveränderungen in der Wissenschaft? eine figurationssoziologische Untersuchung zur akademischen Medizin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bateson, G./Holl, H. (2017): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Batinic, B. (Hrsg.) (2000): Internet für Psychologen. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe.

Bauer, J. (2017): Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. Gut starten. Bewegung - Entwicklung - Diversität. International Psychoanalytic University Berlin: Eigenverlag.

Baugh, S./Fagenson-Eland, E. (2007): Formal Mentoring Programs. A "Poor Cousin" to Informal Relationships? In: Ragins B.R./ und Kram, Kathy E. (Hrsg.): The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice. Los Angeles: Sage, S. 249–273.

Baum, M. (2018): Zu Einer Kritischen Gesellschaftstheorie der Kommunikation. Erfahrungsarmut und der Ausschluss Von Ästhetik und Hermeneutik Im Werke Habermas. Wiesbaden: Vieweg.

Baumgartner, P./Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2004): Lernplattformen für das Corporate e-Learning. In: Baumgartner, P./Häfele, K./Häfele, H. (Hrsg.): Virtuelle Personalentwicklung. Berlin: Deutscher Universitätsverlag, S. 95–118.

Bearman, S./Blake-Beard, S./Hunt, L./Crosby, F. (2007): New Directions in Mentoring. In: Tammy, A./Eby, L. (Hrsg.): The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach. Oxford: Blackwell Publishing, S. 375–395.

Beck, K. (2006): Computervermittelte Kommunikation im Internet. München: De Gruyter.

Beck, K. (2010): Soziologie der Online-Kommunikation. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 15–35.

Beck, K. (2020): Kommunikationswissenschaft. 6. Aufl. München: UTB Verlag.

Beck, K./Jünger, J. (2019): Soziologie der Online-Kommunikation. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 7–34.

Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.) (2016): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer.

Beisch, N./Schäfer, C. (2020): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. Internetnutzung mit großer Dynamik: Medien, Kommunikation, Social Media. In: Media Perspektiven 9, S. 462–481. URL: [https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/0920\\_Beisch\\_Schaefer.pdf](https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/0920_Beisch_Schaefer.pdf) (Stand: 23.05.2021).

Bell, C./Goldsmith, M. (1986): Managers as mentors. Building partnerships for learning. Ashland: Ashland Publishing.

Beller, T./Hoffmeister-Schönfelder, G. (2016): Mentoring - im Tandem zum Erfolg. Ein Standardwerk für Mentoren, Mentees und Personalentwickler. Offenbach: Gabal Verlag.

Belliger, A. (2009): E-Mentoring im Kontext von E-Beratung: Der Einsatz neuer Medien zur Förderung von Frauen in akademischen Karrieren am Beispiel des Projekts E-Mentoring. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring - Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Papst Science Publishing, S. 269–286.

Bendel, O. (2021): Stichwort: Netiquette. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/netiquette-53879/version-384569> (Stand: 27.07.2022)

Benke, K. (2020): *Digitale Beratung*. Online beraten. Norderstedt: BoD – Books on Demand Publishing.

Berscheid, E./Snyder, M./Omoto, A. M. (1989): The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of personality and Social Psychology* 57, H. 5, S. 792. URL: <https://psycnet.apa.org/buy/1990-06431-001> (Stand: 01.09.2020).

Bierema, L. (2017): *eMentoring: Computer Mediated Career Development for the Future*. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 482–497.

Bierema, L./ Hill, J. (2005): Virtual Mentoring and HRD. In: *Advances in Developing Human Resources* 7, S. 556–568.

Bierema, L./Merriam, S. (2002): E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. In: *Innovative Higher Education* 26, H. 3, S. 211-230.

Biocca, F./Burgoon, J./Stoner, G./Harms, C. (2001a): Criteria and scope conditions for a theory and measure of social presence. Baden-Baden: Academia Verlag.

Biocca, F./Harms, C. (2002): Defining and measuring social presence. Contribution to the Networked Minds Theory and Measure. Proceedings of PRESENCE, 2002. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.84.8350&rep=rep1&type=pdf> (Stand: 01.09.2020).

Biocca, F./Harms, C./Burgoon, J. (2004): Toward a More Robust Theory and Measure of Social Presence. Review and Suggested Criteria. In: *Presence* 12, H. 5, S. 456–480.

Biocca, F./Harms, C./Gregg, J. (2001b): The Networked Minds Measure of Social Presence: Pilot Test of the Factor Structure and Concurrent Validity. In: 4th annual international workshop on presence, Philadelphia, S. 1-9.



Bishop, J. (2016): Enhancing the Performance of Human Resources through E-Mentoring: The Role Of an Adaptive Hypermedia System Called "AVEUGLE". In: *International Management Review* 12, H. 1, S. 11–23.

Blake-Beard, S./O'Neill, R./McGowan, E. (2007): Blind Dates? The Importance of Matching in Successful Formal Mentoring Relationships. In: Ragsins, B./Kram, K. (Hrsg.): *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice*. Los Angeles: Sage Publications, S. 617–632.

Blickle, G. (2000): Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 44, Heft 4. S. 168–178.

Blickle, G. (2002): Mentoring als Karrierechance und Konzept der Personalentwicklung? Trainer, Beichtvater, Strippenzieher, Pate und Freund. Mentoren fördern junge Talente in ihrer Organisation. In: *Personalführung* 9, S. 66–72.

Blickle, G./Schneider, P./Perrewé, P. (2008): The roles of self-disclosure, modesty, and self-monitoring in the mentoring relationship. A longitudinal multi-source investigation. In: *Career Development International* 33, H. 3, S. 224–240.

Blome, E./Erfmeier, A./Gülcher, N./Smykalla, S. (2013): *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Bloom, B. (1984): The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In: *Educational Researcher* 13, S. 4–16.

Blumer, H. (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80–146.

Blunder, A. (2015): E-Mentoring und E-Coaching. Chancen und Grenzen des Einsatzes von E-Instrumenten für Führungskräfte. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Bockhorst, H. (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed Verlag.

Boelens, R./Wever, B./Voet, M. (2017): Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. In: Educational Research Review 22, S. 1–18.

Böhm, F. (2006): Der Tele-Tutor. Betreuung Lehrender und Lernender im virtuellen Raum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boice, R. (1992): Lessons about mentoring. In: New Directions for Teaching and Learning 50, H. 1, S. 51–61.

Borgwardt, A. (2014): Von Moodle bis MOOC. Digitale Bildungsrevolution durch E-Learning? URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10844.pdf> (Stand: 26.04.2022).

Boyle, S./Single, R. (2001): E-Mentoring for Social Equity: Review of Research to Inform Program Development. In: Stromei, L. (Hrsg.): Creating Mentoring and Coaching Programs: Twelve Case Studies from the Real World of Training. In Action Series 13, S. 301–320.

Brand, R. (2019): Mentors. How to help and be helped. New York: Henry Holt.

Brandenburg, T. (Hrsg.) (2009): Praxis der Wirtschaftspsychologie. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung. Münster: Monsenstein & Vannerdat Verlag.

Brehmer, J./Becker, S. (2017): „E-Learning“ ... ein neues Qualitätsmerkmal der Lehre. Göttingen: Universitätsverlag.

Brewer, A. (2016): Mentoring from a positive psychology perspective. Learning for mentors and mentees. Cham: Springer Verlag.

Brewster, S./Fitzpatrick, G./Cox, A./Kostakos, V. (Hrsg.) (2019): Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '19. Glasgow, Scotland Uk, 04.05.2019 - 09.05.2019. New York: ACM Press.

Briones, R./Janoske, M. (2013): Mentoring 2.0. How PR educators use social media to create and maintain relationships with students. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 23, H. 1, S. 18–32.

Browne, J. (2021): 'Excuse the cat...' Reflections on online mentoring during the COVID-19 pandemic. In: *Medical Education* 55, H. 6, S. 673-675. <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/142044/1/Excuse%20the%20Cat%20Browne%20Medical%20Education%202021.pdf> (Stand: 08.08.2022).

Buchner, J. (2016): Die umgedrehte Lehrveranstaltung: Digitale Lernmaterialien produzieren. In: *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Münster: Waxmann, S. 362–363.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2020): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018. URL: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.pdf> (Stand: 23.09.2021).

Burkart, R./Hömberg, W. (2015): *Kommunikationstheorien*. Ein Textbuch zur Einführung. 8. Aufl., Wien: New Academic Press.

Butts, M./Durley, J./Eby, L. (2007): Reflections on the Theoretical Approaches and Methodological Issues in Mentoring Relationships. In: Tammy A./Eby, L. (Hrsg.): *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 94–96.

Cameron-Jones, M. (1993): Must a mentor have two sides? In: *Mentoring* 1, S. 5–8.

Cardow, A. (1998): Mentoring at light speed. In: *Mentoring and Tutoring* 5, H. 3, S. 32–38.

Carlson, J./George, J. (2004): Media Appropriateness in the Conduct and Discovery of Deceptive Communication. The Relative Influence of Richness and Synchronicity. In: *Group Decision and Negotiation* 13, H. 2, S. 191–210.

Carmeli, A./Brueller, D./Dutton, J. (2008): Learning Behaviours in the Workplace. The Role of High-quality Interpersonal Relationships and Psychological Safety. In: *Systems Research and Behavioral Science* 26, S. 81–98.

Carter, J./Youssef-Morgan, C. (2019): The positive psychology of mentoring. A longitudinal analysis of psychological capital development and performance in a formal mentoring program. In: *Human Resource Development Quarterly* 30, H. 3, S. 383–405.

Center for Health Leadership & Practice (Hrsg.) (2003): *Mentoring Guide. A Guide for Protégés*. Oakland: Public Health Institute Publishing.

Centre for Educational Research and Innovation (2001): *E-learning. The partnership challenge*. URL: <http://www.sourceoecd.org/926418693X> (Stand: 28.04.2022).

Chih-Hsiung, T. (2002): The Measurement of Social Presence in an Online Learning Environment. In: *International Journal on E-Learning* 1, H. 2, S. 34–45.

Chong, J./Ching, A./Renganathan, Y./Lim, W./Toh, Y./Mason, S./Krishna, L. (2019): Enhancing mentoring experiences through e-mentoring. A systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017. In: *Advances in health sciences education: theory and practice* 25, H. 1, S. 195-226.

Clawson, J. (1985): Is mentoring necessary? In: *Training & Development Journal* 39, H. 4, S. 36-39.

Cleppien, G./Lerche, U. (2010): *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Clutterbuck, D. (2005): How mentoring functions have become a dangerous distraction for research and practice in mentoring. URL: <https://davidclutterbuckpartnership.com/how-mentoring-functions-have-become-a-dangerous-distraction-for-research-and-practice-in-mentoring> (Stand: 28.09.2021).

Clutterbuck, D. (2007): An International Perspective on Mentoring. In: Ragins, B./Kram, K. (Hrsg.): *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice*. Los Angeles: Sage Publications, S. 633–657.

Clutterbuck, D. (Hrsg.) (2017): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications.

Clutterbuck, D./Hussain, Z. (Hrsg.) (2010): *Virtual coach, Virtual mentor*. Charlotte: Information Age Publications.

Clutterbuck, D./Kochan, F./Lunsford, L./Dominguez, N./Haddock-Millar, J. (2017): Case Studies of Mentoring Around the Globe. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 499–609.

Clutterbuck, D./Kochan, F./Lunsford, L./Dominguez, N./Haddock-Millar, J. (2017): Introduction. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 1–10.

Coaching e.V., DBVC (Hrsg.) (2012): *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC*. 4. Aufl. URL: [https://www.dbvc.de/\\_Resources/Persistent/9/7/c/5/97c54d38f378d6ea9b05bb367b8202e844ec82a8/DBVC%20Coaching%20Kompendium%202019.pdf](https://www.dbvc.de/_Resources/Persistent/9/7/c/5/97c54d38f378d6ea9b05bb367b8202e844ec82a8/DBVC%20Coaching%20Kompendium%202019.pdf) (Stand: 01.09.2020).

Coff, K./Lampert, J. (2019): Mentoring as Two-Way Learning. An Australian First Nations/Non-indigenous Collaboration. In: *Front. Educ.* 4, S. 25.

Cox, E. (2003). The contextual imperative: Implications for coaching and mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 1, Nr. 1, S. 9-22.

Da Rocha, K. (2014): Europe's Got Talent. Setting the Stage for New Teachers by Educative Mentoring. In: C-E-P-S 4, H. 4, S. 99–120.

Daft, R./Lengel, R. (1984): A Proposed Integration Among Organizational Information Requirements. Media Richness and Structural Design. Texas: A&M University Press.

Daft, R./Lengel, R. (1986): Organizational Information Requirements. Media Richness, and Structural Design. In: Management Science, 32, H. 5, S. 554–571.

Daft, R.; Lengel, R. (1983): Information Richness. A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design. Fort Belvoir: Defense Technical Information Center Press.

Dahrendorf, R. (2006): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 16. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dasgupta, S. (2009): Social Computing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. Oakland: Idea Group Publishing.

Daun, A. (2013): Referenzmodell für den Einsatz von Bildungsmethoden für E-Learning, Wissens- und Kompetenzmanagement. Duisburg: Universitätsverlag.

David, A./Evans, M./Hamburg, I. (2017): Digitalisierung für eine inklusive Bildung und Qualifizierung in der Arbeitswelt: Erfahrungen und Perspektiven aus der IAT-Forschung. In: Forschung Aktuell 6, S. 2–10.

de Janasz, S./Godshalk, V. (2013): The Role of E-Mentoring in Protégés' Learning and Satisfaction. In: Group & Organization Management 38, H. 6, S. 743–774. URL: [https://www.researchgate.net/publication/270699733\\_The\\_Role\\_of\\_E-Mentoring\\_in\\_Protégés%27\\_Learning\\_and\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/270699733_The_Role_of_E-Mentoring_in_Protégés%27_Learning_and_Satisfaction) (Stand: 27.07.2022)

de Witt, C./Czerwionka, Th./Mengel, S. (2007): Mentorielle Betreuung im Web-Konzepte und Perspektiven für das Fernstudium. In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung 1, Nr. 1, S. 5 – 30.

Decius, J./Dannowsky, J./Schaper, N. (2021): Die Studierenden im Mittelpunkt Personale - Unterschiede beim informellen und formalen Lernen in Zeiten virtueller Lehre. In: Neiske, I. (Hrsg.): Hochschule auf Abstand: Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 89–113.

Demmler, K./Wagner, U. (2012): Mediensozialisation und Kulturelles Lernen. In: Bockhorst, H./Reinwand-Weiss, V. (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed Publishing, S. 155–159.

Dennis, A./Valacich, J. (1999): Rethinking media richness. Towards a theory of media synchronicity. In: Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences 1999. HICSS-32. New York: IEEE Computer Society Press.

Döbler, T. (2019): Wissensmanagement. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer, S. 421–450.

Dogruel, L./Katzenbach, C. (2010): Internet-Ökonomie. Grundlagen und Strategien aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In: Handbuch Online-Kommunikation, Wiesbaden: Springer Verlag S. 105–129.

Dominguez, N./Hager, M. (2013): Mentoring frameworks: synthesis and critique. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 3, S. 171–188.

Domsch, M./Ladwig, D./Weber, F. (Hrsg.): Cross Mentoring. Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung. Berlin: Springer Verlag.

Döring, N. (1997): Einsamkeit in der "Informationsgesellschaft". In: ZUMA Nachrichten 21, 40, S. 36–51.

Döring, N. (2000a): Identitäten, soziale Beziehungen und Gemeinschaften im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 379–416.

Döring, N. (2000b): Kommunikation im Internet. Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 345–377.

Döring, N. (2000c): Lernen und Lehren im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 443–478.

Döring, N. (2000d): Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 509–548.

Döring, N. (2004): Wie verändern sich soziale Beziehungen durch Mobilkommunikation. In: Soziologie des Cyberspace. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 240-280. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-80482-2\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-80482-2_10) (Stand: 01.09.2020).

Döring, N. (2008): Social Identity Model of Deindividuation Effects (SIDE). In: Krämer, N. (Hrsg.): Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 298–305.

Döring, N. (2010): Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Handbuch Online-Kommunikation. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Verlag, S. 159–183.

Döring, N. (2013): Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In: Kuhlen, R./Semar, W./Strauch, D. (Hrsg.): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Berlin: de Gruyter, S. 424–430.

Döring, N. (2019): Sozialkontakte online. Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer, S. 166–194.

Dougherty, T./Turban, D./Haggard, D. (2007): Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Workplace Employees. In: Tammy A./Eby, L. (Hrsg.): The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach. Oxford: Blackwell Publishing, S. 139–158.

Drozdowski, S. (2020): Mentoring that matters. Dissertation. München: Verlagen der Ludwig-Maximilians-Universität.



Drozdowski, S./Doblhofer, D./Hauser, A. (2018): Auf einer Wellenlänge. Die Rolle der Wertekongruenz im Mentoring. 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Frankfurt. Lengerich: Papst Science Publishing.

Dunkel, W./Kleemann, F. (Hrsg.) (2013): Customers at Work. New Perspectives on Interactive Service Work. New perspectives on interactive service work. Hampshire: Palgrave Macmillan Publishing.

Dutton, J./Heaphy, E. (2012): The Power of High-Quality Connections. In: The Oxford handbook of positive organizational scholarship, Oxford: University Press. S. 263–278.

Eby, L./Butts, M./Durley, J./Ragins, B. (2010): Are bad experiences stronger than good ones in mentoring relationships? Evidence from the protégé and mentor perspective. In: Journal of Vocational Behavior 77, S. 81–92.

Eby, L./Lockwood, A. (2005): Protégé's and mentor's reactions to participating in formal mentoring programs. A qualitative investigation. In: Journal of Vocational Behavior 67, S. 441–458.

Eby, L./Rhodes, J./ Tammy, A. (2010): Definition and Evolution of Mentoring. In: Tammy, A./Eby, L. (Hrsg.): The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 7–20.

Eby, L./Rhodes, J./Tammy, A. (2007): Definition and Evolution of Mentoring. In: Tammy, A./Eby, L. (Hrsg.): The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach. Oxford: Blackwell Publishing, S. 7–20.

Effing, R./Huibers, T.W.C./van Hillegesberg, J. (2012): Measuring the Effects of Social Media Participation on Political Party Communities. In: Reddick, C.G./Aikins, S.K. (Hrsg.): Web 2.0 Technologies and Democratic Governance, Public Administration and Information Technology 1, New York: Springer Science + Business Media, S. 201-217

Egetenmeyer, R./Lechner, R./Treusch, N./Grafe, S. (Hrsg.) (2020): Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., München: Verlag der Julius-Maximilians-Universität.

Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.) (1989): Wörterbuch der Soziologie. Theorie des kommunikativen Handelns. Konstanz: UVK Verlag.

Engelhardt, E. (2011): „Du kannst keine Nachricht ohne Inhalt senden“ – Überlegungen zu einem systemischen Beratungsansatz für die Online-Beratung. In: Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung 7, H. 1, S. 2–11.

Engelhardt, E. (2013): Online-Supervision – Ein Überblick über den aktuellen Stand der Online-Supervision, ihren besonderen Charakter und Entwicklungsaufgaben für die Zukunft. In: e-beratungsjournal.net 9, H. 2, S. 1-12.

Engelhardt, E. (2014): Online-Supervision – neue Perspektiven für die Praxis. In: In: Kontext 45, H. 2., S. 175-185.

Engelhardt, E. (2014): Update im System: Online-Supervision. In: systeme – interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung 28, H. 2, S. 129-146.

Engelhardt, E. (2015): Online-Supervision - Kommunikationswege, Methoden, Kompetenzen. In: PiD - Psychotherapie im Dialog 16, H. 1, S. 70–74.

Engelhardt, E. (2019): Onlineberatung – Digitales Beratungsangebot für Alle? In: Angenent, H./Heidkamp, B./Kergel, D. (Hrsg.): Digital Diversity, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 161–174.

Engelhardt, E./Gerner, V. (2017): Einführung in die Onlineberatung per Video. In: Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation 13, H. 1, S. 18–29.

Engelhardt, E./Storch, S. (2013): Was ist Onlineberatung? – Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der ‚Beratung im Internet‘. In:

Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung 9, H. 2, S. 1–12.

English, L. (1999): An Adult Learning Approach to Preparing Mentors and Mentees. In: *Mentoring and Tutoring* 3, S. 195–202.

Ensher, E. A./Murphy, S. E. (2011): The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. In: *Journal of Vocational Behavior*, 79, Volume 1, S. 253–266.

Ensher, E./Heun, C./Blanchard, A. (2003): Online mentoring and computer-mediated communication. New directions in research. In: *Journal of Vocational Behavior* 63, S. 264–288.

Ensher, E./Murphy, S. (2007): E-mentoring. Next Generation Research Strategies. In: Ragins, B./Kram, K. (Hrsg.): *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice*. Los Angeles: Sage Publications, S. 299–323.

Erikson, E. (2017): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Unter Mitarbeit von Käte Hügél. 28. Aufl., Berlin: Suhrkamp.

Erpenbeck, J./Sauter, S./Sauter, W. (2015): *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer.

Euler, D./Seufert, S./Wilbers, K. (2006): eLearning in der Berufsbildung. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 432–450.

Fasching, H./Ableidinger, L. (2019): *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Finkelstein, L./Poteet, M. (2007): Best Practices in Workplace Formal Mentoring Programs. In: Tammy, A./Eby, L. (Hrsg.): *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 345–372.

Fishbein, M./Ajzen, I. (1975): Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research. Reading: Addison-Wesley Publishing.

Fitch, T. (1994): The Economics of Mentoring. In: *Mentoring* 3, S. 29–33.

Fong, N./Mansor, W./Zakaria, M./Sharif, N./Nordin, N. (2012): The Roles of Mentors in a Collaborative Virtual Learning Environment. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 66, S. 302–311.

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, H. 1, S. 51-57. URL: <https://online-library.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8551.2005.00439.x> (Stand: 12.02.2017)

Franz, J. (2016): Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrerorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: WBV Verlag.

Franz, J./Robak, S. (2020): Best-practice-Beispiele für digitale Weiterbildungsangebote. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, S. 4–10.

Franzke, A. (2003): Mentoring für Frauen an Hochschulen - Potentiale für strukturelle Veränderungen? In: *die hochschule* 2, S. 93–107.

Franzmann, A. (2016): Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. Eine Skizze. In: Becker-Lenz, R./ Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer, S. 1–42.

Friebertshäuser, B. (1997): *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (2013): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Fritz, K./Sting, S./Vollbrecht, R. (2003): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Wiesbaden: Springer Verlag.

Fulk, J./Schmitz, J. A./Schwarz, D. (1992): The dynamics of context-behaviour interactions in computer-mediated communication. In: Lea, M. (Hrsg.): Contexts of computer-mediated communication. Birmingham: Harvester Wheatsheaf Publishing, S. 7–29.

Fulk, J./Schmitz, J./Steinfeld, C. (1990a): A Social Influence Model of Technology use. In: Steinfeld, C./Fulk, J. (Hrsg.): Organizations and communication technology. Newbury Park: Sage Publications, S. 117–140.

Fulk, J./Steinfeld, C. (1990b): Organizations and Communication Technology. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ganesh, M./Rekha, K. (2012): Do mentors learn by mentoring others? In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 3, S. 205–217.

Gardiner, C. (1998): Mentoring: Towards a Professional Friendship. In: Mentoring and Tutoring 6, H. 1/2, S. 77–84.

Garton, L./Haythornthwaite, C./Wellman, B. (1997): Studying online social networks. In: Journal of computer-mediated communication, 3, Nr. 1, JCMC313.

Gay, B./Stephenson, J. (1998): The mentoring dilemma: guidance and/or direction? In: Mentoring and Tutoring 6, H. 1/2, S. 43–53.

Gehrmann, H.-J. (2010): Onlineberatung – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–115.

Gesellschaft für Informatik eV. (2011): 6th Conference on Professional Knowledge Management–From Knowledge to Action. URL: <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/19552> (Stand: 12.02.2017).

Getto, B./Hintze, P./Kerres, M. (2018): Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann Verlag.

Getto, B./Hintze, P./Kerres, M. (Hrsg.) (2018): Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann.

Gilleßen, C./Mühlau, P. (1994): Grundzüge strukturell-individualistischer Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Godden, L./Tregunna, L./Kutsyuruba, B. (2014): Collaborative application of the Adaptive Mentorship (C) model. The professional and personal growth within a research triad. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 2, S. 125–140.

Godshalk, V. M./Sosik, J. J. (2003): Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. In: Journal of vocational behavior 63, Nr. 3, S. 417-437.

Goffman, E. (2016:1989): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goffman, E./Bergsträsser, R./Riemer, S. (2013:1982): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 10. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goffman, E./Vetter, H. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Goffman, E./Werner, H. (1973): Interaktion. Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper.

Goffman, E./Wiggershaus, R. (2009): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goodyear, M. (2006): Mentoring. A Learning Collaboration. In: *Educause Quarterly* 4, S. 51–53.

Gordon, T./Breuer, K. (2016): Gute Beziehungen. Wie sie entstehen und stärker werden; wirksame Konfliktbewältigung in Familie und Beruf. Unter Mitarbeit von Hainer Kober. 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Graf, E./Aksu, Y./Pick, I./Rettinger, S. (Hrsg.) (2012): Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graf, N. (2014): Innovationen im Personalmanagement. Die spannendsten Entwicklungen aus der HR-Szene und ihr Nutzen für Unternehmen. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Graf, N./Edelkraut, F. (2017): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer.

Greif, H./Mitrea, O./Werner, M. (Hrsg.) (2008): Information und Gesellschaft: Technologien einer sozialen Beziehung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Griesehop, H./Bauer, E. (Hrsg.) (2017): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden: Springer.

Gross, N./McEachern, A./Mason, W. (1957): Role conflict and its resolution. *Role Theory. Concepts and Research*. In: Biddle, B./Thomas, E. (Hrsg.): *Role Theory: Concepts and Research*, S. 287–296.

Gulam, W./Zulfiqar, M. (1998): Mentoring - Dr. Plum's elixir and the Alchemist's stone. In: *Mentoring and Tutoring* 5, H. 3, S. 39–45.

Gummert, H./Henkel-Otto, J./Medebach, D. (Hrsg.) (2017): Medien und Kulturen des Konflikts. Pluralität und Dynamik von Generationen, Gewalt und Politik. Wiesbaden: Springer.

Gunawardena, C. (1995): Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. In: *International Journal of Educational Telecommunications* 1, H. 2, S. 147–166.

Gunawardena, C./Zittle, F. (1997): Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-Mediated Conferencing Environment. In: *American Journal of Distance Education* 11, H. 3, S. 8–26.

Gunawardena, C. (1995): Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. In: *International Journal of Educational Telecommunications* 1, H. 2, S. 147–166.

Haake, J./Schwabe, G./Wesner, M. (Hrsg.) (2004): *C\_SCL-Kompodium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg Verlag.

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

Hack, P. (1997): *Prinz Telemach und sein Lehrer Mentor*. Berlin: Eulenspiegel Verlag.

Haddock-Millar, J. (2017): Critical Issues in Mentoring Research. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 52–64.

Hafer, J./Bremer, C./Himpsl-Gutermann, K./Köhler, T./Thillosen, A./Vanvinkenroye, J. (2018): E-Learning. Ein Nachruf. Keine wissenschaftliche Analyse. In: Getto, B./Hintze, P./Kerres, M. (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.* New York: Waxmann, S. 26–35.

Hagel, J./Armstrong, A. (1999): *Net Gain*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Hagler, M./Rhodes, J. (2018): The Long-Term Impact of Natural Mentoring Relationships. A Counterfactual Analysis. In: *American journal of community psychology* 62, H. 1-2, S. 175–188.



Hahn, K. (2013): Die Rollenwahrnehmung des Dienstleistungskunden. Determinanten und Wirkung der Kundenbeteiligung. Wiesbaden: Springer.

Hairon, S./Loh, S./Lim, S./Govindani, S./Tan, J./Tay, E. (2019): Structured mentoring. Principles for effective mentoring. In: Educ Res Policy Prac 6, H. 3, S. 17.

Hale, R./Hutchinson, E. (2012): Understanding Coaching & Mentoring. London: MX Publications.

Halabi, N. M./Milić, J. V./Kaafarani, B. R. (2022): Mentoring in Times of Crisis and Beyond. In: Angewandte Chemie. <https://doi.org/10.1002/ange.202201063> (Stand: 27.07.2022).

Hamilton, B./Scandura, T. (2002): E-Mentoring. In: Organizational Dynamics 31, H. 4, S. 388–402.

Hamilton, B./Scandura, T. (2003): E-Mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. In: Organizational Dynamics 31, H. 4, S. 388–402.

Han, H./Ju, A. (2019): The complexity of mentoring observed through engagement with programmatic assessment. In: Medical education 53, H. 6, S. 542–544.

Hanekop, H./Wittke, V. (2012): Nutzergenerierte Beratungsplattformen: Neue Formen der Ko-Produktion im Web 2.0. In: Eismann, C./Kleemann, F./Beyreuther, T. (Hrsg.): Unternehmen im Web 2.0. Zur strategischen Integration von Konsumentenleistungen durch Social Media. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 217–240.

Hanekop, H./Wittke, V. (2013): Customers working for customers. Collaborative web 2.0 services. In: Dunkel, W./Kleemann, F. (Hrsg.): Customers at Work. New Perspectives on Interactive Service Work. New perspectives on interactive service work. Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 197-222.

Harding, C. (2006): Using the Multiple Intelligences as a learning intervention: a model for coaching and mentoring. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 4, Nr. 2, S. 19-42.

Harms, C./Biocca, F. (2004): Internal Consistency and Reliability of the Networked Minds Measure of Social Presence. URL: <https://web-archive.southampton.ac.uk/cogprints.org/7026/> (Stand: 01.09.2020).

Hartmann, M./Krotz, F. (2010): Online-Kommunikation als Kultur. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 234–256.

Haslauer, M. (2009): *Geschichtliche Entwicklung des eLearnings*. Gießen: Universitätsverlag.

Hauptmann, S. (2012): *Social-Media in Organisationen. Strukturierung und computervermittelte Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Heaton Shrestha, C./Burke, L./May, S./Linsey, T./Edirisingha, P. (2009): The Literature: From Face to Face to e-Mentoring. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20, H. 2, S. 116–124.

Heller, J./Triebl, C./Hauser, B./Koch, A. (Hrsg.) (2018): *Digitale Medien im Coaching. Grundlagen und Praxiswissen zu Coaching-Plattformen und digitalen Coaching-Formaten*. Berlin: Springer.

Helmer, C. (2002): *eLearning.at - Bestandsaufnahme, Risiken und Perspektiven von eLearning für den österreichischen Weiterbildungsmarkt*. Wien: Fachhochschulverlag.

Herbart, J. (1969:1894): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Leipzig: Siegmund & Volkering Verlag.

Hesse, F./Friedrich, H. (Hrsg.) (2004): *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar*. Berlin: Waxmann.

Hess-Lüttich, E. (2021): *Handbuch Gesprächsrhetorik*. Berlin: de Gruyter Verlag.

Heubach, M./ Mersch, A. (2013): *eTutoring und eMentoring zur Optimierung der Selbststudiumsphase an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe*.

In: Junge Hochschul-und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog, S. 82-88.

Higgs, J. (2016): Alles ist relativ und anything goes. Eine Reise durch das unglaublich seltsame und ziemlich wahnsinnige 20. Jahrhundert. Berlin: Insel Verlag.

High, K./Kritchevsky, S. (2019): Finding Someone Like Me: The Secret to Successfully Mentoring Specialists in Aging Research. In: Journal of the American Geriatrics Society 67, H. 4, S. 641–643.

Hilb, M. (2007): Management by Mentoring - Ein wiederentdecktes Konzept der Personalentwicklung. Band 2, München: Luchterhand.

Hinze, U. (2004): Kooperatives E-Learning. URL: [http://www. e-teaching.org/lehrszenarien/seminar/gruppenarbeit/koop\\_e-learning.pdf](http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/seminar/gruppenarbeit/koop_e-learning.pdf) (Stand: 26.04.2022).

Hiltz, S. R./Turoff, M. (1985). Structuring computer-mediated communication systems to avoid information overload. Communications of the ACM 28, H. 7, S. 680-689. URL: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3894.3895> (Stand: 23.05.2021)

Hoffmann, D. (2018): Mobile Medien. In: Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.): Mediensoziologie: Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden-Baden: Nomos, S. 221-228.

Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W. (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse–Räume–Praktiken Wiesbaden: SpringerVS.

Höflich, J. (1996): Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation. Grundlagen, organisatorische Medienverwendung, Konstitution „elektronischer Gemeinschaften“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Höflich, J. (1997): Ansätze zu einer Theorie der technisch vermittelten Kommunikation. In: Zeitschrift für Semiotik 19, H. 3, S. 203–228.

Höflich, J. (1998): Computerrahmen und Kommunikation. In: Prommer, E./Vowe, G. (Hrsg.): Computervermittelte Kommunikation. Öffentlichkeit im Wandel. Konstanz: UVK-Medienverlag, S. 141–174.

Höflich, J. (2003): Mensch, Computer und Kommunikation. Theoretische Verortungen und empirische Befunde. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

Höflich, J. (2016): Der Mensch und seine Medien. Mediatisierte interpersonale Kommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

Hofmann-Lun, I./ Schönfeld, S./Tschirner, N. (1999): Mentoring für Frauen: eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme. München: Deutsches Jugendinstitut.

Hofmann-Lun, I./Schönfeld, S./Tschirner, N. (1999): Mentoring für Frauen. Evaluation verschiedener Mentoring-Programme. München: DJI.

Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.) (2002): Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Höher, F. (2014): Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Wiesbaden: Springer.

Høigaard, R./Mathisen, P. (2009): Benefits of formal mentoring for female leaders. In: International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring 7, Volume 2, S. 64-70.

Holmes, C./Reid, C./Hawley, C./Wagner, C. (2020): Social Presence in Online Counselor Education. In: The Journal of Counselor Preparation and Supervision 13, H. 4, S. 1-30.

Homitz, D./Berge, Z. (2008): Using e-mentoring to sustain distance training and education. In: The Learning Organization 15, H. 4, S. 326–335.

Höppel, D. (Hrsg.) (2016): Aufwind mit Mentoring. Wirksamkeit von Mentoring-Projekten zur Karriereförderungen von Frauen in der Wissenschaft. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Hug, T. (Hrsg.) (2001): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Hughes, M. (2007): Assessing social presence in online discussion groups. A replication study. In: Innovations in Education and Teaching International 44, H. 1., S. 17-29.

Hughes, M./Ventura, S./Dando, M. (2007). Assessing social presence in online discussion groups: A replication study. In: Innovations in Education and Teaching International 44, H. 1, S. 17-29.

Human-Computer Interaction Institute (HCII) (2019): Career Mentoring in Online Communities: Seeking and Receiving Advice from an Online Community. CHIConference on Human Factors in Computing Systems Proceedings. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3290605.3300883> (Stand: 23.05.2021).

Hurrelmann, K./Bauer, U. (2020): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 13. Aufl., Weinheim: Beltz.

Icwl (2016): Advances in Web-based Learning - 15th International Conference, Rome, Italy, October 26-29, 2016. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-47440-3> (Stand: 28.04.2022).

Illeris, K. (2009): A comprehensive understanding of human learning. In: Illeris, K. (Hrsg.): Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. London: Routledge Taylor & Francis, S. 7–20.

Informing Science Institute (2019): InSITE 2019 - Informing Science + IT Education Conferences. Jerusalem, Jun 30, 2019. URL: <https://www.informingscience.org/Conferences/InSITE2019/Overview> (Stand. 23.05.2021).

Irby, B./Boswell, J./Abdelrahman, N./Lara-Alecio, R./Tong, F. (2017): New Horizons for Mentoring Research: Exploring the Present and Past to Frame the Future. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): The Sage Handbook of Mentoring. London: Sage Publications, S. 119–138.

Irschlinger, A. (2003): E-Le@rning Studien - Ein Überblick. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: <http://www.die-bonn.de/id/914> (Stand: 23.05.2021).

Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Jackob, N. (Hrsg.) (2009): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jackob, N./Schoen, H./Zerback, T. (2012): Sozialforschung Im Internet. Wiesbaden: Springer Verlag.

Jahnke, I./Metz-Göckel, S./Herrmann, T. (2006): Dynamik sozialer Rollen beim Wissensmanagement. Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.

Janneck, M. (2008): Das Fünf-Ebenen-Modell der computervermittelten Kommunikation. In: Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe). Dresden: Universitätsverlag, S. 57–68.

Joas, H. (2012): Die Kreativität des Handelns. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Johnson, W. (2003): A framework for conceptualizing competence to mentor. In: *Ethics & behavior* 13, H. 2, S. 127–151.

Jones, J. (2012): An analysis of learning outcomes within formal mentoring relationships. In: *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring* 10, Nr. 1, S. 57-72.

Jörissen, B./Marotzki, W. (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn: UTB.

Junk, A. (2012): 30 Minuten Mentoring. 5. Aufl., Offenbach: Gabal Verlag.

Kaiser-Belz, M. (2008): Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Deutung und Gestaltung einer gleichstellungspolitischen Massnahme im Kontext beruflicher Felder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kamm, R. (2019): Mentoring and Education: A Lifetime of Experience and Learning. In: *Journal of Biomechanical Engineering* 141, H. 1, S. 1–5.

Kang, M./Yoo, Y./Park, Y. (2012): Analyzing Online Mentoring Process and Facilitation Strategies. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, H. 1., S. 5158–5162.

Kelle, U. (1997): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. 2. Aufl., Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U./Kluge, S./Prein, G. (1993): *Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung: zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma*. Bremen: Universitätsverlag.

Kelly, N./Kickbusch, S./Hadley, F./Andrews, R./Wade-Leeuwen, B./O'Brien, M. (2018): Raising the Quality of Praxis in Online Mentoring. In: Kriewaldt, J./Ambrosetti, A./Rorrison, D./Capeness, R. (Hrsg.): *Educating Future Teachers. Innovative Perspectives in Professional Experience*. Singapore: Springer, S. 123–134.

Kelsey, S./St. Amant, K. (Hrsg.) (2008): *Handbook of research on computer mediated communication*. Hershey: Information Science Reference Publishing.

Kergel, D./Heidkamp-Kergel, B. (2020): *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: Springer.

Kern, D. (2001): Nur Mode oder Methode? In: *Management & Training* 1, H. 1, S. 19.

Kerres, M. (2000): Information und Kommunikation bei mediengestütztem Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, H. 1, S. 111–130.

Kerres, M. (2002a): Didaktische Konzeption des Telelernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 1, S. 111–130.

Kerres, M. (2002b): Online und Präsenzelemente in Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A./ Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln: Fachverlag deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-15.

Kerres, M. (2013a): Mediendidaktik. In: Kuhlen, R./Semar, W./Strauch, D. (Hrsg.): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Berlin: de Gruyter, S. 5–546.

Kerres, M. (2013b): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. Aufl. München: Oldenbourg.

Kerres, M. (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann Verlag, S. 85–104.

Kerres, M. (2018a): Bildung in der digitalen Welt. Wir haben die Wahl. URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/michael-kerres-bildung-in-der-digitalen-welt-wir-haben-die-wahl> (Stand: 23.05.2021).

Kerres, M. (2018b): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. In: EBOOK PACKAGE Engineering, Computer Sciences. Berlin: De Gruyter.

Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: MedienPädagogik (Jahrbuch), S. 1–32.

Kerres, M./Buntins, K. (2020): Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S. 11–23.

Kerres, M./De Witt, C. (2004): Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In: Mayer, H./Treichel, D. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. München: Oldenbourg, S. 77–100.



Kerres, M./Jechle, T. (2002): Didaktische Konzeption des Telelernens. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*, 3. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 267–281.

Kiesler, S./Siegel, J./McGuire, T. (1984): Social psychological aspects of computer-mediated communication. In: *American Psychologist* 39, H. 10, S. 1123–1134.

Kimpeler, S. (2010): Lernen mit Online-Medien. E-Learning. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): *Handbuch Online-Kommunikation*, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 364–384.

Kirchhoff-Hund, B. (1978): *Rollenbegriff und Interaktionsanalyse. Soziale Grundlagen und ideologischer Gehalt der Rollentheorie*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Kirk, J./Olinger, J. (2003): From Traditional to Virtual Mentoring. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475467.pdf> (Stand: 23.04.2022).

Klebl, M. (2006): Entgrenzung durch Medien. Internationalisierungsprozesse als Rahmenbedingung der Mediendidaktik. In: *MedienPädagogik* 1, S. 1–18.

Kleditzsch, B. (2019): *Virtuelle und integrierte Lernkonzepte in der Fort- und Weiterbildung in den Gesundheitsberufen*. Innsbruck: Universitätsverlag.

Kleemann, F./Eismann, C./Beyreuther, T./Hornung, S. (2012): *Unternehmen im Web 2.0. Zur strategischen Integration von Konsumentenleistungen durch Social Media* Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Klemm, M./Staples, R. (Hrsg.) (2018): *Leib und Netz. Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung*. Tagung „Leib und Netz“. Wiesbaden: Springer.

Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1, H. 1, S. 1-11.

Koch, W./Frees, B. (2016): Dynamische Entwicklung bei mobiler Internetnutzung sowie Audios und Videos. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2016. In: Media Perspektiven 9, S. 418–437.

Kochan, F./Pascarelli, J. (2005): Creating successful telementoring programs. Greenwich: IAP/Information Age Publications.

Köhler, T. (2003): Das Selbst im Netz. Die Konstruktion sozialer Identität in der computervermittelten Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koller, H. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 7. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

König, J. (2016): Praxisforschung in zwölf Arbeitsschritten: Handlungswissen im Überblick. In: König, J. (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 29–92.

Kram, K. (1983): Phases of the Mentor Relationship. In: Academy of Management Journal 26, H. 4, S. 608–625.

Kram, K. (1985): Improving the mentoring process. In: Training & Development Journal 39, H. 4, S. 40-43.

Kram, K. (1988): Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life. Lanham: University Press of America.

Kram, K./Ragins, B. (2007): The Landscape of Mentoring in the 21st Century. In: Ragins, B./Kram, K. (Hrsg.): The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice. Los Angeles: Sage Publications, S. 659–687.

Krämer, B. (2007): Pervasive E-Learning – Lerntechnik, drahtlose Kommunikation und mobile Middleware oder mehr? URL: <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/22638> (Stand: 28.04.2022).

Krämer, N. (Hrsg.) (2008): Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Krappmann, L. (2016): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 12. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kraut, R. (1998): HomeNet. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Press.

Kraut, R./Rice, R./Cool, C./Fish, R. (1998): Varieties of Social Influence. The Role of Utility and Norms in the Success of a New Communication Medium. In: *Organization Science* 9, H. 4, S. 437–453.

Krieger, W./Hofmann, S. (2018): Blended Learning für die Unternehmensdigitalisierung. Qualifizieren Sie Führungskräfte zu Botschaftern des digitalen Wandels. Wiesbaden: Springer.

Kriewaldt, J./Ambrosetti, A./Rorrison, D./Capeness, R. (Hrsg.) (2018): *Educating Future Teachers. Innovative Perspectives in Professional Experience*. Singapore: Springer Verlag.

Kromrey, H. (2013): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 13. Aufl., Wiesbaden: Springer Verlag.

Krotz, F. (2014): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl., Weinheim: Beltz.

Kühne, S./Hintenberger, G. (2011): *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet*. 2. Aufl., Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

Kumar Basak, S./Wotto, M./Belanger, P. (2018): E-learning, M-learning and D-learning. Conceptual definition and comparative analysis. In: *E-Learning and Digital Media* 15, H. 4, S. 191-126.

Künkler, T. (2014): *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Berlin: UTB.

Kurmeyer, C. (2012): *Mentoring. Weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer.

Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 5. Aufl., Weinheim: Beltz.

Lankau, M. J./Scandura, T. A. (2002): An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. In: *Academy of management Journal* 45, Nr. 4, S. 779-790.

Lawson, S. (2017): How Might Mentoring Work? Starting to Lift the Lid on the Black Box. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 623–628.

Lehmann, K./Schetsche, M. (2007): *Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens*. Bielefeld: UTB Verlag.

Lejonberg, E./Elstad, E./Christophersen, K. A. (2015): Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. In: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 4, Nr. 2, S. 142-158.

Lemerise, E.A./Arsenio, W. (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. In: *Child Development* 71, H. 1, S. 107-118.

Lengel, R./Daft, R. (1988): The Selection of Communication Media as an Executive Skill. In: *AMP* 2, H. 3, S. 225–232.

Lentz, E./Tammy, A. (2007): Reflections on Naturally Occurring Relationships. In: Tammy, A./Eby, L. (Hrsg.): *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 159–162.

Leonberg, E./Christophersen, K. (2015): Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. In: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2, S. 142–158.

Lester, A./Goodloe, C./Johnson, H./Deutsch, N. (2019): Understanding mutuality. Unpacking relational processes in youth mentoring relationships. In: *Journal of community psychology* 47, H. 1, S. 147–162.

Levine, J. (2019): *Understanding E-Mentoring and Self-Efficacy with Telecommuters*. Ashford: University Press.

Liebhart, U. (2012): Cross-Mentoring. Organisationsübergreifende Lernbeziehungen erweisen sich als besonders fruchtbar. In: *zfo* 81, H. 4, S. 251–258.

Liebhart, U. (2013): Productive Energy Cycles in Mentoring Relationships. A Qualitative Investigation. In: *Zeitschrift für Personalforschung* 27, H. 2, S. 152–180.

Liebhart, U./Faullant, R. (Hrsg.) (2014): *Relational Energy as a Booster for High Quality Relationships in Mentoring*. Valencia: European Academy of Management.

Liebhart, U./Stein, D. (2016): *Professionelles Mentoring in der betrieblichen Praxis*. Freiburg im Breisgau: Haufe Verlag.

Liu, H./Macintyre, R./Ferguson, R. (Hrsg.) (2012): Exploring qualitative analytics for e-mentoring relationships building in an online social learning environment. Second International Conference on Learning Analytics and Knowledge. Vancouver, 29.4.-2.5.2012. URL: <http://oro.open.ac.uk/33632/1/LAK2012-HL-RM-RF.pdf> (Stand: 28.04.2022).

Lockwood, A./Carr Evans, S./Eby, L. (2010): Reflections on the Benefits of Mentoring. In: Tamm, A. Eby, L. (Hrsg.): *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 233–236.

Lödermann, A.-M. (2013): *Das Mentoring-Programm als soziales Lernarrangement im wissenschaftlichen Qualifikationsprozess. Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung von Mentoring-Programmen*. Augsburg: Universitätsverlag.

Long, J. (1997): The dark side of mentoring. *Australian Education Research* 24, S. 115–133.

Lowenthal, P. R. (2010a): Social presence. In: Dasgupta, S. (Hrsg.): Social computing: Concepts, methodologies, tools, and applications. Hershey: Information Service Reference, S. 129–136.

Lowenthal, P. R. (2010b): The Evolution and Influence of Social Presence Theory on Online Learning. In: Kidd, T.: Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices, Hershey/New York: Information Science Reference, S. 124-139.

Lowenthal, P. R./Dunlap, J.C. (2014): Problems Measuring Social Presence in a Community of Inquiry. In: E-Learning and Digital Media 1, Vol. 11, S. 19-30.

Lower, C. (2018): Virtual Mentoring as an Instructional Tool in Online Professional Development: A Case Study of Health Information Management Faculty. Oakland: University Press.

Lowe-Winceston, D. (2016): A New Shape to Mentoring. In: OLAQ 21, H. 3, S. 16–19.

Lucius-Hoene, G.; Deppermann A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Ludwig, J. (2003): Lehr-, Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum. Vermitteln, ermöglichen, verstehen. Potsdam: Unversitätsverlag.

Lund, T./Liang, B./Konowitz, L./White, A./DeSilva Mousseau, A. (2019): Quality over quantity? Mentoring relationships and purpose development among college students. In: Psycholog. Schs. 56, H. 9, S. 1472–1481.

Lunford, L. (2014): Mentors, tormentors, and no mentors: mentoring scientists. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 1, S. 4–17.

Lyons, M./McQuillin, S./Henderson, L. (2019): Finding the Sweet Spot. Investigating the Effects of Relationship Closeness and Instrumental Activities in School-based Mentoring. In: American journal of community psychology 63, H. 1-2, S. 88–98.

Mack, N./Cummings, R./Huff, E./Gosha, K./Gilbert, J. (2019): Exploring the Needs and Preferences of Underrepresented Minority Students for an Intelligent Virtual Mentoring System. In: HCI International Conference. Cham: Springer Verlag, S. 213–221.

Magg-Schwarzbäcker, M. (2014): Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers. Wiesbaden: Springer Verlag.

Maier-Gutheil, C./Nierobisch, K. (2015): Beratungswissen für die Erwachsenenbildung. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.

Marcinkus Murphy, W. (2011): From e-mentoring to blended Mentoring: Increasing Students' Developmental Initiation and Mentors' Satisfaction. In: Academy of Management Learning & Education 10, H. 4, S. 123-147.

Marcinkus Murphy, W. (2012): Reverse Mentoring at Work. Fostering Cross-Generational Learning and Developing Millennial Leaders. In: Human Resource Management 4, H. 1, S. 549–574.

Marr, M./Zillien, N. (2010): Digitale Spaltung. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 257–282.

Marx, K./Weidacher, G. (2014): Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Verlag.

Mason, R./Rennie, F. (2006): Elearning. The key concepts. London: Routledge Publishing.

Matthes, J. (Hrsg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. 5. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.

Matz, E. (2017): Medialisierung von Bildung im postkolonialen Kontext. Entwicklungsdiskurs 2.0? In: Gummert, H./Henkel-Otto, J./Medebach, D. (Hrsg.): Medien und Kulturen des Konflikts. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 253–274.

- Mayer, H. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 4. Aufl., München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2007a): Designs in qualitativ orientierter Forschung. In: Journal für Psychologie 15; H. 2, S. 2-10. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/127> (23.05.2021).
- Mayring, P. (2007b): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8, H. 3, Artikel 26, S. 1-11.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- McLuhan, M./Gordon, W./McLuhan, E. (2005): Unbound. Corte Madera: Gingko Press.
- Mead, G. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mead, G./Morris, C. (2017:1934): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Unter Mitarbeit von Ulf Pacher. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Megginson, D./Clutterbuck, D. (2008): Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Mehrabian, A./Wiener, M. (1967): Decoding of inconsistent communications. In: Journal of Personality and Social Psychology 6, H. 1, S. 109–114.
- Melton, J./Miller, M./Brobst, J. (2019): Mentoring the Mentors: Hybridizing Professional Development to Support Cooperating Teachers' Mentoring Practice in Science. In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 19, H. 1, S. 23–44.
- Mented, D. (1995): Mentor or Tormentor? In: Mentoring and Tutoring 3, S. 22–24.
- Merkt, M./Mayrberger, K./Schulmeister, R./Sommer, A. (Hrsg.) (2007): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann.



Merrick, L. (2017): Design of Effective Mentoring Programmes. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 185–201.

Merton, R./Sztompka, P. (Hrsg.) (1996): *On social structure and science*. Chicago: University of Chicago Press.

Michitsch, C./Nackenhorst, U. (2016): Transmedia Learning – Digitale Bildungsprozesse mithilfe journalistischer Konzepte professionalisieren. In: Wachtler, J./Ebner, M./Gröblinger, O./Kopp, M. (Hrsg.): *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 46–54.

Miebach, B. (2006): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mill, J. (2017): *System der deduktiven und induktiven Logik: Eine Darstellung der Prinzipien wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Naturforschung*. Dachau: OK Publishing.

Moebius, S./Quadflieg, D. (2011): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Möslein, K. (1999): *Medientheorien. Perspektiven der Medienwahl und Medienwirkung im Überblick*. München: TUM Universitätsverlag.

Mullen, C./Klimaitis, C. (2019): Defining mentoring. A literature review of issues, types, and applications. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 19-35.

Muller, C./Single, P. B. (2001): Benefits For Women Students From Industrial E Mentoring. In: *2001 Annual Conference*. S. 6-235.

Müller, K. (2007): Möglichkeiten einer abgestimmten internen Unternehmenskommunikation. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 38, Nr. 2, S. 149-164.

Murphy, W. (2011): From E-Mentoring to Blended Mentoring: Increasing Students' Developmental Initiation and Mentors' Satisfaction. In: *Academy of Management Learning & Education* 10, H. 4, S. 606–622.

- Murrell, A./Blake-Beard, S./Porter, D./Perkins-Williamson, A. (2008): Interorganizational Formal Mentoring. Breaking the Concrete Ceiling sometimes Requires Support from the Outside. In: *Human Resource Management* 47, H. 2, S. 275–294.
- Nassehi, A. (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: CH. Beck Verlag.
- Neely, A./Cotton, J. (2017): E-mentoring: A Model and Review of the Literature. In: *Transactions on Human - Computer Interaction* 3, H. 9, S. 220–242.
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (2004): *Das Handbuch der Beratung*. Bd 2. Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Niemeier, M. (2009): *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt*. Hamburg: Igel-Verlag.
- Niesyto, H. (2020): Medienkritik und Medienpädagogik. In: *MedienPädagogik* 37, H. 1, S. 23–50.
- Nohl, H. (1933:1982): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Schulte-Blumke Verlag.
- Norris, C. (2019): Mimetic effect in mentoring: the contribution of shared transcendence values. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 17, S. 126–140.
- Nowak, C./Biocca, F. (2004): The Effect of the Agency and Anthropomorphism on Users' Sense of Telepresence, Copresence, and Social Presence in Virtual Environments. In: *Presence* 12, H. 5, S. 481–494.
- Nuankaew, P./Temdee, P. (2015): Online Mentoring Model by Using Compatible Different Attributes. In: *Wireless Pers Communication* 85, H. 2, S. 565–584.
- Nuankaew, P./Temdee, P. (2019): Matching of compatible different attributes for compatibility of members and groups. In: *International Journal for Mobile Learning and Organisation* 13, H. 1, S. 4–29.

O. A. (2012). Second International Conference on Learning Analytics and Knowledge. Vancouver, 29. April - 2. Mai 2012. New York City: ACM Publishing.

O'Brien, K.E./ Biga, A., Kessler, S.R., Allen, T.D. (2010): A Meta-Analytic Investigation of Gender Differences in Mentoring. In: *Journal of Management* 36, Volume 2, S. 537-554. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206308318619> (Stand: 01.09.2020).

Oades, L./Siokou, C./Slemp, G. (2019): *Coaching and mentoring research. A practical guide.* London: Sage Publications.

O'Brien, H./Cairns, P. (2016): *Why engagement matters: Cross-disciplinary perspectives of user engagement in digital media.* Cham: Springer Verlag.

OECD (2002): *Policies and Institutions for E-Commerce Readiness. What Can Developing Countries Learn From OECD Experience?* Paris: OECD Publishing.

OECD [Centre for Educational Research and Innovation] (2001): *E-learning. The partnership challenge.* Paris: OECD Publishing. URL: <http://www.sourceoecd.org/926418693X> (Stand: 01.09.2020).

Ohihoin, S. (2019): *Intercultural eMentoring: A Qualitative Case Study on Virtual Mentoring.* Phoenix: University Press.

Ohlson, M. (2019): *Virtual Mentoring- Creating a National Network of College and Career Ready Leaders.* In: *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, S. 515–539.

Ohlson, M./Ehrlich, S./Blakewood Pascale, A./Lerman, J. (2017): *The Virtual Mentor: Harnessing the Power of Technology to Connect K-12 Students with Collegiate Mentors.* In: *Journal of Interactive Learning Research* 28, H. 4, S. 439–457.

Orvis, K./Brusso, R./Wasserman, M./Fisher, S. (2010): *E-enabled for E-Learning? The Moderating Role of Personality in Determining the Optimal Degree of Learner Control in an E-Learning Environment.* In: *Human Performance* 24, H. 1, S. 60–78.

Overmann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer, S. 43–114.

Owen, H. (2011): The complete guide to mentoring. How to design, implement and evaluate effective mentoring programmes. London, Philadelphia: Kogan Page.

Owen, H. (2015): Making the most of mobility. Virtual mentoring and education practitioner professional development. In: Research in Learning Technology 23, S. 1-14.

Owen, H./Whalley, R. (2016): Facing down dragons and discovering gold: A tale of virtual mentoring and coaching. In: Wright, N. (Hrsg.): There and back: Charting flexible pathways in open, mobile and distance education. Conference Proceedings. DEANZ Biennial Conference. Hamilton, New Zealand, 17. - 20.04.2016, S. 105–110.

Owen, H./Whalley, R. (2017): A Journey from within: The Virtual Mentoring CASE Model. In: Journal of Advances in Education Research 4, H. 1, S. 253–264.

Paechter, M./Kreisler, M./Luttenberger, S./Macher, D./Wimmer, S. (2013): Kommunikation in E-Learning-Veranstaltungen. Erfahrungen der Studierenden und ihre Präferenzen für Online- oder Face-to-Face-Kommunikation. In: Gruppendedyn Organisationsberat 44, H. 4, S. 429–443.

Paetow, G./Zaver, F./Gottlieb, M./Chan, T./Lin, M./Gisoni, M. (2018): Online Mastermind Groups. A Non-hierarchical Mentorship Model for Professional Development. In: Cureus 10, H. 7, S. 3-3013.

Pan African International Conference on Science, Computing and Telecommunications Book of Proceedings (2019).

Parsons, E. (2019): Why not an integrative and inclusive approach—hands on and “minds on?” A lesson for mentoring 21st century science education researchers. In: Sci. Ed. 103, H. 5, S. 1284–1288.

Parsons, T./Jensen, S. (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Peris, M./Nüttgens, M. (2011): Anwendung der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology zur Akzeptanzbestimmung von Web 2.0-Anwendungen in KMU-Netzwerken. In: Gesellschaft für Informatik e.V. (Hrsg.): 6th Conference on Professional Knowledge Management—From Knowledge to Action. S. 88–97.

Peters, S. (2006): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II. 6. Aufl., Mering: Rainer Hampp Verlag.

Petersen, R./Budde, M./Brocke, P./Doebert, G./Rudack, H./Wolf, H. (Hrsg) (2017): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag.

Petersen, R./Eggert, A./Grümmer, R./Schara, U./Sauerwein, W. (2012): The mentoring of women for medical career development. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 1, H. 2, S. 155–168.

Peters, S./Genge, F./Willenius, Y. (2006): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II: Neue Rekrutierungswege. München: Rainer Hampp Verlag.

Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. Mering: Rainer Hampp Verlag.

Petzold, M. (2006): Psychologische Aspekte der Online-Kommunikation. In: e-beratungsjournal 2, H. 2, S. 1–12.

Pflaum, S. (2016): Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Wiesbaden: Springer Verlag.

Pflaum, S./Schwalb, M. J. (Hrsg.) (2021): Der Kompass zum digitalen Mentoring & Coaching. Digitale Beratung entwerfen, gestalten und durchführen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Pflaum, S./Wüst, L. (2019): Der Mentoring Kompass für Unternehmen und Mentoren. Persönliche Erfahrungsberichte, Erfolgsprinzipien aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer.

Philippart, N. (2014): *Global E-Mentoring: Overcoming Virtual Distance For An Effective Mentoring Relationship*. Detroit: Wayne State University Publications.

Picciano, A. (2004): Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks* 6, H. 1, S. 21–40.

Pietraß, M. (2002): Gestaltungsmittel als Interpretationshinweise. Eine rahmenanalytische Betrachtung des Infotainment nach E. Goffman. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 50, H. 4, S. 498–509.

Pomeroy, R. (1993): Mentorship Training: The current picture. In: *Mentoring* 2, H. 1, S. 9–14.

Popitz, H. (1975): *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*. 4. Aufl., Tübingen: Mohr.

Popoff, A. (2006): Wenn eterakete und Abendstern chatten. Erfolgsfaktoren im elektronischen Mentoring. In: Ebeling, K. (Hrsg.): *Gezeitenwechsel. Dokumentation*. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 165–171.

Porst, R. (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer.

Poteat, L./Shockley, K./Allen, T. (2015): Attachment anxiety in mentoring. The role of commitment. In: *Career Development International* 20, H. 2, S. 119–132.

Prein, G./Kluge, S./Kelle, U. (1994): *Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples*. Bremen: Universitätsverlag.

Preston, C./Younie, S. (2015): *Mentoring in a Digital World. What are the Issues?* URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/8289> (Stand: 23.05.2021).

Prommer, E./Vowe, G. (Hrsg.) (1998): *Computervermittelte Kommunikation. Öffentlichkeit im Wandel*. Konstanz: UVK-Medien.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl., München: Oldenbourg.

Rademacher, U./Weber, U. (2017): *Mentoring im Talent Management. Win-win-Programme für Mitarbeiter und Unternehmen*. Wiesbaden: Springer.

Raeisy, L. (2021): E-Mentoring Process as Success Factor in Virtual Collaborative Learning Environments. <https://doi.org/10.25368/2022.32> (Stand: 27.07.2022).

Ragins, B. R./Cotton, J. L./Miller, J. S. (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, Volume 6, S. 1177-1194.

Ragins, B./Cotton, J. (1993): Gender and Willingness to Mentor in Organizations. In: *Journal of Management* 19, H.1, S. 97–111.

Ragins, B./Cotton, J. (1999): Mentor Functions and Outcomes. A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. In: *Journal of Applied Psychology* 84, H. 4, S. 529–550.

Ragins, B./Kram, K. (Hrsg.) (2007): *The Roots and Meaning of Mentoring*. In: *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Los Angeles: Sage Publications, S. 3–15.

Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag.

Ramani, S./Gruppen, L./Krajic Kachur, E. (2006): Twelve tips for developing effective mentors. In: *Medical Teacher* 28, H. 5, S. 404–408.

Ramaswami, A./Dreher, G. (2010): The Benefits Associated with Workplace Mentoring Relationships. In: Tammy, A./Eby, L. (Hg.): *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 211–231.

- Rechberg, K. (2016): Qualitative Datenauswertung: Anwendungswissen. In: König, J. (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 257–274.
- Rechberg, K. (2016): Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen. In: König, J. (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 20–28.
- Reicher, S./Spears, R./Postmes, T. (1995): A Social Identity Model of Deindividuation Phenomena. In: *European Review of Social Psychology* 6, H. 1, S. 161–198.
- Reichwald, R./Möslein, K./Sachenbacher, H./Englberger, H. (2000): Telekooperation. Verteilte Arbeits- und Organisationsformen. 2. Aufl., Berlin: Springer.
- Reindl, R. (2009): Onlineberatung – zur digitalen Ausdifferenzierung von Beratung. In: *Journal für Psychologie* 17, H. 1, S. 1-19.
- Reindl, R. (2015): Psychosoziale Onlineberatung – von der praktischen zur geprüften Qualität. In: *Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation* 11, H. 1, S. 55–68.
- Reindl, R. (2015): Qualitätskriterien für Online-Beratung. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 57, H. 2, S. 42–46.
- Reindl, R./Engelhardt, E. (2016): Blended Counseling - Beratungsform der Zukunft? In: *Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung* 4, H. 2, S. 130–144.
- Reiser, H./Lotz, W. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald Verlag.
- Rettie, R. (2003): *Connectedness, Awareness and Social Presence*. Kingston: University Publishing.
- Rice, R. (1992): Task Analyzability, Use of New Media, and Effectiveness: A Multi-Site Exploration of Media Richness. In: *Organization Science* 3, H. 4, S. 475–500.



Rice, R. (1993): Media Appropriateness. In: *Human Communication Research* 19, H. 4, S. 451–484.

Richert, V. (2012): *Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Rietmann, S./Sawatzki, M./Berg, M. (Hrsg.) (2019): *Digitalisierung und Beratung. Zwischen Bewahrung und Befähigung?* Wiesbaden: Springer Verlag.

Risau, P./Schumacher, M. (2007): Onlineberatung im Netz. Hilfe oder Scharlatanerie? In: Lehmann, K./Schetsche, M. (Hrsg.): *Die Google-Gesellschaft*, S. 243–252.

Rísquez, A. (2008): E-Mentoring. An Extended Practice, an Emerging Discipline. In: Kelsey, S./ Amant, K. (Hrsg.): *Handbook of research on computer mediated communication*. Hershey: Information Science Reference, S. 656-672.

Roberts, A. (2000): Mentoring Revisited. A phenomenological reading of the literature. In: *Mentoring & Tutoring* 2, S. 145–169.

Rohs, M./Rott, K./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 30, S. 1–15.

Ronge, V. (2007): *Rollentheorie - Ein Abriß ihrer Hauptvertreter*. Essen: Universitätsverlag.

Rose, A. (2013): *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*. Hoboken: Taylor and Francis Press. URL: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1581629> (Stand: 28.04.2022).

Rourke, L./Anderson, T./Garrison, D./Archer, W. (1999): Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. In: *The Journal of Distance Education* 14, H. 2, S. 50–71.

Rowland, K. (2011): E-Mentoring. An Innovative Twist to Traditional Mentoring. In: *Journal of Technology Management & Innovation* 7, H. 1, S. 228–237.

Salsabila, R./Pratiwi, S. A./Putra, M. D. A. (2021): Exploratory Study on the Impact of COVID-19 Pandemic on the Online Mentoring Processes. In: *Urecol Journal Part G: Multidisciplinary Research* 1, H. 1, S. 17-23. <https://doi.org/10.53017/ujmr.34> (Stand: 27.07.2022).

Sanchez, B./Harris, J. (1996): Online mentoring: A success story. In: *Learning & Leading With Technology* 23, H. 8, S. 57–60.

Sanchi, S./Tejal, N./Shreya, S./Samidha, K. (2020): Review on Mentoring Chatbot. In: *SAMRIDDHI: A Journal of Physical Sciences, Engineering and Technology* 12, H. 1, S. 147–150.

Sanyal, C. (2017): The Effective Mentor, Mentee and Mentoring Relationship. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 143–155.

Satam, S./Nimje, T./Shetty, S./Kurle, S. (2020): Mentoring Chatbot using Artificial Intelligence Framework. In: *Samriddhi: A Journal of Physical Sciences, Engineering and Technology* 12, Nr. 1, S. 151-156.

Scandura, T. (1992): Mentorship and career mobility. An empirical investigation. In: *Journal of Organisational Behaviour*. 13, H. 2, S. 169–174.

Scandura, T./Pellegrini E. (2007): Workplace Mentoring. Theoretical Approaches and Methodological Issues. In: Allen, T./Eby, L. (Hrsg.): *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 71–91.

Schäfter, C. (2010): Beratung als Kontext der Beziehungsgestaltung in der Sozialen Arbeit. In: *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 15–22.

Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schepers, J./Wetzels, M. (2007): A meta-analysis of the technology acceptance model. Investigating subjective norm and moderation effects. In: *Information & Management* 44, H. 1, S. 90–103.

Schirra, J./Liebsch, D./Halawa, M./Birk, E./Schürmann, E. (Hrsg.) (2013): *Glossar der Bildphilosophie*. Tübingen: Universitätsverlag.

Schmid, B./Haasen, N. (2011): *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Schmidt, J. (2004): Mensch, Computer und Kommunikation. Theoretische Verortungen und empirische Befunde. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Band 5, Nr 2,

Schmidt-Hertha, B./Rohs, M. (2018): Editorial. *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. In: *Medienpädagogik* 30, S. i–viii.

Schmitz, J./Fulk, J. (1991): Organizational Colleagues, Media Richness, and Electronic Mail. In: *Communication Research* 18, H. 4, S. 487–523.

Schneider, W. (2009): *Grundlagen der soziologischen Theorie*. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität - Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Verlag.

Schneider-Ströer, J. (2011): *Schriftbasiertes E-Coaching. Einsatzfelder, Rahmenbedingungen und Grenzen - Eine Befragung im deutschsprachigen Raum*. In: *e-beratungsjournal.net* 7, H. 1, S. 1-13.

Scholl, W./Pelz, A. (2000): *Computervermittelte Kommunikation in der Deutschen Wissenschaft*. In: Batinic, B.: *Internet für Psychologen*. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Schorb, B. (2011): *Zur Theorie der Medienpädagogik*. In: *Medienpädagogik* 20, S. 81–94.

Schreier, M. (2013): *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage Publishing.

Schreyögg, G./Geiger, D. (2003): Wenn alles Wissen ist, ist Wissen am Ende nichts?! Vorschläge zur Neuorientierung des Wissensmanagements. In: Die Betriebswirtschaft 63, H. 1, S. 7–22.

Schulmeister, R. (2009): Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Münster: Waxmann Verlag, S. 130–141.

Schüßler, I./Thurnes, C. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schütze, H./Alex, A. (1999): Die Verbreitung, Nutzung und Wahrnehmung von Medien in Organisationen. In: Mannheimer Beiträge 1, S. 68–89.

Strübing/Schnettler (Hg.) (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Schwabe, G. (2001). Mediensynchronizität - Theorie und Anwendung bei Gruppenarbeit und Lernen. In: Hesse, F./Friedrich, H. (Hrsg.): Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. München: Waxmann Verlag, S. 111-134

Schwabe, G. (2004a): Medienwahl. In: Haake, J./Schwabe, G./Wesner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompodium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München: Oldenbourg Verlag, S. 258–267.

Schwabe, G. (2004b): Medienwahl. In: Haake, J./Schwabe, G./Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompodium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München: Oldenbourg Verlag.

Schwabe, G./Hesse, F./Friedrich, H. (2001). Mediensynchronizität - Theorie und Anwendung bei Gruppenarbeit und Lernen. In: Hesse, F./Friedrich, H. (Hrsg.): Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. München: Waxmann Verlag, S. 111-134.

Schweiger, W./Beck, K. (2019): Handbuch Online-Kommunikation. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Verlag.

Searby, L. (2014): The Protégé mentoring mindset: a framework for consideration. In: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 3, S. 255–276.

Segermann-Peck, L. (1991): *Mentoring and networking*. London: Piatkus Books.

Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. 58 Bände. Weinheim: Beltz Verlag, S. 122–137.

Seoane Pardo, A./Garcia Peñalvo, F. (2008): Online Tutoring and Mentoring. In: Putnik, G./Cruz-Cunha, M. (Hrsg.): *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. Hershey: IGI Global Publishing, S. 1120–1127.

Seufert, S./Meier, C. (2016): Digitale Transformation: Vom Blended Learning zum digitalisierten Leistungsprozess ‚Lehren und Lernen‘. In: Wachtler, J./Ebner, M./Gröbinger, O./Kopp, M. (Hrsg.): *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 298–302.

Sevilla, C./Wells, T. (1999): Six Ways To Foster Peak Performance. In: *Performance Improvement* 38, H. 9, S. 812.

Shae, G. F. (1994): *Mentoring: Helping Employees Reach Their Full Potential*. New York: Amacom

Shepherd, M./Martz, B. (2006): Media Richness Theory and the Distance Education Environment. In: *Journal of Computer Information Systems* 47, H. 1, S. 114–122.

Sherman, S./Camilli, G. (2014): Evaluation of an Online Mentoring Program. In: *Teacher Education Quarterly* 1, S. 107–119.

Short, J./Williams, E./Christie, B. (1976): *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley Publishing.

Shpigelman, C./Weiss, P./Reiter, S. (2009): E-Mentoring for All. In: *Computers in Human Behavior* 25, H. 4, S. 919–928.

Simmonds, D./Zammit Lupi, A. (2010): The matching process in e-mentoring: a case study in luxury hotels. In: *Journal of European Industrial Training* 34, H. 4, S. 300–316.

Single, P. B./Muller, C. B. (2001): When E-Mail and Mentoring Unite: The Implementation of a Nationwide electronic Mentoring-Program – MentorNet, the National Electronic Industrial Mentoring Network for Women in Engineering and Science. In: Stromei, L./Linda K. (Ed.): *Creating Mentoring and Coaching Programs: Twelve Case Studies from the Real World of Training*. In Action Series, American Society for Training and Development, S. 107-122.

Single, P. B./Single, R. M. (2005): E-Mentoring for Social Equity: Review of Research to Inform Program Development. In: *Mentoring and Tutoring* 13, Volume 2, S. 301-320.

Smith, W./Jerusalem, T./Harrington, V. (2005): Essential Formal Mentor Characteristics and Functions in Governmental and Non-Governmental Organizations from the Program Administrator's and the Mentor's Perspective. In: *Public Personnel Management* 34, H. 1, S. 31–58.

Smith-Jentsch, K./Scielzo, S./Yarbrough, C.; Rosopa, P. (2008): A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring. Interactions with mentor gender. In: *Journal of Vocational Behavior* 78, S. 193–206.

Spanhel, D. (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: *Medienpädagogik* 20, S. 95–120.

Springer, J./Reichwald, R./Möslein, K./Sachenbacher, H./Englberger, H./Oldenburg, S. (1999): Telekooperation. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 43, H. 3, S. 175.

Stacey, E. (2002): Quality online participation: Establishing social presence. Research in Distance Education Conference. Geelong: Deakin University Publishing.

Steele, M./Fisman, S. (2014): The Value and Role of Mentoring and Role Models in Attracting and Retaining Junior Women Faculty in Academic

Medicine. In: Vongalis-Macrow, A. (Hrsg.): *Career Moves*. Rotterdam: SensePublishers, S. 61–70.

Stein, V./Carl, M./Küchel, J. (2017): *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens*. Opladen: Budrich Verlag.

Steinbacher, H./Bratengeyer, E. (2016): *Ergebnisse der Studie zur Erfassung der österreichischen Hochschul-E-Learning-Landschaft*. In: Wachtler, J./Ebner, M./Gröbinger, O./Kopp, M. (Hrsg.): *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 127–136.

Steinfeld, C./Fulk, J. (1990): *Organizations and communication technology*. Newbury Park: Sage Publications.

Stidder, G./Hayes, S. (1998): *Mentoring - rhetoric and reality*. In: *Mentoring and Tutoring* 5, H. 3, S. 57–64.

St-Jean, E./Audet, J. (2009): *Factors Leading to Satisfaction in a Mentoring Scheme for Novice Entrepreneurs*. In: *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring* 7, Nr. 1. S. 752-778.

Stöger, H./Sturm, K./Heilemann, M. (2011): *CyberMentor. E-Mentoring für begabte Mädchen in MINT*. In: *Conference: ÖZBF (Hrsg.): Begabung – Wissen – Werte. Wege zur Leistungsexzellenz*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.

Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (2009): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Strassnig, B./Leidenfrost, B./Schabmann, A./Carbon, C. (2007): *Cascaded Blended Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in der Studieneingangsphase*. In: Merkt, M./Mayerberger, K./Schulmeister, R./Sommer, A. (Hrsg.): *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*, Bd. 44. Münster: Waxmann Verlag, S. 318–327.

Stromei, L. (2001): *Creating Mentoring and Coaching Programs: Twelve Case Studies from the Real World of Training*. London: Pearson Publishing.

Sutter, T./Mehler, A. (2010): *Medienwandel als Wandel von Interaktionsformen*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Szczyrba, B. (2003): *Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Tan, J. (2013): Exploring mentoring experience through positioning theory lens. In: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 1, S. 122–136.

Tarver-Grover, S. (2019): Exploring the Development of a Framework for Informal E-mentoring of Online Health Education Students. A Formative Evaluation. In: *InSITE 2019: Informing Science + IT Education Conferences: Jerusalem, Jun 30, 2019: Informing Science Institute (InSITE Conference)*, S. 401–404.

Tennant, M. (2009): Lifelong learning as a technology of the self. In: Ille-  
ris, K. (Hrsg.): *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge Taylor & Francis Publications, S. 147–158.

Tetzlaff, J./Lomberk, G./Smith, H. M./Agrawal, H./Siegel, D. H./Apps, J. N. (2022): Adapting Mentoring in Times of Crisis: What We Learned from COVID-19. In: *Academic Psychiatry*, S. 1-6. URL: <https://doi.org/10.1007/s40596-022-01589-1> (Stand: 27.07.2022).

Thabela-Chimboza, T./Chigona, W./Maumela, T. (2019): Critical reflection on Instant Messaging as an e-mentoring platform in rural high schools. In: *on Science, Computing and Telecommunications Book of Proceedings*, S. 82–91.

Thiery, H. (2014): *Telematisierung des Alltags und der Beratung. Philosophische und mediensoziologische Skizzen zu den Möglichkeitsbedin-*



gungen digital vermittelter Beratung und Therapie. In: e-beratungsjournal. Fachzeitschrift für Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation 10, H. 2. S. 55-82.

Thompson, L./Jeffries, M./Topping, K. (2010): E-mentoring for e-learning development. In: Innovations in Education and Teaching International 47, H. 3, S. 305–315.

Thornton, K. (2014): Mentors as educational leaders and change agents. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 3, H. 1, S. 18–31.

Tomprou, M./Dabbish, L./Kraut, R./Liu, F. (2019): Career Mentoring in Online Communities. In: Brewster, S./Fitzpatrick, G./Cox, A./Kostakos, V. (Hrsg.): Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '19. the 2019 CHI Conference. Glasgow/Scotland, 04.05.2019 - 09.05.2019. New York: ACM Press, S. 1–12.

Treumann, K./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K./Vollbrecht, R./Kurz, O. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Wiesbaden: Springer Verlag.

Tu, C. (2002): The Measurement of Social Presence in an Online Learning Environment. In: International Journal on E-Learning 1, S. 34–45.

Turner, C./Thompson, J. (1993): Socializing Women Doctoral Students. Minority and Majority Experiences. In: The Review of Higher Education 16, H. 3, S. 355–370.

Turner, R. (2013): Role-Taking: Process versus Conformity. In: Rose, A. (Hrsg.): Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach. Hoboken: Taylor & Francis Publishing, S. 20–40.

Ulich, D. (1979): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. 2. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.

Ullmann, K./Ampié Loría, C./Grenzer, U. (2010): Das A und O. Deutsche Redewendungen [A2 + B1]. Stuttgart: Klett Verlag.

van Dam, L./Smit, D./Wildschut, B./Branje, S./Rhodes, J./Assink, M./Stams, G. (2018): Does Natural Mentoring Matter? A Multilevel Meta-analysis on the Association Between Natural Mentoring and Youth Outcomes. In: *American journal of community psychology* 62, H. 1-2, S. 203–220.

van Emmerik, H./Baugh, S./Euwema, M.(2005): Who wants to be a mentor? An examination of attitudinal, instrumental, and social motivational components. In: *Career Development International* 10, H. 4, S. 310–324.

van Winsen-Zielcke, C. (1999): High potentials: wie komme ich in die Führungsausswahl? Mentoring und Coaching. Regensburg: Fit for Business Verlag.

Venkatesh, V./Davis, F. (2000): A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model. Four Longitudinal Field Studies. In: *Management Science* 46, H. 2, S. 186–204.

Venkatesh, V./Davis, F. D. (2000): A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. In: *Management science*, 46, Nr. 2, S. 186-204.

Venkatesh, V./Morris, D. (2003): User Acceptance of Information Technology. Toward a Unified View. In: *MIS Quarterly* 27, H. 3, S. 425.

Venkatesh, V./Thong, J./Xu, X. (2016): Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. A Synthesis and the Road Ahead. In: *Journal of the association for Information Systems* 17, H. 5, S. 328-376.

Venkatesh, V./Thong, X. (2012): Consumer Acceptance and Use of Information Technology. Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. In: *MIS Quarterly* 36, H. 1, S. 157.

Venkatesh, V./Thong, X. (2016): Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. A Synthesis and the Road Ahead. In: *Journal of the Association for Information Systems* 17, H. 5, S. 328–376.

Venkatesh; T. (2012): Consumer Acceptance and Use of Information Technology. Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. In: *MIS Quarterly* 36, H. 1, S. 157.

Véronneau, M. H./ Cance, J. D./Ridenour, T. A. (2012): Mentoring early-career preventionists: Current views from mentors and protégés. In: *Prevention Science* 13, Nr. 5, S. 493-503.

Voigt, V. (2013): *Interkulturelles Mentoring made in Germany. Zum Cultural Diversity Management in multinationalen Unternehmen.* Wiesbaden: Springer Verlag.

Vongalis-Macrow, A. (2014): *Career moves. Mentoring for women advancing their career and leadership in academia.* Rotterdam: SensePublishers.

Wachtler, J./Ebner, M./Gröbinger, O./Kopp, M./Bratengeyer, E./Steinbacher, H./Kapper, C. (Hrsg.). (2016): *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung.* Münster: Waxmann Verlag.

Walabe, E. (2013): *Trust in e-Mentoring Relationships.* Ottawa: University Publishing.

Walther, J. (1992): Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction. In: *Communication Research* 19, H. 1, S. 52–90.

Walther, J. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. In: *Communication Research* 23, H. 1, S. 3-43.

Wanberg, C. R./Kammeyer-Mueller, J./Marchese, M. (2006): Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. In: *Journal of Vocational Behavior*, 69, Nr. 3, S. 410-423.

Wanberg, C./Kammermeyer-Mueller, J./Marchese, M. (2006): Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. In: *Journal of Vocational Behavior* 69, S. 410–423.

Wanberg, C./Welsh, E./Hezlett, S. (2013): Mentoring Research. A Review and Dynamic Process Model. In: *Research in Personnel and Human Resources Management* 22, S. 39–124.

- Warhurst, R./Black, K. (2019): Meaning in Mentoring. More Than Meets the Eye/“I”. In: *Human Resource Development Review* 18, H. 3, S. 349–375.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12. Aufl., Bern: Huber Verlag.
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr-Siebeck Verlag.
- Weber, M. (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. 6. Aufl., Tübingen: Mohr-Siebeck Verlag.
- Weiss, H. (1993): *Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellung der großen Paradigmen*. Wien: Springer Verlag.
- Weißhaupt, M. (2008): *Rolle und Identität. Grundlagen der Rollentheorie*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Welker, M./Matzat, U. (2009): Online-Forschung: Gegenstände, Entwicklung, Institutionalisierung und Ausdifferenzierung eines neuen Forschungszweiges. In: Jakob, N. (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 33–48.
- Wenger, E. (2009): A social theory of learning. In: Illeris, K. (Hrsg.): *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge Taylor & Francis Publishing, S. 210–218.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wilbanks, J. (2014): E-Mentoring. Examining the Feasibility of Electronic, Online, or Distance Mentoring. In: *Journal of higher education theory and practice*, 14, H. 5, S. 24.
- Williams, S./Sunderman, J./Kim, J. (2012): E-mentoring in an Online Course. Benefits and Challenges to E-mentors. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 10, H. 1, S. 109–123.

Williams, J./Molloy Elreda, L./Henderson, L./Deutsch, N./Lawrence, E. (2019): Dyadic connections in the context of group mentoring. A social network approach. In: *Journal of community psychology* 47, H. 5, S. 1184–1196.

Williams, S./Kim, J. (2011): E-mentoring in online course projects. Description of an e-mentoring scheme. In: *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring* 9, H. 2, S. 80-95.

Williams, S./Sunderman, J./Kim, J. (2012): E-mentoring in an online course: Benefits and challenges to e-mentors. In: *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring* 10, Volume 1, S. 1-8.

Wise, A./Chang, J./Duffy, T./del Valle, R. (2004): The effects of teacher social presence on student satisfaction, engagement, and learning. In: *Journal of Educational Computing* 31, H. 3, S. 247–271.

Wiswede, G. (1977): *Rollentheorie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Witt, C./Czerwionka, T. (2013): *Mediendidaktik*. 2. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Wittpahl, V. (2017). *Digitalisierung: Bildung, Technik, Innovation*. Berlin: Springer Verlag.

Wood, A. (2014): *Evolving Mentoring into E-Mentoring. Tapping into Internet-Resources. An E-Mentoring Option*. Minnesota: University Publishing.

Wu, X./Lyu, Y./Kwan, H./Zhai, H. (2019): The impact of mentoring quality on protégés' organization-based self-esteem and proactive behavior. The moderating role of traditionality. In: *Human Resource Management* 58, H. 4, S. 417–430.

Wulf, M. (2002): *Mentoring - eine Anleitung zum Doing*. In: *sfs Beiträge aus der Forschung*, 129. Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-31547> (Stand 12.07.2022)

- Wyatt, M./Arnold, E. (2012): Video-stimulated recall for mentoring in Omani schools. In: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 1, H. 3, S. 218–234.
- Yip, J./Kram, K. (2017): Developmental Networks: Enhancing the Science and Practice of Mentoring. In: Clutterbuck, D. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Mentoring*. London: Sage Publications, S. 88–104.
- Young, A. M., Perrewe, P. L. (2000): What did you expect? An examination of career-related support and social support among mentors and protégés. *Journal of management* 26, H. 4, S. 611–632.
- Younger, M. (1995): Now everyone wants to be involved...: What makes for TQM — Total Quality Mentoring? In: *Mentoring and Tutoring* 1, S. 31–46.
- Zachary, L. (2012): *The mentor's guide. Facilitating effective learning relationships*. 2. Aufl., San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Zerback, T./Schoen, H./Jacob, N./Schlereth, S. (2009): Zehn Jahre Sozialforschung mit dem Internet – Eine Analyse zur Nutzung von Online-Umfragen in den Sozialwissenschaften. In: Jacob, N. (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 15–31.
- Ziegler, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlage und Wirksamkeitsanalysen. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Erlangen: Universitätsverlag, S. 7–30.
- Ziegler, M. (2001): Grundfragen der Ethnographie. In: Hug, T. (Hrsg.): *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 139–151.
- Zorn, I. (2011): Zur Notwendigkeit der Bestimmung einer auf Digitale Medien fokussierten Medienkompetenz und Medienbildung. In: *Medienpädagogik* 20, S. 175–209. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/401> (Stand: 27.07.2022).

Titelbild

Nuhndesign (2022), Neckarauer Straße 155, 68199 Mannheim

## Anlagen

Anlage 1: Interview-Leitfaden.....	576
Anlage 2: Kategoriensystem mit Codierregeln und Ankerbeispielen.....	577



## Anlage 1: Interview-Leitfaden

Einleitender Erzählimpuls:

Ich interessiere mich für Ihre Erfahrungen mit digital unterstütztem/virtuellem Mentoring. Erzählen Sie mal!

- Was ist für Sie das Besondere am digital unterstützten/virtuellen Mentoring?
  - Wie beeinflusst digitale Unterstützung/Virtualität das Mentoring?
- Erzählen Sie mir doch mal: Wie war Ihr Weg zum Mentoring?
  - Wie war das, sind Sie eines Morgens aufgewacht und haben sich überlegt, Sie wollen nun Mentorin bzw. Mentor werden?
- Wie haben Sie sich auf Ihre Rolle als Mentorin bzw. Mentor vorbereitet?
  - Gibt es für Sie so typische Mentorinnen und Mentoren-Eigenschaften?
  - Gibt es solche Eigenschaften auch bei Mentees?
- Wie haben Sie Ihre bzw. Ihren Mentee gefunden?
  - Wie haben Sie Ihre Mentorin bzw. Ihren Mentor gefunden?
  - Wie lief der Matching-Prozess?
- Welche Themen besprechen Sie in den Mentoring-Gesprächen?
- Wie ist das mit dem Lernen im Mentoring-Gespräch?
  - Was wird da gelernt?
  - Wie wird gelernt?
  - Wer lernt?
- Wie sieht für Sie die Zukunft des Mentorings aufgrund der Digitalisierung aus?
- Gibt es weitere Themen, die bisher noch nicht angesprochen wurden, die Ihnen zum Thema noch wichtig sind?

Vielen Dank für das Gespräch!

## Anlage 2: Kategoriensystem mit Codierregeln und Ankerbeispielen

Hauptkategorie	Kategorie	Subkategorie	Codierregel	Ankerbeispiel
Rollen im Mentoring	Selbstverständnis	Vorbild	Erfahrungen, auch negative, mit einer Mentorin bzw. einem Mentor, Beschreibung von Eigenschaften dieser Person – sowohl fachlich als auch persönlich. Es wird klar, dass es sich um ein Vorbild handelt.	„Bei einer Koryphäe der Medienwirtschaft.“ (N, 36-42)
		Begleitung	Ziele und Bedürfnisse der bzw. des Mentee stehen im Mittelpunkt, Mentorin bzw. Mentor richtet Mentoring danach aus, es wird von	„Wünsche, Träume, zu gucken, ähm, wie kommt man da hin, oder braucht's da noch Umwege. Ähm, ja, also, äh, was, was braucht derjenige, um

			<p>Begleitung, Unterstützung, Stärkung gesprochen, auch von fachlicher Ähnlichkeit, von konkreten Aktionen und Austausch, von Lebensentscheidungen und Feedback; Kritik wird hinsichtlich der Entmündigung von Mentees geäußert.</p>	<p>auch zu seinen Zielen zu gelangen und ganz oft, also speziell bei Frauen ist es so, dass sie einfach mehr Ermutigung brauchen.“ (C, 104-110)</p>
		<p>Gatekeeping</p>	<p>Aktivitäten zum Sichtbarmachen und Vernetzen von Mentees werden genannt, Einblicke in den eigenen Arbeitsbereich, Kontakte herstellen.</p>	<p>„Also um an ‘nem Beispiel das zu machen, dass ich kucke, äh, ähm, fällt mir jemand ein, mit wo die Person, ähm, mit kooperieren könnte, vielleicht ‘nen</p>

				<p>Artikel platzieren könnte. Oder wo ist es sinnvoll, dass sie vielleicht mal 'nen Beitrag auf 'ner Tagung macht.“ (D, 194-198)</p>
		Wissensvermittlung	<p>Mentorin bzw. Mentor berichtet, eigene Erfahrungen des Karriere-machens im Mentoring einzusetzen, auch von Schattenseiten dieses Wegs, von Förderung, Weiterentwicklung, der Fähigkeit zu geben, aber auch davon, nicht für alles ein Rezept parat zu haben</p>	<p>„Inhaltliches Wissen, auch mal unterrichtend, ein erfahrungsbasierter Ansatz zum Lösen eines Problems als System, Unterstützung dabei.“ (O, 144-145)</p>

			wird gesprochen, Bild der Handwerkslehre wird verwendet.	
		Rollenabgrenzung	Mentorin bzw. Mentor setzt Grenze bei psychischen Problemen, bei fehlendem Engagement, bei falschen Vorstellungen, wenn Coaching benötigt wird, Grenze zu Coaching ist allerdings auch fließend, und betonen, was kein Mentoring ist.	„Hmhm, also bei uns gehört dieses Psychosoziale, ähm, also im Wesentlichen, also wenn's darum geht, dass jemand an und für sich so psychologische Unterstützung braucht, oder einen ganz, ganz schlimmen Burnout, oder so, das ist das ist sicher nicht in unserem, unserem Metier.“ (J, 107-109)
		Begleitung	Ziele und Bedürfnisse der bzw. des Mentee stehen im	„Wünsche, Träume, zu gucken, ähm, wie kommt man

			<p>Mittelpunkt, Mentorin bzw. Mentor richtet Mentoring danach aus, es wird von Begleitung, Unterstützung, Stärkung gesprochen, auch von fachlicher Ähnlichkeit, von konkreten Aktionen und Austausch, von Lebensentscheidungen und Feedback; Kritik wird hinsichtlich der Entmündigung von Mentees geäußert.</p>	<p>da hin, oder braucht's da noch Umwege. Ähm, ja, also, äh, was, was braucht derjenige, um auch zu seinen Zielen zu gelangen und ganz oft, also speziell bei Frauen isse so, dass sie einfach mehr Ermutigung brauchen.“ (C, 104-110)</p>
		Gatekeeping	<p>Aktivitäten zum Sichtbarmachen und Vernetzen von Mentees</p>	<p>„Also um an 'nem Beispiel das zu machen, dass ich kucke, äh, ähm, fällt</p>

			<p>werden genannt, Einblicke in den eigenen Arbeitsbereich, Kontakte herstellen.</p>	<p>mir jemand ein, mit wo die Person, ähm, mit kooperieren könnte, vielleicht 'nen Artikel platzieren könnte. Oder wo ist es sinnvoll, dass sie vielleicht mal 'nen Beitrag auf 'ner Tagung macht.“ (D, 194-198)</p>
		<p>Wissensvermittlung</p>	<p>Mentorin bzw. Mentor berichtet, eigene Erfahrungen des Karriere-machens im Mentoring einzusetzen, auch von Schattenseiten dieses Wegs, von Förderung, Weiterentwicklung, der Fähig-</p>	<p>„Inhaltliches Wissen, auch mal unterrichtend, ein erfahrungs-basierter Ansatz zum Lösen eines Problems als System, Unterstützung dabei.“ (O, 144-145)</p>

			keit zu geben, aber auch davon, nicht für alles ein Rezept parat zu haben wird gesprochen, Bild der Handwerkslehre wird verwendet.	
		Rollenabgrenzung	Mentorin bzw. Mentor setzt Grenze bei psychischen Problemen, bei fehlendem Engagement, bei falschen Vorstellungen, wenn Coaching benötigt wird, Grenze zu Coaching ist allerdings auch fließend, und betonen, was kein Mentoring ist.	„Hmhm, also bei uns gehört dieses Psychosoziale, ähm, also im Wesentlichen, also wenn's darum geht, dass jemand an und für sich so psychologische Unterstützung braucht, oder einen ganz, ganz schlimmen Burnout, oder so, das ist das ist sicher nicht in unserem, unserem



				Metier.“ (J, 107-109)
Vorbereitung auf Rolle		strukturierte Fortbildung	Seminare und Workshops werden genannt bzw. aufgezählt bzw. das Fehlen dieser wird als Manko bezeichnet, weil Vorbereitung als sinnvoll erachtet wird.	„Training beinhaltet auch das Reflektieren der Philosophie, ein Mentor zu sein. Supervision ist wichtig. Sie müssen ein mehr anspruchsvolles oder ausgereiftes Verständnis des Mentoring-Prozesses erhalten.“ (O, 73-75)
		selbstgesteuerte informelle Lernprozesse	Literatur zur Vorbereitung, wird genannt, von strukturierter Eigen-Vorbereitung wird berichtet, von Gesprächen mit erfahrenen Mentorinnen und Mentoren.	„[...] das zweite Mal bin ich's dann tatsächlich systematischer angegangen und, ähm, hab' einfach viel gelesen dann ähm und mit Menschen gesprochen, die A selber

				<p>Mentor waren beziehungsweise auch, ähm, Unternehmen für Mentoring hatten, und ähm mir dann mir dann Rat schläge und Tipps gegeben haben, also ähm, das war dann schon hilfreich ähm, nich 'n zweites Mal so blauäugig reinzulaufen, auch wenn man beim ersten Mal natürlich schon, ähm, Erfahrung gesammelt hat.“ (B, 65-74)</p>
		berufsbio graphische Expertise	Mentorin bzw. Mentor war selbst Mentee, war als Expertin bzw. Ex-	„[...] ich wurde ja nur sozusagen als externe Wissenschaftlerin, die damals an der

			<p>perte zu einem formellen Programm geladen, hat für ein Mentoring-Programm gearbeitet und sich aus dieser Erfahrung heraus an Rolleninhalte erinnert, formale Vorbereitung wird verneint.</p>	<p>Hochschule arbeitete, und dann halt in dem Sinne Hochschulkarriere gemacht hat, dazu ein dazu eingeladen. Ich war selbst nicht bei dem Mentoring-Programm dabei, aber dadurch habe ich irgendwie so 'n bisschen irgendwie mitgekriegt auf was es ankommt, ja.“ (E, 49-66)</p>
		<p>biographische Erfahrung als Ressource</p>	<p>Mentorin bzw. Mentor nennt Alter, formale Bildungsabschlüsse, berichtet von Führungserfahrung, Anleitungserfahrung, nennt</p>	<p>„Und äh, ganz ehrlich, ähm, ich bin fünfzig Jahre, hab' schon Führungserfahrung gehabt, ich hab' keine offizielle Mentor, ähm, Ausbildung oder</p>

			<p>Beratungswissen, formale Vorbereitung wird verneint.</p>	<p>Coaching-Ausbildung, aber, äh, ich bin auch, äh, studierte Wirtschaftspädagogin, also wo, wo man ja an sich als Ziel hat äh, ähm in, in den Lehrerberuf zu gehen, diesen Weg hab' ich allerdings nicht gewählt, also von daher, das traut man sich irgendwann mal ab 'ner gewissen Erfahrung einfach zu, ja.“ (A, 125-138)</p>
		<p>Persönlichkeit als Resource</p>	<p>Mentorin bzw. Mentor äußert, Mentoring einfach ausprobiert zu haben, es wird mit Stärken und persön-</p>	<p>„Ähm, ja, indem ich einfach selber weiß, was für Stärken ich hab' und was für Talente, äh, ja, was in mir steckt. Aber vorbereiten</p>

			lichen Eigenschaften argumentiert, formale Vorbereitung wird verneint	in dem Sinne 'gar nicht unbedingt so dringend notwendig, [...]'.“ (C, 73-75)
explizite Erwartungen an Mentees	Prozessverantwortung		Mentorin bzw. Mentor erwartet, dass Mentee Termine zeitlich und inhaltlich vor- und nachbereitet, dass Tandem-Gespräche nicht bloßes Plaudern werden.	„Und äh, auch das Verständnis des Mentee für seine Verantwortung. Denn in meinen Augen hat in 'nem Men, äh, Mentoring der Mentee die Verantwortung für den Prozess. Wann trifft man sich, ähm, was bespricht man, ähm, werden die Sachen nachbereitet, vorbereitet, etc.“ (M, 47-50)
		Proaktivität	Mentorin bzw. Mentor wünscht	„Und ich finde eigentlich, dass das tätig

			<p>sich Tat- kraft und Offenheit, Mentees be- richten von Stärkung in ihrer Eigen- ständigkeit, das Ziel wird nicht erwähnt.</p> <p>Wird das Ziel er- wähnt, un- ter „Zielori- entierung“ kodieren.</p>	<p>werden, [...]. Weil der erste Schritt ist, der erste Schritt ist glaube ich, sich aktiv entscheiden, ähm, diesen Prozess auch selbst zu gestal- ten.“ (D, 166-169)</p>
		<p>Zielorientie- rung</p>	<p>Mentorin bzw. Men- tor wünscht sich Ziel- klarheit und den Willen bei den Mentees, für dieses Ziel aktiv etwas zu tun.</p> <p>Wird das Ziel nicht erwähnt, unter „Proa- ktivität“ ko- dieren.</p>	<p>„Deswegen is‘ es nich‘ ‘ne unbe- dingte Grundvo- raussetzung, aber äh, ähm, ich sag mal über- haupt Ziele zu haben is‘ natürlich schon wich- tig, damit man aus dem Mento- ring Nutzen ziehen kann.“ (I, 185-190)</p>

		<p>Kommunikationskompetenz</p>	<p>Mentees sollen hinzuhören, gleichzeitig Gesprächsanregende und Inhaltsaufnehmende sein, Mentorin bzw. Mentor durch „gute Fragen“ fordern und so das Maximum aus dem Mentoring für sich herausholen können</p>	<p>„Hm. Also, wahrscheinlich isses beides, weil, ähm, wenn Sie so sagen es is‘ ‘ne Kommunikationssache, klar is‘ genaues Zuhören und Fragestellung, Fragen stellen is‘ ja was, was man üben kann. Und wahrscheinlich gibt’s Menschen, die können das eher, ja, haben da ‘n gewisses Naturtalent, und die können da durch ‘n Training noch besser werden.“ (F, 345-350)</p>
		<p>generative Tradierung als implizite Erwartung</p>	<p>Mentoring ist Staffellauf, Fortsetzungsgeschichte,</p>	<p>„Aber immer mit der Maßgabe: Wer einmal von jeman-</p>

			<p>Gutes, das einem widerfährt; dieses Gute soll geteilt werden, indem Mentees Mentorinnen bzw. Mentoren werden.</p>	<p>dem profitiert hat, muss das auch weitergeben. Also war man einmal Mentee, wird man irgendwann Mentorin. So ist eigentlich für mich, das ist wie so ein Staffellauf. Also nicht nur einnehmen, sondern Mentoring gleichzeitig so erfahren, dass man weiß, dass man irgendwann weitergibt. Und das mit, mit 'ner Verantwortung verbindet.“ (L, 12-21)</p>
<p>Beziehung im Online-Mentoring</p>	<p>beziehungsförderliche Bedingungen</p>	<p>Passung durch Persönlichkeit</p>	<p>Mentee und Mentorin bzw. Mentor sind sich (berufs-) fachlich und/</p>	<p>„Ähm und, ähm, wer ist für mich als Mentee sinnvoll. Und ähm, wir fahren</p>



			<p>oder in der Persönlichkeit ähnlich oder in beiden Punkten unterschiedlich – beides wird als förderlich für die bzw. den Mentee argumentiert. Matching-Verfahren werden angesprochen.</p>	<p>eher den Ansatz der Heterogenität als der Homogenität. Also, äh, es gibt ganz viele, die matchen nach gemeinsamen Wertvorstellungen, und, ähm, solchen Thematiken. Und, äh, wir sagen's genau andersherum. Denn die KUNST in der Arbeitswelt ist es ja, mit jemand klarzukommen, der nich' so tickt wie ich.“ (M, 68-75)</p>
digitale Begegnungs- und Kommunikationsräume	unterschiedliche Dimensionalitäten	<p>Mentoring-Tandem hört sich, telefoniert, sieht sich über Skype. Ein persönliches Tref-</p>	<p>„Ähm, für mich is es kein großer Unterschied, ja, ähm, weil ich mit meiner Mentee genauso umgehe wie</p>	

			<p>fen ist jedoch nicht ausgeschlossen. Mentoring-Tandem nutzt persönliche Treffen und virtuelle Kommunikationsmedien, sieht persönliche Treffen als essentiell im Mentoring.</p>	<p>wenn ich im Café sitzen würde und da ich im Augenblick ja dann in meinem Büro sitze, alleine bin, äh, und mit ihr über Skype spreche und wir über, phh, halt Google, äh, Google Drive eventuell ihre Dokumente bearbeiten, das ist nicht großartig unter, äh, ein großartiger Unterschied. Also ich empfinde es einfach nich' so. (A, 18-55) „Manchmal muss ich meinen Mentor bildlich gesprochen anfas-</p>
--	--	--	---	---

				sen können.“ (H, 45)
		(flexible) Begegnungsräume	Vorteile für Mentees und Mentorinnen und Mentoren durch digitale Medien wie Zeit-, Orts-, Hierarchieunabhängigkeit, Einpassung von Mentoring in das Leben.	„Weil, abgesehen davon, dass man natürlich nich‘ irgendwo ‘ne Anreise oder Ähnliches noch hat, ähm, in die man Zeit investieren muss.“ (B, 37-45)
		eingeschränkte Resonanzmöglichkeiten	Mimik, Gestik, Eindrücke über einen Menschen sind notwendig und digital weniger deutlich, virtuelles Mentoring wird jedoch nicht nur negativ gesehen.	„Weil es gibt, also, persönlichen Kontakt, finde ich, kann man einfach digital nicht lernen. Also Sie kriegen schon rein digital nicht mit, wie ‘n Mensch riecht. Was aber ‘n ganz, es ist der älteste Sinn von uns Menschen,

				der Geruchssinn. Im Reptiliengehirn. Das heißt, nicht umsonst sagt man ja, den kann ich nicht riechen.“ (L, 342-349)
Gesprächsinhalte des Online-Mentorings	Formales Wissen		Vorbereitung auf Einstieg ins Berufsleben (Bewerbung), Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit (fachspezifisches Wissen); Inhalte und Themen, die man sich auch anderweitig, außerhalb von Mentoring, aneignen kann (Rhetorik, Gehaltsverhandlungen).	„Das ist unab, also das is‘ muss man gucken, das sind Klassiker-Themen, äh, Selbst-PR, Erfolg ausrichten, Strategieentwicklung, ähm, selber sich, äh, also, Netzwerkaufbau, [...]“ (L, 275-280)

	Insider-Wissen		Zurechtfinden im Berufsalltag und im Kontext einer Organisation, Passung in einer Organisation, Insiderwissen wird vermittelt – durch Erfahrung der Mentorin bzw. des Mentors, auch Kritik daran.	„[...] wie tausche ich mich auf der Arbeit aus, eigentlich, eigentlich alles, was Social Skills betrifft im Arbeitskontext, die einem noch keiner beibringt, sondern die jeder von uns, der im Arbeitsleben steht, eigentlich über Learning by Doing gelernt hat, ‘ne, die aber eigentlich jeder mal erfahren hat.“ (F, 201-205)
	Persönlichkeitsentwicklung		Beschrieben werden Inhalte, die die berufliche Karriere betreffen und mit der Persönlichkeit und der Weiter-Entwicklung	„Also es, es is‘ auch beim Netzwerken so, was bin ich für ‘n Mensch, bin ich ‘n introvertierter ‘n extrovertierter Mensch,

			<p>von Persönlichkeit zusammenhängen wie zur Person passende Erfolgskriterien. Von Identitätsbildung wird gesprochen, Worte wie „persönlich, Persönlichkeit, Person, Identität“ werden explizit genannt oder umschrieben.</p> <p>Tauchen die genannten Begriffe nicht auf und sind sie nicht beschrieben, dann je nach Inhalt Zuordnung zu „formales Wissen“ oder „informelles Wissen“.</p>	<p>ähm, ja, wie ticke ich überhaupt und was brauche ich dann, damit ich gut in dieser Gesellschaft, äh, sag‘ ich mal leben kann. Weil das sind die Grundessenzen im Endeffekt auch im Job, ähm, an denen man immer Probleme hat, dass man mal guckt, was hat der denn für ‘n Charakter, und des rauszuarbeiten mit ‘nem Mentee is ganz wichtig.“ (C, 117-126)</p>
--	--	--	---	---

Zukunfts-szenarien und -perspektiven	Steige-rung des Bekannt-heitsgrads		<p>Mentoring soll stärker beworben und be-kannt ge-macht wer-den.</p> <p>Hier sind ausschließ-lich Aussa-gen zuzu-ordnen, die aufgrund der Frage nach der Zukunft von Mentoring getätigt wurden.</p> <p>Gegenwärtige Ent-wicklungen sind der je-weils pas-senden Hauptkate-gorie zuzu-ordnen.</p>	<p>„Also ich glaube es ist vor allen Dingen das Thema, hmmm, Imagearbeit beziehungs-weise Öff-fentlichkeits-arbeit, also dass das Thema noch mehr, noch bekannter werden muss, ‘ne? Also nicht nur für Frauen, son-dern für alle. Auch das Thema In-tegration spielt da mit rein, [...]. Ähm, also deswegen ganz ganz klar Öffent-lichkeitsar-beit.“ (N, 486-490)</p>
	Öffnung der Ziel-gruppen		<p>Mentoring soll für alle Zielgrup-pen bereit-gestellt wer-</p>	<p>„Ich glaube, mir is’ wich-tig, dass, äh, ähm, zu sa-gen, dass dieses, diese</p>

			<p>den, Demokratiegedanke: Mentoring als Instrument für alle.</p> <p>Hier sind ausschließlich Aussagen zuzuordnen, die aufgrund der Frage nach der Zukunft von Mentoring getätigt wurden. Gegenwärtige Entwicklungen sind der jeweils passenden Hauptkategorie zuzuordnen</p>	<p>Demokratie, es kann jeder Mentor werden und es kann jeder Mentee werden.</p> <p>Und man ist nicht mehr abhängig von irgendwelchen Bottlenecks, ob das Personalentwicklung, oder, hhh, überhaupt ein Programm ist, ja. Und das denke ich ist der wesentliche, der riesengroße Vorteil dieser Digitalisierung, ja, von Mentoring. Dass Sie bei dem, äh, dass Sie Zugang haben zu den Menschen die sagen, ja, ich habe so viel Wissen und ich bin</p>
--	--	--	---	---



				gerne bereit, dieses Wissen und mein Netzwerk zu teilen [...]. Und das ist deswegen, dass viele daran teilnehmen können und nicht nur ein paar wenige Auserwählte.“ (A, 261-268)
			<p>Abbau sowohl technischer als auch persönlicher Nutzungshürden, Mentorinnen und Mentoren besser ausbilden.</p> <p>Hier sind ausschließlich Aussagen zuzuordnen, die aufgrund der Frage nach der Zukunft</p>	<p>„Ja, in dem Augenblick, gut, ich würd‘ sagen heute hat jeder ‘n Handy. Ja, ich glaube nich‘, dass es irgendwo noch abgehängte soziale Schichten gibt, also, äh, gucken Sie sich an, die ganzen Flüchtlinge, die haben alle ‘n Handy. Ja, also ich</p>

			<p>von Mentoring getätigt wurden. Gegenwärtige Entwicklungen sind der jeweils passenden Hauptkategorie zuzuordnen.</p>	<p>mein', das soll mir keiner erzählen, dass es das nicht gäbe, und selbst an Schulen, ja, die sind schlecht ausgerüstet, aber jeder hat die Möglichkeit, mal ins Internet zu kommen. Es gibt öffentliche Bereiche in Bibliotheken, oder sonstwo, also selbst wenn ich keinen Internetanschluss Zuhause hab', also gut, man muss schon irgendwie weit ab in [Bundesland] auf'm Land wohnen, wo man keinen Hotspot hat,</p>
--	--	--	--	--

---

				<p>ja, aber selbst da glaub' ich wär's möglich, irgendwo ins Internet zu kommen, ja. Also ich glaube dann eher, dass es, das is ja so, nur wenn ich Internetzugang habe und 'n Mobiltelefon in der Hand, heißt das noch lange nicht, dass ich medienkompetent bin, ja, dass ich weiß, was ich überhaupt, äh, was soll ich denn suchen, wenn ich überhaupt nicht weiß, was ich suchen kann oder was es überhaupt gibt.</p>
--	--	--	--	---

				<p>Also von daher, man muss ja auch gezielt auf solche Plattformen stoßen, dann auch den Mut ham, äh, so jemanden anzuschreiben und zu sagen, ich hätt' sowas gern, ja. Das heißt, das Netz bietet nur die Möglichkeit, das Netz, nicht die da draußen, die vielleicht den Bedarf hätten, da is immer noch die Frage, wie komm ich sozusagen zu denen. Da muss man früh anfangen, vielleicht auch schon in den Schulen, 'ne,</p>
--	--	--	--	--

				wenn ich so überlege, also eigentlich geht das schon ganz früh los, ja.“ (E, 475-491)
	Erweiterung durch Community-Charakter		<p>Vision ist die Auflösung des eins-zu-eins-Tandems, mehrere Mentorinnen bzw. Mentoren heißt breiter gestreutes Wissen, unmittelbares Mentoring.</p> <p>Hier sind ausschließlich Aussagen zuzuordnen, die aufgrund der Frage nach der Zukunft von Mentoring getätigt wurden. Gegenwärtige Entwicklungen</p>	<p>„Es entstehen Wissens-Communities. Vielleicht ein Bruch mit der Tradition der dyadischen Beziehung. Eher eine Community von Mentorinnen und Mentoren. LernCommunities.“ (O, 157-160)</p>

			sind der jeweils passenden Hauptkategorie zuzuordnen.	
	Verstärkung von Finanzierung		<p>Mentoring orientiert sich künftig an Unternehmensberatung und anderen entgeltlichen Beratungs- und Weiterbildungsformaten.</p> <p>Hier sind ausschließlich Aussagen zuzuordnen, die aufgrund der Frage nach der Zukunft von Mentoring getätigt wurden. Gegenwärtige Entwicklungen sind der jeweils passenden</p>	<p>„Man muss, äh, natürlich bereit sein und das ist halt jetzt der Unterschied zu dem nor, ich sach‘ jetzt mal geförderten Programmen, da haben Sie immer entweder den Staat dahinter stehen oder, oder das Budget der Personalentwicklung, ja, die sagen, ok, wir investieren in die Leute, dann bezahlen natürlich das Unternehmen oder die staatliche Organisation die das</p>

			Hauptkategorie zuzuordnen.	Mentoring anbietet. Das ist in dem Fall für alle, äh, ja, Otto Normalverbraucher und Lieschen Müllers, ja, is' halt nich' so, da muss tatsächlich dann, ähm, der Karrierewillige in sein Portemonnaie greifen. Aber das machen ja auch viele, indem sie Zertifikate oder Studien oder Fernlehrgänge neben ihrem Beruf, ähm, äh, in die Hand nehmen, ja, und da auch für Geld ausgeben.“ (A, 246-254)
--	--	--	----------------------------	--

Rahmenbedingungen des Online-Mentorings Rahmenbedingungen des Online-Mentorings	Strukturierung von Online-Mentoring	Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung	Der Ablauf ist angelehnt an Mentoring-Programme.	„[...] das war ein sehr strukturiertes Programm, das war begleitet von vielen Workshops auch, also es ging nicht nur, äh, ähm um das Treffen, äh, mit der Mentorin, also es war etwas über ein Jahr glaube ich, so 14 Monate ungefähr, ähm, sondern wir hatten viele Workshops hatten wir auch, ne, [...].“ (D, 57-59)
		Online-Plattform zur Verortung	Software-Infrastruktur zur Organisation, Administration von Mentoring und Bündelung von mediatisier-	„[...] wo jedes Tandem seinen eigenen Bereich hat. [...] wo, äh, Maßnahmen definiert sind, vielleicht Zeitpläne,



			<p>ten Kommunikationsstools im Internet oder Intranet mit Zugangs- und Berechtigungskonzept.</p>	<p>alles Mögliche. Wo's, äh, vielleicht nochmal die Möglich, äh, die Möglichkeit gibt, äh, eben halt die Konta, äh, die den Kalender zu pflegen, und, und, und. [...] Also, äh, 'ne Mischung aus Dokumentation, Vernetzung, äh, weitere Lernmöglichkeiten.“ (L, 135-152)</p>
	<p>Vorgehensweise beim Matching</p>	<p>Fremdbestimmung durch Koordinierende</p>	<p>Programmleitung, Koordinierende oder Unternehmensberatung als objektive Dritte nehmen Matching vor.</p>	<p>„[...] die Leiterin von dem Programm, die dann auch noch HiWis hatte, die hat dann das sogenannte Matching durchgeführt. Das heißt, die hat die Profile sich angeguckt, hat</p>

				auch zum Teil Interviews geführt, und äh, und, und, und die Profile natürlich von den Mentorinnen.“ (J, 27-30)
		Partizipation der Teilnehmenden	Mentees, Mentorinnen und Mentoren sind an der Zusammenführung der Tandems beteiligt, haben ein Auswahl oder Veto-Recht bzw. Mentees suchen Mentorin bzw. Mentor selbst aus.	„[...] im Zuge dieses Programms die Möglichkeit hatte, sich ganz frei da 'ne Mentorin zu suchen.“ (E, 40)
		algorithmusbasierte Vorauswahl	Algorithmen wird in Bezug auf Matching noch nicht hundertprozentig vertraut,	„[...] wenn die Algorithmen nicht sehr gut und sehr ausgefeilt sind, ähm, hm, net ganz so viel.“ (I, 33)

			zur Vorauswahl jedoch einsetzbar.	„[...] Algorithmen helfen können, um, um ‘ne erste Idee zu kriegen“ (N, 444-445)
	Standardisierung von Tandem-Gesprächen Strukturierung von Online-Mentoring	inhaltlich-thematische Standardisierung	Inhalte sind ähnlich wie bei Mentoring-Programmen vorgegeben, bis hin zu fertigen Gesprächsleitfäden.	„Und der Mentor hat zusätzlich zu diesen Slides auf der rechten Seite wie so Chat-Blasen auch noch ein Skript, die nacheinander ihm Anweisungen geben, im Hintergrund Informationen, aber auch wortwörtliche Satzkonstruktionen, wie so ‘n Souffleuse-System, ja, das ihm Impulse gibt, was er jetzt sagen kann, was er oder sie jetzt sagen kann.“ (F, 57-71)

		<p>Flexibilisierung der Durchführung</p>	<p>Wahl des Kommunikationsmediums bei Mentoring-Gesprächen sollte interpersonell getroffen werden, Blended Mentoring wird als Standard benannt.</p>	<p>„[...] selber entscheiden, wie viel digital und wie viel persönlich.“ (C, 64-65)</p>
		<p>Aufbau- und Ablaufstruktur zur Orientierung</p>	<p>Der Ablauf ist angelehnt an Mentoring-Programme.</p>	<p>„[...] das war ein sehr strukturierendes Programm, das war begleitet von vielen Workshops auch, also es ging nicht nur, äh, ähm um das Treffen, äh, mit der Mentorin, also es war etwas über ein Jahr glaube ich, so 14 Monate ungefähr, ähm, sondern wir hatten viele Workshops</p>

				hatten wir auch, ne, [...].“ (D, 57- 59)
--	--	--	--	---



University  
of Bamberg  
Press

Mit der Analyse der subjektiven Sichtweisen von Mentorinnen, Mentoren und Mentees, die vor der COVID-19 Pandemie Online-Mentoring durchführten oder an einem Online-Mentoring teilnahmen, konnte gezeigt werden, dass Offenheit gegenüber dem Online-Rahmen und Kompetenzen im Umgang mit technologisch unterstützten Kommunikationsmedien ebenso bedeutsam sind wie das Angebot einer Vielfalt an Mentoring-Formen wie Offline-Mentoring und Blended Mentoring neben Online-Mentoring. Aus den anhand eines qualitativen Forschungsdesigns erhobenen und ausgewerteten empirischen Daten konnten drei Typen der Wahrnehmung von Online-Mentoring herausgearbeitet werden, die sich der Wahrnehmung der Einstellung und Herangehensweise gegenüber Online-Mentoring, der Sichtweise bzgl. des Zugangs zu Online-Mentoring, der Perspektive auf die methodische Ausgestaltung von Online-Mentoring sowie hinsichtlich des Aspekts des Nutzen-Effekts für Mentorinnen und Mentoren unterscheiden und damit die Ergebnisse bisheriger Mentoring-Forschung weiter ausdifferenzieren.



ISBN 978-3-86309-901-5



9 783863 099015

[www.uni-bamberg.de/ubp/](http://www.uni-bamberg.de/ubp/)