

MENTORING

als förderndes System in
individualistischen und
kollektivistischen Kulturen

SURRENDERING



ACCEPTING



GIFTING



EXTENDING



Hartmut Knorr

Mentoring als förderndes
System in individualistischen
und kollektivistischen Kulturen

Hartmut Knorr

Mentoring als förderndes System in individualistischen und kollektivistischen Kulturen

Eine vergleichende Studie im Kontext von
afrikanischen Pfingstgemeinden in
Malawi, Ghana und Deutschland

© 2011 Hartmut Knorr, Hamburg
Internet: www.conceptonline.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Autors unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Cover: Daniela Stöckmann-Schaum – www.e2m.de
Satz: Daniel Aderhold, admida-Verlagsservice, Erzhausen

Inhalt

Abkürzungen	11
Dank	13
Vorwort	15
1 Einleitung	17
2 Grundlagen von Mentoring	25
2.1 Ursprung und Begriff	26
2.2 Definition: Was ist Mentoring?	27
2.3 Mentoring und andere Beratungsformen	30
2.3.1 <i>Coaching</i>	32
2.3.2 <i>Seelsorge (Counselling)</i>	35
2.3.3 <i>Supervision</i>	36
2.3.4 <i>Training</i>	37
2.3.5 <i>Networking</i>	37
2.4 Anlässe und Einsatzfelder für Mentoring	39
2.5 Varianten von Mentoring	41
2.5.1 <i>Formen von Mentoring</i>	42
2.5.2 <i>Ebenen von Mentoring</i>	44
2.5.3 <i>Arten von Mentoringbeziehungen</i>	45
2.6 Funktionen von Mentoring	49
2.7 Zielsetzung von Mentoring	53
2.8 Der Mentoringprozess	54
2.8.1 <i>Phasen im Verlauf</i>	54
2.8.1.1 <i>Auswahlphase (Matching)</i>	56
2.8.1.2 <i>Vereinbarungsphase (Commitment)</i>	59
2.8.1.3 <i>Arbeitsphase (Working)</i>	60

2.8.1.4	<i>Auswertungsphase (Evaluation)</i>	65
2.8.2	<i>Störungen und Schwierigkeiten</i>	67
2.9	Die Person des Mentors	68
2.10	Die Person des Mentees	71
2.11	Wirksamkeit von Mentoring	72
3	Mentoring im kulturellen Kontext	77
3.1	Allgemeine Grundlagen des Lernens	77
3.2	Lernen und Fördern im Kontext von Kultur	82
3.2.1	<i>Zum Kulturbegriff</i>	83
3.2.2	<i>Kulturdimensionen</i>	85
3.2.3	<i>Kulturelle Dimensionen im Ländervergleich</i>	92
3.2.3.1	<i>Kulturdimensionen im Vergleich (nach Hofstede)</i>	93
3.2.3.2	<i>Führungsdimensionen im Vergleich (GLOBE-Studie)</i>	95
3.2.3.3	<i>Zwischenergebnis</i>	97
3.2.4	<i>Merkmale des Lernens in der deutschen Kultur</i>	98
3.2.5	<i>Merkmale des Lernens in der afrikanischen Kultur</i> ..	102
3.3	Kulturabhängige Aspekte einer mentorale Förderung .	106
3.3.1	<i>Interkulturelles Mentoring</i>	108
3.3.1.1	<i>Erfahrungen mit interkulturellem Mentoring in Deutschland</i>	110
3.3.1.2	<i>Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung von afrikanischen Pastoren in Deutschland</i>	112
3.3.2	<i>Erfahrungen mit Mentoring in Ghana</i>	115
3.3.3	<i>Erfahrungen mit Mentoring in Malawi</i>	117
4	Untersuchung und vergleichende Analyse	119
4.1	Verfahren	119
4.2	Ablauf	120

5	Ergebnisse	125
5.1	Fragebogen Teil A – Allgemeine Angaben	125
5.2	Fragebogen Teil B – Förderer in meiner Lebensgeschichte	129
5.3	Fragebogen Teil C – Unterstützung durch Gemeinde ..	134
5.4	Fragebogen Teil D – Auswirkungen der Förderung	143
5.5	Fragebogen Teil E – Meine Sicht zur Förderung	148
5.6	Fragebogen Teil F – Hilfen für Mentorenbegleitung ...	150
6	Zusammenfassung	155
6.1	Hinweise zur Umsetzung eines interkulturellen Mentorings	157
7	Anhang	163
8	Bibliografie	181

Tabellenübersicht

Tabelle 1 – Unterschiede Mentoring und Coaching	34
Tabelle 2 – Mentoringformen nach formalen Kriterien	42
Tabelle 3 – Kulturdimensionen im Vergleich (nach Hofstede).	95
Tabelle 4 – Führungsdimensionen im Vergleich (GLOBE).	96
Tabelle 5 – Sprache des Fragebogens	125
Tabelle 6 – Fragebogen – Altersangabe	125
Tabelle 7 – Fragebogen – Geschlecht.	126
Tabelle 8 – Fragebogen – Position	126
Tabelle 9 – Fragebogen – Stadt-/Landgemeinde	127
Tabelle 10 – Fragebogen – Anzahl der Gemeindemitglieder	127
Tabelle 11 – Fragebogen – Antworten zu Frage 1	128
Tabelle 12 – Fragebogen – Antworten zu Frage 2	129
Tabelle 13 – Fragebogen – Antworten zu Frage 3	130
Tabelle 14 – Fragebogen – Antworten zu Frage 4	131
Tabelle 15 – Fragebogen – Antworten zu Frage 5	132
Tabelle 16 – Fragebogen – Antworten zu Frage 6	133
Tabelle 17 – Fragebogen – Antworten zu Frage 7	134
Tabelle 18 – Fragebogen – Antworten zu Frage 8	135
Tabelle 19 – Fragebogen – Antworten zu Frage 9	136
Tabelle 20 – Fragebogen – Antworten zu Frage 10	137
Tabelle 21 – Fragebogen – Antworten zu Frage 11	138
Tabelle 22 – Fragebogen – Antworten zu Frage 12	139
Tabelle 23 – Fragebogen – Antworten zu Frage 13	140
Tabelle 24 – Fragebogen – Antworten zu Frage 14	142
Tabelle 25 – Fragebogen – Antworten zu Frage 15	143
Tabelle 26 – Fragebogen – Antworten zu Frage 16	143
Tabelle 27 – Fragebogen – Antworten zu – Frage 17.	144
Tabelle 28 – Fragebogen – Antworten zu Frage 18.1.	145
Tabelle 29 – Fragebogen – Antworten zu Frage 18.2.	145

Tabelle 30 – Fragebogen – Antworten zu Frage 18.3	145
Tabelle 31 – Fragebogen – Antworten zu Frage 19	146
Tabelle 32 – Fragebogen – Antworten zu Frage 20	147
Tabelle 33 – Fragebogen – Antworten zu Frage 21	147
Tabelle 34 – Fragebogen – Antworten zu Frage 22	148
Tabelle 35 – Fragebogen – Antworten zu Frage 23	149
Tabelle 36 – Fragebogen – Antworten zu Frage 24	150
Tabelle 37 – Fragebogen – Antworten zu Frage 25	150
Tabelle 38 – Fragebogen – Antworten zu Frage 26	151
Tabelle 39 – Fragebogen – Antworten zu Frage 27	152
Tabelle 40 – Fragebogen – Antworten zu Frage 28	153

Abbildungen

Abbildung 1 – Mentoring-Koordinatenkreuz	44
Abbildung 2 – Mentoringarten im Überblick	45
Abbildung 3 – Die vier Phasen im Mentoringprozess	55
Abbildung 4 – Raster für ein Mentoringgespräch	63
Abbildung 5 – Lehrinheit zum Thema Mentoring (Foto)	123
Abbildung 6 – Ausfüllen des Fragebogens (Foto)	123

Abkürzungen

AA	Ausbildungsausschuss des BFP
AAG	Arbeitsgemeinschaft Ausländergemeinden im BFP
ACD	Arbeitsgemeinschaft der Christengemeinden in Deutschland
AFM	Apostolic Faith Mission in Malawi
AIG	Arbeitsgemeinschaft internationaler Gemeinden
BAIS	Berufungs-Analyse-Intensiv-Seminar
BFP	Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden
BPM	Bethel Prayer Ministry International
COP	Church of Pentecost in Ghana
VM	Velberter Mission

Dank

Mein Dank gilt meiner Frau Brigitte, die seit 30 Jahren treu an meiner Seite steht und mich stets ermutigt hat, zu studieren und meine Gaben zu entwickeln. Desgleichen bin ich unseren Kindern Christian und Mirjana dankbar, die mich immer wieder wie Mentoren beraten und zu diesem Projekt bestärkt haben. Familie ist ein Geschenk. Ich bin stolz auf euch!

Zudem danke ich meinen Freunden, insbesondere Dr. Ulf Strohhahn, der mich umfassend beraten und mir an seinem Know-how im wissenschaftlichen Arbeiten und der afrikanischen Kultur Anteil gegeben hat. Ohne sein Fachwissen und seine Tipps wäre ich nicht so schnell zum Ziel gekommen. Vielen Dank für die viele Zeit, die du investiert hast. Ich danke auch meinen Freunden Andreas Sommer und Bernhard Olpen, die mich auf die Spur eines Studiums gebracht haben und mir in vielerlei Hinsicht eine Ermutigung waren. Auch Peter Bregy möchte ich Dank sagen für seine Freundschaft, den tief greifenden Austausch und seine Unterstützung in der Vision und dem gemeinsamen Dienst an den internationalen Gemeinden im BFP.

Stellvertretend für meine afrikanischen Freunde nenne ich dankbar Apostel Dr. Palmer Appiah-Gyan, Pastor Jabis Osei und Pastor Victor Akko. Die Freundschaft zu euch hat mich für das Thema Mentoring im afrikanischen Kontext inspiriert. Danke für euer offenes Herz und eure vielfältige Unterstützung.

Zum Schluss danke ich auch meinen Eltern, denen ich eine solide Grundlage fürs Leben verdanke. Ihr habt mir vertraut und etwas zugetraut und mir den Glauben an Jesus als Fundament im Leben vorgelebt.

Vorwort

Jesus Christus formulierte die zentrale Aufgabe seiner Nachfolger mit den Worten: „Macht alle Völker zu Jüngern“.

Er begann mit einer kleinen Gruppe Nachfolger, teilte mit ihnen den Alltag und führte sie ganz praktisch in ihre neuen Aufgaben ein. Jesus lehrte sie das Evangelium zu predigen, mit Kranken zu beten und Besessene zu befreien. Er war für sie gleichzeitig Vorbild, Vater, Freund.

Jesu Nachfolger wiederum teilten ihr Leben mit ihren Mitarbeitern, und so entstand die mächtigste Bewegung in der Religionsgeschichte.

Jesu Ansatz zeigt manche Parallele mit heutigen Mentoringkonzepten. Vergleicht man sie mit Konzepten im Geschäftsbereich, gehen die christlichen Ansätze deutlich tiefer. Es geht nicht um kurzfristigen (finanziellen) Gewinn, sondern um nachhaltige Lebensveränderung. Dies hat die christliche Mission allen anderen interkulturellen Aktivitäten voraus.

Hartmut Knorr nimmt in diesem Buch ein Thema auf, dem in unserer globalisierten Welt immer mehr Bedeutung zukommt. Als langjähriger Generalsekretär der größten Pfingstkirche in Deutschland konnte er im Bereich des interkulturellen Mentorings wichtige Beobachtungen machen und Tendenzen aufzeigen. Zurecht kann man schon heute davon sprechen, dass die weltweiten pfingstlich-charismatischen Aufbrüche das prägende Kennzeichen der christlichen Kirchengeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts sind. Das Evangelium Jesu durchdringt alle Völker und die Gemeinden werden immer vielgestaltiger, was auch Auswirkungen auf die Methodik der Weitergabe von Erkenntnis und Fertigkeiten hat. Das Buch gibt wichtige Hinweise für Mentoring im afrikanischen Kontext, von denen viele auch auf andere nicht westliche Kulturen übertragbar sein dürften.

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde an der Theologisch-Missionswissenschaftlichen Akademie erarbeitet und in ihrer wissenschaftlichen Fassung im Oktober 2011 von der New Covenant International University als Masterarbeit angenommen.

Uhrsleben, im November 2011

Dr. Andreas Franz

Studienleiter

www.horizonte-weltweit.de/thema

1 Einleitung

Neben vielen anderen Beratungsformen hat sich der Begriff „Mentoring“ für eine bestimmte Form der Förderung in der Entwicklung von Menschen in den letzten Jahren zunehmend herausgeprägt. Bei der Übertragung von Lerninhalten, zum Vermitteln von Werten und Erfahrungen spielt im Mentoringprozess die Beziehung zwischen Mentor und Mentee eine wesentliche Rolle.

In individuell geprägten Kulturen kommen dabei etliche Werkzeuge z. B. Tests, Tabellen, Tools und andere Arbeitsunterlagen zum Einsatz, die die Ressourcen des Mentees betrachten und ihm helfen, seinen persönlichen und beruflichen Werdegang zu entwickeln bzw. seinen Weg der Berufung zu entdecken. Dabei soll sein Gabenpotenzial voll entwickelt und ausgeschöpft werden. In kollektivistischen Kulturen (wie z. B. in afrikanischen Kulturen) steht nicht so sehr der Einzelne im Fokus der Betrachtung, sondern viel mehr die Gruppe, in die der Einzelne stark eingebunden ist. Auch hier ist zu beobachten, dass Menschen gefördert werden und sich in ihrer Berufung entwickeln. Dabei wird allerdings fast ganz auf den Einsatz der oben erwähnten Werkzeuge verzichtet.

Mit dieser Arbeit soll untersucht und verglichen werden, wie das Mentoren-Förderungssystem in der deutschen und der afrikanischen Kultur (insbesondere in Ghana und Malawi) funktioniert, worin sich die Förderungsaspekte gleichen und unterscheiden und wie eine fördernde Begleitung durch Mentoren in beiden Systemen praktisch vorgefunden wird. Zusammengefasst lautet die Frage: Wie, worin und wodurch erhalten Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten die Unterstützung im Sinne von Mentoring, die sie zur Förderung ihrer Gaben und Entwicklung brauchen?

Mithilfe eines Fragebogens sowie ergänzender Interviews wurden Daten erhoben und zu einer vergleichenden Analyse von afrikanischen Leitern gegenübergestellt. Reisen nach Ghana und Malawi ermöglichten eine Vor-Ort-Beobachtung und Befragung im Sinne der Themenstellung. Die beobachteten Gruppen in Deutschland, Ghana

und Malawi bestehen in der Hauptsache aus Pastoren, Ältesten und unterschiedlichen (Bereichs-)Leitern, die in den sogenannten klassischen Pfingstbewegungen geprägt und zu Hause sind.

Mit dieser Arbeit sollen u. a. die folgenden Thesen auf den Prüfstand gestellt werden:

1. Mentoring ist ein Lern- und Übertragungsprinzip, das in jeder Kultur, sowohl in Deutschland wie auch in Afrika, vorzufinden ist. Lediglich die Form und praktische Ausgestaltung des Mentoring wird sich unterscheiden.
2. Mentoring ist als Förderungsinstrument in individualistischen als auch kollektivistischen Kulturen ein wirksames Instrument des Lernens.
3. Die Hindernisse und Schwierigkeiten bei einer institutionellen Implementierung von Mentoring in ein Pastoren-Ausbildungssystem, werden in den zu untersuchenden Pfingstbewegungen in Deutschland und Afrika unterschiedlich sein. Dabei spielen in Afrika vor allem kulturelle und wirtschaftliche Gründe eine Rolle.
4. Afrikaner, die dauerhaft in einer westlichen Prägung in Deutschland leben und arbeiten, entwickeln zunehmend Tendenzen zu einer individualistisch geprägten Mentoringform.

Ein Blick in das aktuelle Angebot der Literatur zum Thema Mentoring im deutschsprachigen Raum zeigt eine immer stärkere Zunahme in der Verbreitung des Mentoringansatzes. Als Personalförderungsinstrument ist es in vielen Unternehmen, Universitäten und Lehrinstituten populär geworden. In seinem Buch „Personalentwicklung“¹, das als ein Standardwerk zum Thema Personalförderung angesehen werden kann, greift Manfred Becker u. a. auch die Förderungsinstrumente Coaching und Mentoring als zwei

¹ vgl. Manfred Becker. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009, 546–554.

unterschiedliche Förderungsinstrumente auf. Allgemein fällt auf, dass die Begriffe Mentoring und Coaching, aber auch Supervision und Counselling oft nicht klar voneinander abgegrenzt sind. Manche Autoren benutzen Mentoring und Coaching als synonyme Begriffe. Folgt man dieser Begriffsmischung, stünde mit der Literatur zum Thema Coaching ein inzwischen sehr umfangreiches Spektrum an deutscher Literatur zur Verfügung. Diese wurde von mir nur ergänzend hinzugezogen, insbesondere um die Unterschiede in den Beratungsformen darzustellen.

In Bezug auf das kulturunterscheidende Fördern ist das Buch von Philippe Rosinski mit dem Titel „Coaching across Cultures“² zu erwähnen. Seine wertvollen Ausführungen, Hinweise und Tools lassen sich m. E. auch auf den Bereich von Mentoring übertragen, auch wenn seine Ansätze eher aus einer individualistischen Prägung resultieren. Inwieweit die im Buch vorhandenen Selbsteinschätzungen auch von Afrikanern sinnvoll anzuwenden sind, bleibt fraglich.

Als Standardwerk in der englischsprachigen Welt ist das Buch „The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice“³ von Belle Rose Ragins und Kathy E. Kram zu erwähnen, ein sehr umfassendes, über siebenhundertseitiges Werk, das auf den englischsprachigen Klassiker „Mentoring at Work“ von Kathy E. Kram aufbaut.

Wer im deutschsprachigen Bereich zum Thema Mentoring recherchiert, stellt fest, dass es zwar viele Programme, Projekte und Angebote gibt, dass aber ein umfassendes Standardliteraturwerk zum Thema Mentoring (noch) fehlt. Bei der Erkundigung und Recherche nach allgemeiner Literatur zum Thema Mentoring in Ghana als auch Malawi wurde deutlich, dass es zu diesem Themenbereich keine eigenen Beiträge in der jeweiligen Kultur gibt. Dort wird allenfalls auf englischsprachige Literatur zurückgegriffen.

² vgl. Philippe Rosinski. *Coaching across Cultures: New Tools for leveraging National, Corporate and Professional Differences*. Repr. London: Brealey, 2010.

³ Belle Rose Ragins; Kathy E. Kram. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, Calif: SAGE, 2007.

Im christlichen Bereich ist die Förderung durch Mentoring seit Längerem im Bewusstsein. Eines der ersten Bücher, das direkt das Thema Mentoring aufgegriffen und beschrieben hat, ist das Werk von Paul D. Stanley und J. Robert Clinton mit dem Titel: „Mentoring – Wir brauchen geistliche Väter und Mütter“, das in deutscher Auflage seit 1994 erhältlich ist und die Grundzüge von Mentoring darlegt.⁴

Ein konkretes Mentoringprogramm zur individuellen Potenzialfaltung entwickelte und beschrieb Paul Ch. Donders in seinem Buch „Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat“.⁵ Sein Mentoringprogramm unter dem ursprünglichen Namen „Berufungs-Analyse-Intensiv-Seminar“⁶ (BAIS) dient in überarbeiteter Form seit dem Jahr 2000 im Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden (BFP) als Grundlage im Bereich der Ausbildung für die praktische Mentorenbegleitung von Kandidaten und Vikaren. Das gleiche Programm gibt es für Teenager unter dem Namen „Power Check“.⁷

Erwähnt werden sollte auch Tobias Faix, der sich ebenfalls bereits langjährig mit dem Thema Mentoring auseinandersetzt. Im Jahre 2000 erschien sein Buch „Mentoring – Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung“⁸. Sein neueres Werk „Mentoring – Das Praxisbuch“⁹ ist ein leidenschaftliches Plädoyer für Mentoring in der Praxis. Unter einer gemeinsamen Vision aus dem Umfeld von Faix wurde 2007 das christliche Mediennetzwerk www.c-mentoring.net

⁴ Paul D. Stanley; J. Robert Clinton. *Mentoring: Wir brauchen geistliche Väter und Mütter*. Greng-Murten: Verlag für kulturbezogenen Gemeindebau, 1994.

⁵ Paul Ch. Donders. *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*. 1. überarb. Neuaufl. Asslar: Klaus Gerth, 2000.

⁶ vgl. <http://www.xpand.eu/at-neu/ueber-xpand/unsere-geschichte/>, eingesehen am 14.06.2011.

⁷ vgl. <http://www.xpand.eu/de/young-generation/powercheck/>, eingesehen am 14.06.2011.

⁸ Tobias Faix. *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*. Aussaat-Taschenbuch. Neukirchen-Vluyn: Aussaat-Verl., 2000.

⁹ vgl. Tobias Faix; Anke Wiedekind. *Mentoring – das Praxisbuch: Ganzheitliche Begleitung von Glaube und Leben*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Aussaat, 2010.

gegründet, „... die weltweit erste Internetplattform, wo Mentoren sich per Profil vorstellen und kontaktiert werden können“.¹⁰

Mein eigener Zugang zum Thema Mentoring war zuerst eher praktischer Natur. Als junger Christ kümmerte sich in den ersten Jahren der Glaubensnachfolge ein Ehepaar intensiv um mich, ohne dass diese Form der persönlichen Begleitung eine Struktur aufwies oder als Mentoring von uns bezeichnet wurde. Des Weiteren nahm sich ein befreundeter Pastor meiner an und förderte den Dienst als Jugendleiter und meine persönliche Entwicklung durch eine langjährige, wohlwollende Unterstützung. Seinem Einfluss verdanke ich den Start als Pastor in meine erste Gemeindegemeinschaft sowie die Einführung in den Gemeindebund BFP. Was ich vielfältig an mir selbst als einen wesentlichen Beitrag zu meiner Entwicklung erlebt hatte, setzte ich in ähnlicher Weise als Jugendleiter und Gemeindepastor fort. Ohne die theoretischen Grundlagen von Mentoring zu kennen, war das Lernen an Vorbildern einer der wesentlichsten Einflussfaktoren für meine Dienst- und Berufungsentwicklung. Das Ganze bekam eine theoretisch-beschreibende Grundlage, Einordnung und Sprache mit dem bereits erwähnten Mentoring-Buch von Stanley und Clinton. Als Mitglied im Ausbildungsausschuss (AA) des BFP war ich beteiligt an dem Aufbau eines betreuenden und begleitenden Mentoring-Systems für Pastoren in der Ausbildung und im Anfangsdienst der ersten fünf Jahre nach der Ordination. Nach einem Einführungsseminar von Paul Ch. Donders im März 1999 entwickelte ich mit anderen Verantwortlichen einen „Leitfaden zur Ausbildung im BFP“, in dem ein systematisiertes Mentoring beschrieben wurde. Hinzu kam die Entwicklung von Arbeitsbögen, Tests, Profilerhebungen und weiterer Tools. Diese von mir entwickelten Werkzeuge sind später zusammengefasst worden in einem Arbeitsheft namens „Mentoring-Map“¹¹, das acht Mentoren-Mentee-Treffen konkret beschreibt und von vielen Gemeinden und Leitern bis heute eingesetzt wird.

¹⁰ Tobias Faix; Anke Wiedekind, *Mentoring – das Praxisbuch*, 9.

¹¹ vgl. Hartmut Knorr. *Mentoring-Map: ... den Plan fürs Leben gestalten* [Arbeitsheft im PDF-Format]. Darmstadt: Selbstverlag, 2002.

Durch Aufsätze und verschiedene Artikel zum Thema sowie Seminare und Workshops gab es eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Thema Mentoring über die letzten 30 Jahre. Die Förderung von Mitarbeitern und angehenden Leitern ist auch Thema meines Buches „Coaching ... damit Entwicklung stimmig wird“¹², das die Kompetenzen eines Coaches, den Coachingprozess und diverse Coachingwerkzeuge beschreibt und damit ähnliche, übertragbare und ergänzende Gedanken zur Gestaltung von Mentoringprozessen liefert.

Seit September 2004 bin ich Generalsekretär des BFP und in dieser Eigenschaft auch verantwortlich für die Arbeit mit Migrantengemeinden im BFP, die unter der Bezeichnung „Arbeitsgemeinschaft internationaler Gemeinden“ (AIG)¹³ zusammengefasst ist. Zurzeit (2011) besteht der BFP aus 35 % Gemeinden anderer Sprache und Herkunft. Der Anteil von afrikanischen Gemeinden beläuft sich dabei auf 22 % aller Gemeinden im BFP. Das entspricht 171 Gemeinden¹⁴, die in einem afrikanischen Arbeitszweig zusammengefasst sind. Zwei weitere Arbeitszweige (Latino-Arbeitszweig und russischsprachiger Arbeitszweig) befinden sich zurzeit im Aufbau. Für die Leiter afrikanischer Gemeinden in Deutschland wurde auf meine Initiative hin seit 2008 eine dreijährige Pastorenausbildung aufgebaut, die aus mehreren, jeweils einwöchigen Seminaren besteht, Prüfungen beinhaltet und nach entsprechender Eignung mit einer Ordination abschließt. Ein erster Kurs mit 63 afrikanischen Pastoren konnte im September 2010 erfolgreich zum Abschluss gebracht werden. Inzwischen laufen zwei weitere Kurse mit ca. 60 afrikanischen Teilnehmern.

Nicht zuletzt durch diese Migrantearbeit kam die Vernetzung der Themen Ausbildung und Afrikaner, Mentoring in Afrika und Deutschland zustande. Als Sohn von Missionaren, die selber über

¹² vgl. Hartmut Knorr. *Coaching: ... damit Entwicklung stimmig wird; Grundlagen und Werkzeuge*; [inklusive CD-ROM mit allen Arbeitsblättern im PDF-Format]. [2. Aufl.]. Leuchter-Ratgeber. Erzhausen: Leuchter-Ed., 2002.

¹³ vgl. <http://www.aig.bfp.de/>, eingesehen am 07.06.2011.

¹⁴ vgl. BFP-Statistik per 01.01.2011, Generalsekretär des BFP, Erzhausen.

zehn Jahre in Sambia gelebt und gearbeitet haben, ist mir durch Besuche und Diensteseinsätze die afrikanische Kultur vertraut. Zusammengekommen haben all diese Bezüge und Bausteine mein Interesse am Forschungsgegenstand geweckt, mir entsprechende Einblicke ermöglicht und Zugänge verschafft.

Bei meinen ersten Recherchen stellte sich schnell heraus, dass vergleichende Analysen zum Thema Mentoring zwischen Malawi und Deutschland nicht bestehen. Von daher ergänzt diese Arbeit ganz sicher das Spektrum der Literatur um einen wichtigen Aspekt.

Durch die afrikanische Migrantearbeit im BFP stehe ich hauptsächlich mit Westafrikanern aus Ghana und Nigeria im Kontakt. Sie bilden daher die eine Vergleichsgruppe (Leiter von afrikanischen AIG-Gemeinden in Deutschland). Die zweite Vergleichsgruppe besteht aus Pastoren und Leitern einer ghanaischen Pfingstkirche, der „Bethel Prayer Ministry International“ (BPM)¹⁵, die ich während eines Besuchs im Jahre 2010 in Accra/Ghana kennenlernen und studieren konnte.

Im südostafrikanischen Bereich konnte ich meine Studien auf Malawi konzentrieren. In Blantyre/Malawi betreibt der BFP über die Velberter Mission (VM) seit vielen Jahren eine Bibelschule und arbeitet mit der Gemeindebewegung „Apostolic Faith Mission in Malawi“ (AFM) zusammen. Die Geschichte dieser Bewegung ist in dem Buch „Pentecostalism in Malawi: A History of the Apostolic Faith Mission in Malawi“¹⁶ von Ulf Strohhahn dargestellt und beschrieben worden. Während einer Dienst- und Studienreise im Mai 2011 konnten vielfältige Interviews, Beobachtungen und Gesprächsinhalte zusammengetragen werden, die Einblicke in die Förderungskultur dieser malawischen Pfingstbewegung und deren Leiter geben.

Der Hauptteil der Arbeit ist in vier Abschnitten aufgebaut. Der erste Teil beschäftigt sich mit den allgemeinen, theoretisch-wissenschaftlichen Grundlagen von Mentoring. Danach folgt eine aus-

¹⁵ vgl. <http://www.bethelgermany.com/index.html>, eingesehen am 07.06.2011.

¹⁶ vgl. Ulf Strohhahn. *Pentecostalism in Malawi: A History of the Apostolic Faith Mission in Malawi*. Zomba: Kachere Series, 2005.

fürliche Betrachtung von Mentoring unter einem kulturelevanten Blickwinkel. Hier werden u. a. auch die Bereiche der Psychologie im Lernen von Erwachsenen einbezogen. Der dritte Teil widmet sich den vergleichenden Analysen der befragten Zielgruppen auf Grundlage eines Fragebogens sowie ergänzender Interviews, die als Basis für die Schlussfolgerungen und Kommentierungen im vierten Ergebnisteil dienen.

2 Grundlagen von Mentoring

Unter den vielen möglichen Beratungs- und Begleitungsformen hat sich Mentoring als eine Art der Unterstützung, Förderung und Potenzialentfaltung in der Personalentwicklung fest etabliert. Dies betrifft nicht nur den Bereich der christlichen Gemeinde. Vor allem an Schulen, Universitäten und in der Wirtschaft findet Mentoring seit etwa 30 Jahren im deutschsprachigen Raum breite Anwendung. Manche halten Mentoring inzwischen für eine der effektivsten pädagogischen Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung.¹⁷ Gleichzeitig ist jedoch die Vielfalt der Definitionen verwirrend. Es scheint, als wenn jeder sein Verständnis von Mentoring definiert und so sich deswegen die Bedeutung des Wortes permanent erweitert. Neben der klassischen Ausgangsform einer Eins-zu-eins-Beziehung im Setting, lassen sich heute viele Formen als „Bindestrich-Mentoring“ beschreiben:

- Eins-zu-eins-Mentoring
- Partnerschafts-Mentoring
- Gruppenbasiertes Team-Mentoring
- Organisations-Mentoring
- Selbst-Mentoring
- E-Mentoring u. a. m.

Eine weitere Möglichkeit der Systematisierung und Einordnung von Mentoring-Arten und -Programmen kennzeichnet Sigrid Rotering-Steinberg in folgender Aufzählung:

1. *„Formelles Mentoring*
2. *Informelles Mentoring*
3. *Internes Mentoring*
4. *Externes Mentoring*
5. *Organisiertes Mentoring*

¹⁷ vgl. Albert Ziegler. *Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009, 8.

- 6. *Unstrukturiertes Mentoring*
- 7. *Cross-Mentoring*.¹⁸

2.1 Ursprung und Begriff

Der Begriff „Mentor“ ist ursprünglich ein Eigenname und stammt aus der griechischen Mythologie. Odysseus verließ nach der geschichtlichen Überlieferung seine Heimat, um sich dem Kampf gegen Troja anzuschließen. Die Erziehung und Fürsorge seines Sohnes Telemach vertraute er seinem Freund Mentor an, der fortan wie ein väterlicher Freund, Erzieher, Beschützer und Ratgeber für Telemach fungierte. In der entsprechenden Passage im 2. Gesang des Illias von Homer (Odyssee) ist zu lesen:

*„Jetzo erhob sich Mentor, ein alter Freund des tadellosen Odysseus, Dem er, von Ithaka schiffend, des Hauses Sorge vertrauet, Daß er dem Greise gehorcht, und alles in Ordnung erhielte.“*¹⁹

Das Herkunftswörterbuch schreibt zu diesem Begriff:²⁰

„Mentor väterlicher Freund und Berater, Lehrer, Erzieher: Das in dt. Texten seit dem 18. Jh. bezeugte Fremdwort ist identisch mit dem Namen des aus der Odyssee bekannten altgriechischen Helden, des vertrauten Odysseusfreundes, ... der Gebrauch des Eigennamens als Gattungsname geht von dem Erziehungsroman ‚Les Aventures de Télémaque‘ (1699) aus, in welchem dem Mentor eine bedeutsame Rolle als Führer, Berater und Erzieher des Telemach zugeteilt ist ...“

In Ableitung von dem Eigennamen und der Funktion des „Mentors“ finden die Begriffe „Mentee“ bzw. „Mentorand“ (nicht Telemach) für den zu begleitenden Schützling Verwendung. Der Förderungs- und Unterstützungsprozess wird allgemein als „Mentoring“ bezeichnet.

¹⁸ Sigrid Roterger-Stenberg. *Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 41.

¹⁹ http://www.digbib.org/Homer_8JHvChr/De_Odyssee_.pdf, eingesehen am 08.06.2011, 20.

²⁰ Günther Drosdowski. *Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung überarb. Nachdr. der 2. Der Duden.: in 12 Bd; das Standardwerk zur deutschen Sprache/hrsg. vom Wiss. Rat d. Dudenred.: Günther Drosdowski ... ; Bd. 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl., 1997.

Als alternative Bezeichnung für den „Mentee“ kommt zum Teil auch der französische Begriff „Protegé“ zum Tragen, der in der Regel einen „Schützling“ bzw. „Günstling“ bezeichnet und dann z. B. in der Gesamtbegrifflichkeit „Mentor-Protegé-Beziehung“ Verwendung findet.²¹ Für diese Arbeit sollen durchgängig die Begriffe „Mentor“, „Mentee“ und „Mentoring“ verwendet werden, weil sich alle Begriffe vom gleichen Wortstamm herleiten lassen und inzwischen auch die üblichen Bezeichnungen darstellen.

2.2 Definition: Was ist Mentoring?

Die Vielfältigkeit in der Begriffsverwendung findet sich auch in den vorzufindenden unterschiedlichsten Definitionen, die Mentoring in einem zusammenfassenden Satz zu formulieren versuchen. Je nach Einsatzgebiet des Mentoring fällt auch die Formulierung entsprechend aus.

Für Paula B. Schneider und Gerhard Blickle „... *steht der Begriff Mentoring für Personen, die ein persönliches Interesse daran haben, einer weniger erfahrenen Person bei ihrer beruflichen Entwicklung zu helfen*“.²² Viele ähnliche Definitionen betrachten Mentoring aus dem Fokus der beruflichen Karriereentwicklung. Ann Junk spricht in diesem Zusammenhang u. a. von einem eng gefassten, amerikanisierten Verständnis des Mentoring. Dabei ist der Mentor eine erfahrene Führungskraft, die einen jüngeren Menschen in der Hauptsache bei seiner beruflichen Entwicklung begleitet und an dem vorhandenen beruflichen Netzwerk teilhaben lässt.²³ Allerdings erweitert sie das Mentoring-Verständnis danach auch auf den Bereich der persönlichen Entwicklung des Mentees. Auch Moritz Niemeier greift den beruflichen und persönlichen Bereich in seiner Mentoringdefinition folgendermaßen auf:

²¹ Dudenredaktion (Hrsg.). *Das Fremdwörterbuch: Duden*. 9., aktualisierte Aufl. Duden. Vol. 5. s.l.: Dudenverlag, 2007, 853.

²² Paula B. Schneider und Gerhard Blickle. *Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 141.

²³ vgl. Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*. 3. Aufl. Offenbach: GABAL-Verlag, 2008, 10.

„Der Mentor sollte jemand sein, der mit seiner Erfahrung und seinem Berufsumfeld vorhandenen sozialen Netzwerken dem Mentee bei der Karriereentwicklung (und auch bei der persönlichen Entwicklung) helfen kann.“²⁴

Er spricht von der beruflichen Seite (Career Functions), die durch Mentoring das Vorankommen in der Organisation verbessern kann und der psychosozialen (Psychosocial Functions) Seite, bei der es u. a. um die Entwicklung sozialer Kompetenzen des Mentees geht.

Andere Definitionen nehmen eher das Kernstück von Mentoring in den Fokus der Betrachtung: die Beziehung zwischen Mentor und Mentee. Aus diesem Blickwinkel betrachtet zieht nicht nur der Mentee Nutzen aus der Beziehung, sondern auch der Mentor. Katharina Wewer verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Mentoring-Tandem“ und spricht von einer Partnerschaftlichkeit, bei der beide Seiten von dem Lernprozess profitieren.²⁵ Der Mentee kommt dabei beruflich und persönlich voran, profitiert vom Netzwerk des Mentors und lernt am Vorbild. Der Mentor kann seine Kompetenz einbringen und sammelt wertvolle Erfahrungen im Anleiten von Menschen. Auch die Begegnung und Beziehung an sich stellt eine Horizonterweiterung dar, die bereichert. Positive Erfolge können gemeinsam gefeiert werden. Rückschläge fordern sowohl Mentor als auch Mentee heraus, die Maßnahmen mit Blick auf bessere Resultate zu überdenken und anzupassen. *„Das moderne Mentoring im Unternehmen geht von gegenseitigem Respekt, ja sogar von gegenseitiger Bewunderung aus.“²⁶* Man kann also durchaus von einer Win-win-Situation sprechen.

Unter dem spezifischen Blickwinkel der geistlichen Entwicklung von christlichen Leitern formulieren Paul D. Stanley und J. Robert Clinton ihr Verständnis von Mentoring wie folgt:

²⁴ Moritz Niemeier. *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung: Die Mentorausbildung im Blickpunkt*. 1. Aufl. Recht – Wirtschaft – Steuern. Hamburg: Igel-Verl., 2009.

²⁵ vgl. Katharina Wewer. *Personalentwicklung durch Mentoring: Wie Unternehmen und Organisationen das Lernen der Akteure besser verstehen und für sich nutzen können*. Hamburg: Diplomica Verl., 2009, 59–60.

²⁶ Martin Hilb. *Management by Mentoring: Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung*. Neuwied: Luchterhand, 1997, 21.

„Mentoring basiert auf einer persönlichen Beziehung, in der eine Person eine andere dadurch bereichert, daß sie ihr hilft, göttliche Kraftquellen zu nutzen. Die Kraftquellen können variieren. Mentoring ist eine positive Dynamik, die Menschen hilft, ihr Potential zu entwickeln.“²⁷

Hier liegt der Fokus auf dem Anzapfen von göttlichen Kraftquellen. Auch Tobias Faix und Anke Wiedekind sehen im Mentoring *„... ein explizit biblisches Prinzip, das sich durch die ganze Bibel und Kirchengeschichte zieht ...“*²⁸

In all den unterschiedlichen Definitionsansätzen ist jedoch das antike Vorbild der gemeinsame Bezugspunkt bei den meisten Autoren, die sich gegenwärtig mit Mentoring befassen. Daher bietet sich an, Mentoring weder ausschließlich aus dem karrierebezogenen, schulischen, universitären, ausbildungsbetrieblichen Blickwinkel, noch explizit aus einem geistlich-biblischem Bezug zu definieren. Der folgende, eigene Definitionsansatz soll Grundlage für die Überlegungen und Ausführungen innerhalb dieser Arbeit sein:

Mentoring ist ein interaktiver Prozess von Wissens-, Erfahrungs- und Wertweitergabe, die maßgeblich durch eine Beziehung zwischen einer erfahrenen, reifen Persönlichkeit (dem Mentor) und einer weniger erfahrenen Person (dem Mentee) geschieht und von der beide profitieren. Der Prozess der Übertragung, Förderung und Veränderung aus dieser Lernbeziehung heraus wird als Mentoring bezeichnet.

Mentoring hat seit den 70er-Jahren als Personalentwicklungsinstrument in den USA zunehmend an Bedeutung gewonnen. Seit den 80er-Jahren ist es auch in Deutschland populär geworden, *„... hier wird es bisher insbesondere als Instrument zur Frauenförderung gesehen und genutzt“*.²⁹ Inzwischen ist Mentoring zu einem Schlagwort und Alltagsbegriff in einer großen Bedeutungsbreite geworden. Angelika

²⁷ Paul D. Stanley and J. Robert Clinton. *Mentoring: Wir brauchen geistliche Väter und Mütter*. Greng-Murten: Verlag für kulturbezogenen Gemeindebau, 1994, 9.

²⁸ Tobias Faix and Anke Wiedekind. *Mentoring – das Praxisbuch: Ganzheitliche Begleitung von Glaube und Leben*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Aussaat, 2010, 18.

²⁹ Moritz Niemeier. *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung*, 6.

C. Wagner wirft sogar die Frage auf: „Sind wir auf dem Weg zu einer *Mentoring-Blase*“?³⁰

Erfreulich ist, dass Mentoring heute als eine Förderungsform vermehrt bekannt ist und zum Tragen kommt. Auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass die Abgrenzung zu anderen Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsangeboten unscharf geworden ist. Der Begriff Mentoring ist aktuell vielfach zu einem überdehnten Sammelbegriff geworden, der oft Überschneidungen und Vermischungen vor allem zum Coaching, aber auch zur Seelsorge (Counseling) aufweist.

Im dem von mir beobachteten Kontext der afrikanischen Kulturen spielt der Begriff „Mentoring“ kaum eine Rolle. Erst bei entsprechender Erklärung zum Wesen und Anliegen von Mentoring konnte eine Verständnisbrücke gebaut werden. Durch die afrikanische Lernkultur innerhalb der Großfamilie findet Mentoring vielfach statt, ohne dass diese spezielle Begrifflichkeit verwendet wird.

2.3 Mentoring und andere Beratungsformen

Im folgenden Abschnitt sollen verschiedene, ähnliche Unterstützungs- und Lernformen skizziert werden, die mit dem Begriff Mentoring zeitweise synonym verwendet werden. So tritt z. B. John Whitmore für eine gleichberechtigte Verwendung verschiedener Förderungsformen und Begriffe ein: „*Ob wir es Coaching, Ratgeben, Beraten oder Mentoring nennen, sofern es richtig gemacht wird, sind die zugrundeliegenden Prinzipien und die Methodologie immer dieselben.*“³¹

Sicher gibt es viele Gemeinsamkeiten von Mentoring mit anderen Formen der Personalentwicklung. Das betrifft zum einen das Eins-zu-eins-Setting, in dem Mentoring, aber auch Coaching oder Seelsorge in der Regel stattfindet. Die grundsätzlichen Haltungen

³⁰ Angelika C. Wagner. *Mentoring in Situationen der beruflichen Weichenstellung: Einsteigen – Aufsteigen – Umsteigen*. Ergebnisse der Arbeitsstelle Expertinnen-Beratungsnetz/ Mentoring der Universität Hamburg. In: *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Ed. Heidrun Stöger. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009, 182.

³¹ John Whitmore. *Coaching für die Praxis*. 3. Aufl. Heyne-Bücher 22, Heyne Business. Vol. 2027. München: Heyne [u.a.], 2000, 18.

eines Beraters, wie z. B. Echtheit, Empathie und Wertschätzung, sind ebenso in allen Beratungsformen gleich wichtig, um Vertrauen aufzubauen und eine gute Kommunikation zu ermöglichen. Auch bei den Beratungsthemen fließen Fragestellungen von einem Bereich in den anderen über. So können in einer Mentoringbegegnung z. B. sehr schnell seelsorgerliche Problemstellungen berührt werden, ohne dass dies immer klar abgegrenzt werden kann. Ein weiteres gemeinsames Merkmal im individualistischen Kontext ist die Verwendung von Werkzeugen (Tools) im Unterstützungsprozess. Sowohl der Mentor wie auch der Coach werden im Prozess der Beratung und Begleitung zeitweise ganz ähnliche Werkzeuge einsetzen, u. a. aus dem Bereich der Persönlichkeitsdiagnostik³², Profilerhebungen, Fragebögen, Listen, mit Rollenspielen arbeiten u. a. m. Mit dem Praxishandbuch „Coaching-Tools“³³ präsentiert Christopher Rauen (Hrsg.) z. B. 60 Interventionstechniken aus der Coaching-Praxis, von denen sich viele auch ohne Weiteres in einem Mentoringprozess einsetzen lassen. Auch in meinem Buch zum Thema Coaching werden diverse Coachingwerkzeuge beschrieben, die von mir ebenso in Mentorenbeziehungen eingesetzt werden.³⁴

Für Leiter in Afrika hingegen hat Mentoring als auch Coaching recht wenig mit Papier und Tools zu tun. Das wurde bei allen Begegnungen und vor Ort geführten Interviews deutlich. Für Afrikaner in Deutschland jedoch finden Mentoringprogramme zunehmend Anwendung. Afrikanische Pastoren, die in Deutschland leben, interessieren sich für entsprechendes Material und berichten von eigenen Erfahrungen bei der Durchführung von formellen Mentoringprozessen. Das stützt u. a. die These 4, dass die westliche Prägung ihren Einfluss in dieser Richtung ausübt.

³² vgl. Michael Dieterich. *Persönlichkeitsdiagnostik: Theorie und Praxis in ganzheitlicher Sicht*. Hochschulschriften. Friedensau: Institut für Psychologie und Seelsorge der Theologischen Hochschule Friedensau, 1996.

³³ vgl. Christopher Rauen. *Coaching-Tools: Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. 4. Aufl. Praxishandbuch Coaching. Bonn: ManagerSeminare-Verl., 2006.

³⁴ vgl. Hartmut Knorr, *Coaching ... damit Entwicklung stimmig wird*, 127–197.

Bei allen Gemeinsamkeiten gibt es aber auch unterscheidende Merkmale der Förderungsformen in der Begleitung von Menschen. Dies hat vor allem für die westlich-geprägte Kultur Relevanz. Für die stark beziehungsorientierten afrikanischen Kulturen mit einer ganzheitlichen Lehr- und Lernkultur ist die genaue Differenzierung und Abgrenzung der Begrifflichkeiten und Inhalte nicht in dem gleichen Maße wie in Deutschland vorzufinden. Das gilt für alle nachstehend beschriebenen Beratungsformen.

2.3.1 Coaching

Anders als beim Mentoring, bei dem der Mentor vielfach kein ausgebildeter Fachmann, sondern eine erfahrene, reife und in der Organisation vernetzte Persönlichkeit ist, verfügt der Coach i. d. R. über eine größere fachliche Kompetenz. Während der Mentor u. a. die Rolle eines Vorbildes hat, ist der Coach ein Prozessbegleiter und eher in der Rolle eines externen Gegenübers für seinen Klienten.³⁵

Einen weiteren Unterschied benennt Manfred Becker unter dem Aspekt der zeitlichen Dauer des Begleitungsprozesses u. a. mit folgendem Satz:

„Mentoring ist zumeist in ein umfassendes Personalentwicklungskonzept eingebettet und somit auf längere Frist angelegt. Coaching ist an konkreten Themen und Problemen ausgerichtet und wird punktuell eingesetzt.“³⁶

Ein anderes, unterscheidendes Merkmal macht die folgende, vereinfachte Aussage deutlich: „Coaching ist wie Taxi fahren: Man steigt ein und sagt zuerst, welches Ziel man hat.“ Kein Fahrer würde planlos und ohne Zielbenennung losfahren. Es sind konkrete Änderungswünsche und Entwicklungsziele, die in einer befristeten Zeit erreicht werden sollen. Dabei gibt der Coach anlassbezogene „Hilfe

³⁵ vgl. Christopher Rauen, <http://www.coaching-report.de/index.php?id=359>, eingesehen am 11.10.2011.

³⁶ Manfred Becker. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009, 547.

zur Selbsthilfe“. Dieser Standardsatz taucht in der Coachingliteratur immer wieder übereinstimmend auf.³⁷ Als Anlässe für Coaching nennt Astrid Schreyögg³⁸ einerseits individuelle Krisen im beruflichen Umfeld, Jobstress, Burnoutsituationen und Mobbing. Auch kollektive Krisen eines ökonomischen Systems, Umstrukturierungen und Fusionierungen gehören mit zum Spektrum der Coachinganlässe. Der zweite Bereich für die Inanspruchnahme von Coaching liegt im Bereich der Verbesserung von Kompetenzen sowie der Karriere- und Rollenberatung.

Den Coachingprozess kennzeichnen dabei vier typische Fragen, die Whitmore, abgeleitet von den Anfangsbuchstaben, als „GROW-Modell“³⁹ benennt:

- GOAL setting – Die Festlegung eines Ziels: Was ist deine Zielsetzung?
- REALITY checking – Wo stehst du jetzt? Was ist deine aktuelle Situation?
- OPTIONS – Alternativen: Welche optionalen Wege gäbe es zum Ziel?
- WHAT, WHEN, WHO, WILL – Was wird wann von wem mit dem festen Entschluss der Umsetzung getan?

In der nachstehenden Tabelle 1 sind einige Unterschiede zwischen Mentoring und Coaching ergänzend zusammengefasst.

³⁷ vgl. z. B. Horst Rückle. *Coaching: So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an*. Landsberg/Lech: mi Verl. Moderne Industrie, 2000, 20.

³⁸ vgl. Astrid Schreyögg. *Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Erhebl. erw. u. aktual. Aufl. Frankfurt/Main: Campus-Verl., 2003, 76–106.

³⁹ vgl. <http://www.coaching-tools.de/tools/grow.htm>, eingesehen am 09.10.2011.

Unterschiede Mentoring und Coaching	
Mentoring	Coaching
Durch eine erfahrene, reife und in der Organisation vernetzte Persönlichkeit	Durch organisationsexterne, fachliche Berater
Förderungsorientierter Fokus	Zielorientierter Fokus
Ratschläge, Tipps, Hinweise durch den Mentor	Hilfe zur Selbsthilfe, Spiegeln durch den Coach
Erfahrungswissen, Insider	Fachwissen und Methodenvielfalt
Organisationsinterne Kosten	Kostenintensive Beratungsform
Langfristig angelegt	Kurz-/Mittelfristige Maßnahme
Rolle als Vorbild	Rolle als Prozessberater
Langfristige Bindung des Mitarbeiters an das Unternehmen	Leistungsfähigkeit des Mitarbeiters verbessern
Unterstützung bei der Einführung in verschiedene Netzwerke	Unterstützung bei der Entwicklung einer persönlichen Handlungs- und Lösungskompetenz

Tabelle 1 – Unterschiede Mentoring und Coaching

Während Coaching sehr stark das Ziel an den Anfang des Prozesses stellt („*Der Zielfindung im Coaching ist große Aufmerksamkeit zu schenken ...*“⁴⁰) und, nach Umsetzung der Maßnahmen, auch den Erfolg des Coaching messen kann, hat Mentoring viel stärker den fördernden Aspekt im Fokus. Beim Mentoring wird oft erst im Verlauf oder zum Ende des Begleitungsprozesses deutlich, worin die zu fördernden Stärken, Gaben und Potenziale des Mentees liegen. Wenn Coaching dem Wesen nach mit einer „Taxifahrt“ verglichen wird, könnte Mentoring mit einer „Safari-Entdeckungsfahrt“ verglichen werden. In diesem unterscheidenden Verständnis sollen die Begriffe Coaching und Mentoring im Rahmen dieser Arbeit Verwendung finden.

⁴⁰ Rainer Niermeyer. *Coaching: Sich und andere zum Erfolg führen*. 1. Aufl. Freiburg: Haufe, 2000, 46.

2.3.2 Seelsorge (Counselling)

Auch Seelsorge ist eine Form der Begleitung und Beratung von Menschen, die häufig im Eins-zu-eins-Setting geschieht. Eine mögliche Definition für Seelsorge wird mit dem folgenden Satz formuliert: *„Seelsorge ist ein kommunikativer Vorgang zwischenmenschlicher Hilfe mit dem Ziel einer konkreten Stärkung und Hilfe für Glauben und Leben.“*⁴¹

Damit wird die Hilfe nicht nur im Bereich der Glaubensstärkung angesiedelt, sondern beinhaltet auch Stärkung zur Lebenshilfe. Michael Dieterich nennt sechs Ausprägungsformen von Seelsorge, die er zum Teil aus biblischen Vorbildern, zum anderen auch aus dem Bereich der Psychotherapie zusammenfasst und mit dem Begriff biblisch-therapeutisch verbindet:⁴²

- Analyse der Lebensgeschichte
- Prozess der Selbsterkenntnis
- Lern- und Umdenkprozess
- Trösten
- Lösen und Binden/Beichte
- Zurechtweisen/Ermahnen

Wenn Mentoring förderungsorientiert mit Menschen arbeitet und dem Coaching ein zielorientiertes Vorgehen zugrunde liegt, ist bei der Seelsorgebegleitung der Fokus ein auf Heilung hin ausgerichtetes Verhalten und Helfen. In den Prozessen des Lernens und Umdenkens, der Selbsterkenntnis und des unterstützenden Zusprechens liegen verschiedene Schnittpunkte zum Mentoring und Coaching.

Gemeinsamkeiten zwischen Mentoring und Seelsorge sind auch im Vergleich zwischen Mentor und Seelsorger festzuhalten. Beide sind erfahrene und reife Persönlichkeiten, die unterstützend und begleitend ihren Einsatz leisten. Diese Kriterien stehen im Vordergrund. Eine fachliche Qualifikation ist dabei eher nachgeordnet.

⁴¹ <http://www.theologie-examen.de/exzerpte/pastor/seelsorge/Seelsorge%20allgemein.doc>, eingesehen am 11.06.2011.

⁴² vgl. Michael Dieterich. *Handbuch Psychologie und Seelsorge*. 4th ed. Wuppertal: Brockhaus, 1995, 219–220.

Weder Mentoring noch Coaching oder Seelsorge können jedoch ein „... Ersatz für anstehende ärztliche oder psychotherapeutische Abklärung und nötigenfalls Behandlung sein ...“⁴³

2.3.3 Supervision

Supervision ist eine spezielle Beratungsform für Menschen, die in beruflichen Problemstellungen gefordert sind. Besonders Angehörige von Berufen mit einer hohen psychischen Belastung (sozial helfende Berufe, Ausbilder, Lehrer, Sozialarbeiter, Seelsorger, Therapeuten usw.) erhalten in diesem Beratungssetting Anregungen für Handlungsoptionen, erfahren Erleichterung und gewinnen neue Perspektiven. Akute Probleme werden z. B. durch Rollenspiele im Gruppensetting, gemeinsame Reflexionsrunden und Reframing in ein anderes, neues Licht gerückt und bieten so den Supervisanden eine neue Perspektive an. Dieser Vorgang bietet seelische Entlastung und fördert ein alternatives, professionelleres Verhalten bei den Teilnehmern.

Supervision wird oft mit dem Satz „Nachdenken unter Anleitung“ definiert. Als unterscheidendes Merkmal eignet sich diese Erklärung aber nicht, da auch ein Mentor seinen Mentee, der Coach seinen Klienten und der Seelsorger seinen Ratsuchenden zum Nachdenken anleitet. Der Unterschied zum Mentoring liegt zum einen in der Rolle des Supervisors, der zu einer fachlichen Auseinandersetzung mit einer beruflichen Problemstellung anleitet, ohne dabei als Vorbild zu gelten oder persönliche Tipps zu geben. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass Supervision in der Hauptsache Fallbesprechungen aufnimmt und Konstellationen bearbeitet, während Mentoring die Ressourcen eines konkreten Mentees betrachtet und zur Entfaltung bringen will. Christopher Rauen markiert Supervision treffend als „Beratung für Berater“ und Coaching als „Beratung für Manager“.⁴⁴

⁴³ Volker Zumkeller. *Coaching: Grundsätze, Prozessphasen und Techniken*. 1. Aufl. Top im Job. Berlin: Cornelsen, 2010, 10.

⁴⁴ vgl. <http://www.coaching-report.de/index.php?id=376>, eingesehen am 11.06.2011.

2.3.4 Training

Auch Trainingsprogramme haben als eine Unterstützungs- und Lernform Schnittflächen zum Mentoring. Beide Maßnahmen zielen ganz allgemein darauf ab, Mitarbeiter in der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen. Während jedoch Trainingsprogramme eher didaktisch aufgebaut sind und „off the job“ durchgeführt werden, ist Mentoring eine Förderungsmaßnahme, die stärker auf einer Dialogbasis aufbaut und die Arbeit und den Dienst „on the job“ begleiten und reflektieren kann. Diese Art der Förderung, die stärker in der praktischen Illustration und Umsetzung geschieht, kommt der afrikanischen Mentalität sehr stark entgegen.

Als typisches Training erwähnt Christopher Rauen z. B. Verkaufstraining, Moderations- und Motivationstraining, Gedächtnistraining und Rhetoriktraining.⁴⁵ Beim Training wird oft auf vorhandenes, systematisiertes Material zurückgegriffen (*„Training setzt voraus, dass die ‚richtige‘ Vorgehensweise schon definiert ist und nur noch eingeübt werden muss“*⁴⁶), während im Mentoringprozess diverse Lerneffekte viel stärker durch die Dynamik einer Face-to-face-Begegnung entstehen. Vor allem gibt der Mentor sein Erfahrungswissen weiter, während das Training größtenteils auf ein systematisch angeleitetes (Ein-)Üben zielt.

Ein weiterer Unterschied kann u. a. auch darin bestehen, dass Trainingsprogramme mit unterschiedlichen Bezugspersonen durchgeführt werden, während Mentoring auf eine längerfristige, stabile Eins-zu-eins-Beziehung aufbaut. Als ergänzende oder parallele Maßnahme zu anderen Personalförderungsformen können Trainingsprogramme den Förderungsaspekt durchaus sinnvoll ergänzen.

2.3.5 Networking

Unter „Networking“ ist der Aufbau und die Pflege von unterschiedlichen Beziehungsnetzwerken zu verstehen. *„Networking ist der Überbegriff für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von*

⁴⁵ vgl. <http://www.coaching-report.de/index.php?id=377>, eingesehen am 12.06.2011.

⁴⁶ Volker Zumkeller, Coaching: *Grundsätze, Prozessphasen und Techniken*, 10.

*persönlichen und beruflichen Kontakten.*⁴⁷ Man verbindet sich mit anderen Personen, gibt Hinweise, tauscht aus und informiert sich gegenseitig. Diese oft virtuelle Art von kommunikativer Vernetzung übers Internet kann m. E. diverse Vorteile mit sich bringen und manchmal auch die eigene Karriere fördern.

Networking und Mentoring haben da ihre Gemeinsamkeit in der Mitarbeiterförderung, wo Kontakte und Beziehungen zur eigenen Entwicklung genutzt werden. Ein Kontaktforum kann ohne Frage viele Ressourcen bergen. Die Effektivität eines Netzwerkes besteht jedoch nicht in seiner Größe oder im Sammeln von möglichst vielen Kontakten und Visitenkarten, sondern in der Qualität der Begegnung und Beiträge, die die Teilnehmer in das Netzwerk einspeisen. Auch hier gelten die biblischen Aussagen: „*Geben ist seliger als Nehmen*“ (Apg 20,25 b) und: „*Wer kärglich sät, der wird auch kärglich ernten; und wer im Segen sät, der wird auch im Segen ernten*“ (2 Kor 9,6). Nicht die Quantität garantiert den Förderungsaspekt, sondern die Intensität und Qualität der Beziehungen. In dem Sinne ist eine reale Mentoringbeziehung in mancherlei Hinsicht effektiver und kann viel näher „dran sein“ an der Entwicklung des Mentees, als ein virtuelles Networking, dass sich dabei als unterstützendes, ergänzendes Medium durchaus anbietet. Mentoring bietet eine Beziehung „ersten Grades“ an. Networking ergänzt das Beziehungsgeflecht durch Kontakte „zweiten und dritten Grades“ nach dem Motto: „Ich kenne jemand, der jemand kennt, der ...“ Katharina Wewer weist in einem weiteren, unterscheidenden Punkt von Mentoring und Networking darauf hin, „... *Networking als Tätigkeit nicht zu verwechseln mit der Einführung in Netzwerke, so wie es der Mentor vornimmt*“.⁴⁸

⁴⁷ <http://www.absolventa.de/karriereguide/soft-skills/networking>, eingesehen am 12.06.2011.

⁴⁸ Katharina Wewer. *Personalentwicklung durch Mentoring*, 73.

2.4 Anlässe und Einsatzfelder für Mentoring

Mentoring eignet sich nicht als „Allroundmittel“ für alle möglichen Einsatzfelder des Lernens und der persönlichen und beruflichen (Weiter-)Entwicklung. Wie unter Punkt 2.3 ausgeführt, haben die verschiedenen Lern-, Unterstützungs- und Beratungsangebote alle ihren spezifischen Wert und wirksamen Einsatzbereich. Trägt man die aufgeführten Anlässe aus der Fachliteratur der jeweiligen Sparte zusammen, zeigen sich jedoch erhebliche Überschneidungen und dasselbe vermischte Bild, das bereits bei der Begriffsdefinition sichtbar geworden ist.

Als individuelle, förderungsorientierte Personalentwicklungsmaßnahme ist Mentoring *„eher Vitamin als Aspirin“*⁴⁹. Untersuchungen in Bezug auf die Gründe für die

Inanspruchnahme von Mentoring haben gezeigt, dass Mentoren Mut machen, den Rücken stärken, Tipps und Hinweise für das Verhalten in konkreten Situationen geben und an einer realistischen Einschätzung der eigenen Vorstellung eines Mentees mitwirken. Insgesamt werden die Anlässe in fünf Faktoren zusammengefasst:

- *„Probleme entwirren, Entscheidungshilfe [...]“*
- *Situationsbezogene Verhaltenstipps und Rückenstärkung [...]*
- *Hilfe bei der Suche nach etwas Neuem: allgemeine Orientierung, neue Handlungsmöglichkeiten, Mut etwas Neues zu wagen [...]*
- *Antwort auf konkrete Fragen,*
- *realistische Einschätzung eigener Vorstellung [...]*
- *[...] Anstöße zur längerfristigen Weiterentwicklung der beruflichen Persönlichkeit [...].“*⁵⁰

Ein Vergleich mit den Anlässen für Coaching verdeutlicht die Überschneidungen und Ähnlichkeiten. So benennt Horst Rückle überschriftartig sechs Anlässe für Coaching: Coaching hilft ...

- *„bei neuen Aufgaben“*
- *bei der Lösung komplexer Probleme und Bearbeitung von Konflikten*

⁴⁹ Tobias Faix; Anke Wiedekind, *Mentoring – das Praxisbuch*, 15.

⁵⁰ Angelika C. Wagner. *Mentoring in Situationen der beruflichen Weichenstellung*. In: Hei-drin Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 177–179.

- bei strukturellen Änderungen
- bei Führungsproblemen
- bei der Gestaltung der Teamarbeit
- bei Lernproblemen“.⁵¹

Unter diesen Überschriften lassen sich viele Anlässe einordnen und ebenso dem Bereich von Mentoring zuordnen, da es keine normgebende und allgemeingültige Zuordnung der Themenstellungen gibt.

Im Werdegang eines Leiters beschreibt J. Robert Clinton verschiedene Phasen und Stufen in der Entwicklung zur Leiterschaft, die er chronologisch betrachtet und als Grundlagenlektionen, Aufbaulektionen, Folgelektionen, Vertiefungslektionen und Lebenslektionen bezeichnet. Jede Phase wird dabei zum Ende hin von Prozessfaktoren begleitet, die er als Übergangszeit und *Übergangsereignisse* beschreibt.⁵² Unter dem Gesichtspunkt der Lebensalter legt Romano Guardini einen vergleichbaren, ähnlichen Ansatz mit insgesamt sechs Lebensphasen dar: „*Das Kind ... den jungen ... den mündigen ... den reifen ... den alten ... den senilen Menschen.*“⁵³ Zwischen diesen Phasen siedelt er fünf verschiedene Krisen an, die der Mensch in seiner Entwicklung typischerweise durchläuft: die Krise der Pubertät, die Krise der Erfahrung, die Krise der Grenzerlebnisse, die Krise der Loslösung und die Krise des Hilfloswerdens.

In den Zeiten der Übergänge und der Krisen stellen sich die typischen Fragen der persönlichen und beruflichen Identität für den Menschen immer wieder neu:

- Wer bin ich? bzw. Wer war ich bisher?
- Wo komme ich her? bzw. Was bringe ich mit?
- Wo gehe ich hin? bzw. Wie geht's weiter?

⁵¹ Horst Rückle, Coaching: *So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an*, 56.

⁵² vgl. Dr. J. Robert Clinton. *Der Werdegang eines Leiters: Lektionen und Stufen in der Entwicklung zur Leiterschaft*. Greng-Murten: Verlag für kulturbezogenen Gemeindebau, 1992, 39–49.

⁵³ Guardini, Romano. *Die Lebensalter: Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. 10. Taschenbuchaufl. (unveränd. Nachdr. der 9. Aufl). TOPOS-plus-Taschenbücher. Vol. 400. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl., 2001, 11.

Eine Mentorenbegleitung erscheint darum besonders an diesen „Schnittpunkten des Lebens“ sinnvoll und geeignet zu sein, um es an den entscheidenden Lebensübergängen nicht zu Lebensbrüchen kommen zu lassen. In den gefestigten Phasen des Lebens und des Dienstes steht die Umsetzung und Ausgestaltung des Lebensentwurfs im Vordergrund. Mentorenbegleitung in diesen Phasen kann Optimierung und Qualitätsverbesserung bewirken. In Zeiten des Übergangs und der Krisenbewältigung ist das Einsatzfeld von Mentoring eher in den „Lotsendiensten“ zu finden, nach dem Motto: „Steuere mit mir gemeinsam durch die Herausforderungen der Krise.“

Die Anlässe für Mentoring sind damit nicht nur auf eine arbeitsbezogene Karriereförderung zu beschränken, wie dies vielfach getan wird. Beim Mentoring geht es um ein allgemeines, natürliches Prinzip der zwischenmenschlichen Unterstützung. Eine Generation lernt von der vorangegangenen. Die Einsatzfelder und Anlässe für Mentoring ergeben sich durch die Lebens-, Arbeits- und Glaubensgestaltung im Werdegang von Menschen. Das trifft m. E. auf alle Kulturkreise zu. Im afrikanischen Kontext ist dies durch die Einbindung des Einzelnen ins Kollektiv seiner Gruppe viel selbstverständlicher. Das kommt auch daher, weil Mentoring im Familienkreis noch viel stärker integriert ist, im Gegensatz zu westlichen Familienverbänden, die im Allgemeinen viel stärker aufgelöst sind. Mentoring erscheint in westlichen Kulturen, im Gegensatz zu Afrika, oft als ein Ersatz für die Familie.

2.5 Varianten von Mentoring

Neben der klassischen Mentoringform der Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einem Mentee und seinem Mentor, haben sich inzwischen viele Varianten von Mentoring in der Praxis etabliert, die nachstehend zugeordnet und inhaltlich beleuchtet werden. Dabei werden mehrere mögliche Ansätze zur Unterscheidungen aufgegriffen, z. B. die Einteilung nach formalen Kriterien von Mentoring.

2.5.1 Formen von Mentoring

Wie kommt eine Mentoringbeziehung zustande und in welchem Rahmen (Setting bzw. Arbeitsform) wird sie dann gestaltet? Die nachstehende Tabelle verdeutlicht die wichtigsten Unterschiede.

Mentoringform		informell	formell
Standort des Mentors	intern	Situatives Mentoring. Sich von selbst ergebende, spontane Kontakte innerhalb der eigenen Organisation. Mentor und Mentee gehören zum selben Unternehmen.	Geplantes, organisiertes und institutionalisiertes Mentoring, z. B. auch anhand von Programmen durch die eigene Personalabteilung.
	extern	Mentoring auf eigene Initiative zwischen Mentee und einem Mentor außerhalb der eigenen Organisation.	Geplante Personalförderungsmaßnahmen mit festgelegten Kriterien durch externe Mentoren (Personalberater).

Tabelle 2 – Mentoringformen nach formalen Kriterien

Beim *informellen Mentoring* finden Mentor und Mentee auf unterschiedlichen Wegen oder auf Eigeninitiative zusammen. Dabei spielt die Chemie und gegenseitige Anziehung ebenso eine Rolle, wie auch eine grundsätzlich bereits vorhandene Sicht und Überzeugung, sich als Mentor in einen Mentee zu investieren. Von wem dabei die erste Initiative ausgeht, wer auf wen im ersten Schritt zugeht, ist dabei unterschiedlich.

Von einem *formellen Mentoring* kann immer dann gesprochen werden, wenn der Mentoringkontakt im Rahmen eines Programms oder eines institutionalisierten Systems zustande kommt. So kann z. B. innerhalb einer Kirche ein Programm für Pastoren in der Ausbildung (Vikare) etabliert worden sein, das eine Mentorenbegleitung zwingend vorsieht, möglicherweise auch die Person des Mentors bereits mit einer bestimmten Person verknüpft (Aus-

bildungsmentor). Da Mentoring aber in hohem Maße auf Freiwilligkeit beruht und sich eine Beziehungsvertiefung nicht systemisch verordnen lässt, „ist die Wirksamkeit von formellem Mentoring [...] häufig umstritten, da die positiven Effekte nicht so stark in Erscheinung treten sollen wie beim informellen Mentoring. [...] Ein eindeutiger empirischer Nachweis ist jedoch nicht vorhanden“⁵⁴.

Informelles und formelles Mentoring lässt sich auch vom Standort des Mentors aus betrachten. Während der **interne** Mentor ein Mitglied in der eigenen Organisation ist, gehören Mentee und Mentor bei **externen** Mentoring zu unterschiedlichen Unternehmen. Zu hinterfragen wäre an dieser Stelle, ob z. B. ein afrikanischer Mentee ein externes Mentoring in Betracht ziehen würde, da er viel stärker als sein deutscher Kollege in einem Loyalitäts- und Hierarchieverständnis geprägt ist.

Die Formen des Mentoring lassen sich alternativ auch in einem Mentoring-Koordinatenkreuz darstellen, in dem das Eingebundensein eines Mentees in ein Mentoring-Beziehungsgeflecht dargestellt wird (vgl. Abbildung 1). In diesem beschreibt die **Aufwärtsvariante** die Beziehung zwischen dem Mentee und seinem Mentor, der einen Erfahrungs- und Reifevorsprung hat, von dem er lernt und profitiert. Die **Abwärtsvariante** stellt den Mentee in seiner Beziehung zur nachrückenden Generation dar, für die er dann bereits in einer Rolle als Mentor fungieren kann.

⁵⁴ Katharina Wewer. *Personalentwicklung durch Mentoring*, 84.

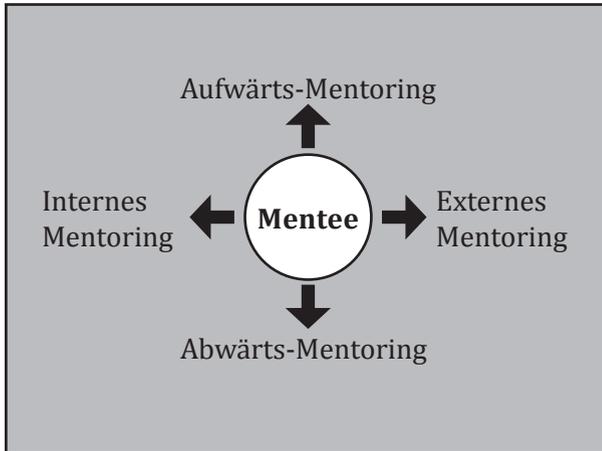


Abbildung 1 – Mentoring-Koordinatenkreuz⁵⁵

2.5.2 Ebenen von Mentoring

Einen alternativen Ansatz zur Einordnung von Mentoringvarianten gibt Tobias Faix⁵⁶, indem er Ebenen nach der Intensität der Mentoringbeziehungen beschreibt. Er lehnt sich damit an ein Modell von Paul D. Stanley und J. Robert Clinton an⁵⁷ und beschreibt ein passives, gelegentliches und intensives Mentoring. Das **passive Mentoring** geschieht, wenn historische oder zeitgenössische Persönlichkeiten Vorbild für einen Mentee werden, er jedoch nie die Gelegenheit bekam, diese Vorbilder direkt als Mentor zu kontaktieren. Diese Form der Beeinflussung geschieht dann über Literatur, Audios oder Videos, die den Mentee positiv inspirieren. Für das **gelegentliche Mentoring** stehen dem Mentee punktuell Berater zur Seite, die in bestimmten Lebenssituationen Rat geben können, aber keine dauerhafte Mentorenbeziehung aufbauen. Beim **intensiven Mentoring** gestaltet sich der Mentoringprozess regelmäßig und längerfristig und umfasst die unterschiedlichsten Aspekte, Lernebenen und Prozesse.

⁵⁵ vgl. P. Stanley; R. Clinton, *Mentoring*, 138.

⁵⁶ vgl. Tobias Faix, *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*, 44–49.

⁵⁷ vgl. P. Stanley; R. Clinton, *Mentoring*, 34.

2.5.3 Arten von Mentoringbeziehungen

In dem Bemühen, Überschaubarkeit und Zuordnung in die typischen Arten von Mentoringbeziehungen zu bringen, spricht Albert Ziegler von einer Dreiteilung in dyadisches Mentoring (Zweierschaft), kaskadisches Mentoring (stufenweise) und sequenzielles Mentoring (aufeinanderfolgend).⁵⁸ Unter dem *dyadischen Mentoring* ist dabei die klassische Form des Einzelmentorings zu verstehen, ergänzt durch neue Varianten wie z. B. das E-Mentoring oder Reverse-Mentoring. Im *kaskadischen (stufenweisen) Mentoring* breitet sich die Förderwirkung dadurch aus, indem ein Mentor z. B. eine kleinere Gruppe von Mentees betreut, die ihrerseits wieder andere in einem Mentoringprozess begleiten. Dieser Aspekt gleicht dem Abwärts-Mentoring, auf den bereits unter Punkt 2.5.1 hingewiesen worden ist. Ein *sequenzielles Mentoring* liegt dann vor, wenn ein Mentee nacheinander durch verschiedene Mentoren betreut wird. Von einer einzelnen, idealtypischen Art einer Mentorenbeziehung haben sich inzwischen vielfache, differenzierte Ausprägungen auf dem „Mentoring-Markt“ entwickelt, von denen die Haupttypen in der Abbildung 2 aufgeführt sind.

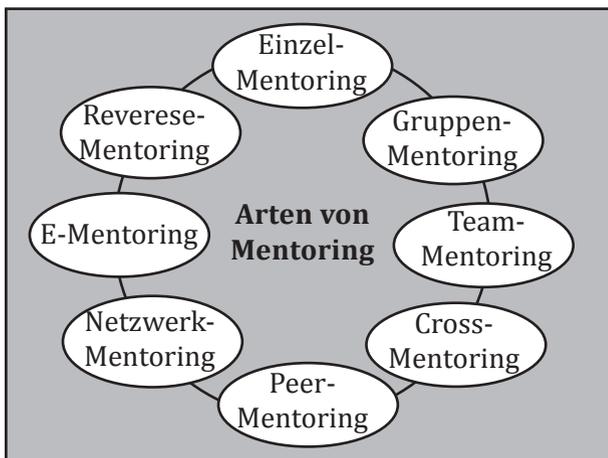


Abbildung 2 – Mentoringarten im Überblick

⁵⁸ vgl. Albert Ziegler. Mentoring: *Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). Mentoring: *Theoretische Hintergründe*, 10–11.

Die klassische Art ist das **Einzel-Mentoring**, bei dem ein Mentee in einer persönlichen Beziehung zu einem Mentor steht und sich regelmäßig in One-to-one-Begegnungen mit diesem trifft mit dem Ziel der Förderung, der Entwicklung und des Lernens. Bei **Gruppen-Mentoring** betreut ein Mentor mehrere Mentees im größeren Kreis. Die Gruppengröße sollte dabei aber acht bis zehn Teilnehmer nicht überschreiten. Auf diesem Weg profitieren gleich mehrere Personen von den Ratschlägen und Informationen des Mentors. Dieses Setting ist einerseits weniger auf den Einzelnen maßgeschneidert. Andererseits profitieren die Mentees aber auch durch die Beiträge und Mentoringkonversation innerhalb der Gruppe. Gute Erfahrungen wurden damit z. B. an der Bibelschule in Blantyre/Malawi gemacht. Besonders im Bereich der Hermeneutik und Homiletik werden regelmäßig jeweils montags feste Gruppensettings veranstaltet, in denen Predigten und Dienste in Gemeinden gemeinsam ausgewertet werden. Auch in der beobachteten Pfingstkirche in Ghana findet diese Art des Gruppenmentoring viel mehr Anwendung, als die Form das Einzel-Mentoring.

Auf einen Nachteil des Gruppensettings weist Astrid Schreyögg hin, wenn sie bemerkt: *„Eine Gruppe von Menschen repräsentiert immer ein Setting mit einer gewissen Öffentlichkeit. Das reduziert automatisch die Bereitschaft zur persönlichen Öffnung ...“*⁵⁹

Von einem **Team-Mentoring** wird dann gesprochen, wenn eine bestehende, fest zusammengesetzte Arbeitsgruppe gemeinschaftlich durch einen Mentor betreut wird. *„Teams sind institutionalisierte Gruppen, die dauerhaft eine gemeinsame Aufgabe erfüllen ...“*⁶⁰ Hier sind die Beziehungen oft noch enger geflochten als beim Gruppen-Mentoring. Vor allem bei Konflikten innerhalb des Teams ist ein Mentoringprozess nur schwer vorstell- und fortsetzbar. Ohne Vertrauensbasis lässt sich Mentoring in keiner Form durchführen. Beim Team-Mentoring ist zudem noch der Aspekt des Gesichtsverlustes innerhalb des Teams bedeutend.

⁵⁹ Astrid Schreyögg. Coaching: *Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*, 216.

⁶⁰ Astrid Schreyögg. Coaching: *Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*, 217–218.

Unter einem **Cross-Mentoring** versteht man ein externes Mentoring, das als offizielles, formelles Mentoring über Organisationsgrenzen hinweg angeboten und vermittelt wird, nach dem Motto: „*Meine Mentees für Mentoren in deiner Organisation gegen deine Mentees für Mentoren in meiner Organisation.*“⁶¹ Andererseits kann es auch informell gestaltet werden, wenn Mentor und Mentee aus unterschiedlichen Unternehmen kommen und auf eigene Initiative hin zusammenfinden. Die Cross-Begrifflichkeit kommt auch zum Tragen beim sogenannten Cross-Gender-Mentoring, mit dem Mentoringbeziehungen zwischen Männern und Frauen benannt werden im Gegensatz zu gleichgeschlechtlichen Equal-Gender-Mentoringbeziehungen. Im Kontext der afrikanischen Kultur jedoch sind solche Mentoringbeziehungen kaum vorstellbar. Selbst Eheleute sitzen in den Gottesdiensten der Gemeinden geschlechtsunterscheidend getrennt auf der linken bzw. rechten Seite.

Peer-Mentoring ist ein Mentoring unter Kollegen, die sich auf gleicher Ebene befinden. Im Mentoring steht der traditionelle Mentor hierarchisch über seinem Mentee, indem er über einen Erfahrungs-, Reife- und Entwicklungsvorsprung und oft auch über eine höhere Position verfügt. Als Alternative dazu sind zwei weitere Mentorentypen erwähnenswert: der „Step-Ahead-Mentor“, der über eine nur geringfügig höhere Position verfügt und der „Peer-Mentor“, der sich mit dem Mentee auf gleicher hierarchischer Ebene befindet.⁶² Vorteil des Peer-Mentoring kann u. a. ein inspirierender Kollegenaustausch sein, bei dem Erfahrungswissen in wechselseitigen Richtungen ausgetauscht wird. Entwicklungsmöglichkeiten können diskutiert und gegenseitiges Feedback gegeben werden. Allerdings kann Peer-Mentoring kaum Ansatzpunkte zur Förderung von beruflichen Aufstiegschancen bieten, so wie dies bei dem klassischen Mentor möglich ist. Diese Form der gegenseitigen Unterstützung hat in der kollektivistisch-orientierten afrikanischen Kultur große

⁶¹ Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*, 23.

⁶² vgl. Paula B. Schneider und Gerhard Blickle. *Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 153.

Verbreitung. Schüler eines Bibelschuljahrgangs unterstützen sich gegenseitig sehr stark und fördern damit die Entwicklung der Kollegen. Allerdings ist auch zu beobachten, dass diese Unterstützung nur auf der gleichen, hierarchischen Ebene gelebt wird, sich jedoch nicht jahrgangsübergreifend ereignet.

Was unter **Netzwerk-Mentoring** zu verstehen ist, wurde bereits unter dem Stichwort Networking ausgeführt (vgl. Punkt 2.3.5). Dabei nutzt der Mentee die thematischen, fachlichen und sozialen Netzwerke für die eigene Lern- und Fortentwicklung, oft auch parallel ergänzend und unterstützend zur klassischen Form der Mentoringbeziehung.

Unter dem Begriff **E-Mentoring** werden diverse virtuelle Mentoringformen zusammengefasst, wie z. B. das E-Mail-Mentoring, das Online-Mentoring, Internet-Mentoring, Facebook-Mentoring oder Non-face-to-face-Mentoring u. a. m. Dabei werden die neuen Kommunikationsmittel zum Austausch unter dem Förderungsaspekt genutzt. Besonders interessant ist diese Form des Mentoring z. B. dann, wenn regelmäßige persönliche Treffen durch große Distanzen nicht möglich sind (z. B. bei Missionsanwärtern im Ausland, die sich noch in der Ausbildung befinden). Hier kann das E-Mentoring als Onlinebeziehung gute Dienste leisten und stellt eine Alternative zum klassischen Mentoring dar.

Beim **Reverse-Mentoring** werden schließlich die Seiten getauscht. Die jungen Mitarbeiter, die mit den neuen Technologien vertraut sind, zeigen den Älteren, wie sie sich in der neuen, digitalen Welt zurechtfinden. In dieser Art von Mentorenbeziehung lernt der Senior vom Junior.⁶³ Diese Form des Rollentausches lässt sich jedoch nur in Kulturen verwirklichen, die weniger von hierarchischem Denken gekennzeichnet sind.

⁶³ vgl. <http://www.4managers.de/management/themen/reverse-mentoring/>, eingesehen am 14.06.2011.

2.6 Funktionen von Mentoring

Mit dem Begriff „Funktion“ soll Aufgabe und Zweck einer Mentoringbeziehung näher beschrieben werden. *„Die Mentoring-Funktionen stellen in diesem Sinne das entscheidende Merkmal dar, welches mentorale Entwicklungsbeziehungen von anderen Arbeitsbeziehungen unterscheiden.“*⁶⁴

Paula B. Schneider und Gerhard Blickle bauen auf den bekannten und weitverbreiteten Ansatz von Kathy E. Kram auf, indem sie, vom Mentor ausgehend, drei Aspekte und Funktionen von Mentoring beschreiben. Mentoring hat demnach eine ...

- karrierebezogene Funktion,
- eine psychosoziale Funktion
- sowie eine Funktion als Rollenvorbild.

Zur karrierebezogenen Funktion gehören die fünf Facetten **Sponsorship** (Begünstigung, Förderung), **Exposure-and-visibility** (Potenzial aufdecken und sichtbar machen), **Coaching** (Regeln aufzeigen, Tipps und Feedback geben), **Protection** (Schutzschildfunktion wahrnehmen) sowie **Challenging assignment** (zu anspruchsvollen Arbeiten herausfordern).

Bei der Beschreibung der psychosozialen Funktion wird der Mentor weniger von seinem Status und seiner Stellung, sondern eher unter einem zwischenmenschlichen Aspekt betrachtet. In diesen Bereich gehören die Facetten **Acceptance-and-confirmation** (Bestätigen und Ermutigen), **Counselling** (Ratgeben) sowie **Friend-ship** (Freundschaft).

Schließlich wird die Vorbildrolle des Mentors (**Role modeling**) als eigenständige, dritte Funktion betont, die zu den am häufigsten erwähnten Funktionen im Mentoring zählt.⁶⁵ Katharina Wewer skizziert die Vorbildfunktion u. a. mit den Worten:

⁶⁴ Paula B. Schneider und Gerhard Blickle. *Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 143.

⁶⁵ vgl. Paula B. Schneider und Gerhard Blickle. *Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 142–143.

„Der Mentor steht als Vorbild für den Mentee und ist in der einflussreicheren Position innerhalb der Mentoring-Beziehung. Er lebt dem Mentee eine beruflich erfolgreiche Persönlichkeit vor und personifiziert damit eine berufliche Karriere. Der Mentee ist bestrebt, sich die positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen des Mentors anzueignen.“⁶⁶

Eine alternative Beschreibung von Mentoringfunktionen betrachtet, ebenfalls in einer Dreiteilung, den Nutzen für den Mentee, den dieser aus der Mentoringbeziehung ziehen kann. Mentoring hat demnach eine **Türöffnerfunktion**, eine **Übertragungsfunktion** und eine **Entwicklungsfunktion**.

Ein Mentor sitzt oftmals an entscheidenden Stellen der Organisation und kann für seinen Schützling attraktive Türen zur Weiterentwicklung bzw. Stellenvermittlung öffnen. Er gibt Hinweise, verwendet sich für seinen Mentee und legt ein gutes Wort an entsprechenden Stellen für ihn ein. Aus dieser Position heraus kann und wird er manchmal aber auch Türen zuhalten, wenn er den Entwicklungsstand seines Mentee für eine bestimmte Position als noch nicht ausreichend entwickelt bewertet.

Zur Übertragungsfunktion zählen das **Erfahrungslernen** (Experience), Deutungslernen (Interpretation) und Beobachtungslernen (Shadowing). Der Mentor bezieht den Mentee in seine Aufgaben mit ein. Zeitweise „wirft er ihn ins Wasser“, indem er ihn in bestimmte Herausforderungen stellt und (Teil-)Aufgaben überträgt. Durch anschließendes Feedback rundet sich die Lernerfahrung ab. So kann der Mentee „on-the-job“ wertvolle Erfahrungen mit der beruflichen Rolle sammeln. Im **Deutungslernen** geht es um die Suche nach der Einordnung von bestimmten Situationen und Ereignissen. Hier ist der Mentor als Ratgeber gefragt, der den Mentee unterstützt, z. B. seine Unsicherheiten zu bewältigen, Alternativen in seinen Entscheidungen abzuwägen und die richtigen Wertungen vorzunehmen. In dieser Rolle wird er zeitweise auch den Bereich der Seelsorge berühren. Das **Beobachtungslernen** ergibt sich aus der Tatsache, dass der Mentee seinen Mentor zeitweise wie ein Schatten begleitet. Deshalb

⁶⁶ Katharina Wewer. *Personalentwicklung durch Mentoring*, 63–64.

wird diese Art des Lernens gelegentlich als „Shadowing“ bezeichnet. Niemeier grenzt das Shadowing zwar vom Mentoring ab und sieht vor allem die zeitliche Dimension eines Mentoringprozesses als unterscheidendes Kriterium zu einem Shadowing-Programm. Gleichzeitig erwähnt er es aber als eine durchaus sinnvolle Maßnahme.⁶⁷ Das Shadowing ist im Beobachtungslernen aber lediglich eine Facette. Lernen „am Modell“ beinhaltet ganz grundsätzlich Beobachtungsprozesse, durch die der Mentee Verhaltensweisen, Reaktionen und Einstellungen seines Mentors abspeichert. In entsprechenden Situationen übernimmt er diese, indem er z. B. das Verhalten seines Mentors nachahmt. Becker meint dazu: *„Erfahrene und hoch geachtete Fach- und Führungskräfte wirken beispielgebend auf das Verhalten und die Anwendung von Wissen und Können des Mentees.“*⁶⁸ Auch sprachliche Wendungen, Mimik und Gestik werden zum Teil am Modell gelernt und in die eigene Lebenswirklichkeit und das Agieren integriert. Diese Art des Lernens hat in der afrikanischen Lehr- und Lernkultur große Tradition und wird in Kapitel 3 noch ausführlicher beschrieben.

Bei der Entwicklerfunktion liegt das Augenmerk auf dem Potenzial und der Potenzialentwicklung des Mentees. Ein erfahrener Mentor wird, wie ein guter Spielerscout in einem Sportler, das Potenzial in einem Mentee „sehen“, auch wenn dieser es selber noch gar nicht erkannt hat. Dieses Potenzial zu entwickeln und dem Mentee zu helfen, es voll zu entfalten, ist Motivation und Leidenschaft eines Mentors.

Auf dieses, für die Entwicklung von Menschen oft entscheidende Kriterium, weisen viele namhafte Führungskräfte hin. So schreibt Fredmund Malik, ein führender Managementexperte in Europa:

„Praktisch alle wirklichen Performer der Geschichte waren Selbstentwickler. Gelegentlich hatten sie Lehrer, aber viel seltener, als man anzunehmen tendiert. Sie orientierten sich an Vorbildern, um diesen nachzueifern. In weit

⁶⁷ vgl. Moritz Niemeier, *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung*, 8.

⁶⁸ Manfred Becker, *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 553.

*größeren Umfang hatten sie Mentoren, Menschen, die sie dazu anhielten, dort tätig zu werden, wo sie ihrer Stärken hatten. Vor allem hatten sie Gönner oder Kunden, die ihnen die Gelegenheit boten, ihr Können unter Beweis zu stellen.*⁶⁹

Bill Hybels sieht eine multiplikative Wirkung auf das eigene Leben eines Leiters, „... wenn dieser nicht nur sein persönliches Führungspotential ausweitet, sondern auch das Führungspotential von anderen Leitern fördert ...“⁷⁰.

John C. Maxwell, einer der führenden US-amerikanischen Leadershipexperten nennt ein wichtiges Führungsprinzip das Prinzip der Reproduktion. Nach einer von ihm durchgeführten Umfrage unter Führungskräften gaben 85 % der Befragten an, durch den Einfluss einer anderen Führungskraft selbst zur Führungskraft geworden zu sein. U. a. plädiert er dafür, nicht die Masse der Mitarbeiter zu fördern, sondern sich auf die wichtigsten Mitarbeiter in der Entwicklung zu konzentrieren.⁷¹

Auch Paul Ch. Donders wirbt in seinem Buch „Kreative Lebensplanung“ dafür, Mentoring neu zu entdecken. Für ihn ist Unterstützung bei der Mitarbeiterförderung Chefsache. *„Führungskräfte aller Ebenen werden daran gemessen werden, wie gut sie diesen Prozess unterstützen.“*⁷² Die Entwicklerfunktion eines Mentors beschreibt er treffend mit folgenden Worten:

*„Ein Mentor hat einen Riecher für noch nicht entwickeltes Potential. Wenn er Menschen begegnet, dann ‚riecht‘ er, welches Potential in dieser Person steckt, und vor allem ob diese Person lernbegierig ist, bereit ist, beständig das eigene Potential weiter zu entwickeln. Der Mentor sieht bei den unterschiedlichen Menschen immer das Wesentliche.“*⁷³

⁶⁹ Fredmund Malik. Führen, Leisten, Leben: *Wirksames Management für eine neue Zeit.* [Neuausg.]. Frankfurt am Main: Campus-Verl., 2006, 243.

⁷⁰ Bill Hybels. *Mutig führen: Navigationshilfen für Leiter.* Asslar: Projektion J, 2002, 138.

⁷¹ vgl. John C. Maxwell. *Leadership: Die 21 wichtigsten Führungsprinzipien.* 4. Aufl., 1. Paperbackaufl. Edition ACF. Vol. 3. Giessen u. a.: Brunnen-Verl., 2008, 138–142.

⁷² Paul Ch. Donders, *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*, 179.

⁷³ Paul Ch. Donders, *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*, 181.

Diese starke Betonung auf eine individualistische Förderung der Einzelperson ist im kulturellen Vergleich eine typisch und ausschließlich westlich orientierte Sichtweise. Auch ein Afrikaner wird die Begabung in einem Mitarbeiter sehen, ihn jedoch nie so stark separieren und aus seiner Gruppe herauslösen, wie dies im westlich geprägten Mentoringverständnis geschieht. In den Aussagen der afrikanischen Leiter, die dazu in Interviews befragt wurden, spiegelt sich einerseits die Förderung von Mentees klar wider, jedoch nie unter dem Gedanken der Verwirklichung von Träumen und Plänen des Einzelnen. Mentees werden gefördert mit Blick auf den Nutzen für die Gemeinschaft, die Gemeinde und das Reich Gottes.⁷⁴

2.7 Zielsetzung von Mentoring

Die Ziele, die mit Mentoring verfolgt werden, sind m. E. bereits in den Formen und Funktionen von Mentoring implizit enthalten und beschrieben worden.

Zusammengefasst und allgemein formuliert geht es aus Sicht des westlich geprägten Mentees um die eigene persönlich emotionale Entwicklung sowie um Kompetenzentwicklung und Ausschöpfung der eigenen Potenziale in verschiedenen Bereichen (z. B. Führungskompetenz, Handlungskompetenz u. a. m.). Dabei liegt der Fokus im Schwerpunkt der Förderung immer darauf, die Stärken zu stärken. Malik bemerkt dazu: „*Entwicklung muss stärkenorientiert sein.*“⁷⁵

Neben der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung als eine Zielsetzung des Mentorings kann aber auch der Aspekt der Steigerung des Zugehörigkeitsgefühls zu einem Unternehmen durch Mentorenbegleitung benannt werden. Besonders durch den regelmäßigen und intensiven Austausch mit einem internen Mentor entsteht ein Klima der Wertschätzung und der Eindruck des „Sich-Kümmerns“, was identifikationsstiftend wirkt und Menschen im

⁷⁴ vgl. z. B. Ulf Strohhorn, *Mentoring in der malawischen Kultur – Teil A*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 19 Mai 2011).

⁷⁵ Fredmund Malik. *Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit*, 248.

Unternehmen oder einer Gemeindebewegung miteinander in Verbindung bringt. Dieser Aspekt wird auch im afrikanischen Kontext wiederzufinden sein.

Für Personen, die sich als Mentoren zur Verfügung stellen, liegt die Sinnhaftigkeit und Zielsetzung dieser Investition u. a. darin, in dem Mentoringprozess selber lernen zu können, durch die Beziehung Feedback zu erhalten und verschiedentlich durch den Mentee inspiriert zu werden. Manche Mentoren haben einfach Freude daran, anderen zu helfen oder wollen einen Beitrag für die Zukunft des Unternehmens leisten. Auch Anerkennung kann eine Art Zielsetzung und Motivation für einen Menschen sein, sich als Mentor einzubringen.

2.8 Der Mentoringprozess

Mentoringbeziehungen und Prozesse können einerseits nicht nach einem statischen Schema ablaufen, auch wenn z. B. formalisierte Mentoringprogramme den Rahmen für das Mentoring vorgeben. Die Begegnung von Menschen und der als gelungen empfundene Mentoringprozess werden von unterschiedlichen Phasen und Dynamiken beeinflusst. Jeder Prozessverlauf ist damit von ganz individuellen Faktoren geprägt, die nicht planbar sind und jede Mentoringbegegnung einzigartig machen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch typische Sequenzen, die den Ablauf von Mentoring kennzeichnen.

2.8.1 Phasen im Verlauf

Mentoringprozesse werden typischerweise durch vier aufeinanderfolgende Phasen geprägt (vergleiche Abbildung 3). In der *Auswahlphase* finden Mentor und Mentee zueinander. Es folgt die *Vereinbarungsphase*, die sich mit der Absprache der Inhalte und zeitlichen Aspekte (angedachte Länge des Mentoring, Frequenz der Treffen) sowie weiteren „Spielregeln“ beschäftigt. Anschließend beginnt die *Arbeitsphase* mit regelmäßigen Treffen auf Grundlage der getroffenen Absprachen. Hilfreich ist dabei eine gewisse Struktur, in der die vereinbarten Themen aufgegriffen und bearbeitet

werden sollen (z. B. durch Vorarbeiten des Mentees, Bearbeitung im Mentoringtreffen sowie entsprechender Nachbereitung). Den Ausklang eines Mentoringprozesses bildet die *Abschlussphase*, in der der Prozess von beiden Seiten analysiert und bewertet wird.

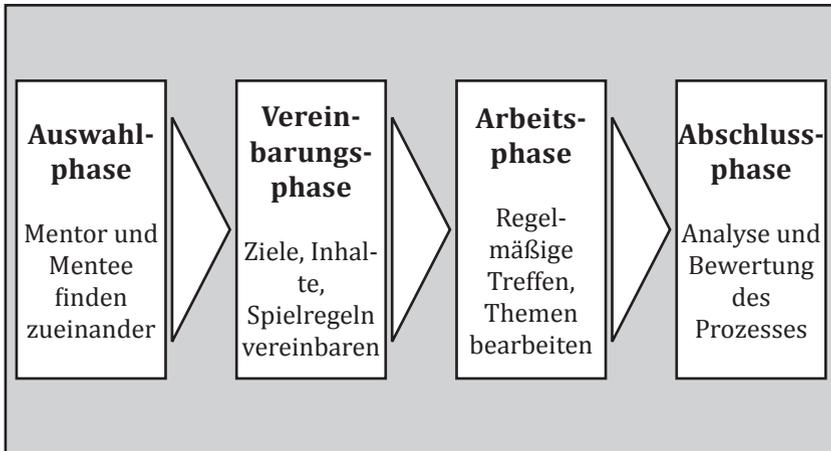


Abbildung 3 – Die vier Phasen im Mentoringprozess⁷⁶

Tobias Faix und Anke Wiedekind sehen acht Phasen im Ablauf einer Mentoringbeziehung, die sie in ihrem Mentoring-Praxisbuch wie folgt darstellen:

1. **„Wahrnehmung des eigenen Bedarfs“**
Das Bedürfnis nach Hilfe im persönlichen oder geistlichen Bereich
2. **Kontaktaufnahme**
Das Finden eines Mentors und die ersten Gespräche
3. **Erklärung von beiden Seiten für eine Mentorenbeziehung**
„mündlichen Vertragsabschluss“, der die Verbindlichkeit der beiden aufzeigt
4. **Klärung der Ausgangsposition**
Bestimmung des Ist-Zustands, Kennenlernen
5. **Zielbestimmung**
Ziele und Lösungsmöglichkeiten werden zusammen erarbeitet, helfendes Material kann ausgesucht werden

⁷⁶ vgl. Manfred Becker. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 550.

6. **Aufbau der Mentoringbeziehung**
regelmäßiges Treffen, Gespräche, Hilfestellungen etc.
7. **Überprüfung der gesteckten Ziele**
8. **Offene Gespräche über den bisherigen Verlauf und die festgelegten Ziele, evtl. Neudefinition der Ziele**
9. **Abschluss**
*Abschlusstreffen, das formale Ende der Mentoringbeziehung*⁷⁷

Im Vergleich der Modelle ist kaum ein Unterschied festzustellen. Faix und Wiedekind detaillieren ihre Beschreibungen lediglich stärker und kommen folglich zu acht Phasen. Nachstehend sollen vertiefende Aspekte in der Vier-Phasen-Gliederung aufgegriffen werden.

2.8.1.1 Auswahlphase (Matching)

Ein wesentlicher Unterschied in der Auswahlphase ergibt sich aus der Frage, wie Mentor und Mentee zueinanderfinden. Dieser Vorgang wird auch als „Matching“ (engl. zueinander passend) bezeichnet.⁷⁸ Bei der Durchführung eines formellen Mentoringprogramms innerhalb einer Organisation wird die Auswahl und das Zueinander von Mentee und Mentor bereits in vorgedachten Bahnen laufen. Ann Junk erkennt einen Vorteil darin, „... dass bei der Auswahl Ihres Mentees ‚das Strukturelle‘ schon mitbedacht wurde“⁷⁹. Es kann, nach ihrer Auffassung, durchaus Sinn machen, sich auf einen Menschen einzulassen, der zunächst neutral oder auch wesensfremd auf sein Gegenüber wirkt. Grundsätzlich kann aber festgestellt werden, dass für die erfolgreiche Durchführung einer Mentorenbegleitung „die Chemie“ zwischen Mentee und Mentor stimmen muss. Das Zustandekommen einer Mentorenbeziehung auf informeller Basis ist dagegen von Anfang an wesentlich von einem gegenseitigen Interesse aneinander geprägt. Wählt sich der Mentee einen Wunschmentor, wird Intuition und beiderseitige Anziehung das Zueinander grundlegend beeinflussen.

⁷⁷ Tobias Faix; Anke Wiedekind. *Mentoring – das Praxisbuch*, 58.

⁷⁸ vgl. <http://www.4managers.de/management/themen/mentoring/>, eingesehen am 17.06.2011.

⁷⁹ Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*, 22.

Oft ist die Ausschau und Suche nach einem geeigneten Mentor gar nicht so einfach wie zunächst gedacht. Britt A. Wrede widmet dieser Frage mit Blick auf die Unterstützung durch einen Coach ein umfangreiches Buch. Unter anderem wirbt sie dafür, sich als Mentee zunächst anhand einer Checkliste eine Art Entscheidungshilfe anzulegen und sich darüber klar zu werden: Wen suche ich? Wen und was brauche ich? Diesen Vorgang der Sammlung von Informationen nennt sie „...den persönlichen Coachingfilm anreichern ...“⁸⁰

Auf die Fragestellung nach dem Aufspüren und Finden eines Mentors gibt Tobias Faix die folgenden fünf Anhaltspunkte:

- „Beschreibe die Fähigkeiten, die du ausbauen möchtest.
- Formuliere deine Erwartungen.
- Gebet.
- Öffne deine Augen und sende Signale.
- Sprich die Person an.“⁸¹

Ein mehrstufiges, bewährtes Verfahren auf dem Weg vor bzw. zu einer längerfristigen Mentoringbeziehung beschreibt Angelika C. Wagner. Es besteht in sieben Schritten und hat, zusammengefasst, folgenden exemplarischen Verlauf:

- **Erste Vorabklärung** (z. B. durch ein Telefonat), ob die Fragestellung für Mentoring geeignet erscheint.
- **Ausfüllen eines Fragebogens** zur Erfassung des Werdegangs, der Kompetenzen und Ressourcen.
- **Ausführliches Erstgespräch** unter Einbeziehung des Fragebogens mit einem/einer MitarbeiterIn der Arbeitsstelle.
- **Suche nach einem/einer geeigneten MentorIn.** Vorgespräch, Vorinformation und Vermittlung des Kontakts zwischen Mentor und Mentee.
- **Zustandekommen von zwei oder mehr Mentoringtreffen.** Erste Aufgaben werden sondiert, Pläne gemacht und ggf. Unterlagen erstellt.

⁸⁰ Britt A. Wrede. *So finden Sie den richtigen Coach: Mit professioneller Unterstützung zu beruflichem und privatem Erfolg.* Karrieresprung. Frankfurt: Campus-Verl., 2000, 87.

⁸¹ Tobias Faix. *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung,* 122–123.

- **Flankierendes, vernetztes Mentoring.** Ggf. hinzuziehen von Experten aus einem bestimmten Fachbereich, in der Regel nur für ein weiteres, abklärendes Gespräch.
- **Rückmeldebogen erstellen.** Auswertung zur Kurzzeit-Testphase.
- **Entstehen einer langfristigen Mentorenbeziehung** bei positiver Erfahrung bzw. keine weitere Fortführung bei Unzufriedenheit.⁸²

Diese stark von konkreten Absprachen und expliziter Strukturierung gekennzeichneten Mentoringprozesse machen nur Sinn in einem kulturellen Kontext, der auf Individualität und strukturierter Komplexität aufbaut. In den beobachteten afrikanischen Kulturen von Malawi und Ghana wäre diese Art von Mentoring unverständlich und wesensfremd.

Es muss auch noch ein weiterer, typisch westlicher Aspekt beachtet werden: Da Mentoringprozesse ihrem Wesen nach auf Vertrauen angelegt sind und sich in der Regel eine vertiefte Vertraulichkeit entwickelt, muss der Frage nach der Zusammensetzung der Mentoring-Tandems unter dem geschlechtsspezifischen Gesichtspunkt Bedeutung zugemessen werden. Dies ist im Übrigen in jeder Eins-zu-eins-Beratungssituation Voraussetzung. Ein professionelles Verhalten aufseiten des Mentors ist daher geprägt von einer klaren Nähe-Distanz-Regulierung zum Mentee, einem bewusst gestalteten Setting, das Zweideutigkeiten und Vermutungen so weit als möglich ausschließt, sowie einer Haltung der selbstreflektierten Aufmerksamkeit, die u. a. darauf achtet, das z. B. Rollen sich nicht unbewusst verschieben oder umkehren. Im Prinzip können aber im deutschen Kontext beide Konstellationen (Equal-Gender- und Cross-Gender-Mentoringprozesse) förderlich entwickelt werden. In dem gesellschaftlichen Umfeld pluralistischer Lebens- und Sexualkonzepte wird eine gleichgeschlechtliche Mentoringbeziehung mit der gleichen Aufmerksamkeit gestaltet werden müssen, wie die gemischt-

⁸² Angelika C. Wagner. *Mentoring in Situationen der beruflichen Weichenstellung: Einsteigen – Aufsteigen – Umsteigen*. Ergebnisse der Arbeitsstelle Expertinnen-Beratungsnetz/ Mentoring der Universität Hamburg. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 168–170.

geschlechtliche. In Gesellschaften, in denen die Geschlechtertrennung stark in der Kultur eingebunden ist, wird sich die Frage der Zusammensetzung eines Mentoring-Tandems zwingend von selbst beantworten.

2.8.1.2 Vereinbarungsphase (Commitment)

Mit der Vereinbarungsphase machen Mentor und Mentee einen ersten konkreten Schritt hin zum Aufbau einer Mentorenbeziehung. Es geht um ein erstes Kennenlernen, den Austausch der gegenseitigen Erwartungen im Umgang miteinander sowie um Konkretisierung der Ziele, die mit dem Mentoring verbunden werden. Diese Phase ist geprägt von „... anfänglichen ‚Phantasien‘ auf beiden Seiten zum Verlauf der Mentoring-Beziehung ...“⁸³. Neben dem Aspekt des „Kontakts“ ist auch der des „Kontrakts“ wichtig. Während der eine Teil der Vereinbarung die Spielregeln des Umgangs miteinander thematisiert, werden im anderen Teil konkrete Absprachen zu den Zielsetzungen, der Dauer, Art der Unterstützung, dem Ort der Treffen u. a. m. getroffen. Becker gliedert diese Elemente in ...

- Geschäftsvereinbarungen,
- inhaltliche Vereinbarungen,
- Vertrauensvereinbarungen,
- und Revisionsvereinbarungen.⁸⁴

Seine Übersicht enthält wichtige Fragen und Facetten einer Vereinbarung, die im Anhang 1 zu finden ist. In welcher Form ein Vertrag geschlossen wird (mündlich oder schriftlich), ist dabei unterschiedlich. Das Muster einer möglichen, schriftlichen Mentoring-Vereinbarung, findet sich im Anhang 2. Auch diese Form der sachorientierten Vereinbarung erscheint im interkulturellen, mehr personenorientierten Mentoring nicht geeignet. Unter dem Gesichtspunkt des Coaching sind auch bei Britt A. Wrede wertvolle

⁸³ Katharina Wewer. *Personalentwicklung durch Mentoring*, 79.

⁸⁴ vgl. Manfred Becker. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 550.

Beiträge zur Gestaltung einer Vereinbarungsphase zu finden, die sich ohne Weiteres auch für einen Mentoringprozess im deutschen Kontext übertragen lassen. Sie greift die Aspekte des Kontrakts in Form von Checklisten u. a. mit den folgenden fünf Überschriften auf:

- Checkliste: Coachinganliegen
- Checkliste: Vertragliche Regelungen
- Checkliste: Gesprächsleitfaden
- Checkliste: Erster Eindruck
- Checkliste: Kompetenzprüfung⁸⁵

Für einen guten und erfolgreichen weiteren Verlauf des Mentoringprozesses stellt eine gelungene Vereinbarungsphase eine wichtige Grundlage dar. Von Bedeutung ist, dass beide Partner einen ermutigenden, ersten Eindruck mitnehmen und dass sich die inhaltlichen Vereinbarungen beiderseitig zufriedenstellend gestalten ließen. Damit ist ein Fundament für eine gedeihliche Prozessarbeit in der Zukunft gelegt.

2.8.1.3 Arbeitsphase (Working)

Die sich nun anschließende Arbeitsphase ist geprägt von der inhaltlichen Bearbeitung der Themen, die als Zielsetzung gemeinsam vereinbart und festgelegt wurden. Das Spektrum der möglichen Themenfelder ist dabei zunächst recht breit und orientiert sich an den unter Punkt 2.4 aufgeführten Einsatzfeldern für Mentoring. Stichpunktartig seien an dieser Stelle einige Themenbereiche für die Arbeitsphase genannt:

- **Themenfelder aus der eigenen Organisation** (z. B. Beziehungen zu Kollegen, Mitarbeitern und Vorgesetzten, Gesprächsvorbereitungen, Fragen zur Arbeitsgestaltung, der Situation der Organisation allgemein, Reflexion des eigenen Verhaltens des Mentees u. a. m.)

⁸⁵ vgl. Britt A. Wrede. *So finden Sie den richtigen Coach: Mit professioneller Unterstützung zu beruflichem und privatem Erfolg*, 122–129.

- **Fragen zur eigenen beruflichen Entwicklung** (z. B. Austausch über berufliche Ziele und deren Erreichbarkeit, Fortbildungsmaßnahmen, Erfahrungen des Mentors als Beispiel für eine berufliche Karriere, Vereinbarkeit von verschiedenen Rollen, Umgang mit Rückschlägen u. a. m.)
- **Entwicklung von Führungskompetenz** (z. B. den Einsatz von situativen Führungsstilen, Delegation und Verantwortung, Auftreten und Umgang mit Mitarbeitern, mögliche Auswirkungen der Leiterrolle auf das Privatleben, Strategien zur Zielerreichung u. a. m.)
- **Aufbau und Pflege von Netzwerken** (z. B. von Kontakten des Mentors profitieren, förderliche Netzwerke ausfindig machen und aufbauen, Aspekte der Auswahl von Netzwerken u. a. m.)⁸⁶

Innerhalb der Mentoringpraxis in der Arbeitsphase kann der Mentor dabei, je nach Erfordernis, verschiedene Rollen einnehmen. Zeitweise wird er den Prozess mehr unterstützend begleiten (Supporting), weil z. B. die Dynamik in der Themenentwicklung und Begegnung selbst vorhanden ist. Dann wird es Phasen geben, wo er sich mehr in einer beratenden Rolle (Counselling) befindet, Tipps gibt und beispielhaft aus seiner eigenen Entwicklung berichtet. Zum Teil wird er in manchen Phasen des Prozesses auch stärker führen und (an-)leiten (Leading), nämlich dann, wenn der Prozess ins Stocken gerät oder die Mentoringbeziehung einen neuen Ansatz braucht. Schließlich ist er zeitweilig auch in der Herausforderung der Ermöglichung (Enabling), wenn er Türen öffnet und Kontakte vermittelt, die für die Entwicklung des Mentees wichtig sind.

In den vorstehend beschriebenen Rollen (Unterstützen – Beraten – Anleiten – Ermöglichen) werden sich Mentoren kulturell unabhängig in Mentoringprozessen wiederfinden. Allerdings sind die folgenden Modelle der Strukturierung von Mentoringprozessen nur in der westlich geprägten Mentoringkultur geeignet, anwendbar und praktisch erprobt.

⁸⁶ in Anlehnung an: *Manfred Becker. Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 551.

Das **GROW-Modell** von Whitmore teilt den Prozess in die vier Abschnitte und wurde bereits unter dem Stichwort „Coaching“ im Punkt 2.3.1 beschrieben:

- Goals – Zielsetzungen
- Reality – Beschreibung der aktuellen Situation
- Options – Alternative Möglichkeiten
- Will – Was umgesetzt werden soll⁸⁷

Ein Modell, das Robert Logan als Struktur für einen Coachingprozess bzw. die einzelne Sitzung entwickelt hat, lässt sich ohne Weiteres auch auf Mentoringprozesse übertragen. Es ist gekennzeichnet von den folgenden fünf Begriffen (5R-Modell):

- Reflect – Reflexion, gemeinsames Nachdenken
- Refocus – Neuausrichtung und Neukonzentration auf eigene Schwerpunkte
- Resources – Hinweise des Mentors auf Ressourcen und Möglichkeiten
- Relate – Beziehung zwischen Mentor und Mentee vertiefen
- Review – Beurteilen und Überprüfen des Prozesses und der Erfolge⁸⁸

Je nach Gesprächsabschnitt wird einer der fünf Schwerpunkte in der Mentorinbegegnung aufgegriffen und gewichtet werden. Die Begriffe können eine Art Geländer sein, die dem Gespräch eine Struktur geben.

Das **Modell nach Steve Ogne**⁸⁹ benennt zielführend sieben Schritte, nach denen ein Mentoringtreffen gestaltet werden kann. Demnach werden im Verlauf einer Mentoringbeziehung drei Bereiche zur Sprache kommen: das persönliche Leben, verschiedene Dienst-situationen und die Mentoringbeziehung selber. Das Mentoringgespräch strukturiert sich dabei anhand der in Abbildung 4 benannten Begrifflichkeiten.

⁸⁷ vgl. John Whitmore. *Coaching für die Praxis*, 57–58.

⁸⁸ vgl. <http://media.asburyseminary.edu/flash/mmin/tools/Coaching.ppt>, eingesehen am 19.07.2011.

⁸⁹ vgl. <http://steveogne.org/>, eingesehen am 19.06.2011.

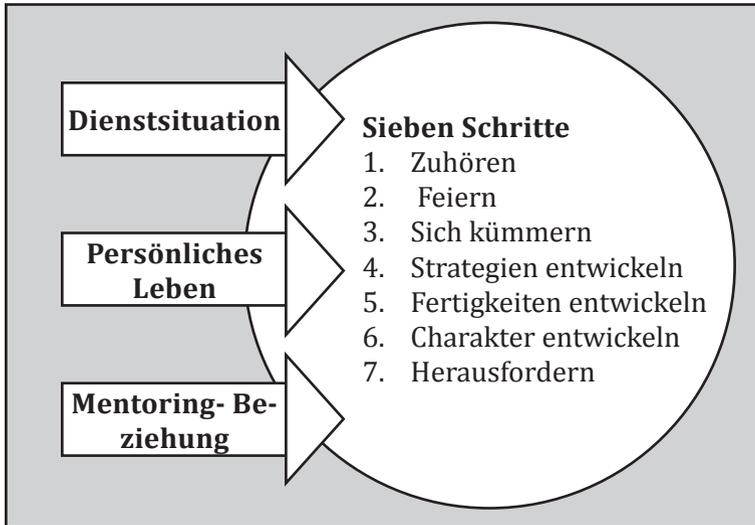


Abbildung 4 – Raster für ein Mentoringgespräch⁹⁰

Die sogenannte **RAFAEL-Methode** nach Hauser ist ebenfalls eine Art Leitfaden, an dem sich das Mentoringgespräch orientieren kann. Es ist besonders gut für die Selbstexploration des Mentees geeignet. So kann z. B. eine gemeinsam mit dem Mentor erlebte Situation reflektiert und aufgearbeitet werden. Die Anfangsbuchstaben geben dabei auch hier die Stichworte vor:

- R – Report (Wie hat der Mentee die Situation erlebt?)
- A – Alternativen (Was würde der Mentee das nächste Mal anders machen?)
- F – Feedback (Wie hat der Mentor die Situation erlebt?)
- A – Austausch (Welche Dinge sehen Mentor und Mentee unterschiedlich?)
- EL – Erarbeitung von Lösungsschritten (Was ist als Nächstes zu tun?)⁹¹

⁹⁰ in Anlehnung an http://www.down-to-earth.de/download/auszug-ogne_nebel-coaching.pdf, 13.

⁹¹ in Anlehnung an: Eberhard Hauser. *Coaching von Mitarbeitern*. In: Lutz von Rosenstiel, Erika Regnet und Michel E. Domsch. *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. 2. Aufl., Band 20. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1993, 231–236. Ebenso vgl. auch: Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*, 41–42.

Ein Beispiel für die Durchführung eines strukturierten Mentoringprozesses ist bei Paul Ch. Donders zu finden. Er gliedert und strukturiert den Mentoringprozess in fünf Bereiche und nennt ihn den „Künstler-in-dir“-Prozess:

- Woher komme ich?
- Was steckt in mir?
- Wohin will ich?
- Wie trainiere ich mich selbst?
- Wer hilft mir dabei?⁹²

Zur Zielsetzung und Anwendung des Programms merkt er an: *„Der Künstler-in-dir“-Prozess ist ein Lernprozess, den du alle drei Jahre neu durchgehen kannst, um dein Leben mit einer immer klarer werdenden Perspektive gestalten zu können.*⁹³

Eine weitere Veranschaulichung zum Aufbau und der Strukturierung eines Mentoringprogramms kann z. B. das österreichische Frauenförderungsprojekt „womantoring“⁹⁴ geben. Das Programm richtete sich an die Zielgruppe berufstätiger Frauen im Dienstleistungsbereich. Für einen Programmdurchlauf wurden vier bis sechs Monate veranschlagt. Anhang 3 (Beispiel für den Ablauf eines Mentoringprogramms) zeigt die durchdachte Strukturierung der Mentoringphasen, die mit Workshops und Coachingeinheiten kombiniert und so flankierend unterstützt werden.

Das mehrfach ausgezeichnete Kinder-Mentoring-Programm „Balu und Du“⁹⁵ ist ein ehrenamtliches Projekt, bei dem Studenten, Schüler und junge Leute zwischen 18 und 30 Jahren (die „Balus“⁹⁶) als Mentoren fungieren und den „Moglis“ (Kinder im Grundschulalter) Aufmerksamkeit schenken und ein offenes Ohr für Kinder ha-

⁹² vgl. Paul Ch. Donders, *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*, 28.

⁹³ Paul Ch. Donders, *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*, 192.

⁹⁴ vgl. http://www.frauenstiftung.at/fileadmin/frauenstiftung/user_upload/Service_und_Downloads/Mentoring_Guide.pdf, eingesehen am 16.06.2011.

⁹⁵ vgl. <http://www.balu-und-du.de/>, eingesehen am 01.07.2011.

⁹⁶ „Balu“ und „Mogli“ sind zwei Figuren aus der Dschungelbuch-Erzählung von Walt Disney.

ben. Sie nehmen sich einmal in der Woche ein paar Stunden Zeit, um ihren „Mogli“ im außerschulischen Bereich zu fördern und ihm neue Erfahrungsfelder zu eröffnen. Eine sogenannte „Starterbox“ stellt den Mentoren dafür didaktisches Material zur Verfügung. Ein Handbuch enthält Checklisten, Anregungen und Kopiervorlagen für die praktische Arbeit. In einem Onlinetagebuch dokumentieren die Balus ihre wöchentlichen Treffen mit den Kindern. Koordinatoren können diese Eintragungen dann kommentieren oder in den regelmäßigen Gruppentreffen reflektierend aufgreifen. Seit 2002 bis zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Arbeit waren 2245 Balu-und-Du-Gespanne zustande gekommen. Nicht selten werden daraus längerfristige freundschaftliche Beziehungen, die über den Programmrahmen hinausreichen.

2.8.1.4 Auswertungsphase (Evaluation)

Am Ende eines Mentoringprozesses sollte immer ein offizieller Abschluss stehen. Einem offen auslaufenden Prozess fehlt ansonsten der Schlussakkord. Unter den Stichworten Anfangen und Aufhören zitieren Eva Renate Schmidt und Hans Georg Berg eine Geschichte, die die Wichtigkeit eines gelungenen Abschlusses illustriert:

„Eine apokryphe Geschichte, die abwechselnd Bach, Händel oder Haydn zugeschrieben wird, berichtet, wie der hochbetagte Meister gerade zu Bett gehen will, als er unten einen Freund Klavierspielen hört. Der Freund spielt wunderbar, die Musik erreicht einen Höhepunkt, endet abrupt mit einem dominanten Akkord, obwohl in jenen Tagen ein Dominantakkord unausweichlich in den Grund- und den Schlussakkord überleiten mußte. Ruhelos wirft sich der Meister in seinem Bett herum und findet so lange keinen Schlaf, bis er schließlich die Treppe hinunterstapft und die Melodie zu einem richtigen Schluß bringt.“⁹⁷

In der Regel wird in einem Abschlusstreffen auf die gemeinsame Zeit zurückgeblickt und die am Anfang abgesprochene Zielsetzung

⁹⁷ Eva Renate Schmidt, Hans Georg Berg. *Beraten mit Kontakt: Gemeinde- und Organisationsberatung in der Kirche: ein Handbuch*. Frankfurt: GABAL, 2004, 363.

mit dem Erreichten verglichen. Der Mentee kann dem Mentor Feedback und Anregungen zu seiner Rolle, dem Prozessablauf und der Effektivität geben. Der Mentor fasst von seiner Seite die besondere Zeit der Zusammenarbeit reflektierend zusammen. Ggf. werden Mentee und Mentor auch verabreden, ob und in welcher Form sie in Kontakt bleiben möchten.

Für die Schlussauswertung kann z. B. formal ein Frage-/Feedbackbogen zum Einsatz kommen. Auch ein Follow-up-Treffen in einem größeren, zeitlichen Abstand zum offiziellen Abschluss des Mentoringprozesses ist denkbar. Schreyögg empfiehlt die Erstellung eines „Panoramas“, in dem der Mentee die im Prozess erlebten Entwicklungsstadien auf einen großen Bogen Papier malt und anschließend gemeinsam mit dem Mentor bespricht und bewertet.⁹⁸

Als weitere denkbare Variante schlagen Schmidt und Berg in Beratungsprozessen den „Brief an sich selbst“ vor⁹⁹, bei dem in der letzten gemeinsamen Sitzung der Mentee einen Brief an sich selbst unter dem Aspekt schreibt: An was will ich mich selbst in z. B. sechs Monaten erinnern? Der verschlossene Umschlag wird vom Mentee an sich selbst adressiert, vom Mentor verwahrt und zum vereinbarten Zeitpunkt zugesandt.

Auch der Aspekt des Feierns kann den Abschluss eines Beratungsprozesses bereichern. Donders weist auf die Wichtigkeit des Feierns hin, weil „... *wir Menschen nicht dazu gemacht sind, nur zu leisten, sondern insbesondere auch dazu, zu feiern* ...“¹⁰⁰. Faix empfiehlt ebenfalls, Erfolge zu feiern: „*Miteinander essen gehen oder kleine Aufmerksamkeiten können die Mentoringbeziehung sehr fördern*.“¹⁰¹ Gerade beim Abschluss eines Mentoringprozesses bietet sich diese Empfehlung zur Umsetzung an.

⁹⁸ vgl. Astrid Schreyögg. *Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*, 335.

⁹⁹ vgl. Eva Renate Schmidt und Hans Georg Berg. *Beraten mit Kontakt: Gemeinde- und Organisationsberatung in der Kirche: ein Handbuch*, 175.

¹⁰⁰ Paul Ch. Donders. *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*, 168.

¹⁰¹ Tobias Faix. *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*, 61.

Da Mentoring in afrikanischen Kulturen eher ganzheitlich und nicht so stark zeitlich begrenzt angelegt ist wie in der deutschen Kultur, stellt sich die Frage, ob ein Abschluss überhaupt Sinn macht. Ein Prozess, der oftmals gar nicht „offiziell“ begonnen, verabredet, strukturiert, detailliert und vereinbart wurde, braucht in aller Regel auch keinen expliziten Abschluss.

2.8.2 Störungen und Schwierigkeiten

Wie auf allen Ebenen des menschlichen Miteinanders können auch Mentoringbeziehungen Störungen erleben oder sich negativ entwickeln. Als Symptome für Störungen nennt Junk u. a. die folgenden Punkte: Verabredungen werden nicht eingehalten, es lassen sich keine Termine mehr finden und vereinbaren, die Eigeninitiative des Mentees lässt nach, atmosphärische Störungen in den Begegnungen, unangemessene emotionale Reaktionen des Mentees auf den Mentor u. a. m.¹⁰²

Schneider und Blickle greifen drei Kategorien von Störungen in Mentoringbeziehungen auf. Bei der *marginalen Störung* ist die Wirksamkeit von Mentoring sowohl durch gemeinsame positive und negative Erfahrungen reduziert. Befindet sich die Beziehung zwischen Mentor und Mentee in einem Stadium, wo beide keinen Gewinn mehr aus der Beziehung vermuten, wird von einem *dysfunktionalen Mentoring* gesprochen. Von einem *negativen Mentoring* ist dann auszugehen, wenn die Beziehung nicht nur beeinträchtigt, sondern die Vertrauensbasis grundlegend erschüttert ist.¹⁰³

Auch Faix listet einige Schwierigkeiten auf, die in Mentoringbeziehungen auftauchen können. Er nennt u. a.:

- Falsche und unausgesprochene Erwartungen
- Zwischenmenschliche Schwierigkeiten – Mentor und Mentee passen einfach nicht zusammen
- Der Zeitfaktor – Unterschiedliche Vorstellungen in der Geschwindigkeit des Vorankommens

¹⁰² vgl. Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*, 62–63.

¹⁰³ Paula B. Schneider und Gerhard Blickle. *Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 152.

- Fehlende Motivation – Die Qualität der Mentoringbeziehung verflacht mit der Zeit¹⁰⁴

Je nach Situation und Schwere der Störung ist eine Lösung für die Verbesserung der Mentoringbeziehung angezeigt. Dabei kann sich der westlich geprägte Mentor fachliche Unterstützung oder auch den Rat eines Kollegen einholen, der ebenfalls als Mentor erfahren ist. In manchen Fällen wird aber auch nur eine Auflösung und Beendigung des Mentoringprozesses möglich sein. In den afrikanischen Mentoringbeziehungen werden Störungen nicht direkt konfrontativ zu klären sein. Zu vermuten ist, dass der Mentee sich, wo immer möglich, dem Einfluss des Mentors „lautlos“ entzieht. Wo er hierarchisch weiterhin in einer Abhängigkeit zum Mentor steht, wird er die Beziehung pro forma aufrechterhalten, solange dies für ihn notwendig ist.

2.9 Die Person des Mentors

Das gewünschte und m. E. ideale Profil eines Mentors ist implizit bereits in den unterschiedlichen Zusammenhängen ansatzweise deutlich geworden. Dazu gehört u. a. die Vorbildrolle, die Bereitschaft und Motivation zur Investition in einen Mentee sowie verschiedene Kompetenzen und das Einlassen auf einen dialoghaften Prozess in einem speziellen Setting.

Die primäre Grundlage für eine Rolle und Aufgabe als Mentor ist ein erkennbarer Erfahrungsvorsprung in der beruflichen und persönlichen Entwicklung des Mentors mit Blick auf den Mentee. Ann Junk greift diesen Gedanken auf, indem sie u. a. einen Altersabstand zwischen Mentee und Mentor von ca. zehn Jahren benennt. Gleichzeitig darf der Mentor, nach ihrer Auffassung, keine direkte Vorgesetztenlinie zum Mentee haben. In der Hierarchie der Organisation sollte er um mindestens zwei Stufen höher als der Mentee stehen.¹⁰⁵ Ob diese Annahmen für jede Mentoringbeziehung allgemeine Gültigkeit haben, darf bezweifelt werden. Besonders der benannte Al-

¹⁰⁴ Tobias Faix. *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*, 61.

¹⁰⁵ vgl. Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*, 11.

tersabstand von zehn Jahren ist durch nichts belegt und setzt einen künstlichen Abstand. Ebenso ist der Zwei-Ebenen-Abstand in der Hierarchie zu hinterfragen. Im afrikanischen Kontext spielt die hierarchische Einordnung auch im Mentoring eine wichtige Rolle.

Wie bereits festgestellt ist Mentoring „Lernen am Modell“. Der Mentor dient dem Mentee als persönliches, soziales und fachliches Vorbild. Für diese Rolle muss er Grundhaltungen zu seinem Mentee einnehmen, bestimmte Eigenschaften und einige Kompetenzen mitbringen. Zu den Grundhaltungen zählen z. B. Werte wie Empathie, Wertschätzung und Offenheit. Der Mentor lässt sich nicht nur „auf die Finger“, sondern auch „ins Leben“ schauen. Ebenso geht der Mentor von der Annahme aus, dass Entwicklung möglich ist. In dieser Überzeugung traut er dem Mentee eine Lernfähigkeit und Lernwilligkeit zu.

Mentoren haben ein großes Interesse und Freude an der Förderung und Entwicklung von Menschen. Sie sind außerdem bereit, ihre persönlichen Netzwerke zur Förderung des Mentees angemessen zu öffnen und zur Verfügung zu stellen. Astrid Schreyögg benennt u. a. drei Anforderungen in menschlicher Hinsicht an einen Coach, die sich auch ohne Einschränkungen auf die Rolle eines Mentors übertragen lassen:

- Breite Lebens- und Berufserfahrung
- Eine gute, persönliche Ausstrahlung
- Ein angemessener Interaktionsstil.¹⁰⁶

Neben den Grundhaltungen und Eigenschaften sollte das Profil des Mentors auch durch ein Wissen und Verständnis im Bereich der Entwicklungsphasen im menschlichen Werdegang gekennzeichnet sein. Nur so vermag er eine differenzierte, angemessene Einschätzung und Begleitung seines Mentees entsprechend seines Alters und seiner Entwicklung vorzunehmen. Hilfreiche Voraussetzung ist auch ein Wissen um Lernprozesse und Lernmodelle, auf die im nächsten Kapitel noch ausführlich eingegangen wird.

¹⁰⁶ vgl. Astrid Schreyögg. *Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*, 132–134.

Im Bereich der Kompetenzen eines Mentors unterscheidet Niemeier u. a. zwischen sozialen und methodischen Kompetenzen. Als soziale Kompetenzen benennt er Kommunikation, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Auf der methodischen Ebene wird Beratung, Feedback und Zeitmanagement aufgezählt.¹⁰⁷ Martin Hilb baut auf ein System von Chip R. Bell¹⁰⁸ auf, das dieser in einer sogenannten „SAGE“-Formel zusammengefasst hat. Danach werden vier Verhaltensgrundsätze als Kernkompetenzen für Mentoren vorausgesetzt und wie eine Wirk- und Erfolgsformel verstanden:

- **Surrendering** – Der Mentor unterstützt und begleitet den Mentee bedingungslos in seinen Lernprozessen.
- **Accepting** – Der Mentor begegnet seinem Mentee in einer Haltung der Wertschätzung.
- **Gifting** – Der Mentor bringt seinem Mentee eine ausgesprochene Großzügigkeit entgegen.
- **Extending** – Die Mentoringbeziehung ist als gegenseitiger, offener Austausch angelegt und bietet so vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten.¹⁰⁹

Im Anhang 4 (Profil eines Mentors) sind in einer Mindmap die Grundvoraussetzungen, Haltungen, Rollen und Kompetenzen übersichtlich und zugeordnet dargestellt. Legt man die darin aufgeführten Profilkriterien an, scheint in der Wirkung der Fülle der Kriterien nicht jede Person automatisch zum Mentor geeignet zu sein. In der Vereinfachung jedoch ist davon auszugehen, dass ein Mentor nicht als Meister geboren wird, sondern, ebenso wie ein Mentee, einen Entwicklungs- und Wachstumsprozess in dieser Rolle durchläuft. Grundsätzlich eignet sich alles, was ein Mensch gelernt hat, zur Weitergabe an eine nachfolgende Generation. In diesem Sinne ist Ann Junk nur zuzustimmen, wenn sie bemerkt: *„Der Pakt zwischen dem Erfahrenen und dem Unerfahrenen ist schon Jahrtausende alt.“*¹¹⁰

¹⁰⁷ vgl. Moritz Niemeier, *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung*, 39–41.

¹⁰⁸ vgl. Chip R. Bell, *Managers as Mentors: Building Partnerships for learning*. San Francisco, Calif: Berrett-Koehler Publ. 1998, 11 f.

¹⁰⁹ vgl. Martin Hilb, *Management by Mentoring*, 38–39.

¹¹⁰ Ann Junk. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*, 11.

2.10 Die Person des Mentees

Zur Person des Mentees sind, ebenso wie beim Mentor, einige Hinweise und Gedanken in den bereits dargelegten Aspekten von Mentoring eingeflossen. Ein Mentee ist in der Regel ein Mensch mit Gaben und Potenzial, das unter der Anleitung und Förderung eines Mentors entwickelt werden soll. Dafür braucht es aufseiten des Mentees eine Einsicht in die fördernde Wirkung einer Mentoringbeziehung sowie die Bereitschaft, sich bewusst einen individuellen Mentor zu suchen bzw. sich in eine angebotene, formale Personalentwicklungsmaßnahme (ein Mentoring-Programmangebot) einbinden zu lassen. Dies trifft auf den afrikanischen Kontext, wie bereits beschrieben, jedoch nur bedingt zu. Hier ist sowohl der Fokus der Förderung viel weniger individuell zugeschnitten als auch die kulturell-bedingte Einschränkung vorhanden, sich durch einen Mentor in seiner Individualität fördern zu lassen. Daher treffen die nachstehenden Aussagen nur zum Teil auf beide kulturellen Kontexte zu.

Als grundlegende Anforderungen an einen Mentee sind insbesondere seine Eigeninitiative, eine längerfristig angelegte Lernwilligkeit und persönliche Verantwortungsbereitschaft zu nennen. Für den Mentor ist es wichtig, den Mentee nicht „abzuhängen“, d. h. nicht losgelöst vom Mentee größere Ziele zu stecken, als dieser selber motiviert ist anzugehen. Der Mentee sollte herausgefordert und angeregt werden. Seine Entscheidungen setzen aber den Rahmen für die Ziele und bestimmen den Grad der Entwicklung. Gleichzeitig ist ein Maß an Vertrauen und Offenheit vom Mentee zu erwarten, ohne dass sich eine Mentoringbeziehung nicht aufbauen lässt. Das beinhaltet u. a. die Offenheit für Feedback, konstruktive Kritik sowie die Bereitschaft, über sich selber, neue Ideen, Befürchtungen und Ängste zu reden.

Im Bereich der praktischen Gestaltung und Umsetzung der Mentoringbegegnung zeigt der Mentee seine Eigeninitiative, indem er Kontakt zum Mentor aufbaut und hält, Themen und Zielsetzungen benennt, Treffen z. B. durch das Vorbereiten von Unterlagen vorbe-

reitet und konkrete Terminsetzungen vereinbart. Die grundsätzliche und beiderseitige Bereitschaft zur Verbindlichkeit und Verlässlichkeit ist der Boden, auf dem eine Partnerschaft zwischen Mentor und Mentee gedeihen kann.

2.11 Wirksamkeit von Mentoring

Zur Erfassung der Wirksamkeit von Mentoring wurden im Kontext der Mentoringforschung vor allem im englischsprachigen Raum verschiedene Untersuchungen durchgeführt. Ein Instrument der Erhebung zur Wirksamkeit von Mentoring ist dabei die Dokumentation anhand von Fallstudien. Als ein Beispiel gilt z. B. Ernest Rutherford, ein ausgezeichnete Chemie-Nobelpreisträger und Schöpfer des nach ihm benannten Atomsystems. Er förderte als Mentor elf seiner Schüler so wirksam, dass diese selber als Nobelpreisträger ausgezeichnet wurden. Durch systematisch-biografische Analysen von ca. 4.000 der einflussreichsten Wirtschaftsführer im amerikanischen Kontext konnte klar eine Korrelation zwischen dem Erfolgsfaktor und der Förderung durch einen persönlichen Mentor belegt werden. In einer anderen, richtungsweisenden Studie konnte anhand von 120 interviewten Personen eine Leistungsexzellenz nachgewiesen werden, die auf die Förderung durch einen Mentor in einem individuell zugeschnittenen Lernfeld zurückzuführen war. Dies betraf verschiedene Bereiche wie z. B. den Sport (Schwimmen), den musikalischen Bereich (Klavierspielen) oder den Bereich der Mathematik.¹¹¹ Deshalb gilt ein individuelles Mentoring als „... Goldstandard der Pädagogik und des Lernens, an dem sich alle Erziehungstechniken messen lassen müssen [...] Ein gutes Mentoring verhilft vom durchschnittlichen Prozentrang 50 zum Prozentrang 98.“¹¹²

¹¹¹ vgl. Albert Ziegler. Mentoring: *Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). Mentoring: *Theoretische Hintergründe*, 11.

¹¹² Albert Ziegler. Mentoring: *Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). Mentoring: *Theoretische Hintergründe*, 12.

Neben der detaillierten Betrachtung von Fallstudien kommen als Erhebungsmethode zur Wirksamkeit von Mentoring auch Instrumente wie Fragebögen, Onlinebefragungen und Interviews zum Einsatz. Im deutschsprachigen Bereich liegt allerdings derzeit noch kein anerkanntes Instrument zur Erfassung von Mentoring vor. In ihrer Dissertation baut Paula B. Schneider auf das bekannte englischsprachige „Mentor Role Instrument (MRI) nach Ragins und McFarlin eine „Längsschnittstudie zur Diagnostik von Mentoring-Unterstützung bei Führungsnachwuchskräften“ auf, indem sie „... das erhaltene (*Perspektive des Protégés*), das gegebene (*Perspektive des Mentors*) und das beobachtete Mentoring (*Perspektive des Kollegen*) im deutschsprachigen Raum detailliert ...“¹¹³ erfasst und auswertet.

Ob Mentoring erfolgreich war, lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Zum einen kann die Messung des Erfolgs subjektiv beim Mentee oder auch dem Mentor anhand von Skalierungen (von 0 = gar nicht, bis 10 = vollkommen) abgefragt werden. Das betrifft z. B. die Zufriedenheit mit der eigenen Entwicklung, die Stabilität der Unterstützung durch den Mentor, das Maß der Effektivität und Leistungssteigerung, der gefühlte Kompetenzzuwachs u. a. m. Analysiert und vergleicht man diese Skalierungen, lassen sich daraus subjektiv-empfundene Fortschritte schlussfolgern, die auf das erfolgte Mentoring bezogen werden. Eine objektive Messung des Erfolgs von Mentoringmaßnahmen kann nach Becker „... über Verkaufszahlen, Umsatzzahlen oder über Produktivitätsfortschritte erfolgen“¹¹⁴. Allerdings merkt er an, dass es einer genauen Analyse bedarf, um den Einfluss des Mentees auf die Kennzeichen nachzuweisen.

Ein objektiv nachgewiesener, positiver Effekt durch Mentorenbegleitung konnte auch für das bereits erwähnte Kinder-Mentorenprogramm „Balu und Du“ evaluiert werden. Durch den Vergleich von Kontrollgruppen bei Kindern mit und ohne Mentorenbeglei-

¹¹³ <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2009/1955/1955.pdf>, eingesehen am 25.07.2011, 3.

¹¹⁴ Manfred Becker. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 554.

tung konnte eine Stärkung des sozialen Verhaltens von Kindern im Grundschulalter durch die Teilnahme am Mentoringprogramm eindeutig festgestellt werden. Lehrkräfte beurteilen dazu Kinder u. a. in folgenden Bereichen:

- Verbale Aggressionsbereitschaft
- Neigung zur Gewaltanwendung
- Kommunikationsfreude verbaler Art
- Zahlreiche Kontakte außerhalb der Familie
- Kompetente Konfliktbewältigung zwischen Schülern
- Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Schülern
- Bereitschaft, kleine Extraaufgaben zu übernehmen
- Gut integriert beim Spielen in der Pause.¹¹⁵

Eine objektive Untersuchung und Studie zur Erfassung der Wirksamkeit von Mentoring im Bereich der Ausbildung von deutschen Pastoren, insbesondere im freikirchlichen Bereich, liegt bisher nicht vor. Wünschenswert wäre die Erhebung einer ganzen Anzahl von Faktoren u. a.

- Verbreitung von Mentoringprogrammen und Mentoringbegleitung in der pastoralen Ausbildung evangelischer Freikirchen
- Subjektive und objektive Erfolgsmessungen (mit und ohne Mentorenbegleitung)
- Dimensionen der Wirksamkeit von Mentoring (mit Blick auf verschiedene Dienstabschnitte, Stabilität, Nachhaltigkeit, unterschiedliche Altersgruppen u. a. m.)
- Daten zur Erfassung eines mentoralen Verhaltens (Was macht einen guten Mentor aus?)
- Daten zur Erfassung der Motivation zum Mentoring bei Mentees (Wer sucht sich in der Regel Unterstützung durch einen Mentor und warum?)
- Daten zur Wirksamkeit der Mentoringfunktionen (Welche Faktoren werden durch Mentoring besonders gestärkt und warum?)

¹¹⁵ vgl. http://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Evaluation/2010-09-o8_fkp_03_10_Seiten34-36.pdf, eingesehen am 25.07.2011.

Im Kontext der afrikanischen Tradition sind bisher keine Daten zur Erfassung der Wirksamkeit von Mentoring bekannt. Den bisherigen Ausführungen liegt auch überwiegend das Gedankengut einer westlich orientierten Sicht von Mentoring zugrunde, auch wenn abschnittsweise kurze Reflexionen zum beobachteten Mentoring in Ghana und Malawi erfolgt sind. Im folgenden Kapitel soll Mentoring nun ausführlicher als ein für Lernprozesse förderndes System im kulturellen Kontext von individualistischen und kollektivistischen Kulturen analysiert werden.

3 Mentoring im kulturellen Kontext

Mentoring ist weder eine neue noch moderne Sache einer abendländischen Kultur, die in einen speziellen historischen Bezug gekleidet ist. Seit Menschen in Gemeinschaft zusammenleben, wurden durch die natürlichen Beziehungen und Begegnungen der Menschen Wissen, Erkenntnisse, Werte und Erfahrungen vermittelt. Handwerklich-praktische Fähigkeiten sowie geistige und geistliche Erkenntnisse werden so von einen auf den anderen Menschen übertragen. Eine neue Generation profitiert von dem Erfahrungsschatz der vorangegangenen.

3.1 Allgemeine Grundlagen des Lernens

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Abriss erfolgen zu der Frage, wie beim Menschen ganz grundsätzlich, und zwar zunächst unabhängig von seiner kulturellen Prägung, Lernprozesse ablaufen. Lernforscher haben dabei fünf Lernmodelle beschrieben, die nachstehend skizziert werden sollen.

Lernen durch klassische Konditionierung geht von der Beobachtung aus, dass der Mensch manche Sachen nicht bewusst lernen muss. Beispielsweise muss man nicht lernen zu weinen, wenn man Schmerz empfindet oder Angst zu haben vor bestimmten Dingen oder Situationen. Lernen geschieht nicht nur durch Verstehen, Einsicht und bewusste Lernprozesse, sondern auch durch automatische Lernerfahrungen. Ulrich Giesekus bemerkt dazu: „Diese natürlichen Zusammenhänge zwischen äußeren Gegebenheiten (Reizen) und den Reaktionen des Menschen finden automatisch statt. In der Sprache der Lerntheorie handelt es sich um ‚nicht-konditionierte Reiz-Reaktionszusammenhänge‘.“¹¹⁶ Gefühle, Gedanken und Erinnerungen sind dabei an Reize gekoppelt, die zu bestimmten Reaktionen bei dem einzelnen Menschen führen, ohne dass er diese durchdacht oder bewusst gesteuert hätte. Eine neue Situation löst eine Reaktion

¹¹⁶ Ulrich Giesekus. *Familien-Leben: Spielregeln für Eltern und Kinder*. 2nd ed. ABC-Team. Vol. 1032. Wuppertal, Zürich: Brockhaus, 1996, 49.

aus, weil der Mensch durch eine ähnliche, vorangegangene Situation konditioniert ist. Dieses Schema ist unabhängig von der kulturellen Umwelt und ist bei jedem Menschen in jeder Umgebung zu beobachten. So wird es kaum Situationen geben, denen man reaktionsneutral gegenübertritt.¹¹⁷

Das **Lernen durch operante Konditionierung** hat Gemeinsamkeiten mit dem klassischen Konditionieren. Auch hier werden Lernerfahrungen gemacht, die dem Einzelnen nicht bewusst sind. Durch den bewussten Einsatz von sogenannten „Verstärkern“ wie z. B. Lob, Tadel, Strafe und Entzug wird eine Verhaltensänderung beim Menschen bewirkt. Michael Dieterich spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Verhaltensverkeftung*“¹¹⁸, die ein erwünschtes oder zu vermeidendes Verhalten verstärkt. Zu nennen wären dabei vier mögliche Verstärker, wobei zwei durch Geben und zwei durch Nehmen einer Konsequenz (= C) gekennzeichnet sind:

- Verstärkung durch das Geben einer Belohnung (C+) Durch das Geben einer angenehmen Konsequenz erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Verhaltenswiederholung beim Menschen.
- Verstärkung durch das Geben einer unangenehmen Konsequenz (C-) z. B. durch Bestrafung, Entzug, Verzicht.
- Verstärkung durch das Nehmen einer negativen Konsequenz (C-) Die unangenehme Konsequenz, das Befürchtete bleibt aus und bestärkt den Menschen zur Verhaltensänderung.
- Verstärkung durch das Nehmen einer positiven Konsequenz (C+) Das Erwartete, die positive Konsequenz, bleibt aus.

Innerhalb der Verstärker gibt es Wirksamkeitsunterschiede. In dem Zusammenhang wird von Verstärkerklassen und Verstärkerhierarchie gesprochen. So wirken z. B. die Verstärker für ein Tun mehr als für ein Lassen, das Geben von Konsequenzen mehr als die Verstärkung durch das Nehmen, und die indirekte Bestrafung mehr als die direkte Bestrafung.¹¹⁹

¹¹⁷ vgl. Ulrich Giesekus. *Familien-Leben: Spielregeln für Eltern und Kinder*, 50.

¹¹⁸ Michael Dieterich. *Handbuch Psychologie und Seelsorge*, 78.

¹¹⁹ vgl. Bernd Hildner. *Einführung in die Verhaltenstherapie – Teil A: BTS-Aufbaukurs VT98-08 (VT898)*. Freudenstadt, 1998, 7.

Das *Lernen am Modell* ist ein Lernen durch Beobachtung und Imitation. Der Mensch ahmt (auch hier oft unbewusst) nach, was ihm andere vormachen. Das betrifft vor allem den Bereich des sozialen, aber auch des sprachlichen Verhaltens. Der Umgang mit anderen Menschen, Verhaltensweisen, soziale Kompetenz, Sprache, Mimik und Gestik u. a. m. wird zum großen Teil durch Beobachtung gelernt.

Michael Dieterich weist bei diesem Lernmodell u. a. auf einige bemerkenswerte Faktoren hin:

- Verhaltensweisen, die durch Beobachtungslernen erworben wurden, werden sehr lange beibehalten.
- Eine einmalige Vorbildsituation des Modells ist für die Verhaltensübernahme ausreichend.
- Je höher der soziale Status des Modells ist, desto stärker wird er imitiert.
- Äußerlich attraktive Menschen werden stärker nachgeahmt als die, die unscheinbar erscheinen.
- Die Imitation ist auch stärker, wenn die Ähnlichkeit zwischen Modell und dem Lernenden empfunden wird.
- Wird das Verhalten eines Vorbilds von anderen Menschen belohnt, führt das aufseiten des Lernenden zu einer wohlwollenden Nachahmung.¹²⁰

Wie bereits festgestellt, ist Mentoring in hohem Maße ein Lernen am Modell (vgl. Punkt 2.6). Legt man diese allgemeingültigen und wissenschaftlich belegten Lernprozesse im Beobachtungslernen zugrunde, lassen sich damit die ersten beiden von fünf aufgestellten Thesen deutlich stützen:

***These 1:** Mentoring ist ein Lern- und Übertragungsprinzip, das in jeder Kultur sowohl in Deutschland wie auch in Afrika vorzufinden ist. Lediglich die Form und praktische Ausgestaltung des Mentoring wird sich unterscheiden.*

¹²⁰ vgl. Michael Dieterich. *Handbuch Psychologie und Seelsorge*, 84.

These 2: Mentoring ist als Förderungsinstrument in individualistischen als auch kollektivistischen Kulturen ein nachhaltig wirksames Instrument des Lernens.

In diesem Sinne kann Mentoring auch durchaus als wirksames, natürliches und kulturunabhängiges „Förderungssystem“ begriffen werden. Der Vorgang der Imitation ist einfach typisch menschlich und erfolgt sowohl in afrikanischen wie in europäischen Kulturkreisen. Da wo ein Mensch in Gemeinschaft lebt, ist er eingebunden in ein ihn umgebendes System mit anderen Menschen, die den Lernenden durch ihr Vorbild positiv wie negativ beeinflussen, ohne dass dies bewusst vereinbart und abgesprochen wäre. Die systemische Förderwirkung ergibt sich dabei auf natürliche Art und Weise.

Als viertes Lernmodell gilt das **Lernen durch Einsicht**, das auch als kognitives Lernen bezeichnet wird. In dieser komplexen und bewussten Art des Lernens spielt nicht nur die Logik des Einzelnen, sondern auch seine Intelligenz, das Gedächtnis und Wissen eine Rolle. Doch das richtige Wissen führt noch nicht zwangsläufig zur Einsicht. Um zu einer gelernten Einsicht zu kommen, müssen aktuelle Wahrnehmungen gedeutet und für richtig gehaltene Ansichten einbezogen werden. Ebenfalls spielen Wissen und Erfahrungen des Menschen eine Rolle. Dazu fließen weiterhin Erinnerungen und Gewohnheiten in den Lernprozess ein. All dies wird dann zu einem sinnvoll erscheinenden Ganzen vernetzt – eine hochkomplexe Verschaltung, die nicht nur im Kopf stattfindet. Im Sinne einer einfachen Definition ist Lernen durch Einsicht „... eine Informationsaufnahme und -verarbeitung, bei der die jeweilige Person aktiv beteiligt ist“¹²¹.

Giesekeus weist ergänzend darauf hin, dass die individuelle Art zu denken auch damit zu tun hat, wie wir leben: „Beim Lernen durch Einsicht geht es also nicht um ein Mehr oder Weniger an gespeicherten Fakten, sondern um die Lebensfähigkeit.“¹²²

¹²¹ Michael Dieterich. *Wie sich Menschen ändern – und was wir dazu tun können*, 101.

¹²² Ulrich Giesekeus. *Familien-Leben: Spielregeln für Eltern und Kinder*, 64.

Bei dieser Art von Erfahrungslernen werden Geschehnisse reflektiert, Dinge handelnd ausprobiert und anschließend auf ihre Tauglichkeit hin bewertet und verarbeitet. Es ist ein Lernen, das über das Verarbeiten von Erfahrungen stattfindet. Man schlussfolgert, betreibt Ursachenforschung und kommt zu bestimmten Urteilen.

Lernen durch Einsicht kann und muss daher immer in einem engen Bezug zur kulturellen Umwelt betrachtet werden. Was für den einen Menschen angemessen und richtig erscheint, stellt sich dem Menschen einer anderen Kultur als verkehrt dar. Die Lebensfähigkeit wird wesentlich durch die Regeln und Verhaltensnormen einer Kultur geprägt und beeinflusst.

Auch Mentoring als Förderungsform setzt u. a. auf das Lernen durch Verstehen Einsicht und Erfahrungen. Albert Ziegler weist darauf hin, dass mehrere Formen des Lernens im Rahmen des Mentoring genutzt werden können. Lerninhalte können einerseits modelliert werden (Lernen am Modell). Zum anderen bietet ein Mentoringprozess auch die Möglichkeit zum instruieren (Weitergabe von Informationen). Darüber hinaus bieten Mentoringprozesse auch individuell zugeschnittene Erfahrungsgelegenheiten, die das komplexe Lernen durch Einsicht möglich machen.¹²³ Dieser Erfahrungsrahmen ist nicht vom kulturellen Kontext zu lösen. Darum werden alle Mentoringprozesse und Programme aus diesem Blickwinkel zu betrachten sein. Eine einfache Übernahme von Konzepten und Programmen aus dem einen in den anderen Kulturkreis, wird sich darum über kurz oder lang als nicht wirksam herausstellen.

Das fünfte Lernmodell, das *assoziative Lernen*, ist ein reines Übungslernen. Dabei werden Worte und Zusammenhänge auswendig gelernt, ohne dass dies sinnvoll erscheinen oder vom Lernenden im Sinne von Einsicht verstanden werden muss. Es ist ein Lernen durch Üben und Wiederholung, ein „Pauken“ von Texten, die man nicht unbedingt verstehen muss und die auf eine eher mechanische Art und Weise geschieht. Untersuchungen zum Lernerfolg (im

¹²³ vgl. Albert Ziegler. *Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 13–14.

Sinne von einem Behalten des Lernstoffs) haben unter Erstellung einer Lernkurve und Vergessenskurve nachgewiesen, dass bereits nach einer halben Stunde die Hälfte des Lernstoffs nicht mehr im Gedächtnis war. Durch Wiederholungen können die Lernerfolge allerdings deutlich verbessert werden.¹²⁴

3.2 Lernen und Fördern im Kontext von Kultur

Wenn in den Ausführungen dieser Arbeit ganz allgemein von „Afrikanern“ und afrikanischen Kulturen gesprochen wird, bezieht sich das auf den subsaharischen Teil Afrikas, insbesondere auf das westafrikanische Ghana und auf Malawi bzw. die angrenzenden Länder Südafrikas, die kulturelle Ähnlichkeiten aufweisen. Flankierend dazu wurden auch einige Daten aus Ostafrika, z. B. aus Kenia und Tansania erhoben. Der Norden Afrikas wurde in die Ausführungen nicht mit einbezogen.

Einige Bezüge zwischen den verschiedenen Lernmodellen als Grundlagen des Lernens sowie der Einbindung und Berücksichtigung in die kulturelle Umwelt wurden in dem vorangegangenen Abschnitt bereits hergestellt und angedeutet. Eindeutig erscheint die Einsicht, dass Lernen immer abgestimmt sein muss auf den kulturellen Kontext. Christel Bär weist in ihrer Dissertation deutlich auf diesen Tatbestand hin, indem sie feststellt (Originalzitat in Englisch):

*„Westliche formelle Ausbildung wurde in einem westlichen Kontext entwickelt und spiegelt westliche Werte, Ausrichtung, Denkweisen und Trainingsmethoden wider. [...] Oft hat dies Ausbildungssysteme zur Folge gehabt, die als ausländisch, irrelevant und unangemessen wahrgenommen wurden ...“*¹²⁵

In allen Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen ist zu berücksichtigen, dass ein Lehrprogramm in den Werten der Lernenden

¹²⁴ vgl. Michael Dieterich. *Wie sich Menschen ändern – und was wir dazu tun können*. Wuppertal: R. Brockhaus, 2009, 74–76.

¹²⁵ Christel Bär. *The development of a contextualized indigenous education system*. Dissertation (Doctor of Education), Biola University, 1989, Abstract.

gegründet sein muss. Die Lehrinhalte müssen unbedingt kulturrelevante Themen aufgreifen, und die verwendeten Trainingsmethoden sollten ein breites Spektrum an kulturell relevanten Unterrichtsmethoden und Erfahrungen abdecken. Lothar Käser stellt ergänzend dazu fest, dass der Enkulturationsprozess eines Menschen am Ende der Pubertät seinen Abschluss gefunden hat und danach nicht mehr rückgängig gemacht werden kann. Das wirkt sich u. a. auch auf sein Lernverhalten aus, das dann, wie viele kulturell geprägten Denk- und Verhaltensmuster, berücksichtigt werden muss.¹²⁶

Diese Grundsätze müssen auf jeden Fall auch für eine fördernde Unterstützung durch Mentoring bedacht und einbezogen werden.

3.2.1 Zum Kulturbegriff

Um den kulturellen Kontext für Mentoringprogramme und -prozesse berücksichtigen zu können, ist ein Grundverständnis davon notwendig, was Kultur ist und welche unterscheidenden Merkmale kulturelle Prägungen kennzeichnen.

Der Begriff „Kultur“ ist seit dem 17. Jahrhundert aus dem lat. „cultura“ entlehnt. Einerseits steht er in Verbindung mit dem Grund und Boden, der kultiviert wurde. Andererseits steht Kultur aber auch im Zusammenhang mit einer Vielfalt an Regeln und Lebensäußerungen eines Volkes bzw. einer Gemeinschaft.¹²⁷ Kultur ist die gemeinsam geteilte Auffassung und Prägung einer Gruppe in Bezug auf ihre Werte, Einstellungen, der Art zu kommunizieren, Verhaltensgrundsätze u. a. m. Für Geert Hofstede ist Kultur „... die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“¹²⁸. Hans-Jürgen Heringer definiert den Kulturbegriff in dem kurzen Satz: „Meine

¹²⁶ vgl. Lothar Käser. *Lehr- und Lernvorgänge in anderen Kulturen*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jabrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller und Thomas Schirmacher, Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000, 49.

¹²⁷ vgl. Günther Drosdowski. *Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, 393.

¹²⁸ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. Orig.-Ausg., 4., durchges. Aufl. dtv. München, München: Dt. Taschenbuch-Verl; Beck, 2009, 4.

*Kultur ist die Logik, mit deren Hilfe ich die Welt ordne*¹²⁹. Kultur wird immer geteilt mit anderen Menschen, die in einem Gefüge miteinander leben. Sie wird nicht natürlich vererbt, sondern in einer Gemeinschaft geprägt, erlernt und weitergegeben.

Hofstede unterscheidet drei Ebenen in der mentalen „Programmierung“ des Menschen:

1. Die *menschliche Natur* ist das, was allen Menschen gemeinsam ist. Das drückt sich z. B. in den physischen und psychischen Funktionen aus, die bei Menschen natürlicherweise vorhanden sind. Alle Menschen teilen das Bedürfnis nach Gemeinschaft und auch die Fähigkeit, z. B. Liebe, Freude, Scham und andere Gefühle zu erleben. Die Art, wie Gefühlen Ausdruck verliehen wird, ist dann von der Kultur beeinflusst.
2. Die *Persönlichkeit* dagegen ist eine einzigartige Ausstattung, die ein Mensch zum Teil ererbt und genetisch mitbekommen hat. Zum anderen Teil wird die Persönlichkeit aber auch durch individuelle Erfahrungen und Entscheidungen mitgeprägt. Dabei spielt der Einfluss der Kultur und der den Menschen umgebenden Umwelt eine große Rolle.
3. Die *Kultur* leitet sich nicht aus Vererbung ab, sondern aus dem sozialen Miteinander von Menschen. Es sind die Regeln, Normen, Handlungs- und Denkmuster, die eine Gruppe von Menschen miteinander aushandelt, teilt und an die nachfolgenden Generationen weitergibt.¹³⁰

Lingenfelter und Mayers unterscheiden die individuelle Kultur eines Menschen einerseits von den charakteristischen, kulturellen Merkmalen eines Volkes, die sie als „kulturelle Kontexte“ bezeichnen. In diesem Sinne umschließt Kultur „... *die Anschauungen und Regeln, nach denen Menschen ihr Leben ausrichten und nach denen sie das Verhalten anderer beurteilen*“¹³¹.

¹²⁹ Hans-Jürgen Heringer. *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. 2., durchges. Aufl. UTB Sprachwissenschaften. Vol. 2550. Tübingen: Francke, 2007, 107.

¹³⁰ vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 4–6.

¹³¹ Lingenfelter, Sherwood G., und Marvin K. Mayers. *Kulturübergreifender Dienst: Ein Modell zum besseren Verstehen zwischenmenschlicher Beziehungen*. Evangelische Missiologie. Band 1. Bad Liebenzell: Liebenzeller Mission, 2001, 16.

3.2.2 Kulturdimensionen

Nachstehend soll es darum gehen, die kulturellen Dimensionen einer Kultur näher zu betrachten, da dies auch für den Bereich der Ausbildung und Mentorenbegleitung in hohem Maße relevant ist. Es gibt dazu inzwischen verschiedene Forschungen und Modelle, die die kulturunterscheidenden Merkmale erforscht und beschrieben haben.

In einer ausführlichen Untersuchung, die im Jahre 1954 veröffentlicht wurde, haben Alex Inkeles und Daniel Levinson dargelegt,

„... dass die folgenden Punkte als weltweit gemeinsame Grundprobleme in Frage kommen; Probleme, die Folgen für das Funktionieren von Gesellschaften, von Gruppen innerhalb dieser Gesellschaften und von Individuen innerhalb der Gruppen haben:

1. *Verhältnis zur Autorität.*
2. *Selbstverständnis, insbesondere:*
 - *die Beziehung zwischen Individuen und Gesellschaft, und*
 - *die Vorstellung des Individuums von Maskulinität und Feminität.*
3. *Die Art und Weise, mit Konflikten umzugehen, einschließlich der Kontrolle von Aggression und des Ausdrückens von Gefühlen.*¹³²

Darauf aufbauend hat Hofstede in umfassenden Untersuchungen fünf kulturunterscheidende Aspekte herausgearbeitet, die er „Kulturdimensionen“ nennt:

4. Machtdistanz (von gering bis groß)
5. Kollektivismus gegenüber Individualismus
6. Feminität gegenüber Maskulinität
7. Unsicherheitsvermeidung (von schwach bis stark)
8. Langfristige gegenüber kurzfristiger Orientierung.¹³³

Die nachfolgend skizzierten Kulturdimensionen geben die Möglichkeit, Kulturen miteinander zu vergleichen und die kulturellen Unterschiede beim Aufbau und in der Gestaltung von Mentoringprozessen mit zu berücksichtigen.

¹³² Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 28.

¹³³ vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 30 und 39.

In der Beschreibung der *Dimension* „**Machtdistanz**“ geht es darum, wie in einer Gesellschaft mit Ungleichheit und Hierarchieunterschieden umgegangen wird. „*Machtdistanz drückt die emotionale Distanz aus, die zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten herrscht.*“¹³⁴ Bei einer geringen Machtdistanz stehen sich z. B. der Mitarbeiter und sein Vorgesetzter näher. Der Vorgesetzte kann kritisiert und sein Führungsstil infrage gestellt werden. Bei großer Machtdistanz wird vom Mitarbeiter erwartet, dass er die Autorität des Vorgesetzten nicht hinterfragt und die Distanz in der Machtverteilung akzeptiert.

Diese kulturell bedingte Prägung wird unweigerlich auch in das Verhältnis zwischen einem Mentor und seinem Mentee einfließen. Hofstede erläutert u. a., was Machtdistanz im Bereich der Schule bedeutet. In Kulturen mit großer Machtdistanz wird Lehrkräften mit Respekt begegnet. Der Lehrer ergreift als Erster das Wort; die Schüler reden nur, wenn sie gefragt werden. Der Lehrer ist auch außerhalb des Unterrichts und der Schule eine Autoritätsperson, der nicht widersprochen wird. Auch öffentlich vorgetragene Kritik ist nicht denkbar. Eine Vertrautheit auf Augenhöhe ist damit auf keinen Fall möglich. Der Lehrer ist auf eine Art ein „Guru“. Er schult nicht nur das Denken, sondern er lehrt seine Schüler zu leben.

Der Lehrer in Kulturen mit geringer Machtdistanz wird dem Schüler dagegen auf Augenhöhe begegnen. Die Schüler sollen Fragen stellen, kritisch sein, hinterfragen und mit ihm und untereinander diskutieren. Der ganze Lernprozess ist eher unpersönlich angelegt. Es geht um Fakten und Tatsachen, die losgelöst von der Person des Lehrers und seinem Lebensstil vermittelt werden. Geäußerte Kritik an der Lehrkraft wird dabei als völlig normal empfunden.¹³⁵

Die zweite, kulturunterscheidende Dimension ist der „**Kollektivismus**“ gegenüber dem „**Individualismus**“. In kollektivistisch geprägten Kulturen ist „... *das Interesse der Gruppe dem Interesse des In-*

¹³⁴ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 53.

¹³⁵ vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 68–70.

*dividuums übergeordnet ...*¹³⁶. Der Einzelne betrachtet sich als Teil einer Gemeinschaft (Herkunftsfamilie, Verwandtschaft, Dorfgemeinschaft, der Ahnen ...) und zeichnet sich durch ein stark ausgeprägtes Bewusstsein der Zusammengehörigkeit aus. Dabei wird das „Wir“ zur tragenden Säule der Identität.

Die individualistische Prägung von Gesellschaften stellt das Interesse des Einzelnen in den Vordergrund. *„Individualismus beschreibt Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind ...*¹³⁷ Personen, die in einem individualistischen Umfeld aufwachsen, werden viel stärker das „Ich“ verinnerlicht haben und dies auch in ihrem Lern- und Lebensstil betonen.

Susanne Doser kennzeichnet zusammenfassend u. a. einige wesentliche Unterschiede zwischen individualistischen und kollektivistischen Gesellschaften:

- *„Individualismus: Jeder Menschen wird so erzogen, dass er für sich selbst und seine direkte (Kern-)Familie sorgen kann. Die Identität ist im Individuum begründet und denkt in ‚Ich-Begriffen‘.*
- *Kollektivismus: Menschen werden in Großfamilien oder in Gruppen hineingeboren. Diese schützen den Einzelnen und dieser zeigt im Gegenzug Loyalität. Die Identität ist im sozialen Netzwerk, dem man angehört, begründet. Der Einzelne denkt in ‚Wir-Begriffen‘.*¹³⁸

Auch diese kulturunterscheidende Ausprägung greift Hofstede u. a. mit Blick auf die Schule und den Arbeitsplatz auf. Kennzeichnend für Schüler und Mitarbeiter in einer kollektivistischen Kultur ist z. B. die Vermeidung des Wortes „Ich.“ Stattdessen wird der Gebrauch des Wortes „Wir“ gefördert. Überaus wichtig ist es, das Gesicht zu wahren. Der Schüler wird sich immer als Teil der Gruppe definieren, von der er sich abhängig weiß. Aus diesem sozialen Netzwerk zieht er seine Informationen. Zu lernen ist, wie man etwas macht. Erfolg

¹³⁶ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 100.

¹³⁷ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 102.

¹³⁸ Susanne Doser. *30 Minuten für interkulturelle Kompetenz. 30-Minuten-Reihe*. Offenbach: GABAL Verlag, 2006, 39.

in der Ausbildung geht einher mit einem höheren Ansehen und Status in der Gruppe.

In individualistischen Kulturen dagegen konzentriert sich die Erziehung, Ausbildung und Förderung auf die Förderung der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Einzelnen. Er soll lernen, wie man lernt und das lebenslang. Die Einbindung in eine Wir-Gruppe spielt dabei eine unbedeutende Rolle. Die Lehrkraft hat es mit einem Individuum zu tun und braucht dabei ein Gruppengefüge in der Regel nicht zu beachten. Erfolg (z. B. ein Studienabschluss) erhöht hier das Selbstwertgefühl beim Einzelnen und führt meist auch zu einem wirtschaftlichen Mehrwert.¹³⁹ Erwin Mock bringt die afrikanisch kollektivistische Pädagogik treffend mit den folgenden Worten auf den Punkt: *„Der Afrikaner entfaltet seine Persönlichkeit innerhalb der Gruppe, der Familie. Der Mensch als bloßes Individuum gesehen, ist für ihn nicht denkbar. Er ist eingebunden in die Generationskette ...“*¹⁴⁰

Als eine dritte, kulturunterscheidende Dimension nennt Hofstede *„Feminität gegenüber Maskulinität“*. Dabei geht es darum, *„... ob Bestimmtheit oder Bescheidenheit im Verhalten wünschenswert ist“*¹⁴¹. Diese Begrifflichkeiten zielen nicht auf die biologische Unterscheidung von Mann und Frau, sondern bezeichnen soziale Rollen und Verhaltensweisen, die von Menschen einer Kulturgemeinschaft erwartet werden. Dazu gehört u. a. die kulturelle Aufgaben- und Rollenverteilung von Mann und Frau, Charaktereigenschaften, die erwartet werden, wie z. B. Durchsetzungsfähigkeit, Zärtlichkeit, Bestimmtheit oder Bescheidenheit im Auftreten, eine harte oder eine weiche Haltung u. a. m. Diese Prägung geschieht durch das Rollenverhalten der Eltern in der Herkunftsfamilie und vermittelt einem Kind ein Bild von der typischen Rolle, die in seinem kulturellen Kontext als „normal“ erwartet wird.

¹³⁹ vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 130–133.

¹⁴⁰ Erwin Mock. *Afrikanische Pädagogik*. Wuppertal: Hammer-Verlag, 1979, 35–36.

¹⁴¹ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 161.

Im Bereich der Erziehung und Bildung schlägt sich das z. B. nieder, indem in einer femininen Kultur die Lehrer die schwächeren Schüler loben, um sie anzuspornen. Die Norm stellt dort der durchschnittliche Schüler dar. In maskulinen Kulturen dagegen ist der beste Schüler die Norm, an der man sich ausrichtet. Es herrscht eine Art offener Wettbewerb der Schüler untereinander, wer der Beste ist.¹⁴²

Die Skala „**Unsicherheitsvermeidung**“ (von schwach bis stark) ist die vierte Unterscheidungsvariante, die Hofstede vornimmt. Kulturelle Unterschiede bestehen demnach auch in der Art und Weise, wie Gemeinschaften mit Unsicherheiten umgehen, die z. B. durch Bedrohungen oder Angst ausgelöst werden. „*Unsicherheitsvermeidung lässt sich daher definieren als der Grad, bis zu dem die Mitglieder einer Kultur sich durch uneindeutige oder unbekannte Situationen bedroht fühlen.*“¹⁴³

Dazu gehört z. B. das Ausmaß und Bedürfnis nach Regeln, die eine Gesellschaft als gut und notwendig empfindet und die ihr Sicherheit geben soll. Auch die Technik kann eine Variante sein, um einer kollektiv empfundenen Angst entgegenzutreten.

In Ländern mit starker Unsicherheitsvermeidung werden Dozenten eher als Experten angesehen. Alles was einfach und verständlich ist, ist dort wahrscheinlich nicht wissenschaftlich. Je komplizierter und verschlüsselter sich ein Fachmann ausdrückt, desto gescheiter scheint er zu sein. Für Schüler in Kulturen mit geringer Unsicherheitsvermeidung ist es durchaus zulässig, dass ein Lehrer den Satz sagt: „Das weiß ich nicht.“ Gefragt sind Dozenten, die sich einfach, klar und verständlich auszudrücken verstehen.¹⁴⁴

Die von Hofstede beschriebene fünfte Kulturdimension beschäftigt sich mit dem Pflegen und der Betonung von Tugenden, die eine Gesellschaft kennzeichnen. Er bezeichnet dies als „**Lang- und**

¹⁴² vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 186–187.

¹⁴³ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 233.

¹⁴⁴ vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 247–249.

Kurzzeitorientierung“: „Langzeitorientierung steht für das Hegen von Tugenden, die auf künftigen Erfolg hin ausgerichtet sind...“¹⁴⁵ Dazu gehören z. B. Tugenden wie Sparsamkeit, Ausdauer und Anpassungsfähigkeit. Demgegenüber steht die Kurzzeitorientierung für „... das Hegen von Tugenden, die mit der Vergangenheit und der Gegenwart in Verbindung stehen, insbesondere Respekt für Traditionen, Wahrung des Gesichts und die Erfüllung sozialer Pflichten“¹⁴⁶.

Im Bereich des Lernens wirkt sich diese Dimension z. B. dahingehend aus, dass ein Schüler mit einer Langzeitorientierung Lernerfolg eher die auf eigene Anstrengungen zurückführt und Misserfolg auf mangelnde Bemühungen. Demzufolge wird er sich entsprechend anstrengen und „büffeln“. Für Schüler mit einer kulturell bedingten Kurzzeitorientierung ist dagegen eher der Aspekt „Freizeit“ wichtig. Erfolg oder Misserfolg im Lernen wird eher im Sinne von „Glück gehabt“ verstanden.¹⁴⁷

Zusammenfassend lässt sich bereits an dieser Stelle eindeutig rückschließen, dass jede Art von Lernen und Lehren wesentlich von der Kultur beeinflusst wird. Auch jede Art von Mentoring, sei es formell oder informell durchgeführt, wird nur unter Berücksichtigung der kulturell relevanten Gegebenheiten erfolgreich gestaltet werden können. Diese Feststellung stützt ebenfalls deutlich die aufgestellte These 1, dass Form und praktische Ausgestaltung des Mentoring sich kulturell bedingt unterscheiden muss.

Eine weitere, breit angelegte Studie zur Kulturforschung ist die sogenannte **GLOBE-Studie**¹⁴⁸, die 1991 von Robert J. House angestoßen wurde. Der Begriff GLOBE steht dabei für „Global Leader-

¹⁴⁵ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 292.

¹⁴⁶ Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 292.

¹⁴⁷ vgl. Geert Hofstede. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 299–301.

¹⁴⁸ vgl. Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman und Vipin Gupta. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, California: Sage Publikationen, 2004. vgl. auch. <http://www.transkulturelles-portal.com/index.php/5/54>, eingesehen am 29.07.2011.

ship and Organizational Behavior Effectiveness Research Program“. In über zehn Jahren und 62 Ländern wurden unter Verwendung von Fragebögen Zusammenhänge zwischen der nationalen Kultur und der Führungs- bzw. Organisationskultur versucht zu messen. Dabei wurden neun kulturunterscheidende Dimensionen definiert, die Bezüge zum Modell von Hofstede erkennen lassen und diese erweitern:

- Unsicherheitsvermeidung (Uncertainty Avoidance)
- Machtdistanz (Power Distance)
- Institutioneller Kollektivismus (Institutional Collectivism)
- Gruppenkollektivismus (In-Group Collectivism)
- Geschlechtergleichheit (Gender Egalitarianism)
- Durchsetzungsfähigkeit (Assertiveness)
- Zukunftsorientierung (Future Orientation)
- Leistungsorientierung (Performance Orientation)
- Zwischenmenschliches Verhalten (Humane Orientation).

Weiterhin werden sechs Führungsdimensionen beschrieben, die die kulturbedingten Unterschiede im Führungsverhalten von Leitern abbilden sollen:

1. Charismatischer Führungsstil (Charismatic/Value-Based Leadership).
Misst die Stärke der Inspiration und Motivation einer Führungskraft auf seine Mitarbeiter.
2. Teamorientierter Führungsstil (Team Oriented Leadership).
Misst, in welchem Maße gemeinsam Ziele gesetzt werden und ein Teamorientiertes Arbeiten angestrebt und entwickelt wird.
3. Partizipativer Führungsstil (Partizipative Leadership).
Misst das Maß der Beteiligung an Entscheidungen und deren Umsetzung.
4. Menschenorientierter Führungsstil (Human orientated Leadership).
Misst, in welchem Maße menschliche Hilfe unterstützend, umsichtig, rücksichtsvoll und großzügig gewährt wird.
5. Autonomieorientierter Führungsstil (Autonomous Leadership).
Misst die Stärke der Unabhängigkeit und Individualität, in der eine Führungskraft handelt.

6. Defensiver Führungsstil (Self-Protective Leadership).
*Misst, in welchem Umfang eine Führungskraft statusbewahrend und selbstschützend handelt.*¹⁴⁹

U. a. konnte im Ergebnis deutlich festgestellt werden, dass die Kultur eines Landes auch die Organisationskultur von Unternehmen prägt. Zudem beeinflusst die Kultur auch das Führungsverhalten von Leitern und Managern. Insgesamt wurden über 17.000 Fragebögen in 951 Unternehmen von Führungskräften des mittleren Managements ausgewertet.¹⁵⁰ Dies scheint auch bemerkenswert zu sein mit Blick auf den Dienst von Mentoren, da diese oft erfahrene Führungspersönlichkeiten sind, auch wenn die Studie den Mentoringaspekt nicht direkt aufgreift und benennt.

Anders als bei den Studien von Hofstede, der seine Forschungen auf einzelne nationale Staaten bezieht und diese dann vergleicht, werden in der GLOBE-Studie die untersuchten 62 Länder in zehn Gruppen zu sog. „Länderclustern“ zusammengefasst. Der Ländercluster „Germanic“ umfasst dabei die Länder Deutschland (Ost) und Deutschland (West), Österreich, die Schweiz und die Niederlande. Die schwarzafrikanischen Staaten werden im Ländercluster „Sub-Saharan Africa“ zusammengefasst: Namibia, Nigeria, Südafrika, Sambia und Simbabwe.¹⁵¹

3.2.3 Kulturelle Dimensionen im Ländervergleich

Unter dem Blickwinkel einer Relevanz im mentorale Verhalten und Agieren von Leitern scheinen beide Studien sehr interessant und geben wichtige Hinweise. Dass Mentoring zunächst als natürliche Förderungsform in allen Kulturen zu finden ist, wurde bereits festgestellt. Die kulturellen Unterschiede jedoch spielen sowohl für die Bereitschaft zum Mentoring als auch für die Form, das Setting

¹⁴⁹ vgl. <http://www.wissenschaft-online.de/artikel/949121>, Artikel: [gug_2008_5_S16.pdf](http://www.wissenschaft-online.de/artikel/949121), 20, eingesehen am 29.07.2011.

¹⁵⁰ vgl. http://buechegger-partner.com/cms/d/_data/Die_GLOBE_Studie.pdf, eingesehen am 29.07.2011, 4.

¹⁵¹ vgl. http://buechegger-partner.com/cms/d/_data/Die_GLOBE_Studie.pdf, eingesehen am 29.07.2011, 22.

und die Ausgestaltung eines Mentoringprozesses eine Rolle. Für die kulturunterscheidenden Faktoren soll auf die fünf Dimensionen von Hofstede zurückgegriffen werden, insbesondere auf die Skala „Individualismus vs. Kollektivismus“. Grundsätzlich ließen sich auch ähnliche, kulturvergleichende Beschreibungen und Ansätze von z. B. Edward Hall, Fons Trompenaars oder Sherwood G. Lingenfelter und Marvin K. Mayers¹⁵² als Grundlage zur Analyse verwenden. Andreas Franz fasst diese sich ergänzenden Ansätze u. a. in einem Beitrag zu insgesamt zehn Wertedimensionen zusammen und beginnt mit den bipolaren Begriffen „Individualismus vs. Kollektivismus“.¹⁵³

Für diese Arbeit greife ich auf Hofstede zurück, da er, ergänzend zu seinen schriftlichen Ausführungen, eine Datenbasis mit länder-spezifischen Werten auf seiner Homepage anbietet, die eine vergleichende Analyse von Ländern ermöglicht.

Die Aspekte der kulturbedingten Unterschiede im Führungsstil können im Vergleich der Ländercluster der GLOBE-Studie aufgegriffen werden. Dabei kann u. a. der selektive Vergleich der Länder bzw. der Ländercluster, der Gegenstand der Arbeit ist, Tendenzen abbilden, die sich im Vergleich andeuten.

3.2.3.1 Kulturdimensionen im Vergleich (nach Hofstede)

Im Sinne der Themensetzung dieser Arbeit ist, wie bereits bemerkt, besonders ein vergleichender Blick auf die Dimension „Individualismus vs. Kollektivismus“ relevant. In Tabelle 3 werden die Werte, die Hofstede auf seiner Internetseite veröffentlicht, im Vergleich ausgewiesen.¹⁵⁴ Malawi ist als einzelnes Land nicht aufgeführt, weist aber deutliche, kulturelle Ähnlichkeiten mit dem Nachbarland Sambia auf. Es zeigt sich ein hoher Wert von 67 beim

¹⁵² vgl. Sherwood G. Lingenfelter und Marvin K. Mayers. *Kulturübergreifender Dienst: Ein Modell zum besseren Verstehen zwischenmenschlicher Beziehungen*, 2001.

¹⁵³ vgl. Andreas Franz. *Interkulturelle Werte-Dimensionen*. In: *Mission und Reflexion im Kontext: Perspektiven evangelikaler Missionswissenschaft im 21. Jahrhundert; Festschrift für Klaus W. Müller zu seinem 65. Geburtstag*. Eds. Friedemann Walldorf, Lothar Käser und Bernd Brandl, 422–447. Nürnberg, Bonn: VTR; VKW, 2010.

¹⁵⁴ vgl. <http://www.geert-hofstede.com/>, eingesehen am 31.07.2011.

Index „Individualismus“ für Deutschland. Malawi (als Teil von Südafrika) weist dagegen nur einen Wert von 27 und Ghana (Westafrika) einen noch geringeren Wert von 20 auf. Als Orientierung und im Vergleich dazu ist für die USA ein Wert von 90 belegt, was den höchsten Wert aller Länder mit Blick auf den Individualismus darstellt.

In einer Mentoringbegleitung spielt auch der Aspekt der „Machtdistanz“ eine tragende Rolle. Das tangiert u. a. die Fragestellung, wie sehr eine Beziehung überhaupt auf Augenhöhe laufen kann. Eine hohe Machtdistanz wird den Mentee in Bezug auf die Eigeninitiative eher zurückhaltend sein lassen. Ein Gefühl von Partnerschaft wird sich kaum einstellen können. Förderungswirkungen werden sich trotzdem zeigen, allerdings immer verbunden mit dem Respekt des kulturell bedingten Abstands.

Bei dem Index „Machtdistanz“ zeigen die Ergebnisse von Hofstede ebenfalls einen deutlichen Unterschied der Kulturen. In Ghana beträgt der ermittelte Wert 77 (d. h. eine sehr hohe Machtdistanz), gefolgt von einem Wert von 64 für den südafrikanischen Bereich. Für Deutschland wurde ein Wert von 35 ermittelt. Selbst die USA liegt mit einem Wert von 40 noch über dem deutschen Wert. Im Vergleich der anderen drei Dimensionen sind die Unterschiede in den Werten ebenfalls zu erkennen, jedoch nicht so stark ausgeprägt wie bei den beiden Erstgenannten. Deshalb wird auf einen ausführlicheren Vergleich an dieser Stelle verzichtet.

	PDI Power Distance Index	IDV Indivi- dualism	MAS Masculi- nity	UAI Uncer- tainty Avoi- dance Index	LTO Long- Term Orienta- tion
Deutschland	35	67	66	65	31
Westafrika (<i>Ghana, Nigeria, Sierra Leone</i>)	77	20	46	54	16
Südostafrika (<i>Ethiopia, Kenya, Tanzania, Zambia</i>)	64	27	41	52	25
USA	40	91	62	46	29

Tabelle 3 – Kulturdimensionen im Vergleich (nach Hofstede)¹⁵⁵

3.2.3.2 Führungsdimensionen im Vergleich (GLOBE-Studie)

Tendenzen für das Mentoring unter kulturell-vergleichendem Blickwinkel ergeben sich auch aus den Führungsdimensionen der GLOBE-Studie. Hier scheinen besonders drei von sechs Skalen mit Blick auf Mentoring interessant: 1. *Der charismatische Führungsstil*, der etwas über die Stärke und Fähigkeit zur Motivation und Inspiration einer Führungskraft aufzeigt (z. B. auch auf einen Mentee). 2. *Der partizipative Führungsstil*, durch den eine Führungskraft andere (z. B. einen Mentee) an Entscheidungen und deren Umsetzung beteiligt. Und 3. *der menschenorientierte Führungsstil*, der u. a. eine typisch mentorale Haltung misst, nämlich das Maß an menschlicher Hilfe zur Unterstützung, Umsichtigkeit und Großzügigkeit im Umgang mit anderen Mitarbeitern.

Tabelle 4 auf der nebenstehenden Seite gibt Tendenzen im Vergleich der Ländercluster wieder. Danach ist der afrikanische Cluster beim charismatischen Führungsstil im Mittelfeld angesiedelt, während sich der Germanic-Cluster im oberen Feld bewegt. Auch auf

¹⁵⁵ vgl. <http://www.geert-hofstede.com/>, eingesehen am 29.07.2011.

die partizipativen Führungsstilanteile bezogen ergibt sich ein Unterschied von Mittelfeld zu Oberfeld. Beim menschenorientierten Index zeigt sich im afrikanischen Cluster eine hohe Bereitschaft zur Unterstützung. Der Germanic-Cluster liegt hier erwartungsgemäß niedriger im Mittelfeld.

Führungsdimensionen im Vergleich (GLOBE-Studie)

Ranking of Societal Clusters Using Absolute CLT Scores

Charismatic Value-Based	Team Oriented	Participative	Humane Oriented	Autonomous	Self-Protective
higher	higher	higher	higher	higher	higher
Anglo L. America Southern Asia Germanic E Nordic E	L. America	Germanic E Nordic E Anglo	Southern Asia Sub-Sahara A Anglo	E. Europe Germanic E. Confucian A. Southern Asia Nordic E Anglo Middle East L. Europe Sub-Sahara A L. America	Southern Asia Middle East Confucian A. E. Europe
Sub-Sahara A L. Europe E. Europe Confucian A.	E. Europe Southern Asia Nordic E Anglo Sub-Sahara A Germanic E Confucian A.	L. America L. Europe Sub-Sahara A	Confucian A. L. America Middle East E. Europe Germanic E		L. America Sub-Sahara A L. Europe
Middle East	Middle East	E. Europe Southern Asia Confucian A. Middle East	L. Europe Nordic E		Anglo Germanic E Nordic E
lower	lower	lower	lower	lower	lower

Tabelle 4 – Führungsdimensionen im Vergleich (GLOBE)¹⁵⁶

¹⁵⁶ Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman und Vipin Gupta. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*, 682.

3.2.3.3 Zwischenergebnis

Mithilfe der beiden vorgestellten Studien kann anhand der Länder- bzw. kulturkreisspezifischen Vergleiche die Tendenz zu einer kulturellen Unterschiedlichkeit zwischen den selektierten afrikanischen Ländern und Deutschland in verschiedenen Dimensionen aufgezeigt werden. Damit wäre die These 3 zu stützen, dass Hindernisse und Schwierigkeiten bei einer institutionellen Implementierung von Mentoring in ein Pastoren-Ausbildungssystem unterschiedlich sein dürften und dies vor allem auf kulturelle Gründe zurückzuführen ist.

Weiterhin lassen sich ebenfalls die folgenden Annahmen tendenziell stützen:

- Alle Bildungsansätze, Lehr- und Lernprogramme sowie Mentoring als unterstützende Form der Förderung und Begleitung müssen, wenn sie wirksam sein sollen, auf den jeweiligen kulturellen Kontext abgestimmt sein.
- In jedes Mentoringkonstrukt fließt die Dimension von emotionaler Nähe bzw. Distanz ein, so wie sie durch die Kultur vorgegeben wird (Machtdistanz). Erfolgreiches Mentoring wird diesen Aspekt berücksichtigen.
- Ein förderndes „System“ Mentoring ist in jeder Kultur ein natürliches, menschliches Prinzip der Wissens- und Erfahrungsweitergabe der Generationen. Gleichzeitig zeigen sich dabei deutliche, kulturell bedingte Unterschiede. In individualistischen Kulturen wird der Einzelne gefördert. In kollektivistischen Kulturen ist der Einzelne im Kontext seiner Wir-Gruppe zu fördern. Mentoringprogramme sollten dabei z. B. viel stärker auf ein Gruppen-Mentoring aufbauen. Eine individuelle Förderung der Einzelperson ist dabei eher kontraproduktiv.
- Kein Anhaltspunkt hat sich bisher jedoch für den Aspekt in These 3 ergeben, wonach auch wirtschaftliche Gründe als ein hinderlicher Grund für die Implementierung von Mentoring in ein Ausbildungssystem eine Rolle spielt.

3.2.4 Merkmale des Lernens in der deutschen Kultur

Neben der bereits erfolgten Betrachtung der kulturunterscheidenden Merkmale in den Dimensionen der Lebenskultur allgemein sowie der Führungskultur von Leitern, ist mit Blick auf Mentoring auch der Aspekt der Ausbildung, des Lernens und Lehrens zu berücksichtigen. Mentoring wird bewusst in diesen Kontext von Erziehung, Bildung und Lernen gestellt. Orientiert man sich an dem Beispiel des antiken Vorbilds, ging es bei der Aufgabe von Mentor nicht um eine von dem Gesamtgedanken der Förderung abgekoppelte, spezielle Behandlung des Telemach, sondern um zielführende Unterstützung zur ganzheitlichen (Weiter-)Entwicklung eines Menschen: Telemach sollte einmal das Volk von Ithaka als weiser Herrscher führen.¹⁵⁷

Auch Thomas Schirmmacher greift diese Verzahnung von pädagogischen Maßnahmen auf und skizziert die Ausbildung durch Jesus in diesem breiten Verständnis: „*Die Ausbildung der Jünger Jesu umfasste die ganze Spannweite von Lehre und Leben, Theorie und Praxis, Einzel- und Gruppenseelsorge, Wirken nach innen und nach außen, Aktivität und Ruhe, Beruf und Privatleben.*“¹⁵⁸

Eine einigermaßen umfassende Darstellung von Lehr- und Lerntradition in Deutschland würde den Rahmen dieser Arbeit absolut sprengen. Zudem haben sich die Merkmale des Lernens, der Bildung und Erziehung in der deutschen Kultur ständig verändert. Unter der Fragestellung der elementaren Annahmen für Erziehung und Bildung lassen sich jedoch gemeinsam geteilte Tendenzen bzw. Werte an Bildungsgrundsätzen und Zielen aufzeigen, so wie sie im deutschen kulturellen Verständnis aktuell als Konsens empfunden werden.

Grundsätzlich wird die westlich geprägte Erziehung geleitet von der Zielsetzung, dass Menschen selbstbestimmt und mündig ihr Leben planen und gestalten. Die Erziehung soll Lernprozesse

¹⁵⁷ vgl. Albert Ziegler. Mentoring: *Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Heidrun Stöger (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe*, 19.

¹⁵⁸ Thomas Schirmmacher. *Ausbilden wie Jesus und Paulus*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jabrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller und Thomas Schirmmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000, 15.

und Einsichten beim Einzelnen bewirken, die es der Einzelperson ermöglicht, sich eigenständig und kritisch mit Situationen, Menschen und Systemen auseinanderzusetzen. Eine selbstbestimmte, individuelle Lebensplanung wird dabei absolut gefördert. Es geht um Differenziertheit, um Denken und Handeln in Optionen sowie um die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen, die auf die Begabungen und Fähigkeiten des Einzelnen aufbauen. Auf den Internetseiten einer katholischen Familienbildungsstätte ist zu den Erziehungswerten u. a. ergänzend zu lesen:

„Vorrangige Aufgabe der Pädagogik bzw. der Erziehung ist es nicht, die Welt in Ordnung zu halten oder zu verbessern, sondern sie soll den kommenden Generationen helfen, Wertvorstellungen zu entwickeln und umzusetzen und in ihre Kultur hineinzuwachsen und zu verstehen.“¹⁵⁹

Peter Glotz zeigt in einem Artikel ebenfalls einige Bildungsideale auf, die bildungspolitische Grundwerte in Deutschland widerspiegeln.

„Unüberholbar aber ist Kants Feststellung, daß es bei Bildung sowohl um Nützlichkeit als auch um Sittlichkeit geht.[...] Bildung ist einmal ‚Qualifikation‘. Bildung muß aber gleichzeitig Menschen dazu befähigen, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln. [...] Bildung ist eben auch die bewußte kritische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seinem Kontext. Es geht um Integration von Wissen, Können, Fühlen, Wollen und Glauben. Operatives Anpassungslernen und strategisches Erschließungslernen sind unverzichtbar ...“¹⁶⁰

Interessant ist, dass dieser gedanklich theoretische Überbau in der Praxis der Schulausbildung oft anders erlebt wird. Horst Horrmann bemerkt dazu:

„Die von vielen Schülern als ‚verkopft und entherzt‘ empfundene Schulwelt legt eine Rückbesinnung auf frühere pädagogische Traditionen nahe...[...] Schule ist [...] sehr theorielastig geworden [...]. Die Schule muß mithelfen, den Jugendlichen wieder ‚Haltegriffe‘ für eine sinnstiftende Orientierung

¹⁵⁹ http://fbs-ww-rl.bistumlimburg.de/index.php?_1=131931&_7=m_131932&_0=14, eingesehen am 31.07.2011.

¹⁶⁰ <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungsziele.html>, eingesehen am 31.07.2011.

*anzubieten. [...] Lehren, Erziehen und Beraten sind nicht voneinander zu trennende Aufgaben eines Lehrers.*¹⁶¹

Inzwischen gibt es einige Tausend sog. „Beratungslehrer“ in Deutschland.¹⁶² In der Zusammensetzung des Begriffs von „Lehrer“ einerseits und „Berater“ andererseits spiegelt sich m. E. auch das Grundanliegen von Mentoring wider, auch wenn dieser Begriff in einem bestimmten schulischen Kontext verwendet wird.

Mit Blick auf die Ausbildung des Missionars als Lehrer und Mentor stellt Klaus W. Müller ähnliche Überlegungen an:

*„Durch die begehrte Akkreditierung wird heutzutage sichergestellt, daß die akademische Qualifikation der Lehrer vorliegt. [...] Die Vernachlässigung des ‚Halten-Lehrens‘ hat eine Struktur der Ausbildung ausgelöst, die den Schüler mit Wissen zuschüttet, das er selbst nicht anwenden und nicht selbst sein kann. [...] Es geht nicht darum, weniger Erkenntnis zu vermitteln; es geht darum, das zu halten, was man weiß und anderen zu einem dauerhaft veränderten Leben nach biblischen Maßstäben zu helfen. Eine Selektion des Wissens ist notwendig. Eine neue Didaktik ist wichtig. Wissen muss Leben werden, nicht Macht.*¹⁶³

In seinen weiteren Ausführungen zeigt er die Notwendigkeit von Mentoren auf, die als Vorbild leben und dabei zuallererst vorleben und zeigen, was sie lehren. Auch Schirmmacher plädiert unter dem Gesichtspunkt der Ausbildung für einen Mentor: *„Jeder Schüler sollte seinen Mentor haben und nicht nur einer Vielzahl von Lehrern gegenüberstehen, so richtig und wichtig das auch ist.*¹⁶⁴

¹⁶¹ Horst Horrmann. *Schule im Wandel: Konsequenzen für eine veränderte Lehreraus- und Fortbildung*. In: *Praxishilfen Schule. In Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*. Ed. Norbert Grewe. Neuwied: Luchterhand, 1990, 2–6.

¹⁶² vgl. Horst Horrmann. *Schule im Wandel: Konsequenzen für eine veränderte Lehreraus- und Fortbildung*. In: *Praxishilfen Schule. In Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*, IX/Vorwort.

¹⁶³ Klaus W. Müller. *Ausbildung des Missionars zum Lehrer und Mentor*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jabrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller und Thomas Schirmmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000, 93–96.

¹⁶⁴ Thomas Schirmmacher. *Ausbilden wie Jesus und Paulus*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 38.

Immer geht es um eine Ausgewogenheit zwischen Leben und Lehre, Theorievermittlung und Anwendung in der Praxis, Wissens- und Wertevermittlung. Nach Jos Schnurer geht es darum, „... *im curricularen wie im tagtäglichen Lernprozess die vier Stützen der Bildung umzusetzen: Lernen zu lernen – Das Gelernte anwenden – lernen für das Leben – Zusammenleben lernen*“¹⁶⁵. Lernen wird damit auch als umfassendes, lebenslanges Lernen verstanden.

Zu ergänzen ist an dieser Stelle noch der Aspekt des erwachsenengerechten Lernens. Das Lernen Erwachsener ist ein Anschlusslernen, Hinzulernen oder auch Umlernen. Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten sind bereits durch Kindheitserfahrungen vorgeprägt. Kinder erwerben altersgemäß in einem festen System von Schulausbildung und Schulformen ein Basiswissen und die geltenden Regeln einer Kultur. Mit Blick auf die Methoden der Erwachsenenbildung vermerkt Nuissl von Rein u. a.:

*„Erwachsene lernen interessengeleitet, von ihren eigenen Erfahrungen ausgehend, ordnen alles Neue in schon bestehende kognitive und subjektive Wahrnehmungen ein. Das Lehren von Erwachsenen muss berücksichtigen, dass Erwachsene bereits ihr Leben meistern, selbstbewusst und kompetent sind.“*¹⁶⁶

Elke Gruber fasst einige Kriterien zusammen, die das Lernen von Erwachsenen aus ihrer Sicht fördern und erleichtern:

*„Erwachsene lernen umso leichter, je mehr sie ein Ziel vor Augen haben, je lebensnäher ein Lernthema ist, je leichter die neuen Inhalte an bereits vorhandene Bewusstseins- und Vorstellungsinhalte anknüpfen, je ungezwungener und unbeobachteter sie in kleinen Gruppen miteinander sprechen können, je mehr ihr Selbstwertgefühl gestärkt und sie als wirklich Erwachsene ernst genommen werden, je mehr sie sich in der Institution wohlfühlen (Raum, Service, Geselligkeit, angstfreies Klima etc.).“*¹⁶⁷

¹⁶⁵ http://www.wusgermany.de/uploads/media/Dr._Jos_Schnurer_LEHRER_DER_WELT.pdf, eingesehen am 01.08.2011, 10.

¹⁶⁶ http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru00_01.htm, eingesehen am 01.08.2011.

¹⁶⁷ http://www.checklist-weiterbildung.at:8080/downloads/Lehren_und_Lernen_von_Erwachsenen_ONLINE-Katalog.pdf, eingesehen am 01.08.2011, 1.

3.2.5 Merkmale des Lernens in der afrikanischen Kultur

Was in der deutschen Lehr- und Lernkultur u. a. als Rückbesinnung auf frühere pädagogische Traditionen gefordert wird, ist in der afrikanischen, traditionellen Bildung nach wie vor fester Bestandteil des Lernens. John Togbe´ Kangi beschreibt in seiner Dissertation umfassend die traditionelle Erziehung und Lernkultur Westafrikas. Im Mittelpunkt steht dabei die Bedeutung der Familie als Kernzelle der Gesellschaft. In ihr erlebt der Einzelne Sicherheit, Unterstützung und gegenseitige Hilfe. Rollen und Aufgaben sind in einer bestimmten, festen Hierarchie geregelt. Kinder lernen durch das Leben die gewünschten Verhaltensweisen, Sitten und Gebräuche, die von ihnen erwartet werden. Diese traditionelle Erziehung bezieht sich auf viele Bereiche des Lebens: soziale Umgangsformen ebenso wie religiöse und moralische Überzeugungen. Alle Personen einer Großfamilie sind an der Erziehung beteiligt. Eine Trennung zwischen Schule und Leben gibt es dabei nicht. Der Lebensverlauf orientiert sich an der Umwelt und an bestimmten Ereignissen des Lebens wie Geburt, Heirat und Tod. Das abendliche Erzählen von Geschichten vermittelt der nachrückenden Generation Sitten und Gebräuche. Auch die Musik und der Tanz sind fester Bestandteil dieser Rituale.¹⁶⁸

Traditionelle Erziehung und Bildung geschieht entlang der Lebensabschnitte und Entwicklung der Menschen in verschiedenen Stufen. Kleine Kinder lernen spielerisch miteinander, werden im Kontext der Großfamilie erzogen und leben im Rhythmus des afrikanischen Alltags. In der zweiten Phase bis zur Pubertät werden die sozialen, kulturellen Werte geprägt und der Mensch umfassend auf das Leben vorbereitet. Am Ende der zweiten und am Anfang der dritten Phase steht das kulturelle Bilden einer sexuellen Identität im Vordergrund, welche besonders durch die sogenannten Initiationsriten erreicht wird. Die jungen Menschen werden intensiv auf das Familienleben vorbereitet sowie weitergehend mit dem gesell-

¹⁶⁸ vgl. John Togbe´ Kangi. *Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg, 2007, eingesehen am 02.08.2011, 23–26.

schaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Leben vertraut gemacht. In einem späteren Lebensabschnitt werden sie dann einbezogen in die Angelegenheiten des Dorfes, der Rechtsprechung sowie der Ausrichtung von Festlichkeiten im Kontext des Clans.¹⁶⁹

Traditionelles, afrikanisches Lehren und Lernen kommt in diesem Sinne dem Gedanken von Mentoring als ein natürliches, lebensanleitendes, förderndes System sehr nahe. Im Kontext der afrikanischen Großfamilie gibt es auf diese Weise viele Mentoren, auch wenn der Begriff nicht mit einem westlich ausgerichteten Verständnis eines speziellen Mentors korreliert. In diesem Sinne ist die Aussage von Jochen Geiselhart zu hinterfragen, der vermerkt: „*Coaching und Mentoring ist in erster Linie erst einmal ein Lern- und Entwicklungsansatz, der aus der westlichen Kultur stammt.*“¹⁷⁰ Gerade in der beziehungsorientierten, kollektivistischen Kultur Afrikas ist diese Lehrmethodik der Imitation, Identifikation und Kooperation¹⁷¹ seit unzähligen Generationen auf natürliche Art und Weise vorhanden und verankert. In der westlich geprägten Lehr- und Bildungskultur wurde Mentoring erst in den letzten ca. 30 Jahren zunehmend Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung und als effektive Personalentwicklungsmethode wiederentdeckt.¹⁷² In den Bereichen der handwerklichen Ausbildung liefen Theorie- und Praxisanteile jedoch immer dual miteinander.

Nachstehend sollen einige Eckpunkte im Lernstil Afrikas und das Wesen der traditionellen Bildung kurz zusammenfassend skizziert werden. Traditionelle Bildung ist, wie bereits beschrieben, holistisch (ganzheitlich) und lebensnah angelegt. Das Lernen ist in den Tagesablauf eingebettet. Fertigkeiten werden durch Vor- und Nach-

¹⁶⁹ vgl. Andreas Hirsch. *Der westliche Missionar als theologischer Lehrer in Schwarzafrika: Eigenständig-kritisches Denken als Voraussetzung für die Entwicklung einer kontextualisierten Theologie*. Wissenschaftliche Hausarbeit, Freie Theologische Akademie Gießen, 2000, 18–19.

¹⁷⁰ Jochen Geiselhart. *Interkulturelles Mentoring*. Manuskript, Uhrsleben, 2010, 79.

¹⁷¹ vgl. Erwin Mock. *Afrikanische Pädagogik*, 57–59.

¹⁷² vgl. Paula B. Schneider und Gerhard Blickle. *Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen*. In: *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde u. praktische Anwendungen*, 141.

machen gelernt. Hans Rothenberger bemerkt dazu: *„Der Schwerpunkt im Anlehren liegt auf der Demonstration und nicht auf der verbalen Erklärung.“*¹⁷³ Schwerer fällt eine selbstständige Übertragung und Anwendung von Wissen in einen anderen Kontext. Das zeigt sich u. a. auch im Hermeneutikunterricht mit den malawischen Bibelschülern. Ein biblischer Text z. B. kann illustrativ nacherzählt werden. Die Kernaussagen des Textes jedoch zu identifizieren und sinngemäß auf eine andere Lebenssituation anwendend zu übertragen, fällt den Studenten schwer. Auch eine eigene Literaturrecherche und das Herausziehen und Verarbeiten von Informationen aus Büchern sind die Studenten nicht gewohnt.¹⁷⁴ *„Nur durch analytisches, verknüpfendes Denken können Prinzipien auf neue Situationen übertragen werden.“*¹⁷⁵

Die Tradition der Oralität (Mündlichkeit), der erzählenden, mündlichen oder gesungenen Weitergabe von Wissen in Geschichten, Sprichworten und Legenden spielt im Lehr- und Lernprozess der Afrikaner eine tragende Rolle. So werden praktisches Alltagswissen und Lebensweisheiten von einer an die nächste Generation weitergegeben. Lothar Käser vermerkt dazu, dass Lernen *„... hörend und sprechend, nicht lesend und schreibend geschieht. [...] Eigene Information durch kritisches Lesen, mit deren Hilfe man andere Meinungen und damit ein kritisches Element in die eigene Denkweise brächte, kennt man nicht“*¹⁷⁶. Durch bildhafte, illustrative Sprache, so die Überzeugung, können Lehrinhalte eingeprägt und behalten werden. Vor allem geschieht dies an Beispielen aus dem direkten Erfahrungsumfeld der Zuhörer.

¹⁷³ Hans Rothenberger. *Ganzzeitliche Bibelschule in Afrika*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jabrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller and Thomas Schirrmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000, 133.

¹⁷⁴ Aussage von Ulf Strohhahn, Missionar in Malawi, mit Blick auf die Bibelschüler der Bibelschule ‚Berea‘ in Blantyre/Malawi im Mai 2011.

¹⁷⁵ Hans Rothenberger. *Ganzzeitliche Bibelschule in Afrika*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 133.

¹⁷⁶ Lothar Käser. *Lehr- und Lernvorgänge in anderen Kulturen*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 54–55.

Ein weiteres, signifikantes Merkmal im afrikanischen Verständnis rührt aus der bereits angesprochenen Gruppenverbundenheit her und schlägt sich auch in einem Verständnis des gruppenverbundenen Lernens nieder. Nicht: „Ich lerne“, sondern „Wir lernen“ ist das Verständnis. Abschreiben bei Prüfungen wird daher als gegenseitige Unterstützung und nicht als Betrugsversuch verstanden. Hier setzt sich die ausgesprochene Gruppenorientierung (der Kollektivismus) auch im Lernverständnis fort.¹⁷⁷

Traditionelle afrikanische Erziehung ist ebenfalls eng verbunden mit einer hierarchischen, autoritätsorientierten Struktur. In diesem Verständnis wurzelt u. a. die Auffassung, dass der Lehrer immer recht hat und man ihm auch nicht widersprechen darf. Ein afrikanischer Schüler wird von seinem Lehrer klare Auskunft und direktive Anweisungen erwarten.¹⁷⁸ Ein Diskutieren auf Augenhöhe ist auf diesem Hintergrund kaum vorstellbar. Auch ältere Familienmitglieder besitzen nach afrikanischer Auffassung einen reichen Schatz an Erfahrungen. Alt zu werden ist in Afrika ein positiver Wert. In der Großfamilie sind die Älteren für die Jüngeren Autoritätspersonen. Sie sind die Lehrer und geben ihre Erfahrungen, Kenntnisse und Weisheit an die Jüngeren weiter.¹⁷⁹

Als weiterer, wesentlicher und zu berücksichtigender Punkt ist die Schamorientierung zu nennen, die sich auch im Bereich des Lernens niederschlägt. *„Beschämung ist, eine Person vor der Gemeinschaft bloßzustellen, indem man deren Verfehlung nennt.“*¹⁸⁰ Die durch die zahlreichen Bezugspersonen einer Gruppe geformte Gewissensprägung

¹⁷⁷ Betrifft eigene Erfahrungen mit afrikanischen Leitern in Deutschland, die im Rahmen einer Pastorenausbildung unterrichtet wurden und Prüfungen abzulegen hatten.

¹⁷⁸ vgl. Craig Ott. *Interkulturelles Mentoring*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller und Thomas Schirrmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000, 74–75.

¹⁷⁹ vgl. John Togbe' Kangi. *Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem*, 24.

¹⁸⁰ Klaus W. Müller. *Das Gewissen in Kultur und Religion: Scham- und Schuldorientierung als empirisches Phänomen des Über-Ich, Ich-Ideal*. Lehrbuch Elenktik; ein Projekt der Forschungsstiftung Kultur und Religion Biebertal/Gießen. 1st ed. Nürnberg: VTR, 2010, 186.

ist versehen „... mit einer Werteorientierung, in der die Bedürfnisse des Individuums denen seiner sozialen Gruppe und Gesellschaft nachgeordnet erscheinen“¹⁸¹. Das hat zur Folge, dass Afrikaner u. a. sehr darauf bedacht sind, ihr Ansehen innerhalb der Gruppe zu wahren und das Gesicht nicht zu verlieren. Direkte Kritik und Konfrontation wird als bloßstellend, das heraushebende Lob Einzelner durch einen Lehrer als eher peinlich empfunden. Lothar Käser spricht in diesem Zusammenhang von dem Vorhandensein eines Fehlertabus: „... einer erheblichen Angst, Fehler zu machen oder nachgewiesen zu bekommen. In konkreten Lernsituationen hat dies zur Folge, dass eine Lehrerfrage Totenstille erzeugt. Jeder hat Angst, aufgerufen zu werden und etwas Falsches oder auch nur Unvollkommenes zu sagen.“¹⁸²

Welche Schlussfolgerungen aus den vorgenannten Eckpunkten einer afrikanischen, traditionellen Erziehungsprägung und Ausbildung mit Blick auf Mentoringansätze und Prozesse im interkulturellen Mentoring zu ziehen sind, soll im nächsten Punkt behandelt werden.

3.3 Kulturabhängige Aspekte einer mentorale Förderung

Die Kultur steckt den Rahmen für das Verständnis von Mentoring, für seine Form, den Ablauf und die Inhalte einer mentorale Förderung. In der westlich geprägten Informationsgesellschaft geht es beim Lernen um Aufnahme und Verarbeitung von Wissen und Erkenntnis. Klaus W. Müller schreibt dazu: „Die meisten unserer Informationen können sich die Studierenden heute schon von einer CD holen oder vom Internet herunterladen ... Man braucht nicht alles wissen, man muss nur wissen, wo es steht.“¹⁸³ Dieses „Nur“-Wissen enthält im Grunde die Beschreibung einer Selektion, die sich zunehmend entwickelt hat. Das gesamte Wissen wird immer breiter und größer. Folglich ist Spezialisierung

¹⁸¹ Lothar Käser. *Lehr- und Lernvorgänge in anderen Kulturen*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 57.

¹⁸² Lothar Käser. *Lehr- und Lernvorgänge in anderen Kulturen*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 58.

¹⁸³ Klaus W. Müller. *Ausbildung des Missionars zum Lehrer und Mentor*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 95.

auf ein Wissensgebiet unablässig. Gleichzeitig fehlt oft das „Learning by Doing“. Lernen bedeutet, sich Wissen anzueignen. Im westlichen Lernstil geht es um ein analytisch-konzeptionelles Lernen, um ein abstraktes Überlegen, das feldunabhängig funktioniert und ein Ganzes in Teile zerlegen kann.¹⁸⁴

Doch diese Entwicklung in der Art zu lernen hat auch eine Diskrepanz entstehen lassen. Die Beziehung zwischen dem Lernenden und Lehrenden spielt immer weniger eine Rolle. Gleichzeitig ist ein großes Bedürfnis nach Beziehung, Authentizität und Ganzheitlichkeit festzustellen. Junge Leute suchen verstärkt nach Vorbildern. Eine breite Beraterszene hat sich zunehmend entwickelt, die für fast alle Lebenslagen Rat anbietet. In diesem allgemeinen Beraterboom wurde auch Mentoring zunehmend bekannt und wiederentdeckt. Mentoring im deutschen Kontext der westlichen Kultur stellt sich heute als zielgerichtete Maßnahme dar, wird in speziellen Programmen aufgegriffen und umgesetzt oder als effektive Personalförderungsmaßnahme im Bereich der Wirtschaft und im Ausbildungsbereich systematisch eingebaut. Auch im Bereich der Kirchen und Gemeinden wurde diese Form der Förderung wiederentdeckt. Zu beobachten ist auch, dass Mentoring oft mit schriftlichem Material, mit Konzepten und sogenannten „Tools“ gleichgesetzt wird. Das Anliegen von Mentoring ist jedoch zuallererst eine Haltung, die dem anderen dienen will und ihn fördern möchte.

In Afrika besteht neben dem Schul- und Ausbildungssystem das traditionelle Lernsystem in Familie und der Gemeinschaft der sozialen Gruppe, zu der man gehört. Afrikaner lernen ganzheitlich und beziehungsorientiert. In diesem Kontext ist Mentoring nichts Neues und kein aufgesetztes Programm. Es hat dort auch fast nichts mit Papier und Konzepten zu tun und ist viel weniger zielgerichtet verabredet, als im deutschen Kontext. Wenn man einem Afrikaner erklärt, was mit dem Begriff „Mentoring“ inhaltlich verbunden ist, dann versteht er darunter das für ihn Normale: Er hat viele Men-

¹⁸⁴ vgl. Hans Rothenberger. *Ganzheitliche Bibelschule in Afrika*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 131.

toren – ein förderndes System, das aus Menschen in seinem Umfeld besteht, an die er sich wenden und die er fragen kann. Bestätigt wird dies durch eine Studienreise 2009 nach Ghana und 2010 nach Malawi. Durch Beobachtungen und diverse Interviews mit afrikanischen Leitern vor Ort wird dieser Eindruck bestätigt.¹⁸⁵ Ein westlich orientiertes Verständnis von Mentoring braucht hier nicht vermittelt werden. Die Übersetzung und Einführung von Programmen und Lehrmaterial aus einem deutschen Kulturrahmen wäre in der afrikanischen Kultur wenig sinnvoll. Stattdessen sollte das natürlich vorhandene und gelebte Prinzip der Förderung aufgegriffen, weiter gestärkt und ausgebaut werden.

3.3.1 Interkulturelles Mentoring

Nach der Charakterisierung von Mentoring im deutschen und afrikanischen Kontext geht es in diesem Abschnitt u. a. um die Frage, wie Mentoring erfolgreich in interkulturellen Begegnungen gestaltet werden kann. Craig Ott definiert Mentoring im internationalen Kontext wie folgt: „*Wir reden von interkulturellem Mentoring, wo Mentor und Mentorand aus verschiedenen Kulturen stammen.*“¹⁸⁶ In seinen weiteren Ausführungen weist er u. a. auf fünf Aspekte hin, die beim interkulturellen Mentoring beachtet werden sollten.¹⁸⁷

1. Kollektivismus und Individualismus. Ein Eins-zu-eins-Mentoring wird in einer individualistischen Gesellschaft positiv aufgenommen. Der Einzelne wird gefördert und motiviert, was als relevant empfunden wird. Im kollektivistischen Kontext wirft das gleiche Vorgehen jedoch möglicherweise Probleme auf. Der Einzelne wird damit aus seiner Gruppe herausgelöst. Er erhält eine Art Sonderbehandlung aus der Sicht der anderen. Der Mentee selber gerät dadurch ggf. in einen Konflikt. Soll er sich eher am Mentor orientieren oder weiterhin an seiner Gruppe? Ulf Strohhahn erwähnt in einem Gespräch dazu, dass er selber keinen Studenten der Bibelschule in Blantyre/

¹⁸⁵ Diverse Interviews wurden vom Autor geführt und liegen als Audiodateien vor.

¹⁸⁶ Craig Ott. *Interkulturelles Mentoring*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 69.

¹⁸⁷ vgl. Craig Ott. *Interkulturelles Mentoring*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, 70–78.

Malawi, der er vorsteht, besonders heraushebt, indem er ihn westlich orientiert zu seinem Mentee macht, weil er starke Begabungen bei ihm entdeckt. *„Jeder Student muss sich im Kreis seiner Mitstudenten durchsetzen lernen. Da wäre eine Sonderstellung kontraproduktiv für seine Entwicklung.“*¹⁸⁸

2. Status und Vertrautheit. Der Statusunterschied zwischen Mentor und Mentee kann ebenfalls Probleme aufwerfen. Gegebenenfalls fühlt sich der Mentee „verpflichtet“, die Anfrage eines Mentors zu bejahen. Ein weiterer Aspekt betrifft die Frage der Motivation: Geht ein Mentee die Mentoringbeziehung nur ein, weil er sich davon irgendeine Art von Vorteil verspricht? Einerseits lebt eine Mentoringbeziehung von Offenheit und Transparenz. Andererseits wird der Hierarchieunterschied in interkulturellen Beziehungen die Aufrechterhaltung eines Abstands erfordern. Hier muss der Mentor die kulturelle Befindlichkeit berücksichtigen und den Grad seiner Offenheit sehr bewusst gestalten.

3. Autorität und Erwartungen. Während in der deutschen Kultur eine „nondirektive“ Art der Gesprächsführung in vielen Beratungskontexten favorisiert und empfohlen wird, kann dies in der interkulturellen Begegnung zu möglichen Irritationen beitragen. Die Vorstellung und Erwartung wird daher in die Richtung gehen, dass der Mentor spricht und direkten Rat gibt. Der Mentee hört eher zu. Eine eigene Perspektivenentwicklung, ein eigenständiges Auseinandersetzen mit Handlungs- und Entwicklungsalternativen ist in diesem kulturellen Kontext weniger zu erwarten.

4. Scham und Schuld. Wie bereits ausgeführt, braucht es im Kontext einer schamorientierten Kultur großes Einfühlungsvermögen, um den Mentee nicht zu beschämen. Das direkte Konfrontieren ist wesentlich für eine schuldorientierte Kultur. Der Mentor wird mit Blick auf Offenheit, Kritik, Feedback und Lob das richtige Finger-

¹⁸⁸ Hartmut Knorr. *Eigene Gesprächsnotiz aus einem Gespräch mit Ulf Strobbehn*, Blantyre. 2011.

spitzengefühl brauchen, um eine interkulturelle Mentoringbeziehung förderlich gestalten zu können.

5. Differenzierung und Ganzheit. In den westlich geprägten Kulturen sind Mentorenbeziehungen von einem hohen Maß an Differenzierung geprägt. Sie sind zeitlich befristet, auf konkrete Ziele ausgerichtet, im Umfang und der Ausrichtung geplant und oft schriftlich vereinbart und fixiert: „Wen brauche ich zu welchem Zweck, in welchem Abschnitt, unter welchen Rahmenbedingungen usw.?“ Diese Art der Differenzierung ist in Kulturen mit einem stark ganzheitlichen Grundverständnis und Lebensrhythmus unverständlich. Der Mentor im interkulturellen Kontext sollte daher eher zurückhaltend sein mit Blick auf eine allzu umfassende Festlegung und Festschreibung der Beziehung und der Rahmenbedingungen. Wenn er als Mentor akzeptiert werden will, muss er sich ganzheitlicher auf den Prozess einlassen.

3.3.1.1 Erfahrungen mit interkulturellem Mentoring in Deutschland

Im Rahmen der Pastorenausbildung des Bundes Freikirchlicher Pfingstgemeinden (BFP) ist die Begleitung der Pastorenanwärter ab der Vikarszeit seit vielen Jahren obligatorisch und fester Bestandteil des Ausbildungssystems. Im Leitfaden zur Ausbildung im BFP wird dazu ein „Mentoren-Kandidatenmodell“ beschrieben, das jedem Kandidaten/Vikar einen Mentor auf systemischem Weg zuweist: „*Der Mentor eines Kandidaten ist in der Regel der Pastor der ausbildenden Gemeinde.*“¹⁸⁹ Er wird auch als Ausbildungsmentor bezeichnet, im Gegensatz zum Freundschaftsmentor, den sich jeder Kandidat außerdem noch suchen kann. In diesem Zusammenhang ist Mentoring den ausbildenden Pastoren im BFP bekannt und vertraut.

In einer Umfrage über eine interne BFP-Mailingliste im Juni 2011 wurden die folgenden 18 Fragen etwa 800 BFP-Pastoren und

¹⁸⁹ Ausbildungsausschuss des BFP. *Leitfaden zur Ausbildung im BFP* (Ordner), 2006. Register 5, 1.

Leitern gestellt. Dabei ging es darum, Personen zu finden, die bereits Erfahrungen mit interkulturellen Mentoringbeziehungen (deutsch/afrikanisch) sammeln konnten:

1. Funktion des Mentors in der Gemeinde? (Leiter, Mitarbeiter, Mitglied)
2. Herkunft (ursprüngliche Herkunftsnationalität) des Mentees?
3. Betreuung des Mentees geschieht/geschah in welchem Kontext?
4. Wann (Jahr) und in welchem Zeitraum (Länge) hast du das Mentoring durchgeführt?
5. Hast du schriftliches Material für den Mentoringprozess verwendet? Wenn „JA“ welches?
6. Wer ist bei der Anfrage zum Mentoring auf wen zugegangen? – Ging das von dir aus? – Oder ist der Mentee auf dich zugekommen?
7. Welche Themen außerhalb des Programms sind noch Teil des Mentorings gewesen bzw. geworden? – Sind diese Themen beiderseitig geplant zur Sprache gekommen? – Oder haben sie sich spontan ergeben?
8. Sind dir Unterschiede bei der Durchführung des Mentoringprozesses zwischen deutschen Mentees und Mentees afrikanischer Herkunft aufgefallen? Wenn „JA“ welche?
9. Wie offen ist der Prozess gewesen? Hast du das Gefühl, du bist deinem afrikanischen Mentee genauso nah gekommen, wie einem deutschen Mentee? Hat der Mentee über persönliche Dinge gesprochen? Wie würdest du mögliche Unterschiede beschreiben?
10. Konntest du bemerken, dass es Schambereiche/Tabubereiche in Bezug auf bestimmte Fragen/Themen gab? Wo (an welchen Stellen) ist dir dies besonders aufgefallen?
11. Ist das verwendete, schriftliche Material für einen Mentoringprozess mit einem Afrikaner geeignet? Warum? Gab es Punkte, an denen ihr euch vom Material gelöst habt?
12. Mussten die Mentees in Vorbereitung auf das nächste Mentoringtreffen zum Teil Listen, Fragebögen, Arbeitsunterlagen ausfüllen? Wie sind sie aus deiner Wahrnehmung damit klargekommen?

13. Wie ist der Mentoringprozess zu Ende gegangen? Gab es einen offiziellen Abschluss? In welcher Form hat dieser stattgefunden? Gab es mittendrin einen Abbruch der Mentoringbeziehung?
14. Woran hast du gemerkt, dass deine Mentees motiviert sind/waren, einen Mentoringprozess zu durchlaufen?
15. Welche Absprachen habt ihr vor dem Start des Mentoringprozesses getroffen? In welcher Form: Mündlich? Schriftlich?
16. Sind die Mentees ihren Zusagen (Inhaltlich, zeitlich, Hausaufgaben usw. ...) nachgekommen? Wo war der Prozess „zäh“? Welche Gründe würdest du dazu nennen?
17. Gibt es heute noch Kontakte zu deinen Mentees? Welche? In welcher Form? In welcher Häufigkeit? Spontan oder geplant? Von wem ausgehend?
18. Welche Ratschläge würdest du einem Mentor geben, der mit einem afrikanischen Mentee einen Mentoringprozess durchführen will? Was würdest du selbst heute anders machen, wenn du einen neuen Mentoringprozess mit einem Afrikaner angehen möchtest?

Insgesamt zehn Personen konnten von Erfahrungen mit interkulturellem Mentoring berichten. Die Ergebnisse sind in den Anhängen 5.1 bis 5.4 (Fragen zu interkulturellen Mentoringprozessen) übersichtlich zusammengefasst und stützen und bestätigen die unter Punkt 3.3.1 auf- und ausgeführten Aspekte. Wesentliche, ergänzende Hinweise, konnten auf diesem Wege nicht gewonnen werden.

3.3.1.2 Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung von afrikanischen Pastoren in Deutschland

Der Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden KdöR (BFP) ist ein pfingstlich-charismatisch ausgerichteter Gemeindebund von etwa 750 Gemeinden (Stand: August 2010). Ursprünglich als „Arbeitsgemeinschaft der Christengemeinden in Deutschland“ (ACD) 1954 in der Rechtsform eines e. V. gegründet, wurden ihr im März 1974 die Rechte einer Körperschaft des öffentlichen Rechts in Hessen verliehen. Im Mai 1982 änderte man den Namen in „Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden“.

Ein Merkmal der Pfingstbewegung in Deutschland war und ist ihre internationale Vernetzung. Diese internationale Ausrichtung und Wirklichkeit spiegelte sich bereits seit der Gründung des BFP in der Integration von einigen ausländischen Gemeinden wider. War ihre Anzahl anfangs gering, so wuchs ihre Zahl seit 1999 beständig an. Der Anteil der Neuaufnahmen der Migrantengemeinden in den BFP war seit 2004 beständig höher als der Anteil der neu aufzunehmenden deutschen Gemeinden.

Unter der Federführung des damaligen Bundessekretärs wurde versucht, mit einer im BFP gegründeten Arbeitsgemeinschaft (Arbeitsgemeinschaft Ausländergemeinden, kurz AAG) einen Integrationsbeitrag zu leisten, der aber nur ein erster Schritt zu einem gelebten Miteinander von deutschen Gemeinden und Migrantengemeinden sein konnte.

Durch eine statistische Erhebung der Mitgliederzahlen im BFP wurde ich in meiner Eigenschaft als Generalsekretär im BFP seit 01.10.2004 auf die Dynamik der Entwicklung aufmerksam. Ich zeigte dies dem BFP-Präsidium während einer Sitzung im Februar 2007 auf und legte gleichzeitig einen ersten allgemeinen Konzeptionsentwurf zur zukünftigen Integration von Gemeinden und Leitern/Pastoren mit Migrationshintergrund vor.

Diese Vorschläge wurden als richtungsweisend betrachtet. Für die Grundkonzeption der weiteren Entwicklung wurden drei Punkte beschlossen:¹⁹⁰

- Eine Namensänderung von AAG (Arbeitsgemeinschaft Ausländergemeinden) in AIG (Arbeitsgemeinschaft Internationaler Gemeinden).
- Aufbau von regionalen Strukturen durch die AIG.
- Aufbau einer AIG-Ausbildungsschiene für Gemeindeleiter und Pastoren mit Migrationshintergrund.

In meiner Eigenschaft als Generalsekretär wurde ich damit beauftragt, diese Arbeit aufzubauen und verantwortlich zu leiten.

¹⁹⁰ Hartmut Knorr. *Protokoll der BFP-Präsidiumssitzung: Nr. 254 TOP 11*. Erzhausen, BFP-Archiv, 2008.

Im ersten Schritt der Umsetzung wurde zunächst ein „Afrikanischer Arbeitszweig“ der AIG formiert, da die afrikanischen Gemeinden zahlenmäßig am stärksten im BFP vertreten waren. Die Namensänderung wurde u. a. durch den Entwurf eines neuen Logos und eines Infoflyers kommuniziert und umgesetzt. Zum Aufbau der regionalen Strukturen wurde ein Team aus zehn afrikanischen Gemeindeleitern gebildet, die bereits länger im BFP bekannt und anerkannt waren. Sie wurden einerseits Mitglied der regionalen Leitungsgremien. Andererseits begannen regelmäßige Treffen dieses Teams (zwei bis drei Mal im Jahr) unter meiner Leitung, um den Ausbildungsgang der afrikanischen Gemeindeleiter und Pastoren zu entwickeln und konkret zu planen.

Im Februar 2007 tagte der Ausbildungsausschuss (AA), der im BFP als ständiger Ausschuss den Auftrag hat, die Standards für Ausbildungswege im BFP zu entwickeln. Er erarbeitete ein Konzept für eine „Kandidatenausbildung in englischer Sprache“, das im Präsidium im September 2007 deutliche Zustimmung fand. In gleicher Sitzung wurde beschlossen, insgesamt 70 namentlich erfasste afrikanische Leiter für eine Ausbildung zum Pastor im BFP zuzulassen.

Im Oktober 2007 fand eine erste AIG-Schulungswoche auf dem Gelände des Theologischen Seminars BERÖA in Erzhausen statt. In diesem Kurs wurden die Grundlagen der Identität des BFP unter der Überschrift „BFP-Selbstverständnis“ vermittelt. Alle neun Kurse wurden grundsätzlich in Deutsch unterrichtet und ins Englische übersetzt. Parallel fand eine Simultanübersetzung ins Französische statt. Inzwischen hat diese erste Gruppe von 70 afrikanischen Leitern alle neun Kurse absolviert. Nach Abgabe und Bewertung einer Ordinationsarbeit sind diese Leiter im September 2010 zu Pastoren ordiniert worden.

Nach den guten anfänglichen Erfahrungen mit der ersten Gruppe afrikanischer Leiter, erfolgte im Oktober 2008 auf gleicher Grundlage eine Zusammenstellung und Auswahl von weiteren 30 afrikanischen Gemeindeleitern, die das Ausbildungsprogramm nun bereits zum Teil durchlaufen haben und nach drei Jahren, voraussichtlich im September 2011, mit einer Ordination beenden werden.

In diesem speziellen Ausbildungssystem des BFP für afrikanische Leiter mit pfingstlicher Prägung in Deutschland spielt auch die Mentorenbegleitung eine Rolle. Das AIG-Team besteht aus zehn ausgesuchten, erfahrenen afrikanischen Leitern, die bereits seit vielen Jahren in Deutschland leben und seit Langem Mitglied im BFP sind. Sie haben für die in der Ausbildung befindlichen Afrikaner die Mentorenrolle. In dieser Eigenschaft begleiten sie die Pastorenanwärter, ohne ein formales Mentoringprogramm dafür zu benutzen. Sie treffen sich sporadisch mit einzelnen Leitern, besuchen ihre Gemeinde und stehen für Rückfragen zur Verfügung. Vor Abschluss der Ausbildung fungieren sie auch als Korrektoren und betreuen den afrikanischen Pastorenanwärter beim Schreiben der Ordinationsarbeit.

Beide, Mentor und Mentee, stammen in dieser Konstellation aus einer weitgehend ähnlichen afrikanischen Herkunftskultur. Deswegen kann man in diesem Kontext nur bedingt von einem interkulturellen Mentoring sprechen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass der afrikanische Mentor und Pastor, der bereits langjährig in Deutschland lebt, sich viel stärker der deutschen Kultur angenähert hat. Er versteht bis zu einem gewissen Grad die deutsche Mentalität durch den eigenen Enkulturationsprozess, den er seit Jahren durchlaufen hat. Gleichzeitig ist er aber auch mit der afrikanischen Mentalität und kulturellen Prägung bestens vertraut. Als Mentor nimmt er damit eine wichtige Brückenfunktion im Bemühen um einen Integrationsprozess wahr.

3.3.2 Erfahrungen mit Mentoring in Ghana

Beobachtungen zum Thema Mentoring konnten auch während einer Studienreise nach Ghana im April 2010 gesammelt werden. Ausgangspunkt war eine Konferenz der pfingstlichen Gemeindebewegung Bethel-Prayer-Ministry-International (BPMI), die mich zu ihrer jährlichen Osterkonferenz in Accra eingeladen hatten. Die Bewegung wurde 1995 durch Bischof Dr. Paul Owusu Tabiri gegründet, hat in Ghana 156 Gemeinden¹⁹¹ und ist landesweit in

¹⁹¹ Statistischer Stand: April 2010.

vier Bezirken strukturiert. International gehören in Europa weitere 24 Gemeinden zum Verband (in Deutschland neun Gemeinden¹⁹²) sowie eine Gemeinde in Kanada und vier Gemeinden in den USA.¹⁹³

Im Rahmen der dreitägigen Konferenz wurde an einem Nachmittag die Gelegenheit eingeräumt, ca. 150 Leitern (Pastoren und Ältesten) der Bewegung einen Fragebogen mit 29 Fragen zum Thema Mentoring vorzulegen und unter Anleitung die Fragen zu beantworten. Die Ergebnisse dieser Befragung fließen in die vergleichende Analyse unter Punkt 5 dieser Arbeit mit ein. Ergänzend dazu konnte am 05.04.2010 ein Interview mit dem Generalsekretär der BPMI, George Tulasi, geführt werden.¹⁹⁴ Darin gibt Tulasi neben vielen strukturellen Hinweisen auch Auskunft über die Art der Vernetzung der Gemeinden, der Finanzierung von Pastoren sowie persönliche Einblicke in seinen eigenen Werdegang. Mit Blick auf das Mentoring in den Gemeinden ergaben sich u. a. nachfolgende Hinweise:

- In der lokalen Gemeinde ist der Pastor der Mentor. Er entdeckt eine Person, betraut sie mit einem praktischen Dienst, in dem der Mentee dann Erfahrungen sammeln kann. Später empfiehlt der Pastor den Mentee ggf. für eine pastorale Ausbildung.
- Frauen werden in BPMI ebenfalls gefördert, in der Hauptsache als Kindermitarbeiterinnen.
- Der Präsident der Bewegung hat eine Bibelschule mit fünf Schülern gegründet. Das Programm besteht aus „Job-Training“ nach dem Konzept: Learning by Doing. Vormittags wird unterrichtet. Danach wird gemeinsam mit dem Lehrer evangelisiert.
- Bei Anleitung und Korrektur wird sehr stark auf die Beziehung geachtet.
- Feedback wird oft in einem Gruppensetting gegeben. Es wird z. B. allgemein über den gemeinsam erlebten Gottesdienst geredet und diskutiert.
- Schriftliches Material wird im Mentoring nicht verwendet.

¹⁹² vgl. <http://www.bethelgermany.com/index.html>, eingesehen am 04.08.2011.

¹⁹³ vgl. George Tulasi. *Mentoring innerhalb der Gemeindebewegung „Bethel-Prayer-Ministry-International“*. Interview by Hartmut Knorr (Accra, Ghana, 5. April 2010).

¹⁹⁴ Interviewmaterial liegt dem Interviewer als Audiodatei und Abschrift vor.

3.3.3 Erfahrungen mit Mentoring in Malawi

Die Erfahrungen mit Mentoring im afrikanischen Kontext wurden im Rahmen einer Studienreise nach Malawi im Mai 2011 ergänzt. Eingeladen hatte hier eine von etwa 300 Pfingstbewegungen in Malawi,¹⁹⁵ die „Apostolic Faith Mission“, die etwa 200 Gemeinden umfasst.¹⁹⁶ Die geschichtliche Entwicklung hat Ulf Strohhahn, seit 14 Jahren Missionar der Velberter Mission in Malawi, umfassend recherchiert und in einem Buch veröffentlicht.¹⁹⁷ In seiner Dissertation geht er auf eine andere, größere zionistische Pfingstgruppierung in Malawi ein.¹⁹⁸ Da er fließend Chichewa (die Landessprache in Malawi) spricht, war es ihm möglich, die kulturelle Prägung der Malawier intensiv kennenzulernen und in diversen Interviews zu charakterisieren.

Strohhahn ist, wie bereits erwähnt, auch Leiter einer Bibelschule der Bewegung in Blantyre, in der sich zzt. 14 Schüler in zwei Jahrgängen auf den geistlichen Dienst vorbereiten. In diesem Rahmen waren verschiedene Interviews u. a. unter dem Blickwinkel von Berufung sowie der Begleitung von Mentoring mit Lehrern und Schülern möglich. Ein weiteres Interview konnte mit Dr. Alan Thorold, einem Kulturanthropologen und Assistenzprofessor an der Katholischen Universität in Malawi geführt werden. Dabei standen besonders Fragen zum Animismus in Malawi im Mittelpunkt.

Die Fragebögen wurden im Vorfeld unter Anleitung und persönlicher Begleitung von Ulf Strohhahn mit 26 Leitern und Studenten ausgefüllt. Die Ergebnisse dieser Befragung fließen ebenfalls in die vergleichende Analyse unter Punkt 5 dieser Arbeit ein.

¹⁹⁵ vgl. Ulf Strohhahn. *Ausbildung und Situation in Malawi*. Interview by Hartmut Knorr (Mäntylä, Finnland, 4. August 2010), 4. vgl. auch: Ulf Strohhahn, *A List of Pentecostal and Charismatic Churches in Malawi*, Postgraduate Colloquium 2000, Zomba, University of Malawi, Department of Theology and Religious Studies, 2000.

¹⁹⁶ Statistischer Stand: August 2010.

¹⁹⁷ vgl. Ulf Strohhahn. *Pentecostalism in Malawi: A History of the Apostolic Faith Mission in Malawi*. Zomba: Kachere Series, 2005.

¹⁹⁸ vgl. Ulf Strohhahn. *The Zionist Churches in Malawi: History, Theology, Anthropology*, PhD, Zomba: University of Malawi, Chancellor College, 2010.

Aufschlussreiche Hinweise aus den Interviews mit Blick auf Mentoring im Kontext der Pfingstbewegung AFM in Malawi ergaben sich u. a. folgende:

- Die Fächer der Bibelschule sind im Kontext der malawischen Umwelt und Kultur entwickelt worden. Ein besonderer Wert wird dabei auf die Hermeneutik gelegt. Hinzu kommen auch Fächer wie Landwirtschaft, Hygiene, holistischer Dienst u. a. m. Die Pastoraltheologie ist stark kulturell geprägt.
- Es gibt Frontalunterricht, aber auch regelmäßige Gruppenarbeiten. Die Studenten predigen am Sonntag in den Gemeinden der Bewegung. Am Montag gibt der Lehrer dann ein Feedback vor der Klasse.
- Lebendige Diskussion entsteht nur da, wo die Schüler unter sich sind und diskutieren. Wichtig ist dabei, dass die Klassenhierarchie gewahrt bleibt. Nur Schüler innerhalb eines Jahrgangs werden sich gegenseitig akzeptieren.
- Studenten werden manchmal von den Gemeindepastoren deshalb zur Bibelschule empfohlen, weil sie durch starke Begabung möglicherweise zu einem Konkurrenten des älteren Pastors werden. Wenn ein junger Pastor neben einem älteren „hochkommt“, wird er oft als Konkurrenz betrachtet. Dieses Muster lässt sich in den zwei Jahren Bibelschule nicht grundsätzlich verändern.
- Zwei Mal pro Semester gibt es auch Einzelgespräche mit den Studenten („Individual Assessments“). In dem Rahmen geben Lehrer Feedback. Es werden Schwierigkeiten angesprochen und der Student kann sich auch erklären.
- Mentoring geschieht auch dadurch, dass die Lehrer die Studenten zu sich nach Hause einladen.
- Im Rahmen eines sogenannten Young Pastors Seminar kommen die jungen Pastoren einmal im Jahr zusammen. Es gibt konkrete Lehrpläne für diese Veranstaltung, die als eine Art institutionelles Mentoring verstanden werden kann. Die Präsidiumsmitglieder der Bewegung stehen dann als „Mentoren“ für die jungen Pastoren im Anfangsdienst zur Verfügung.
- Es besteht die Überlegung, Mentoring systematischer in die Bewegung zu integrieren und die Distriktpastoren für diese Aufgabe auszubilden.

4 Untersuchung und vergleichende Analyse

Die in der Einleitung aufgeworfenen Thesen sollten anhand von verschiedenen afrikanischen Vergleichsgruppen überprüft werden. Für die vergleichende Analyse und Datenerhebung wurde dazu in der Hauptsache ein mehrseitiger Fragebogen entwickelt, die ausgewählten Zielgruppen entsprechend befragt und die Ergebnisse in einer Tabelle zusammengefasst. Sie werden im Punkt 5 aufbereitet dargestellt und kommentiert.

4.1 Verfahren

Der Gegenstand der Untersuchung bezieht sich auf die Wahrnehmung und Praxis von Mentoring in den zielgruppenrelevanten Kulturkreisen. Zur Orientierung für die Befragten wurde die Absicht als kurze Vorbemerkung auf dem Fragebogen vorangestellt, auch um transparent darzustellen, um was es bei der Befragung geht:

In diesem Fragebogen geht es darum zu erfassen, inwieweit einzelne Personen (Mentoren) einen prägenden Einfluss auf dein Leben und deine Dienstentwicklung gehabt haben.

Es ist auch sehr hilfreich zu sehen, wie und wodurch diese Unterstützung funktioniert hat und wie eine praktische Unterstützung für die nächste Generation von Berufenen aufgebaut werden kann.

Der Fragebogen enthält 29 Fragen. Bei jeder Frage ist eine maximale Anzahl von Ankreuzmöglichkeiten angegeben. Du kannst aber auch weniger Punkte ankreuzen. Bitte diese Hinweise unbedingt beachten.

Vielen Dank für deine Unterstützung und Mitarbeit.

Ergänzend zum Fragebogen konnten weitere, Thesen stützende Daten durch das Führen von insgesamt zwölf Interviews mit neun ausgewählten Interviewpartnern gesammelt werden. Die Interviews wurden im Zeitraum von August 2009 bis Mai 2011 geführt.

Interviewpartner für die AIG-Gruppe in Deutschland waren:

- Dr. Palmer Appiah-Gyan (Leiter der AIG-Arbeit innerhalb des BFP)
- Pastor Victor Akko (Leiter der AIG-Arbeit in Hamburg)
- Pastor Jabis Osei (Vorstandsmitglied der Church of Pentecost [COP] in Deutschland und Distriktpastor in Hessen).

Alle drei Leiter stammen ursprünglich aus Ghana. In den Interviews werden zum Teil auch Einblicke in die ghanaische Kultur und Situation gewährt. Zusätzlicher Interviewpartner für Ghana war:

- Apostel George Tulasi (Generalsekretär der „Bethel Prayer Ministry International“)

Als Interviewpartner für die Situation in *Malawi* standen zur Verfügung:

- Dr. Ulf Strohbehn (Pastor und Missionar der Velberter Mission in Malawi)
- Dr. Alan Thorold (Assistant-Professor, Department of Anthropology, Catholic University of Malawi)
- Pastor Amos Khobili (Dozent an der Bibelschule „Berea“ in Blantyre/Malawi)
- Student Cosmas Kalanje (Student, 1. Jahrgang an der Bibelschule „Berea“ in Blantyre/Malawi)
- Student Henry Smart (Student, 2. Jahrgang an der Bibelschule „Berea“ in Blantyre/Malawi).

Die Interviews wurden alle als narrative, offene Interviews geführt, bei der es keine Antwortvorgaben vom Interviewer gab. Die Interviews sind als Audiofiles aufgezeichnet und später als zusammenfassendes Protokoll aufbereitet worden.

4.2 Ablauf

Entwicklung des Fragebogens. Im ersten Schritt wurde zunächst eine unbestimmte Anzahl von Fragen zum Thema Mentoring entwickelt und vorformuliert. Ähnliche Fragen, die in die gleiche Richtung zielten, wurden später zusammengelegt bzw. aus dem Fragekatalog wieder herausgenommen. Auf diesem Wege bildeten sich schließlich 29 Fragen als Fragekatalog heraus. Diese wurden

dann insgesamt sechs Gruppen zugeordnet und jeweils unter den folgenden Überschriften zusammengefasst:

- Bereich A – Allgemeine Angaben (Frage 1)
- Bereich B – Unterstützer und Förderer in meiner Lebensgeschichte (Frage 2 bis 6)
- Bereich C – Unterstützung durch meine Gemeinde (Frage 7 bis 15)
- Bereich D – Auswirkungen der Förderung auf meine Entwicklung (Frage 16 bis 21)
- Bereich E – Meine Sicht zur Begleitung von potenziellen Mitarbeitern und Leitern (Frage 22 bis 25)
- Bereich F – Was mir/uns in der Mentorenbegleitung helfen würde (Frage 26 bis 29)

Zum größten Teil sind den Fragen entsprechende Antwortmöglichkeiten zugeordnet. Soweit dies erforderlich war, wurde auch die maximale Anzahl von Ankreuzmöglichkeiten bei jeder Frage genannt. Ergänzend ist zum Teil auch eine offene Antwortmöglichkeit zugelassen. Die letzte Frage (Frage 29) wurde im Antwortstil ganz offen formuliert.

Der Fragebogen wurde zunächst in deutscher Sprache entwickelt (siehe Anhänge 6.1 bis 6.6), dann auf Englisch und in Chichewa übersetzt. Die entsprechenden Varianten des Fragebogens liegen mir vor.

Auswahl der Zielgruppen und Zeitraum. Als Zielgruppen wurden zunächst drei Gruppen ausgewählt, die aus afrikanischen Pastoren und Leitern bestanden. Später wurde eine weitere, ostafrikanische Vergleichsgruppe aufgenommen:

- **Gruppe AIG**

Afrikanische Pastoren und Leiter in Deutschland, die im Rahmen einer Pastorenausbildung über drei Jahre als sog. AIG-Gruppe zusammengefasst war (vgl. auch Punkt 3.3.1.2). Die Befragung wurde im Juli 2010 durchgeführt.

- **Gruppe Ghana**

Afrikanische Pastoren und Leiter in Ghana. Sie gehören alle zur Gruppe der Pfingstbewegung „Bethel-Prayer-Ministry-International“ und haben im April 2010 den Fragebogen ausgefüllt.

- **Gruppe Malawi**

Afrikanische Pastoren und Leiter in Malawi. Alle Befragten sind Teil der pfingstlichen Denomination „Apostolic Faith Mission“ in Malawi. Die Erhebung der Daten fand im Zeitraum Oktober 2010 bis Februar 2011 statt.

- **Gruppe Ostafrika**

Ergänzend ergab sich später die Möglichkeit, eine Anzahl von Befragungen durch drei Missionare in Kenia durchführen zu lassen. Die Gruppe besteht aus Pastoren, Gemeindeleitern und Studenten, die im Zeitraum 2010 befragt wurden und aus Kenia, Tansania und anderen ostafrikanischen Kulturen stammen.

Auf die Befragung einer Vergleichsgruppe durch den Fragebogen, bestehend aus Leitern einer individualistisch geprägten deutschen Kultur, wurde bewusst verzichtet, da Mentoring im westlichen Verständnis hinreichend beschrieben und bekannt erscheint (vgl. Punkt 2 dieser Arbeit – Grundlagen von Mentoring).

Durchführung. Die erste Durchführung der Befragung wurde mit der AIG-Gruppe als Gruppensetting im Rahmen eines AIG-Kurses aufgenommen. Etwa 60 Personen sollten die Fragebögen individuell und persönlich ausfüllen. Nachdem sich gleich am Anfang herausstellte, dass die Teilnehmer Erklärungsbedarf zu manchen Fragen hatten, wurde das Verfahren abgeändert. Jede Frage wurde zunächst verlesen, erläutert und dann von den Teilnehmern beantwortet/angekreuzt. Bei der Befragung in Ghana wurde dieses Vorgehen ebenfalls angewandt.

Die Befragungen in Malawi und Ostafrika wurden dialogisch im Gespräch unter Zugrundelegung der gleichen Fragen zwischen Fragesteller und Befragtem gemeinsam ausgefüllt. Insgesamt hat sich gezeigt, dass ein Fragebogen als Medium für die Leute vor Ort oft nicht ohne Erklärung und Anleitung relevant ist. Die bereits beschriebene orale Tradition zeigt sich auch an dieser Stelle.



*Abbildung 5 – Lehreinheit zum Thema Mentoring
Pastor Hartmut Knorr in Accra/Ghana am 03.04.2010.*



*Abbildung 6 – Ausfüllen des Fragebogens
Pastoren und Leiter der Bethel-Prayer-Ministry-International
in Accra/Ghana am 03.04.2010.*

Die Fragebögen liegen alle als Papiausdruck im Original vor. Zur Auswertung wurden die Antworten in einer Excel-Tabelle übersichtlich aufbereitet und zusammengefasst, sodass ein systematischer Vergleich der Gruppen und deren Antworten möglich ist. Die gesamte Datenerhebung stellt keine repräsentative Untersuchung dar. Es handelt sich um eine Befragung mit Antworttendenzen, die im Ergebnis abgebildet werden und die eingangs aufgestellten Annahmen und Thesen zum Mentoring untermauern bzw. hinterlegen können.

5 Ergebnisse

In diesem Ergebnisteil sollen die aufbereiteten Daten auf Grundlage der Analyse durch die vorliegenden Fragebögen in tabellarischer Übersicht dargestellt werden. Dazu werden die im Fragebogen bereits vorgegebenen Gruppierungen als Unterpunkte aufgegriffen.

5.1 Fragebogen Teil A – Allgemeine Angaben

Der Fragebogen stand, wie bereits vermerkt, in drei Sprachen zur Verfügung. Tabelle 5 zeigt im Überblick, in welcher Sprache der Fragebogen von den Teilnehmern der verschiedenen Gruppen ausgefüllt wurde.

Sprache des Fragebogens	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ost-afrika-Gruppe
	N = 60	N = 150	N = 26	N = 28
Deutsch	9	0	0	0
Englisch	51	150	6	28
Chichewa	0	0	20	0

Tabelle 5 – Sprache des Fragebogens

In Tabelle 6 wird die Altersstruktur der Teilnehmer abgebildet. Etwa zweidrittel aller befragten Teilnehmer gehört zu einer Altersspanne von 31 bis 50 Jahren. Dies trifft mit kleinen Unterschieden auf alle vier Gruppen gleichermaßen zu.

Altersangaben in Gruppen	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 141	N = 26	N = 28
20 bis 30 Jahren	0/0,0%	12/8,5%	7/26,9%	4/14,3%
31 bis 40 Jahren	8/13,6%	32/22,7%	12/46,2%	8/28,5%
41 bis 50 Jahren	35/59,3%	60/42,6%	5/19,3%	12/42,9%
51 bis 60 Jahren	16/27,1%	34/24,1%	1/3,8%	4/14,3%
61 Jahre und älter	0/0,0%	3/2,1%	1/3,8%	0/0,0%

Tabelle 6 – Altersangabe

Tabelle 7 zeigt den Anteil der Männer und Frauen bei den befragten Teilnehmergruppen. Mit um die 90 % liegt der Männeranteil in der AIG-Gruppe, der Ghana- und der Malawi-Gruppe etwa gleichauf. In der ostafrikanischen Gruppe liegt der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen bei 28,6 %.

Geschlecht	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 57	N = 132	N = 26	N = 28
männlich	52/91,2%	116/87,9%	24/92,3%	20/71,4%
weiblich	5/8,8%	16/12,1%	2/7,7%	8/28,6%

Tabelle 7 – Geschlecht

Tabelle 8 gibt Auskunft zu den Positionen der befragten Teilnehmer. Die AIG- und Ghana-Gruppe bildet die Zielgruppe von Pastoren, Ältesten und Gemeindeleitern ab. In der Malawi-Gruppe wurden in der Hauptsache Studenten der Bibelschule befragt. In der ostafrikanischen Gruppe finden sich viele ehrenamtliche Mitarbeiter aus Gemeinden wieder.

Position	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 139	N = 24	N = 26
Pastor	47/79,6%	83/59,7%	5/20,8%	9/34,6%
Gemeindeleiter	6/10,2%	0/0,0%	0/0,0%	0/0,0%
Ältester	4/6,8%	38/27,3%	0/0,0%	1/3,9%
Diakon	1/1,7%	14/10,1%	0/0,0%	0/0,0%
Sonstige Angaben	1/1,7%	4/2,9%	19/79,2%	16/61,5%

Tabelle 8 – Position: Ich bin ...

Die Zuordnung der Teilnehmer zu Stadtgemeinde bzw. Land-/Dorfgemeinde wird in Tabelle 9 abgebildet. In der Ghana- und der Malawi-Gruppe zeigt sich ein fast ausgeglichenes Verhältnis. Die AIG- und Ostafrika-Gruppe haben mit über 80% eine deutlich höhere Anzahl von Teilnehmern mit städtischem Gemeindehintergrund.

Stadt-/ bzw. Land- / Dorfgemeinde	AIG- Gruppe	Ghana- Gruppe	Malawi- Gruppe	Ostafrika- Gruppe
	N = 50	N = 131	N = 25	N = 24
Stadtgemeinde	41/82,0%	67/51,1%	13/52,0%	20/83,3%
Land-/ Dorfgemeinde	9/18,0%	64/48,9%	12/48,0%	4/16,7%

Tabelle 9 – Ich bin Mitglied einer ...

Die Größenordnung der Gemeinden, aus denen die befragten Teilnehmer kommen, wird in Tabelle 10 dargestellt.

Anzahl der Ge- meindemitglieder	AIG- Gruppe	Ghana- Gruppe	Malawi- Gruppe	Ostafrika- Gruppe
	N = 55	N = 140	N = 25	N = 24
bis zu 50 Mitglieder	30/54,5%	67/47,9%	5/20,0%	3/12,5%
bis zu 100 Mitglieder	15/27,3%	52/37,1%	10/40,0%	3/12,5%
bis zu 200 Mitglieder	3/5,5%	11/7,9%	3/12,0%	2/8,3%
mehr als 200 Mitglie- der	7/12,7%	10/7,1%	7/28,0%	16/66,7%

Tabelle 10 – Anzahl der Gemeindemitglieder

Tabelle 11 bildet das Ergebnis auf die Frage ab, welchen Hauptaufgaben die Teilnehmer in ihrem Dienst nachgehen. Dabei konnte jeder Teilnehmer zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen.

N = entspricht der Anzahl der bei dieser Frage abgegebenen gültigen Antworten. A = gibt die Anzahl der abgegebenen Antworten wieder.

Hauptaufgaben im Dienst	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N =53 A = 99	N =137 A =261	N = 24 A = 45	N = 17 A = 33
Büroarbeit	6/6,1%	9/3,5%	2/4,4%	8/24,2%
Hausbesuche machen	5/5,1%	45/17,2%	7/15,6%	2/6,1%
Predigen und Lehren	39/39,4%	84/32,2%	13/28,9%	9/27,3%
Chorarbeit	4/4,0%	3/1,1%	1/2,2%	3/9,1%
Seelsorge	21/21,2%	38/14,6%	3/6,7%	4/12,1%
Mitarbeiter ausbilden	5/5,1%	3/1,1%	1/2,2%	4/12,1%
Evangelisieren	6/6,1%	25/9,6%	10/22,3%	2/6,1%
Neue Gemeinde gründen	7/7,0%	25/9,6%	2/4,4%	0/0,0%
Befreiungsdienste	2/2,0%	4/1,5%	2/4,4%	0/0,0%
Gottesdienste leiten	4/4,0%	25/9,6%	4/8,9%	1/3,0%

Tabelle 11 – Frage 1: Was sind zurzeit deine Hauptaufgaben in deinem Dienst? (max. 2 Kreuze)

Bemerkenswert erscheinen hier aus dem Blickwinkel von Mentoring die niedrigen Werte im Bereich der Ausbildung von Mitarbeitern. Im westlich geprägten Verständnis wird Mentoring immer als Personalförderungs- und Entwicklungsmaßnahme begriffen. In den Antworten der vier afrikanischen Gruppen gehört der Punkt „Ausbildung von Mitarbeitern“ jedoch bei keiner Gruppe zu den zwei Hauptaufgaben im Dienst. Hier zeigt sich bei den Befragten ein zum westlichen Verständnis abweichender Zusammenhang zwischen Mentoring und Mitarbeiterförderung.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit ist darin zu suchen, dass andere Personen in der Gemeinde mit diesem Dienst stärker betraut sind.

5.2 Fragebogen Teil B – Förderer in meiner Lebensgeschichte

Die Fragen 2 bis 6, die im Teil B des Fragebogens zusammengefasst sind, geben Auskunft darüber, wie die Teilnehmer Mentoring persönlich an sich erfahren haben. In Tabelle 12 wird deutlich, dass alle Teilnehmer angeben, persönliche Mentoren zur Förderung im eignen Leben erlebt zu haben.

Anzahl der Mentoren	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 137	N = 26	N = 28
1 bis 2 Personen	31/52,5%	58/42,3%	13/50%	13/46,4%
2 bis 4 Personen	13/22,0%	50/36,5%	8/30,8%	7/25,0%
4 bis 5 Personen	4/6,8%	14/10,2%	1/3,8%	4/14,3%
mehr als 5 Personen	11/18,7%	15/11,0%	4/15,4%	4/14,3%

Tabelle 12 – Frage 2: Wenn du zurückdenkst: Wie viele Menschen würdest du als deine Mentoren bezeichnen?

Auf die Frage, durch welche drei Personen die Befragten am meisten und am nachhaltigsten geprägt wurden, antworten die Teilnehmer der AIG- und der Ghana-Gruppe in der Reihenfolge: 1. Pastor, 2. Mutter und 3. Vater. Die Teilnehmer der Malawi-Gruppe nennen ebenfalls zuerst den Pastor, dann den Ehepartner und drittens die Mutter. Bei der Ostafrika-Gruppe wird erstens die Mutter genannt, zweitens ein guter Freund und drittens der Vater bzw. der Ehepartner mit gleicher Prozentzahl.

Personen, die am meisten prägten	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N =56 A = 162	N =139 A = 380	N =25 A =73	N = 21 A = 62
Vater	23/14,2%	50/13,2	6/8,2%	10/16,1%
Mutter	26/16,0%	54/14,2	8/11,0%	18/29,0%
Geschwister	3/1,9%	10/2,6%	2/2,7%	0/0,0%
Ein Onkel	2/1,2%	12/3,2%	1/1,4%	0/0,0%
Eine Tante	0/0,0%	3/0,8%	0/0,0%	0/0,0%
Ein Schullehrer	7/4,3%	38/10,0%	7/9,6%	1/1,6%
Ein Nachbar	1/0,6%	8/2,1%	1/1,4%	0/0,0%
Ein Sonntagsschulmitarbeiter	7/4,3%	20/5,3%	0/0,0%	0/0,0%
Ein Jugendleiter	2/1,2%	14/3,7%	1/1,4%	0/0,0%
Mein Ehepartner	22/13,6	30/7,9%	15/20,5%	10/16,1%
Ein Ältester oder Diakon	11/6,8%	16/4,2%	1/1,4%	2/3,2%
Mein Pastor	32/19,8%	73/19,2%	22/30,1%	7/11,3%
Ein Seelsorger	5/3,1%	13/3,4%	2/2,7%	0/0,0%
Ein guter Freund	11/6,8%	26/6,8%	4/5,5%	11/17,8%
Eine bestimmte Person, die für mich Vorbild war/ist	9/5,6%	13/3,4%	2/2,7%	3/4,9%
Ein beruflicher Ausbilder	1/0,6%	0/0,0%	1/1,4%	0/0,0%

Tabelle 13 – Frage 3: Welche drei Personen haben dich am meisten geprägt und einen nachhaltigen Eindruck in deinem Leben hinterlassen? (max. 3 Kreuze)

In Tabelle 14 geben alle Befragten mit $\geq 75\%$ an, aktuell einen geistlichen Vater bzw. eine geistliche Mutter zu haben.

Geistliche(n) Vater/Mutter	AIG- Gruppe	Ghana- Gruppe	Malawi- Gruppe	Ostafrika- Gruppe
	N = 58	N = 139	N = 25	N = 28
trifft voll zu	27/46,6%	61/43,9%	15/60,0%	11/39,3%
trifft zu	19/32,8%	56/40,3%	6/24,0%	10/35,7%
trifft überwiegend zu	5/8,6%	6/4,3%	2/8,0%	2/7,1%
trifft wenig zu	6/10,3%	4/2,9%	0/0,0%	5/17,9%
trifft gar nicht zu	1/1,7%	12/8,6%	2/8,0%	0/0,0%

Tabelle 14 – Frage 4: Ich habe auch heute noch einen geistlichen Vater bzw. eine geistliche Mutter in Christus.

Auf die Frage, in welchen Lebensbereichen ein Mentor besonders hilfreich war, antworten drei Gruppen deutlich mit: *„In der Entwicklung meiner persönlichen Beziehung zu Gott.“* Die Befragten der Ostafrika-Gruppe nennen zuerst die charakterliche Entwicklung. In der zweiten Nennung unterscheiden sich die Gruppen jedoch. Die AIG-Gruppe nennt die charakterliche Entwicklung, die Ghana-Gruppe die Ausbildung zum Dienst. In der Malawi-Gruppe steht der Bereich der Beziehungen zu anderen Menschen an zweiter Stelle. Bemerkenswert ist auch der sehr niedrige Wert mit Blick auf die charakterliche Entwicklung. Die Teilnehmer der Ostafrika-Gruppe geben als zweiten Bereich die Entwicklung der Beziehung zu Gott an.

Bereiche der Förderung	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 53 A = 101	N = 138 A = 278	N = 25 A = 49	N = 23 A = 44
In meiner charakterlichen Entwicklung	17/16,8%	47/17,9%	2/4,1%	16/36,4%
In der Entwicklung meiner persönlichen Beziehung zu Gott	30/29,7%	114/43,3%	21/42,9	15/34,1%
In Bezug auf meine Beziehungen zu anderen Menschen	9/8,9%	11/4,2%	8/16,4%	1/2,3%
In Bezug auf meine Ehegestaltung	8/7,9%	14/5,3%	6/12,2%	3/6,8%
In der Entdeckung und Entwicklung meiner Gaben, die ich habe	20/19,8%	26/9,9%	5/10,2%	5/11,4%
In der Ausbildung zu meinem Dienst	15/14,9%	49/18,6%	6/12,2	2/4,5%
In einem anderen Bereich	2/2,0%	2/0,8%	1/2,0%	2/4,5%

Tabelle 15 – Frage 5: In welchen zwei Bereichen deines Lebens war dir ein Mentor besonders hilfreich? (max. 2 Kreuze)

Die letzte Frage im Abschnitt B (Tabelle 16) erfragt die Tendenz, in welchen zeitlichen Lebensabschnitten die Unterstützung durch einen Mentor von den befragten als besonders hilfreich erlebt wurde. Dabei wird das Ergebnis mit der Altersstruktur korrelieren. Die breite Verteilung in den Antworten scheint jedoch anzudeuten, dass Mentoring in keiner speziellen Altersphase ausgeprägter zu sein scheint.

Förderung in Lebensabschnitten	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 60 A = 83	N = 143 A = 259	N = 26 A = 37	N = 28 A = 42
0 bis 10 Jahren	3/3,6%	12/4,6%	2/5,4%	4/9,5%
11 bis 20 Jahren	17/20,5%	53/20,4%	9/24,3%	9/21,4%
21 bis 30 Jahren	27/32,5%	96/37,1%	19/51,4%	16/38,1%
31 bis 40 Jahren	23/27,7%	61/23,6%	5/13,5%	10/23,8%
41 bis 50 Jahren	13/15,7%	27/10,4%	2/5,4%	3/7,2%
50 Jahren und älter	0/0,0%	10/3,9%	0/0,0%	0/0,0%

*Tabelle 16 – Frage 6: In welchen Zeitabschnitten deines Lebens war die Unterstützung durch einen Mentor besonders hilfreich für dich?
Im Lebensabschnitt von ... (max. 2 Kreuze)*

5.3 Fragebogen Teil C – Unterstützung durch Gemeinde

Die nächsten neun Fragen beschäftigen sich mit der Unterstützung durch Mentoring innerhalb der Gemeinde, im Umfeld und Kollegenkreis der Befragten.

In Tabelle 17 deutet sich bei den ersten drei Gruppen eine klare Tendenz an, dass Menschen in der Gemeinde in ihrer Berufung und ihren Gaben gefördert werden. Die befragten Teilnehmer antworten mit $\geq 75\%$, dass dies zutrifft bzw. voll zutrifft. Dagegen zeigt sich bei den Befragten der Ostafrika-Gruppe ein geteiltes Bild. Immerhin kreuzten 35,7 % die Auswahlbox „trifft gar nicht zu“ an.

Gemeinde achtet auf Förderung	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 144	N = 25	N = 28
trifft voll zu	19/32,2%	60/41,7%	13/52,0%	5/17,9%
trifft zu	27/45,7%	63/43,7%	6/24,0%	7/25,0%
trifft überwiegend zu	7/11,9%	12/8,3%	5/20,0%	4/14,3%
trifft wenig zu	6/10,2%	4/2,8%	1/4,0%	10/35,7%
trifft gar nicht zu	0/0,0%	5/3,5%	0/0,0%	2/7,1%

Tabelle 17 – Frage 7: In meiner Gemeinde wird darauf geachtet, dass Menschen persönlich in ihrer Berufung und ihren Gaben gefördert werden.

Frage 8 und 9 sind im Zusammenhang zu interpretieren. Sie sollen die Tendenz aufzeigen, wo das natürliche Prinzip von Mentoring am ehesten (Tabelle 18) und am wenigsten (Tabelle 19) von den Befragten entdeckt wird.

Mentoring am eheden ...	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 54	N = 138	N = 25	N = 25
im Bereich der eigenen Familie	24/44,4%	49/35,5%	2/8,0%	8/32,0%
in meiner Ehe	2/3,7%	12/8,7%	2/8,0%	5/20,0%
im Bereich der Gemeinde	27/50,0%	56/40,6%	11/44,0%	5/20,0%
im Bereich der persönlichen Freundschaften	0/0,0%	9/6,5%	9/36,0%	7/28,0%
im Bereich der Verwandtschaft	1/1,9%	9/6,5%	1/4,0%	0/0,0%
im Bereich der Nachbarschaft	0/0,0%	3/2,2%	0,0%	0/0,0%

*Tabelle 18 – Frage 8: Das natürliche Prinzip der Übertragung und Weitergabe von Erfahrungen und Werten von einer reifen Person an eine jüngere Person, entdecke ich **am eheden ...***

Bei der AIG-Gruppe wird das Prinzip von Mentoring am eheden (mit 50,0 %) in der Gemeinde gesehen und gleichermaßen am wenigsten (mit 36,5 %) genannt. Dieser Widerspruch ist vermutlich auf ein Verständnisproblem bei der Fragestellung zurückzuführen. Anders lässt er sich nicht erklären.

Die Ghana-Gruppe sieht die Förderung am meisten im Bereich der Gemeinde (mit 40,6 %) und am wenigsten im Bereich der persönlichen Freundschaft (mit 29,3 %). In der Malawi-Gruppe gaben die Befragten an, das Prinzip von Mentoring am eheden in der Gemeinde zu entdecken (44,0 %) und am wenigsten im Bereich der Nachbarschaft (6,4 %). Die Teilnehmer der Ostafrika-Gruppe entdecken Mentoring am eheden in der Familie (32,0 %) und am wenigsten in der Nachbarschaft (4,3 %).

Mentoring am wenigsten ...	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 52	N = 140	N = 25	N = 26
im Bereich der eigenen Familie	8/15,4%	38/27,1%	2/8,0%	3/11,5%
in meiner Ehe	3/5,8%	8/5,7%	0/0,0%	0/0,0%
im Bereich der Gemeinde	19/36,5%	32/22,9%	1/4,0%	5/19,3%
im Bereich der persönlichen Freundschaften	6/11,6%	41/29,3%	3/12,0%	4/15,4%
im Bereich der Verwandtschaft	2/3,8%	12/8,6%	3/12,0%	3/11,5%
im Bereich der Nachbarschaft	14/26,9%	9/6,4%	16/64,0%	11/42,3%

*Tabelle 19 – Frage 9: Das natürliche Prinzip der Übertragung und Weitergabe von Erfahrungen und Werten von einer reifen Person an eine jüngere Person, entdecke ich **am wenigsten** ...*

Frage 10 beschäftigt sich mit dem Aspekt, durch wen oder was die Förderung in der Gemeinde in der Hauptsache geschieht. Dabei waren zwei von acht Angaben zur Auswahl möglich. Die ersten drei Gruppen nennen mit der ersten Nennung den Pastor. Die Ostafrika-Gruppe betont hier die persönliche Eigeninitiative. Bei der zweiten Nennung geben die Befragten der AIG-Gruppe die gottesdienstliche Veranstaltung an, die Ghana-Gruppe die Ältesten, die Befragten der Malawi-Gruppe ein spezielles Förderungs-/ bzw. Mentoringprogramm. Die Teilnehmer der Ostafrika-Gruppe sehen Mentoring durch den Aufbau von Freundschaften zu gleichaltrigen Personen umgesetzt.

In der Tendenz zeigt sich, dass die Sicht für die Förderwirkung von Mentoring mehr auf Personen als auf Programmen oder Veranstaltungen beruht. Nur die Befragten der Malawi-Gruppe weichen von diesem Gesamtbild ab. Im Fokus als Förderer steht tendenziell der Pastor und zum Teil die Ältesten der Gemeinde. Dies ist zu mindestens aus Sicht der befragten Gruppen so, in denen sich viele Pastoren, Leiter und Bibelschüler befanden. Interessant wäre als

Äquivalent sicher eine Befragung unter Gemeindemitgliedern der Gemeinden.

Förderung haupt- sächlich ...	AIG- Grup- pe	Ghana- Gruppe	Malawi- Gruppe	Ostafrika- Gruppe
	N = 55 A = 104	N = 142 A = 275	N = 26 A = 46	N = 28 A = 49
... durch ein spezielles Förderungs- oder Mentoringprogramm	10/9,6%	40/14,5%	12/26,1%	3/6,1%
... durch persönliche Eigeninitiative. Jeder muss selbst sehen, wie er vorwärts- kommt	4/3,8%	23/8,4%	2/4,3%	17/34,7%
... durch den Pastor	40/38,5%	105/38,2%	25/54,3%	8/16,3%
... durch die Ältesten	18/17,3%	45/16,3%	0/0,0%	2/4,1%
... durch die Diakone	0/0,0%	4/1,5%	1/2,2%	1/2,0%
... indem ich mir Freundschaften zu gleichaltrigen Perso- nen aufbaue	11/10,6%	27/9,8%	4/8,7%	9/18,4%
... durch gottesdienst- liche Veranstaltungen	20/19,2	26/9,5%	1/2,2%	7/14,3%
... durch sonstige Person(en)	1/1,0%	5/1,8%	1/2,2%	2/4,1%

Tabelle 20 – Frage 10: Die Förderung von Menschen geschieht in meiner Gemeinde in der Hauptsache ... (max. 2 Kreuze)

Tabelle 21 bildet die Antworten auf die Frage nach der Regelmäßigkeit und Häufigkeit der Mentoringtreffen ab. Die Teilnehmer der Ghana-Gruppe geben an, sich regelmäßig und fast jede Woche mit ihren Mentoren zu treffen. Bei den drei anderen Gruppen gibt es eine Tendenz zu Treffen „in unregelmäßigen Zeitabständen, so wie es sich gerade ergibt“.

Treffen mit Mentor	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59 A = 92	N = 142 A = 261	N = 23 A = 38	N = 26 A = 35
regelmäßig und fast jede Woche	13/14,1%	62/23,7%	8/21,1%	2/5,7%
regelmäßig im Abstand von ein bis zwei Monaten	4/4,4%	38/14,6%	4/10,5%	2/5,7%
regelmäßig im Abstand von drei bis sechs Monaten	13/14,1%	15/5,7%	2/5,3%	2/5,7%
in unregelmäßigen Zeitabständen, so wie es sich gerade ergibt	23/25,0%	38/14,6%	10/26,3%	15/42,9%
so wie wir es gemeinsam planen	22/23,9%	54/20,7%	10/26,3%	5/14,3%
dann, wenn mein Mentor mich einlädt und auf mich zukommt	7/7,6%	41/15,7%	3/7,9%	2/5,7%
So etwas wie Mentoringtreffen finden gar nicht statt. Förderung geschieht auf anderem Wege	10/10,9%	13/5,0%	1/2,6%	7/20,0%

Tabelle 21 – Frage 11: Ich habe aktuell einen konkreten Förderer und Mentor und treffe mich mit ihm/ihr ... (max. 2 Kreuze)

Einige Möglichkeiten der inhaltlichen Gestaltung der Mentoringtreffen werden in der folgenden Tabelle 22 aufgelistet. Jeder Teilnehmer konnte bis zu drei Möglichkeiten auswählen. In der AIG-Gruppe geben die Befragten 1. Ermutigung, 2. Gebet und 3. Ratschläge durch den Mentor als Inhalt der Mentoringtreffen an. Die Ghana-Gruppe nennt zuerst das Gebet und danach die Ermutigung. Als dritte Nennung wird das Nachfragen/Ansprechen des Mentors auf verschiedene Lebensbereiche genannt. Bei der Malawi-Gruppe steht die Ermutigung an erster Stelle. Danach folgen drei gleich starke Nennungen mit jeweils gleicher Prozentzahl: Der Mentor spricht den Mentee auf verschiedene Bereiche in seinem Leben und Dienst

an, er stellt Fragen und gibt dem Mentee viele gute Ratschläge. Die Teilnehmer der Ostafrika-Gruppe nennen zuerst die Ermutigung, dann die Erfahrungsweitergabe und drittens das Gebet.

Inhalte der Mentoringtreffen	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 53 A = 148	N = 138 A = 399	N = 23 A = 48	N = 23 A = 64
stellt er mir Fragen	9/6,1%	31/7,8%	6/12,5%	4/6,2%
betet er mit mir	23/15,5%	94/23,6%	3/6,2%	10/15,6%
spricht er mich auf bestimmte Dinge u. Bereiche in meinem Leben und Dienst an	18/12,2%	62/15,5%	6/12,5%	9/14,1%
ermutigt er mich	35/23,6%	82/20,6%	15/31,3%	13/20,3%
wissen wir manchmal nicht so recht, was wir tun sollen	2/1,4%	3/0,8%	0/0,0%	2/3,1%
geht er mit mir durch ein bestimmtes Programm für geistliches Wachstum	8/5,4%	44/11,0%	2/4,2%	3/4,7%
höre ich hauptsächlich zu	3/2,0%	8/2,0%	0/0,0%	1/1,6%
gibt er mir viele gute Ratschläge	20/13,5%	38/9,5%	6/12,5%	3/4,7%
würde ich mir wünschen, dass ich die Fragen stellen kann, die mich beschäftigen	9/6,1%	5/1,3%	2/4,2%	6/9,4%
gibt er seine Erfahrungen an mich im Gespräch weiter	19/12,8%	28/7,0%	4/8,3%	11/17,2%
wäre es hilfreich, wenn wir ein Buch oder Programm hätten, das wir gemeinsam durcharbeiten könnten	2/1,4%	4/1,0%	4/8,3%	2/3,1%

Tabelle 22 – Frage 12: Wenn ich mit meinem Mentor zusammentreffe, ...? (max. 3 Kreuze)

Tabelle 23 zeigt eine Tendenz auf, wie die Befragten in den Dienst gekommen sind. Mit dieser Frage sollte u. a. die mögliche Beteiligung eines Mentors aufgezeigt werden. Dies bestätigt sich anhand der Antworten jedoch überwiegend nicht. Die meisten Befragten nennen das eigene Interesse an einem Dienst als ausschlaggebend. Lediglich die Teilnehmer der AIG- und der Ghana-Gruppe benennen die Fürsprecher- und Türöffnerfunktion an zweiter Stelle.

In den Dienst gekommen	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 52	N = 124	N = 26	N = 23
weil niemand da war, der diesen Dienst getan hat	2/3,9%	0/0,0%	0/0,0%	0/0,0%
weil jemand mich gefragt und in den ersten Schritten unterstützt hat	5/9,6%	15/12,1%	1/3,8%	2/8,7%
weil ich einen Fürsprecher hatte, der mir die Tür aufgemacht hat	15/28,8%	27/21,8%	4/15,4%	3/13,0%
indem ich einfach mitgeholfen habe	14/26,9%	3/2,4%	2/7,7%	2/8,7%
weil mich der Dienst interessiert hat und ich mich selber dafür gemeldet habe	16/30,8%	79/63,7%	19/73,1%	16/69,6%

Tabelle 23 – Frage 13: Ich bin in meinen Dienst gekommen, ...

Zur Frage 14 (Tabelle 24) werden verschiedene Antwortmöglichkeiten angeboten, welche Gründe für eine gewünschte und notwendige, jedoch nicht vorhandene Unterstützung in den Gemeinden gesehen werden. Dabei konnten zwei Antworten pro Person gegeben werden. Bemerkenswert zeigt sich, dass die Aussage: „Weil das nicht unserer Tradition entspricht“ in allen vier Gruppen deutlich verneint wird. Das würde klar die aufgestellte These stützen, dass Mentoring als ein natürliches Prinzip der Förderung in jeder Kultur vorzufinden ist. Alle afrikanischen Gruppen bestätigen das.

Für die mangelnde, notwendige Unterstützung in den Gemeinden sehen die Teilnehmer der AIG-Gruppe das Fehlen einer Ausbildung für den Dienst eines Mentors und nicht zur Verfügung stehendes Material. Die Ghana-Gruppe nennt die gleichen Gründe, jedoch in umgekehrter Reihenfolge. Die Befragten aus der Malawi- und der Ostafrika-Gruppe nennen den Mangel an Ausbildung als erste und die nicht vorhandene Sicht für die Notwendigkeit dieser Art der Förderung als zweite Begründung.

Mentoring wird also auf der einen Seite von den Befragten recht regelmäßig erlebt (vgl. Tabelle 21). Auch die Inhalte der Treffen werden von den Teilnehmern benannt (vgl. Tabelle 22). Trotzdem ergibt sich eine klare Antworttendenz bei allen vier Gruppen zu der Aussage, dass es keine ausreichende Ausbildung und Anleitung für den Dienst des Mentors gibt.

Gründe für mangelnde Unterstützung in den Gemeinden	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 57 A = 94	N = 134 A = 251	N = 24 A = 42	N = 25 A = 44
es keine Sicht für die Notwendigkeit dieser Art der Förderung von Menschen gibt	8/8,5%	36/14,3%	9/21,4%	10/22,7%
es einfach an Zeit mangelt	7/7,4%	15/6,0%	0/0,0%	0/0,0%
es keine Ausbildung und Anleitung für den Dienst des Mentors gibt	26/27,7%	41/16,3%	11/26,2%	18/40,9%
keine Erfahrungen in diesem Bereich vorliegen	5/5,3%	22/8,8%	8/19,0%	6/13,7%
der Nutzen einer solchen väterlichen und mütterlichen Unterstützung angezweifelt wird	12/12,8%	28/11,2%	2/4,8%	0/0,0%
weil das nicht unserer Tradition entspricht	1/1,1%	13/5,2%	1/2,4%	3/6,8%
weil man dazu Material haben müsste, das uns nicht zur Verfügung steht	20/21,3%	59/23,5%	8/19,0%	3/6,8%
sonstige Gründe	15/15,9%	37/14,7%	3/7,1%	4/9,1%

Tabelle 24 – Frage 14: Meine Wahrnehmung ist, dass Menschen sich nach Hilfestellung und Unterstützung in ihrer persönlichen und geistlichen Entwicklung sehnen. Sie bekommen zurzeit aber diese notwendige Unterstützung in der Gemeinde nicht, weil ... (max. 2 Kreuze)

Frage 15 ergänzt den Aspekt der mentorale, kollegialen Unterstützung, Beratung und Ermutigung. In Tabelle 25 zeigt sich die eindeutige Tendenz, dass eine deutliche Unterstützung durch andere Kollegen erlebt wird. In allen Gruppen wird darauf mit $\geq 67,8\%$ geantwortet: „trifft zu“ bis „trifft voll zu“.

Unterstützung durch Kollegen	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 142	N = 26	N = 28
trifft voll zu	16/27,1%	70/49,3%	12/46,2%	11/39,3%
trifft zu	24/40,7%	56/39,5%	12/46,2%	12/42,9%
trifft überwiegend zu	10/16,9%	6/4,2%	1/3,8%	2/7,1%
trifft wenig zu	8/13,6%	6/4,2%	1/3,8%	3/10,7%
trifft gar nicht zu	1/1,7%	4/2,8%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 25 – Frage 15: Ich erfahre Unterstützung, Beratung und Ermutigung durch andere Kollegen.

5.4 Fragebogen Teil D – Auswirkungen der Förderung

Mit weiteren acht Fragen sollen die tendenziellen Auswirkungen der Förderung auf das eigene Leben und den Dienst der Befragten erfasst werden.

Den Nutzen und Stellenwert von Mentoring für die eigene Entwicklung bestätigen alle Befragten der vier Gruppen mit einer deutlichen Tendenz von $\geq 76,3\%$ (vgl. Tabelle 26).

Nutzen für eigene Entwicklung	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 143	N = 26	N = 28
trifft voll zu	23/39,0%	72/50,3%	21/80,8%	12/42,9%
trifft zu	22/37,3%	58/40,6%	4/15,4%	10/35,7%
trifft überwiegend zu	9/15,2%	9/6,3%	1/3,8%	0/0,0%
trifft wenig zu	3/5,1%	3/2,1%	0/0,0%	6/21,4%
trifft gar nicht zu	2/3,4%	1/0,7%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 26 – Frage 16: Ich habe den Nutzen von Mentoring in meinem persönlichen Leben erfahren und schätze den Wert der persönlichen Förderung für meine Entwicklung hoch ein.

Der Kollegenaustausch (im Sinne von Co-Mentoring) wird ebenfalls in allen Gruppen sehr deutlich als eine Möglichkeit der eigenen Entwicklungsmöglichkeit gesehen und gepflegt (vgl. Tabelle 27).

Einschätzung Nutzen von Co- Mentoring	AIG- Gruppe	Ghana- Gruppe	Malawi- Gruppe	Ostafrika- Gruppe
	N = 59	N = 143	N = 25	N = 28
trifft voll zu	21/35,6%	64/44,7%	15/60,0%	16/57,1%
trifft zu	28/47,5%	70/49,0%	8/32,0%	7/25,0%
trifft überwiegend zu	9/15,2%	4/2,8%	2/8,0%	4/14,3%
trifft wenig zu	1/1,7%	1/0,7%	0/0,0%	1/3,6%
trifft gar nicht zu	0/0,0%	4/2,8%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 27 – Frage 17: Ich schätze den Austausch, Gespräche und Reflexionen mit meinen Kollegen. Das ist eine ganz starke Möglichkeit für meine eigene Weiterentwicklung.

Die nachstehenden Tabellen 28 bis 30 sind im Zusammenhang auszuwerten. Die Befragten geben Auskunft darüber, auf welchem Wege sie das Meiste gelernt haben:

1. Lernen durch Ausprobieren
2. Lernen durch Lesen, Studieren und Unterrichte
3. Lernen durch erfahrene Personen und Vorbilder

In der Auswertung der Antworten ergibt sich bei der AIG-Gruppe sowie der Ghana- und Malawi-Gruppe die gleiche Reihenfolge in der Nennung: Zuerst wird Lernen durch Ausprobieren genannt, danach Lernen durch erfahrene Personen und Vorbilder und an dritter Stelle das Lernen durch Lesen, Studieren und Unterrichte gewichtet. Die Befragten der Ostafrikagruppe nennen mit der höchsten Prozentzahl Lernen durch Lesen, Studieren und Unterrichte, gefolgt vom Lernen durch Ausprobieren. Das Lernen durch erfahrene Personen und Vorbilder steht in dieser Gruppe an dritter Stelle.

Lernen durch Ausprobieren	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 57	N = 141	N = 26	N = 26
trifft voll zu	29/50,9%	84/59,6%	18/69,2%	18/69,2%
trifft zu	23/40,3%	50/35,4%	7/26,9%	7/26,9%
trifft überwiegend zu	4/7,0%	7/5,0%	1/3,9%	1/3,9%
trifft wenig zu	1/1,8%	0/0,0%	0/0,0%	0/0,0%
trifft gar nicht zu	0/0,0%	0/0,0%	0/0,0%	0/0,0%

*Tabelle 28 – Frage 18.1: Auf welchem Wege hast du das meiste gelernt? ...
Lernen durch eigenes Ausprobieren*

Lernen durch Lesen, Studieren	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 49	N = 132	N = 26	N = 25
trifft voll zu	17/34,7%	60/45,5%	5/19,2%	1/4,0%
trifft zu	21/42,8%	61/46,2%	16/61,5%	21/84,0%
trifft überwiegend zu	9/18,4%	6/4,5%	3/11,6%	3/12,0%
trifft wenig zu	2/4,1%	1/0,8%	2/7,7%	0/0,0%
trifft gar nicht zu	0/0,0%	4/3,0%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 29 – Frage 18.2: ... Lernen durch Lesen, Studieren und Unterricht

Lernen durch Vorbilder	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 54	N = 140	N = 26	N = 23
trifft voll zu	26/48,1%	69/49,3%	11/42,4%	11/47,8%
trifft zu	21/38,9%	59/42,1%	5/19,2%	8/34,8%
trifft überwiegend zu	4/7,4%	7/5,0%	5/19,2%	2/8,7%
trifft wenig zu	2/3,7%	1/0,7%	5/19,2%	2/8,7%
trifft gar nicht zu	1/1,9%	4/2,9%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 30 – Frage 18.3: ... Lernen durch erfahrene Personen und Vorbilder

Eine zweite Betrachtungs- und Auswertungsmöglichkeit besteht darin, die vier Vergleichsgruppen in der einzelnen Tabelle gegenüberzustellen und zu vergleichen. Bei dieser Vorgehensweise befinden sich die Antworttendenzen in allen drei Tabellen und

bei allen Vergleichsgruppen im Antwortfeld: „trifft zu“ bis „trifft voll zu“. Das heißt, dass in allen drei Varianten des Lernens (durch Ausprobieren – durch Studieren – durch Vorbilder) ein Lernnutzen von den Teilnehmern erlebt wird.

Mit der Antwort auf die Frage 19 (vgl. Tabelle 31) geben die Teilnehmer darüber Auskunft, inwieweit sie als Mentoren ausgebildet wurden. Hier antworten die Teilnehmer der AIG-Gruppe sowie der Ghana- und Malawi-Gruppe mit einem Prozentsatz von 92 % und höher, dass dies zutrifft bzw. voll zutrifft. Nur in der Ostafrikagruppe liegt der Wert mit 64,3 % etwas niedriger.

Ausgebildet zur Förderung anderer	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 60	N = 142	N = 25	N = 28
trifft voll zu	27/45,0%	68/47,9%	21/84,0%	10/35,7%
trifft zu	24/40,0%	67/47,2%	2/8,0%	8/28,6%
trifft überwiegend zu	7/11,6%	4/2,8%	0/0,0%	2/7,1%
trifft wenig zu	1/1,7%	1/0,7%	1/4,0%	5/17,9%
trifft gar nicht zu	1/1,7%	2/1,4%	1/4,0%	3/10,7%

Tabelle 31 – Frage 19: Ich bin darin ausgebildet worden, andere Menschen in ihrer geistlichen Entwicklung fördern zu können.

Im Zusammenhang mit dieser klaren Tendenzaussage ist die Frage zu stellen, in welchem Verhältnis das Ergebnis auf dem Hintergrund der Antworttendenz von Frage 14 (vgl. Tabelle 24) zu werten ist. Einerseits geben die Befragten an, selber gut für die Entwicklung anderer Menschen ausgebildet zu sein. Andererseits gibt es aber aus Sicht der Befragten keine Ausbildung und Anleitung für den Dienst des Mentors in den Gemeinden. Hier könnte man die befragten Teilnehmer herausfordern, eine Ausbildung von Mentoren stärker zu fördern und andere in diesem Dienst anzuleiten.

Gleichzeitig relativiert das Ergebnis der Frage 20 den Eindruck wieder. Mit deutlicher Mehrheit wünschen die Teilnehmer aller vier Gruppen, mehr Anleitung zu bekommen, andere Menschen in ihrer

geistlichen Entwicklung fördern zu können. Die Tendenz im Ergebnis macht deutlich: Die Befragten beschreiben sich als ausgebildet, andere Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern. Gleichzeitig wünschen sie sich darin aber in gleicher Stärke der Aussage noch mehr Unterstützung (vgl. Tabelle 32).

Wunsch, Anleitung zu erhalten, ein Mentor zu sein	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 58	N = 141	N = 26	N = 26
trifft voll zu	36/62,1%	72/51,1%	25/96,2%	15/57,7%
trifft zu	19/32,8%	60/42,6%	0/0,0%	4/15,4%
trifft überwiegend zu	2/3,4%	4/2,8%	1/3,8%	4/15,4%
trifft wenig zu	0/0,0%	3/2,1%	0/0,0%	2/7,7%
trifft gar nicht zu	1/1,7%	2/1,4%	0/0,0%	1/3,8%
trifft gar nicht zu	1/1,7%	2/1,4%	0/0,0%	1/3,8%

Tabelle 32 – Frage 20: Ich würde mir sehr wünschen, darin mehr Anleitung zu bekommen, andere Menschen in ihrer geistlichen Entwicklung fördern zu können.

In Tabelle 32 bestätigen die befragten Teilnehmer eindrücklich, dass bestimmte Personen (Mentoren) mit ihrer Investition für die eigene gabenorientierte Berufungsentwicklung im Gemeindedienst ursächlich sind.

Gemeindedienst entspricht den Gaben	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 57	N = 139	N = 26	N = 25
trifft voll zu	28/49,1%	61/43,9%	17/65,4%	7/28,0%
trifft zu	20/35,1%	64/46,0%	6/23,1%	8/32,0%
trifft überwiegend zu	9/15,8%	6/4,3%	3/11,5%	6/24,0%
trifft wenig zu	0/0,0%	2/1,5%	0/0,0%	4/16,0%
trifft gar nicht zu	0/0,0%	6/4,3%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 33 – Frage 21: Mein Gemeindedienst entspricht auch meinen Gaben und meiner Berufung. Das hat vor allem etwas mit bestimmten Personen zu tun, die sich in mein Leben investiert haben.

5.5 Fragebogen Teil E – Meine Sicht zur Förderung

Während es im Teil D des Fragebogens hauptsächlich um die eigene, erlebte Förderwirkung von und die Berührungspunkte mit dem Mentoring ging, ergänzen im Teil E vier weitere Fragen (Fragen 22 bis 25) und deren Antworttendenzen die Sicht für eine mentorale Investition in potenzielle Mitarbeiter und Leiter.

Tabelle 34 bildet dabei die Tendenz ab, inwieweit die Befragten ihre Erfahrungen an die nachfolgende, jüngere Generation weitergeben. In dieser Hinsicht sehen sich alle Teilnehmer in einer Mentorenfunktion. Addiert man die Werte für „trifft voll zu“ und „trifft zu“ zusammen, liegt die niedrigste Prozentzahl bei der AIG-Gruppe mit insgesamt 88,1 %. Hier wäre selbstkritisch anzumerken, ob die Frage präzise genug und nicht zu allgemeingültig bzw. zu direkt formuliert war.

Ich gebe Erfahrungen weiter	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 59	N = 143	N = 25	N = 28
trifft voll zu	31/52,5%	84/58,7%	16/64,0%	14/50,0%
trifft zu	21/35,6%	54/37,8%	8/32,0%	11/39,3%
trifft überwiegend zu	5/8,5%	3/2,1%	1/4,0%	1/3,6%
trifft wenig zu	1/1,7%	1/0,7%	0/0,0%	2/7,1%
trifft gar nicht zu	1/1,7%	1/0,7%	0/0,0%	0/0,0%

Tabelle 34 – Frage 22: Ich gebe meine Erfahrungen an die nachfolgende, jüngere Generation weiter.

Auf die Frage des Weges zur Potenzialeinschätzung („*Wie findest du heraus, welche Gaben und Talente der Entwicklung dein Mitarbeiter hat*“), geht die Antworttendenz bei allen Gruppen m. E. in zwei Richtungen: Einerseits wird die eigene Beobachtung des Mitarbeiters als ein Weg angegeben. Andererseits werden Mitarbeiter in Dienste hineingenommen und zeigen dann in der Praxis, dass Potenzial in ihnen steckt. Ein Gabentest, so wie im westlichen Kontext oftmals eingesetzt, findet in den afrikanischen Kulturen kaum Verwendung. Die AIG-Gruppe weist hier keine Nennung auf. Diese

Antworttendenz würde der aufgestellten These 4 widersprechen, nach der Afrikaner, die dauerhaft in einer individualistischen Prägung in Deutschland leben und arbeiten, eine zunehmende Tendenz zu einer westlich geprägten Mentoringform entwickeln. An dieser Stelle kann dies nicht bestätigt werden.

Gaben und Potenzial entdecken	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 58	N = 140	N = 26	N = 25
Ich beobachte meinen Mitarbeiter und kann dann sein Potenzial erkennen	29/50,0%	53/37,9%	8/30,8%	11/44,0%
Ich frage meinen Mitarbeiter danach, was seine Gabe ist	4/6,9%	13/9,3%	4/15,4%	1/4,0%
Ich lasse den Mitarbeiter verschiedene Dienste tun. Dann zeigt sich, ob er etwas kann	23/39,7%	49/35,0%	9/34,6%	11/44,0%
Ich benutze einen Gabentest, den wir dann gemeinsam auswerten	0/0,0%	3/2,1%	1/3,8%	1/4,0%
Ich erzähle dem Mitarbeiter von meiner Dienstentwicklung. Das wird ihm weiterhelfen	2/3,4%	22/15,7%	4/15,4%	1/4,0%

Tabelle 35 – Frage 23: Wie findest du heraus, welche Gaben und Talente der Entwicklung dein Mitarbeiter hat? Welche der nachstehenden Antworten trifft dabei am meisten zu?

Die nächste Tabelle 36 zeigt die Auswertung auf die Frage der prozentualen Anzahl der in Mentoring eingebundenen Leiter und Mitarbeiter in den Gemeinden der Befragten. Die Tendenz in den Antworten weist bei allen Gruppen einen Wert von unter 10 % auf. In der Malawi-Gruppe ist die Zustimmung hier mit 92,3 % besonders hoch ausgefallen.

Mentoren in der Gemeinde	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 60	N = 143	N = 26	N = 23
unter 10 %	28/46,7%	57/39,8%	24/92,3%	13/56,5%
bis zu 20 %	8/13,3%	31/21,7%	0/0,0%	4/17,4%
bis zu 30 %	10/16,7%	26/18,2%	1/3,85%	2/8,7%
bis zu 40 %	9/15,0%	16/11,2%	0/0,0%	0/0,0%
über 40 %	5/8,3%	13/9,1%	1/3,85%	4/17,4%

Tabelle 36 – Frage 24: Wie viele Leiter und Mitarbeiter sind in deiner Gemeinde darin involviert, Menschen zu fördern und Mitarbeiter persönlich zu begleiten?

Auf die Frage nach der Anzahl der Personen, mit denen die Befragten in einer konkreten Ausbildungssituation stehen, zeigen die Antworten in der Hauptsache eine Tendenz zur Nennung von zwei bis drei Personen. Lediglich die Teilnehmer der Ostafrika-Gruppe geben hier sechs und mehr Personen an.

Mentoren in der Gemeinde	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 55	N = 139	N = 26	N = 26
1 Person	6/10,9%	8/5,8%	3/11,5%	3/11,5%
2 bis 3 Personen	27/49,1%	63/45,3%	14/53,9%	9/34,6%
4 bis 5 Personen	13/23,6%	33/23,7%	3/11,5%	4/15,4%
6 oder mehr Personen	9/16,4%	35/25,2%	6/23,1%	10/38,5%

Tabelle 37 – Frage 25: Mit wie vielen Menschen stehst du in diesem Jahr in einer konkreten Ausbildungssituation?

5.6 Fragebogen Teil F – Hilfen für Mentorenbegleitung

Im letzten Teil F des Fragebogens wird mit drei weiteren, standardisierten Fragen (26 bis 28) und einer offenen Frage (Frage 29) den Hinweisen für mögliche Hilfen im Mentoringbereich nachgegangen. Tabelle 38 zeigt eine einmütige Antworttendenz der ersten drei Gruppen auf die Frage, was für die Förderung von jungen Menschen notwendig wäre. Hier liegt das Hauptgewicht auf der Antwort: Es bräuhete praktische Anleitung durch ein Vorbild. Die

Ostafrika-Gruppe gewichtet hier mit 40,8 % stärker ein aus ihrer Sicht notwendiges, biblisches Verständnis.

Um gabengemäß fördern zu können ...	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 56	N = 137	N = 25	N = 27
bräuchten wir gutes, schriftliches Material, mit dem man arbeiten kann.	14/25,0%	20/14,6%	2/8,0%	1/3,7%
bräuchten wir mehr Verständnis darüber, wie man eine Begleitung gestalten kann.	5/8,9%	29/21,2%	3/12,0%	6/22,2%
braucht es mehr praktische Anleitung durch ein Vorbild.	24/42,9%	45/32,8%	14/56,0%	8/29,6%
müsste ich zuerst selber einen Mentor haben. Dann wüsste ich auch, wie man das macht.	5/8,9%	20/14,6%	1/4,0%	1/3,7%
müsste sich die ganze Gemeindkultur ändern. Mentoring ist da noch kein Thema.	1/1,8%	2/1,5%	0/0,0%	0/0,0%
wäre ein biblisches Verständnis von Mentoring notwendig. Das ist nicht vorhanden.	7/12,5%	21/15,3%	5/20,0%	11/40,8%

Tabelle 38 – Frage 26: Um einen jungen Menschen gemäß seiner Gaben und Talente in seiner Entwicklung fördern zu können, ...

Mit Frage 27 (vgl. Tabelle 39) wird als eine weitere Facette den Hindernissen und Schwierigkeiten in Bezug auf die Mentorenbegleitung nachgegangen. Dieser Aspekt könnte in Teilen auch in Frage 14 (vgl. Tabelle 24) mit eingeflossen sein.

Hindernisse und Schwierigkeiten bei der Mentorenbegleitung	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 56 A = 74	N = 140 A = 231	N = 26 A = 50	N = 25 A = 37
Mentoring passt nicht in unsere Tradition.	2/2,7%	28/12,1%	3/6,0%	3/8,1%
Was Mentoring ist und beinhaltet, ist einfach (noch) nicht bekannt.	13/17,6%	39/16,9%	6/12,0%	14/37,9%
Mentoring ist zu persönlich. Man muss dabei zu viel von sich selber preisgeben.	9/12,1%	63/27,3%	16/32,0%	6/16,2%
Es gibt einfach keine Mentoren, die andere Menschen begleiten und unterstützen würden.	19/25,7%	48/20,8%	6/12,0%	1/2,7%
Einige Leiter haben Angst, dass Mitarbeiter durch zu viel Unterstützung zu stark werden.	31/41,9%	53/22,9%	19/38,0%	13/35,1%

Tabelle 39 – Frage 27: Was sind aus deiner Wahrnehmung die Hindernisse und Schwierigkeiten in Bezug auf eine Mentorenbegleitung? (max. 2 Kreuze)

Im auswertenden Vergleich fällt auf, dass die Angst der Leiter, dass Mitarbeiter durch zu viel Unterstützung zu stark und so eine Konkurrenz für den Pastor darstellen könnten, recht hoch eingeschätzt wird. Vor allem in der AIG-Gruppe wird ein Wert von 41,9 % erreicht – mehr als bei allen anderen Gruppen. Es scheint sich der Eindruck zu verfestigen, dass sich das westliche Umfeld nicht so wesentlich auf Änderungen in der Prägung und Denke der Pastoren auswirkt, wie zunächst thesenhaft angenommen. In den parallel geführten Interviews konnten dafür ähnliche Hinweise gefunden werden.¹⁹⁹

¹⁹⁹ vgl. z. B. Victor Akko. Interview zum Thema Mentoring. Interview by Hartmut Knorr (Hamburg, 3. Juli 2010), Hinweise zum Autoritätsverständnis.

Ebenfalls wird die Aussage: „Mentoring passt nicht in unsere Tradition“ durch niedrige Werte in allen Gruppen verneint, was die These stützt, dass Mentoring auch in den untersuchten, kollektivistischen Kulturen natürlich vorhanden ist.

Eindeutig einig sind sich die befragten Teilnehmer aller vier Gruppen auch darin, dass Mentoring im Bereich der charakterlichen Entwicklung besonders nötig erscheint (vgl. Tabelle 40).

Notwendige Bereiche der Förderung	AIG-Gruppe	Ghana-Gruppe	Malawi-Gruppe	Ostafrika-Gruppe
	N = 57	N = 137	N = 24	N = 27
Im Bereich der charakterlichen Entwicklung	30/52,6%	47/34,3%	10/41,7%	21/77,8%
Im Bereich der Gabenentwicklung	13/22,8%	27/19,7%	2/8,3%	4/14,8%
Im Bereich der allgemeinen Ermutigung	8/14,1%	26/19,0%	4/16,7%	2/7,4%
Im Bereich der Lehre und Schulung durch Seminare	6/10,5%	37/27,0%	8/33,3%	0/0,0%

Tabelle 40 – Frage 28: In welchen Bereichen ist nach deiner Meinung eine persönliche Begleitung und Förderung durch einen reifen Christen besonders nötig?

Mit der letzten Frage 29 konnten die Teilnehmer offene, nicht standardisierte Hinweise geben, ob und welche Werkzeuge sie für die Arbeit eines Mentors als hilfreich einschätzen: „Gibt es aus deiner Sicht Tools (Werkzeuge), die für die Arbeit eines Mentors hilfreich wären?“ Die Antworten fielen erwartungsgemäß sehr breit gefächert aus. Es gab aber einige Prioritäten, die in allen Gruppen gesetzt wurden. Auf einen Vergleich der Gruppen miteinander wurde hier verzichtet. Nach Anzahl der in eine Richtung gehenden Hinweise fasst die nachstehende Aufzählung die Tendenzen insgesamt nach Anzahl der Nennungen in Klammern zusammen. Mehrfachnennungen ohne eine anzahlmäßige Begrenzung waren dabei möglich:

- Konzepte, Bücher, Handouts, (Trainings-)Material, Programme (58)
- Anleitung durch Unterrichte, Seminare, Lehreinheiten zum Thema (35)
- Alles steht in der Bibel – Hinweise auf Beten und Fasten (32)
- Gute Lehrer, die im Mentoringbereich Vorbilder sind (11)
- Mitreisen (im Sinne von Shadowing)
- Mehr Zeit für Mentoring finden und einräumen (7)
- Ermutigung zum Starten von Mentoring/Verständnis wecken (7)
- Geld, Finanzen (6)
- Austauschmeetings von und mit Mentoren, Feedbackrunden (5)
- Learning by Doing, ausprobieren (5)
- Räumlichkeiten, um sich zu treffen (2)

Der Wunsch und die Tendenz zur Unterstützung im Bereich von Mentoring werden an der Gewichtung der Punkte deutlich. Vor allem werden hier entsprechendes Trainingsmaterial, Mentoringprogramme und Konzepte als hilfreich angesehen. Auch für eine vertiefende Anleitung durch Seminare und Lehreinheiten zum Thema gibt es eine große Offenheit. Vergleicht man diese Aussagen und Gewichtungen jedoch mit den Antworten der Frage 26, ergibt sich allerdings ein umgekehrtes Bild (vgl. Tabelle 38). Dort wurde dem Vorbild wesentlich höhere Priorität eingeräumt, als der Bedarf nach Trainingsmaterial. Dieser Diskrepanz müsste bei einer vertieften Analyse weiter nachgegangen werden.

6 Zusammenfassung

Die mit dem Fragebogen erfassten Aussagen wurden in ihrer Tendenz durch die geführten Interviews sowie die eigenen Vor-Ort-Beobachtungen und das Literaturstudium weitgehend bestätigt. Für alle vier aufgestellten Thesen konnten Hinweise und Daten gesammelt werden.

***These 1:** Mentoring ist ein Lern- und Übertragungsprinzip, das in jeder Kultur, sowohl in Deutschland wie auch in Afrika, vorzufinden ist. Lediglich die Form und praktische Ausgestaltung des Mentoring wird sich unterscheiden.*

Diese Annahme hat sich im Verlauf der Arbeit als bestätigt herausgestellt. Im Kontext der westlichen Kultur wurde Mentoring über die letzten zwei bis drei Jahrzehnte als förderndes Prinzip eher wiederentdeckt. Im Kontext der untersuchten afrikanischen Kulturen ist es als Lernprinzip natürlicherweise vorhanden und ist nie verloren gegangen. Allerdings wird es dort in der praktischen Form und Ausgestaltung kaum mit (schriftlichem) Material und Programmen in Verbindung gebracht, obwohl der Wunsch danach besteht (vgl. Auswertung zu Frage 29 des Fragebogens).

***These 2:** Mentoring ist als Förderungsinstrument sowohl in individualistischen als auch kollektivistischen Kulturen ein wirksames Instrument des Lernens.*

Auch diese Annahme hat sich im Verlauf der Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit von Mentoring im Rahmen dieser Arbeit (vgl. Punkt 2.11) weitgehend bestätigt. Für die kollektivistischen afrikanischen Kulturen konnte die Wirksamkeit durch die Betrachtungen über die tief verwurzelte traditionelle afrikanische Lernkultur ebenfalls deutlich gemacht werden (vgl. Punkt 3.2).

***These 3:** Die Hindernisse und Schwierigkeiten bei einer institutionellen Implementierung von Mentoring in ein Pastoren-Ausbildungssystem werden in den zu untersuchenden Pfingstbewegungen*

in Deutschland und Afrika unterschiedlich sein. Dabei spielen in Afrika vor allem kulturelle und wirtschaftliche Gründe eine Rolle.

Die Beobachtungen, vor allem in Malawi, haben gezeigt, dass eine Implementierung von Mentoring in das bereits vorhandene Ausbildungssystem von Pastoren in ersten Schritten möglich war. Der Mentoringansatz trifft dort auf das vorhandene Feld eines natürlichen Prinzips der Übertragung von einer Generation auf die Nächste. Systematisch wurde z. B. ein Young Pastors Seminar eingeführt, bei dem junge Pastoren mit dem Präsidium der Bewegung zusammentreffen und so von den erfahrenen Leitern lernen können. Auch bei der Frage nach hilfreicher Unterstützung zeigten sich sowohl bei der AIG-Gruppe, als auch bei den anderen afrikanischen Vergleichsgruppen ähnliche Ausgangspunkte und Fragestellungen. Aus der breit gefächerten eigenen Erfahrung mit der Implementierung eines Mentoren-Ausbildungssystems im Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden sind mir sehr ähnliche Fragestellungen bekannt. Damit ließe sich die These 3 nur bedingt bestätigen. Mögliche Schwierigkeiten zur Einführung eines Mentoringgestützten Ausbildungssystems sind nicht grundsätzlich im kulturellen Bereich zu suchen. Wichtig ist eher, eine passende, relevante Methodik und Mentoringform zu finden, die sich in den jeweiligen Kulturkreis einpasst.

Für wirtschaftliche Hinderungsgründe konnte im Rahmen dieser Arbeit keinerlei Hinweis gefunden werden. Vielmehr scheinen sowohl in der deutschen Pfingstbewegung als auch bei den pfingstlichen, afrikanischen Leitern die Hinweise in der Bibel als Grundlage für Mentoring zu dienen (im Sinne von z. B. Jüngerschaftsbeziehungen). Man sieht das Wesen von Mentoring in der Bibel verankert (*„It's all in the Bible“*). Interviews und eigene Beobachtungen im BFP bestätigen diese Sichtweise und Verknüpfung. Hindernisse und Schwierigkeiten bei der Einführung und Umsetzung von Mentoringssystemen werden m. E. da entstehen, wo auf diese Einbettung nicht ausreichend Rücksicht genommen wird.

These 4: Afrikaner, die dauerhaft in einer westlichen Prägung in Deutschland leben und arbeiten, entwickeln zunehmend Tendenzen zu einer individualistisch-geprägten Mentoringform.

Für diese Annahme konnte unter Zuhilfenahme des Fragebogens fast keine Bestätigung gefunden werden. Lediglich in Tabelle 38 wird bei 25 % der AIG-Gruppe der Wunsch nach gutem, schriftlichem Material ausgedrückt. Das könnte ein Hinweis auf eine Prägung durch das individualistische Umfeld sein, dem man weiter nachgehen müsste. Viele Antworttendenzen zeigten jedoch ein sehr ähnliches, ausgewogenes Bild zwischen den Vergleichsgruppen. Unterschiede ergaben sich an manchen Stellen eher zwischen der ostafrikanischen Gruppe mit den drei anderen Vergleichsgruppen. Auch in den geführten Interviews zeigte sich, dass die kollektivistische Prägung und die Art, wie afrikanische Leiter in Deutschland lebend Mentoring verstehen und umsetzen, relativ stabil erhalten bleibt.

6.1 Hinweise zur Umsetzung eines interkulturellen Mentorings

Aus den Beobachtungen, Analysen und Interviews im Rahmen dieser Arbeit ergeben sich auch einige grundsätzliche Hinweise für die Arbeit in der interkulturellen Mentoringbegegnung. Wer als deutscher Mentor mit einem Afrikaner eine Mentoringbeziehung aufbaut und ausgestaltet, sollte sowohl in der Haltung als auch der Methodik im Mentoringprozess auf die kulturellen Unterschiede Rücksicht nehmen, die nachstehend als Stichpunkte und in Ergänzung zu den Ausführungen unter Punkt 3.3.1 ausgeführt sind.

Beziehung hat Vorrang. Im deutschen Mentoringkontext wird der Zielsetzung und der Mentoringvereinbarung eine wichtige Rolle eingeräumt. *Was soll erreicht werden? In welchem Zeitraum? Mit welchen Unterlagen?* u. a. m. Dabei ist die Beziehungsentwicklung durchaus ein wichtiger Faktor. Jedoch steht sie nicht zwingend am Anfang, vor allem dann nicht, wenn Mentoring systemisch „verordnet“ ist und der Mentee sich seinen Mentor nicht aussuchen kann. Sie entsteht und entwickelt sich aber u. a. auf Grundlage einer am

Anfang getroffenen Vereinbarung (vgl. z. B. Anhang 1) oder auch eines Mentoringvertrags (vgl. Anhang 2). Solche Vereinbarungen sind in interkulturellen Mentoringprozessen jedoch unüblich. Mir ist kein Fall bekannt, in dem in einer interkulturellen Mentoringbeziehung eine schriftliche Vereinbarung zum Einsatz kam. Alle Rückmeldungen der Teilnehmer in einer von mir durchgeführten Umfrage (vgl. Punkt 3.3.1.1) weisen auf die besondere Wichtigkeit des Beziehungsaufbaus im interkulturellen Mentoring hin. Es geht um Geduld, ein gutes, empathisches Verstehen mit Blick auf den Mentee und den langen Anlauf im Gespräch und dem Beziehungsaufbau, damit es zu einem wirklichen Hineindenken und Verstehen des Mentees kommen kann.

Achten auf Seniorität. Im deutschen Kontext wird es für einen Mentee ohne Weiteres möglich sein, jede Art von Erfahrungsvorsprung anderer Personen für sich nutzbar zu machen, auch wenn es keinen Altersvorsprung zum Mentor gibt oder dieser sogar jünger ist als er selbst. So kann es durchaus vorkommen, dass ein jüngerer Pastor in einer Gemeinde als Mentor in einer Mentoringbeziehung zu einer Person steht, die älter ist als er. Das wird in interkulturellen Lernbeziehungen nicht bzw. nur in Ausnahmefällen möglich sein. Im afrikanischen Kontext lernen Jüngere von den Älteren. Ein Mentor ist ein (geistlicher) Vater. Die Anrede „Papa“ ist in diesem Zusammenhang durchaus üblich und mir aus eigener Erfahrung bekannt. Eine Beziehung auf Augenhöhe, wie im deutschen Kontext durchaus vorstellbar, ist dabei kaum zu erwarten.

Hierarchisches Verständnis respektieren. Im Zusammenhang mit der Seniorität steht auch ein hierarchisches Verständnis im Miteinander. In interkulturellen Mentoringbeziehungen ist die Stellung des Mentors von maßgeblicher Bedeutung für seine Autorität und für das Gewicht seines Wortes. Darauf wird unbedingt zu achten sein, wenn eine fruchtbare Förderung in Mentoringprozessen entstehen soll. Bei den Studenten der Bibelschule in Blantyre/Malawi z. B. wurde deutlich, dass ein gewinnbringender Austausch und eine Reflexion über gehaltene Predigten nur im Rahmen des eigenen

Jahrgangs im Sinne eines Co-Mentorings möglich waren. Keinesfalls war dies mit Kollegen der darunterliegenden Jahrgangsklasse durchzuführen.

Ein afrikanischer, älterer Mentor wird im interkulturellen Mentoring mit einem deutschen, jüngeren Mentee nicht automatisch davon ausgehen können, dass dieser ein hierarchisches Verständnis im Miteinander mitbringt. In dem Falle wäre es sicher hilfreich, Umgangsformen und Grenzen in der Gestaltung der Mentoringbeziehung auszuhandeln und zu benennen.

Der deutsche Mentor sollte darauf achten, mit seinem afrikanischen Mentee u. a. nicht zur sehr auf eine eher kumpelhafte Art umzugehen, was zu Irritation bei ihm führen wird. Er sollte seine ihm vom Mentee gegebene Stellung zur Förderung und Unterstützung nutzen. Ein afrikanischer Mentee wird eher erwarten, dass der Mentor ihm hilfreiche Tipps gibt und das Gespräch und den Prozess stärker führt, als dies im deutschen Kontext üblich ist.

Angemessener Einsatz und Gebrauch von schriftlichem Material. In Antwort auf die Frage 29 des verwendeten Fragebogens hat eine relativ große Anzahl von afrikanischen Teilnehmern den Wunsch nach entsprechendem Trainingsmaterial, Mentoringprogrammen und Konzepten geäußert und diese Tools als hilfreich angesehen (vgl. Punkt 5.6). Meiner Einschätzung nach würde das jedoch die Art des Mentorings in eine andere, mehr konzeptorientierte Richtung verschieben. Das westlich orientierte Spektrum an Tests und Programmen ist stark auf die Individualförderung ausgelegt. Ob sich dabei die Qualität des Mentoring verbessert, ist zu hinterfragen. In interkulturellen Mentoringbeziehungen kann es sinnvoll sein, einen angemessenen Einsatz solcher Instrumente zu berücksichtigen, je nach Ausgangslage und Zielsetzung in der Entwicklung und dem kulturellen Umfeld, in dem der Mentee sich bewegt.

Die Art der Kommunikation bedenken. In den interkulturellen Mentoringbeziehungen ist auch die Art und Weise zu berücksichtigen, in dem Mentor und Mentee miteinander reden. Selbst in der deutschen Mentalität und Kultur gibt es dabei durchaus Unterschie-

de. In manchen Gegenden muss man eine Sache mehr „durch die Blume“ sagen. In anderen Landstrichen sagt man sich direkter und unverblümter die Meinung. Ein afrikanischer Mentor kann einem deutschen Mentee i. d. R. direkter seine Eindrücke, Hinweise und Korrekturen mitteilen, als das im afrikanischen Kontext möglich ist. Ein deutscher Mentor sollte seinem afrikanischen Mentee jedoch seine Anmerkungen eher indirekt zu verstehen geben, um ihn nicht zu beschämen. Hilfreich ist in diesem Kontext auch die Verwendung von allgemeinen Beispielen und Bildern, anhand deren man das Feedback gedanklich einhüllt. Ein konfrontatives Agieren ist dabei wenig hilfreich.

Gruppenmentoring vor Einzelmentoring. Der Afrikaner lernt in der Gruppe und durch die Gruppe. Auch für deutsche Mentees und Mentoren ist das Gruppensetting als Lernvariante durchaus vertraut und nichts Ungewöhnliches. Diese Möglichkeit sollte in interkulturellen Förderungsprozessen viel stärker genutzt werden. Zum einen lässt sich dadurch eine größere Gruppe von Mentees betreuen, die auch voneinander lernen und sich gegenseitig bereichern. Zum anderen kommt diese Art des Mentoring der kollektivistischen Dimension entgegen und nutzt die kulturelle Prägung zur Förderung von Menschen. In diesem Spektrum wäre anleitendes und anregendes Material zur Gestaltung von gruppenbezogenem Mentoring sicher sehr hilfreich. Das Material könnte alle Bereiche der persönlichen, charakterlichen Entwicklung anstoßen, als auch Aspekte der dienstlich relevanten Seite der Mentees aufgreifen.

7 Anhang

Anhang 1 – Elemente einer Mentoringvereinbarung²⁰⁰

(Hinweis: kann nur im westlich geprägten Mentoringprozess Verwendung finden)

Geschäftsvereinbarungen
<ul style="list-style-type: none">• Wie häufig wollen sich Mentor und Mentee treffen?• Wer ergreift die Initiative zu dem Treffen?• Wo finden die Treffen statt?• Werden die Begegnungen dokumentiert?• Gibt es zwischendrin Kontakte? Per Telefon? E-Mail?• u. a. m.
Inhaltliche Vereinbarung
<ul style="list-style-type: none">• Welche Ziele und Erwartungen haben Mentor und Mentee mit dem Prozess?• Welche Bereiche sollen ausgeklammert werden?• Wie können Mentor und Mentee feststellen, dass die Ziele des Mentoring erreicht sind?• u. a. m.
Vertrauensvereinbarungen
<ul style="list-style-type: none">• Wie wird Verschwiegenheit und Vertraulichkeit vereinbart?• Wie ist mit auftauchenden Störungen und Konflikten umzugehen?• Wo werden Unterlagen und Notizen aus dem Mentoringprozess aufbewahrt?• Für wen sind diese zugänglich?• u. a. m.
Revisionsvereinbarungen
<ul style="list-style-type: none">• Wie kann thematisiert werden, dass sich eine Seite nicht an die Vereinbarungen gehalten hat?• Wie soll der Prozess beendet werden?• Wer ist zu informieren bzw. einzubeziehen, wenn die Fortführung des Mentoringprozesses durch einen Konflikt unmöglich erscheint?• Auf welchem Wege sollen Änderungen an der Vereinbarung möglich sein?• u. a. m.

²⁰⁰ In Anlehnung an: Becker, Manfred. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009, 550.

Anhang 2 – Muster einer Mentoringvereinbarung²⁰¹

(Hinweis: kann nur im westlich geprägten Mentoringprozess Verwendung finden)

Mentoringvereinbarung

Zwischen Frau/Herrn als Mentorin/Mentor und Frau/Herrn als Mentee wird für die Dauer vom bis eine Mentoring-Vereinbarung getroffen. Das Mentoring hat die berufliche und persönliche Förderung der/des Mentee durch die Mentorin/den Mentor zum Ziel.

- Die Unterstützung beinhaltet im Einzelnen folgende Maßnahmen:
- Information über betriebliche Organisations- und Informationsstrukturen;
- Information über berufliches Entscheidungsverhalten und Führungsstile;
- Austausch über Selbstmarketing im Unternehmen;
- Beratung bei der Lösung anstehender Aufgaben;
- Strategieplanung von möglichen Karriereschritten und Berufswegplanung;
- Unterstützung bei der Entscheidungsfindung;
- Vermittlung weiterführender beruflicher Kontakte;
- Beratung bei der Bearbeitung eines hausinternen Projektes „(Projekttitle)“

Die Mentoringpartner verpflichten sich zu regelmäßigen Treffen einmal im Monat. Darüber hinaus gehender Beratungsbedarf bedarf gesonderter Klärung.

Diese Vereinbarung kann einseitig von beiden Partnern vorzeitig aufgekündigt werden – wenn möglich unter Angabe der Gründe.

Ort und Datum

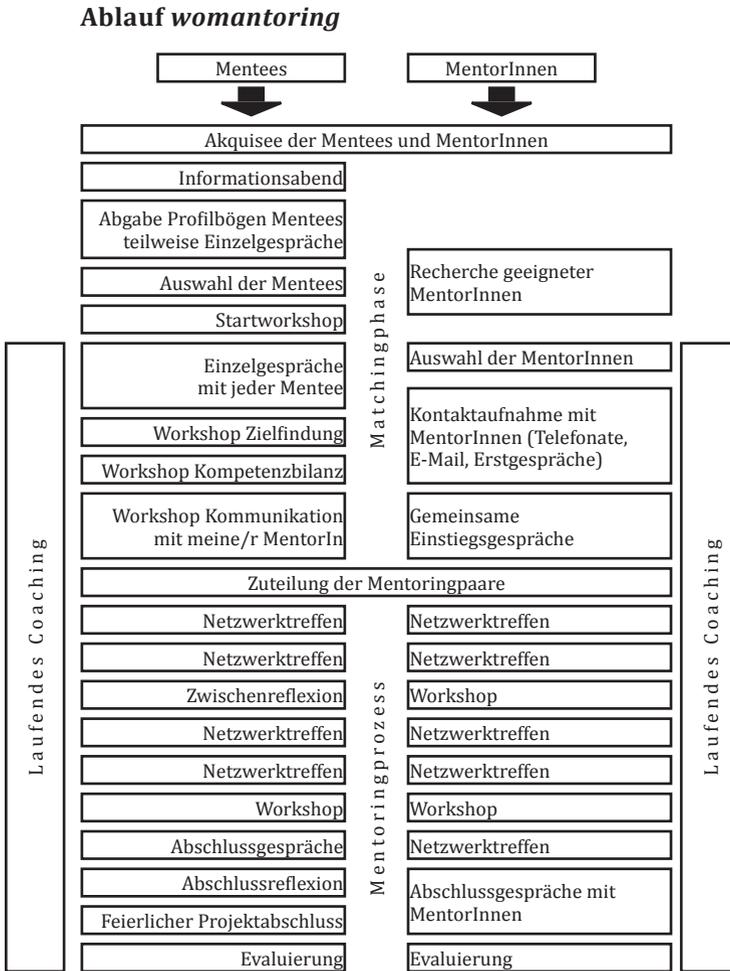
.....
Mentorin/Mentor

.....
Mentee

²⁰¹ Wewer, Katharina. *Personalentwicklung durch Mentoring: Wie Unternehmen und Organisationen das Lernen der Akteure besser verstehen und für sich nutzen können*. Hamburg: Diplomica Verl., 2009, 135. Hinweis auf: Koch 2000, 129. Eine vergleichbare Darstellung findet sich in Peters et al. 2004, 161.

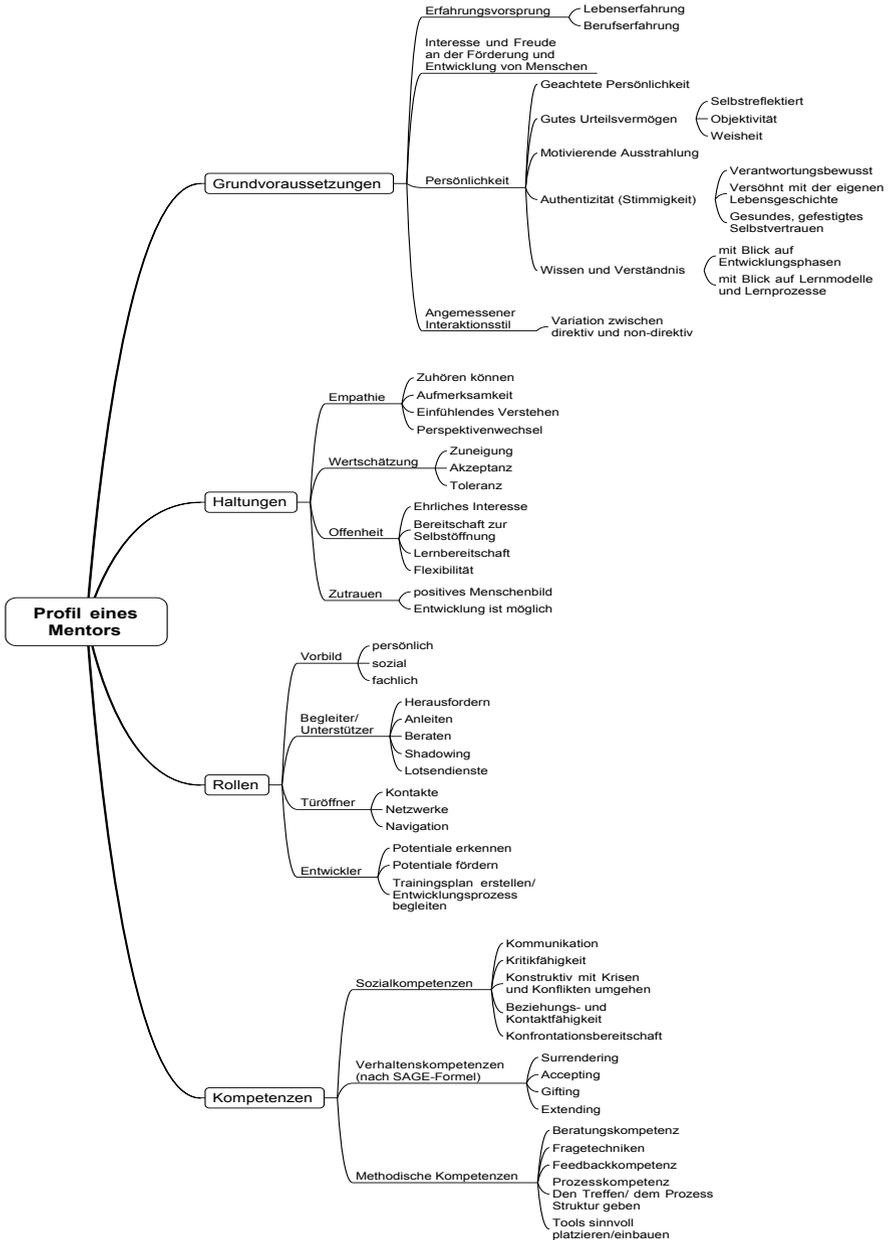
Anhang 3 – Beispiel für den Ablauf eines Mentoringprogramms²⁰²

(Hinweis: Ist im Kontext einer afrikanischen Kultur nicht verwendbar)



²⁰² Erstellt in Anlehnung an: http://www.frauenstiftung.at/fileadmin/frauenstiftung/user_upload/Service_und_Downloads/Mentoring_Guidepdf, 25, eingesehen am 19.06.2011.

Anhang 4 – Profil eines Mentors



Anhang 5.1 – Fragen zu interkulturellen Mentoringprozessen (Fragen 1–7)

	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7
	Funktion M.?	Herkunft?	Kontext?	Wann?	Material?	Anfrage?	Themen?
Mentor 01	Pastor i. R.	Eritrea / Kamerun	BFP	2004–2008	Leitfaden zur Ausbildung im BFP/Mappe von Conceptonline/ Persönliche Unterlagen	Ging vom Mentee aus	Konfliktfeld mit charismatischen Leitern/Situationen der Gemeinde/ Themen zur Familie und Erziehung/ Verfolgung
Mentor 02	Gemeinde-leiter	Angola	Gastge-meinde	2005–2010	Kein Material. Wäre nicht hilfreich gewesen	Mentee kam indirekt	Spontane Themen. Sinn einer Teilan-stellung
Mentor 03	Leiter	Nigeria	Pastorale Arbeit	2009–2010	Kein Material verwendet	Ging vom Mentor aus	Spontane Themen
Mentor 04	Berater	Ghana, Liberia, Kongo, Nigeria	Distrikt-leiter im BFP	seit 2006	k. A.	Ging von den Mentees aus	Integration in Deutschland/ Lehrfragen/ Sprachförde-rung
Mentor 05	Co-Pastor und Teamlei-ter	Kenia	Groß-stadtbe-reich	2006 bis heute	Nein. Nur im Rahmen von Ehevorberei-tung/ Kurs von Rudi Mösch	Ging vom Mentor und auch vom Mentee aus	Ehevorbe-reitung/ Begleitung bei Gemein-de-gründung
Mentor 06	Pastor i. R.	Nigeria	Unter-stützung bei Gemein-de-grün-dung	2009 bis heute	Nein/ Sporadische Gespräche/ praktische Hilfe	Ging vom Mentee aus	Unterschiede im kulturellen Kontext/ Afrika anders als Deutschland
Mentor 07	Leiter	k. A.	Berufung ent-wickeln/ Ro-ten Faden finden	seit 2010	Die Men-to-ring-Map	Ging vom Mentor aus	„Seelsorgethe-men, z. B. Ehefragen“

	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7
Mentor 08	Pastor	Ghana Äthiopien Eritrea	Ausbildung zum Leiter/ Pastor	1988– 2000	Gemeindliche Studien- unterlagen auf universitärem Niveau	Ging vom Mentee aus	Spoantane und geplante Themen/ Korrekte Bibelauslegung/ ethische Fragen/ Seelsorge/ Widersprüche und schwierige Stellen der Bibel
Mentor 09	Pastor/ Gemein- deleiter	Äthiopien	ICI-Aus- bildung des jungen Pastors	2006 bis heute	Kein Material verwendet	Ging von der Gemeinde- leitung aus	„Fachliche Themen/ Spontane Gespräche zu Fragen der Mission und Kultur/ 2. Ge- neration in der Gemeinde“
Mentor 10	Missionar	Zulus aus Südafrika	Im Rahmen prakti- scher Zeltarbeit	2003 bis heute	„Purpose driven life (R.Warren)/ Schritte in ein neues Leben (Erich Theis) u. a. m.“	Ging vom Mentor und auch vom Mentee aus	Themen ergeben sich aus der Pra- xis/ ethische Fragen

Quelle: © Zusammengestellt von Hartmut Knorr

Anhang 5.2 – Fragen zu interkulturellen Mentoringprozessen (Fragen 8–11)

	Frage 8	Frage 9	Frage 10	Frage 11
	Unterschiede?	Offenheit?	Tabus?	Material geeignet?
Mentor 01	Keine Unterschiede festgestellt	Offene, vertrauensvol- le Beziehungen	Nicht wahrgenom- men	Ja. Warum nicht?
Mentor 02	Afrikaner sind be- ziehungsorientiert/ Zuverlässigkeit ein Problem	Ja. Sehr persönlich, große Herzlichkeit	Zugeben von Schwä- chen	k. A.

	Frage 8	Frage 9	Frage 10	Frage 11
Mentor 03	Unzuverlässigkeit, Unpünktlichkeit, wenig gegenseitige Rechenschaft	Nein/Es wurde über pers. Dinge gesprochen/ Deutsche sind strukturiert und konsequent	Nein	k. A.
Mentor 04	Glaubensherausforderungen werden von Afrikanern reifer und mit positiver Perspektive angegangen	Hängt von Offenheit des Mentors ab/ Status, Amt, Position ist wichtig	Ist beziehungsabhängig. Dann keine Themen, über die man nicht sprechen kann	k. A.
Mentor 05	„Etwas mehr Unselbstständigkeit/ Mehr Rückfragen und Hilfen im finanziellen Bereich“	Recht große Offenheit/ Traditionelles, kontextuelles Umfeld viel weitreichender	Immer dann, wenn die Ehre berührt wird, war der Tabubereich größer	Kein Material verwendet/ Ehevorbereitungskurs wurde auf afrikanischen Kontext angepasst
Mentor 06	Einstellung zu Besitz/ Unterschiede in biblischer Lehre/ Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit/ Denkweisen	Große Offenheit vorgefunden/ Authentizität manchmal schwer einzuschätzen	Nein. Es besteht große Offenheit und Vertrauen	Material (Leitfaden) nur bedingt hilfreich/ Sie haben andere Fragen/ Weniger Strukturen wäre besser
Mentor 07	Deutsche sind zuverlässig. Afrikaner ist schwerer bei der Stange zu halten. Aufgaben fielen ihm nicht so leicht	Nicht so nah gekommen, wie einem deutschen Mentee. Prozess war relativ offen	Nein	Ja, ich denke schon. Wir haben uns nicht davon gelöst
Mentor 08	Wenn ein Afrikaner einen Mentor geistlicher Vater nennt, meint er es auch ernst	Ja. Es wurde mit Respekt und Lernwilligkeit über persönliche Dinge gesprochen	Ja. Besonders in der persönlichen Sexual- und Familienethik/ Manchmal auch im Umgang mit Fragen zum Staatswesen	Ja. Aber oft auf den Mentee eingelassen
Mentor 09	Stärkere Definition über Dienste und Ämter/ Versuch, die Persönlichkeit auszuklammern/ Neigung zum Übertreiben festgestellt	„Das ist relativ. Deutsche Mentees i. d. R. offener bei persönlichen Angelegenheiten“	Rolle in der Familie/ Sprachprobleme	Kein schriftliches Material verwendet
Mentor 10	Afrikaner sind weniger kritisch im Vergleich. Dafür ist es schwerer, sie mit logischen, biblischen Argumenten zu überzeugen/ Der Deutsche kann Theorie und Praxis trennen; der Afrikaner weniger	Ich kann keinen Unterschied erkennen. Manchmal sagt der Afrikaner nichts. Dann muss man lernen, Gedanken zu lesen. Man kann Afrikaner schnell beleidigen	Geld/ Man sollte kein „Besserwissi“ sein	Afrikaner tun sich schwer mit schriftlichem Material/ Ihre Stärke liegt in mündlicher Überlieferung

Quelle: © *Zusammengestellt von Hartmut Knorr*

Anhang 5.3 – Fragen zu interkulturellen Mentoringprozessen (Fragen 12–15)

	Frage 12	Frage 13	Frage 14	Frage 15
	Vorbereitungen?	Abschluss M.-Prozess?	Motivation?	Absprachen?
Mentor 01	Erstaunt, wie gut sie damit zurechtkamen	Nein. Kein Abbruch. Aber Terminplanung war schwierig. Gemeinsam gegessen. Dienst in der Gemeinde gemacht/ Beim anderen Mentee etwas unbefriedigend	Beide hatten eine Berufung und wollten Integration und Zusammenarbeit	Mündlich mit konkreten Absprachen
Mentor 02	k. A.	Verhältnis endete parallel mit dem Auszug der Gastgemeinde	k. A.	mündliche Absprachen
Mentor 03	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Mentor 04	k. A.	k. A.	Beratung wurde gern und wiederholt in Anspruch genommen	k. A.
Mentor 05	“Fragebögen sind artfremd. Mehr mündlich ausgedrückt, was im Herzen drin ist”	Unterschiedlich. Eine Beziehung besteht noch. Die andere hat sich durch Hochzeit verändert/ Keine Abbrüche/ Manchmal waren die Beziehungen aber dünner	Haben sich an die Abmachungen gehalten/ Neue Bereiche wurden angeregt	mündlich/ Vertraulichkeit vereinbart/ ehrlich miteinander zu sein
Mentor 06	Nein, wir machen Gespräche ab nach Bedarf und ohne Material	“Nein. Kein Abbruch/ Prozess läuft noch”	Er kam auf mich zu und kommt ohne Termin, wenn er reden will oder Hilfe braucht	Keine
Mentor 07	Ja. Aber er brauchte wesentlich mehr Hilfe	Ja. Es gab ein Schlussgespräch.	Wollte seine Berufung lebendig erhalten	Sind mündlich die Regeln durchgegangen. Das hat funktioniert

	Frage 12	Frage 13	Frage 14	Frage 15
Mentor 08	Ja. Es mussten auch Prüfungen abgelegt werden. Manchmal musste man Fragen erläutern	“Ja. Übergabe Diplom/ Abbrüche gab es nicht”	An der persönlichen Hingabe und Lernbereitschaft	Vorgegebene Voraussetzungen, die erfüllt sein mussten
Mentor 09	Keine Aufgaben in der Art gestellt. Der Mentee hat sich aber trotzdem auf jedes Treffen vorbereitet	Ist am Abklingen, wird aber aufrechterhalten	Es gab regelmäßigen Mailkontakt	Mündliche Absprachen als Begleitung zur Ausbildung
Mentor 10	Sie taten es widerwillig, aber taten es. Afrikaner wollen motiviert sein, etwas zu tun	Es geht bei uns um lang anhaltende Zusammenarbeit/ Kein Ausbildungsziel oder Abschluss wie bei einer Ordination	Durch ihre demütige Haltung, sich freiwillig unterzuordnen und zu lernen/ Wissbegier und Fragen	Richtlinien über das Arbeiten im Team

Quelle: © Zusammengestellt von Hartmut Knorr

Anhang 5.4 – Fragen zu interkulturellen Mentoringprozessen (Fragen 16–18)

	Frage 16	Frage 17	Frage 18
	Zusagen?	Weiter Kontakt?	Ratschläge? Zukünftig?
Mentor 01	Zusagen wurden erfüllt. Manchmal gab es Zeitprobleme	Nur gelegentlicher Kontakt	Eine gute Beziehung aufbauen mit regelmäßigen Treffen und persönlichem Austausch/ mehr auf die Beziehung achten/ mehr Besuche in der Gemeinde der Mentees
Mentor 02	k. A.	So gut wie keine mehr	Beziehung vor Erziehung. Geduld aber auch Konsequenz / Wahrscheinlich wenig in dieser losen Form. Umsetzung mehr verbindlich?
Mentor 03	k. A.	k. A.	k. A.
Mentor 04	k. A.	Immer wieder von beiden Seiten. Gegenseitige Anrufe und Einladungen. Spontan und geplant	Nicht alles besser wissen/ Mentoringprozess als gemeinsames lernen betrachten, wo beide etwas zu geben haben/ Geduld/ Immer wieder nachgehen/ Wertschätzung und Interesse ausdrücken

	Frage 16	Frage 17	Frage 18
Mentor 05	Abmachungen wurden eingehalten / Prozess wurde zäh, als es ans Eingemachte ging	Ja / per SMS und Telefon / geht meist vom Mentee aus / 14-tägig oder monatlich	Konkrete Aussagen machen / Keinen Raum für Zweideutigkeiten oder falsche Erwartungen lassen / auf die Ehre der Person achten / einem Gespräch einen langen Anlauf geben / viel loben und weniger zurechtweisen
Mentor 06	Ja. Willentliche Umsetzung und die Bereitschaft für konkrete Schritte sind vorhanden	k. A.	Viel zuhören/ Zeit nehmen/ Gebetsbereitschaft/ Querdenken, keine zu feste Linie fahren und doch Orientierungspunkte setzen. Generell mit sehr viel Offenheit und Bereitschaft, auf die kulturelle Andersartigkeit reagieren
Mentor 07	Ja. Allerdings wurden nicht alle Aufgaben verstanden	Ja spontan – zwischen Tür und Angel	k. A.
Mentor 08	Sie waren sehr motiviert. Zäh wurde es nur, wenn sie sich scheuten, die weißen Kollegen zu fragen	Ja. Sie können mich jederzeit aufsuchen oder anrufen	„Prüfe dich, ob du ernsthaft wie ein geistlicher Vater stets zur Verfügung stehen willst und kannst/Mehr nachfragen“
Mentor 09	Der Mentee war sehr zuverlässig.	Etwa vierteljährlich	Äthiopier sind mit Schwarzafrikanern nicht zu vergleichen/ Im Bereich des Gebetslebens kann man viel von ihnen lernen/ Zuverlässigkeit sollte gefördert werden/ Den persönlichen Bereich intensiver ansprechen, nicht nur die Dienstseite
Mentor 10	Sowohl als auch. Man braucht Fingerspitzen- gefühl	Teilweise. Das hängt von beiden Seiten ab.	Geduld haben. Zuhören, damit man versteht, wie er denkt. Erst dann wirst du ihn erreichen/ Die eigene Sturheit etwas zurückfahren

Quelle: © *Zusammengestellt von Hartmut Knorr*

Anhang 6 – Fragebogen für afrikanische Pastoren und Leiter

Fragebogen für afrikanische Pastoren und Leiter

In diesem Fragenbogen geht es darum zu erfassen, inwieweit einzelne Personen (Mentoren) einen prägenden Einfluss auf dein Leben und deine Dienstentwicklung gehabt haben.

Es ist auch sehr hilfreich zu sehen, wie und wodurch diese Unterstützung funktioniert hat und wie eine hilfreiche, praktische Unterstützung für die nächste Generation von Berufenen aufgebaut werden kann.

Der Fragebogen enthält 29 Fragen. Bei jeder Frage ist eine maximale Anzahl von Ankreuzmöglichkeiten angegeben. Du kannst aber auch weniger Punkte ankreuzen.

Bitte diese Hinweise unbedingt beachten.

Vielen Dank für deine Unterstützung und Mitarbeit.

A. Allgemeine Angaben

Altersangabe:

Ich gehöre zur Altersgruppe von...

- 20–30 Jahren 31–40 Jahren 41–50 Jahren
 51–60 Jahren 61 Jahre und älter

Geschlecht: männlich weiblich

Position: Ich bin ...

- Pastor Gemeindeleiter Ältester
 Diakon _____

Ich bin Mitglied in einer Stadtgemeinde Land-/Dorfgemeinde

Anzahl der Gemeindeglieder:

- bis zu 50 Mitglieder bis zu 100 Mitglieder
 bis zu 200 Mitglieder mehr als 200 Mitglieder

Frage 1: (max. 1 Kreuz)

Was sind zurzeit deine zwei Hauptaufgaben in deinem Dienst?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Büroarbeit | <input type="checkbox"/> Hausbesuche machen |
| <input type="checkbox"/> Predigen und Lehren | <input type="checkbox"/> Chorarbeit |
| <input type="checkbox"/> Seelsorge | <input type="checkbox"/> Mitarbeiter ausbilden |
| <input type="checkbox"/> Evangelisieren | <input type="checkbox"/> Neue Gemeinde gründen |
| <input type="checkbox"/> Befreiungsdienste | <input type="checkbox"/> Gottesdienste leiten |

B. Unterstützer und Förderer in meiner Lebensgeschichte

Frage 2: (max. 2 Kreuze)

Wenn du zurückdenkst: Wie viele Menschen würdest du als deine Mentoren bezeichnen?

- 1–2 Person 2–4 Personen 4–5 Personen mehr als 5 Personen

Frage 3: (max. 3 Kreuze)

Welche drei Personen haben dich am meisten geprägt und einen nachhaltigen Eindruck in deinem Leben hinterlassen?

- Vater Mutter Geschwister Ein Onkel Eine Tante
 Ein Schullehrer Ein Nachbar Ein Sonntagsschulmitarbeiter
 Ein Jugendleiter Mein Ehepartner Ein Ältester oder Diakon
 Mein Pastor Ein Seelsorger Ein guter Freund
 Eine bestimmte Person, die für mich Vorbild war/ist Ein beruflicher Ausbilder

Frage 4: (max. 1 Kreuz)

Ich habe auch heute noch einen geistlichen Vater bzw. eine geistliche Mutter in Christus.

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 5: (max. 2 Kreuze)

In welchen zwei Bereichen deines Lebens war dir ein Mentor besonders hilfreich?

- In meiner charakterlichen Entwicklung
 In der Entwicklung meiner persönlichen Beziehung zu Gott
 In Bezug auf meine Beziehungen zu anderen Menschen
 In Bezug auf meine Ehegestaltung
 In der Entdeckung und Entwicklung meiner Gaben, die ich habe
 In der Ausbildung zu meinem Dienst
 In einem anderen Bereich, nämlich _____

Frage 6: (max. 2 Kreuze)

In welchen Zeitabschnitten deines Lebens war die Unterstützung durch einen Mentor besonders hilfreich für dich? Im Lebensabschnitt von...

- 0–10 Jahren 11–20 Jahren 21–30 Jahren 31–40 Jahren
 41–50 Jahren 50 Jahren und älter

C. Unterstützung durch meine Gemeinde

Frage 7: (max. 1 Kreuz)

In meiner Gemeinde wird darauf geachtet, dass Menschen persönlich in ihrer Berufung und ihren Gaben gefördert werden.

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 8: (max. 1 Kreuz)

Das natürliche Prinzip der Übertragung und Weitergabe von Erfahrungen und Werten von einer reifen Person an eine jüngere Person, entdecke ich am ehesten ...

- im Bereich der eigenen Familie im Bereich der persönlichen Freundschaften
 in meiner Ehe im Bereich der Verwandtschaft im Bereich der Gemeinde
 im Bereich der Nachbarschaft

Frage 9: (max. 1 Kreuz)

Das natürliche Prinzip der Übertragung und Weitergabe von Erfahrungen und Werten von einer reifen Person an eine jüngere Person, entdecke ich am wenigsten ...

- im Bereich der eigenen Familie im Bereich der persönlichen Freundschaften
 in meiner Ehe im Bereich der Verwandtschaft im Bereich der Gemeinde
 im Bereich der Nachbarschaft

Frage 10: (max. 2 Kreuze)

Die Förderung von Menschen geschieht in meiner Gemeinde in der Hauptsache ...

- ... durch ein spezielles Förderungs- oder Mentoring-Programm
 ... durch persönliche Eigeninitiative. Jeder muss selbst sehen, wie er vorwärts kommt
 ... durch den Pastor
 ... durch die Ältesten
 ... durch die Diakone
 ... indem ich mir Freundschaften zu gleichaltrigen Personen aufbaue
 ... durch gottesdienstliche Veranstaltungen
 ... durch folgende Person(en): _____

Frage 11: (max. 2 Kreuze)

Ich habe aktuell einen konkreten Förderer und Mentor und treffe mich mit ihm/ihr ...

- regelmäßig und fast jede Woche
 regelmäßig im Abstand von ein bis zwei Monaten
 regelmäßig im Abstand von drei bis sechs Monaten
 in unregelmäßigen Zeitabständen, so wie es sich gerade ergibt
 so wie wir es gemeinsam planen
 dann, wenn mein Mentor mich einlädt und auf mich zukommt
 So etwas wie Mentoringtreffen finden gar nicht statt. Wenn Förderung geschieht, dann durch _____

Frage 12: (max. 3 Kreuze)

Wenn ich mit meinem Mentor zusammentreffe, ...

- stellt er mir Fragen
- betet er mit mir
- spricht er mich auf bestimmte Dinge und Bereiche in meinem Leben und Dienst an
- ermutigt er mich
- wissen wir manchmal nicht so recht, was wir tun sollen
- geht er mit mir durch ein bestimmtes Programm für geistliches Wachstum
- höre ich hauptsächlich zu
- gibt er mir viele gute Ratschläge
- würde ich mir wünschen, dass ich die Fragen stellen kann, die mich beschäftigen
- gibt er seine Erfahrungen an mich im Gespräch weiter
- wäre es hilfreich, wenn wir ein Buch oder Programm hätten, das wir gemeinsam durcharbeiten könnten

Frage 13: (max. 1 Kreuz)

Ich bin in meinen Dienst gekommen, ...

- weil niemand da war, der diesen Dienst getan hat
- weil jemand mich gefragt und in den ersten Schritten unterstützt hat
- weil ich einen Fürsprecher hatte, der mir die Tür aufgemacht hat
- indem ich einfach mitgeholfen habe
- weil mich der Dienst interessiert hat und ich mich selber dafür gemeldet habe

Frage 14: (max. 2 Kreuze)

Meine Wahrnehmung ist, dass Menschen sich nach Hilfestellung und Unterstützung in ihrer persönlichen und geistlichen Entwicklung sehnen. Sie bekommen zurzeit aber diese notwendige Unterstützung in der Gemeinde nicht, weil ...

- es keine Sicht für die Notwendigkeit dieser Art der Förderung von Menschen gibt
- es einfach an Zeit mangelt
- es keine Ausbildung und Anleitung für den Dienst des Mentors gibt
- keine Erfahrungen in diesem Bereich vorliegen
- der Nutzen einer solchen väterlichen und mütterlichen Unterstützung angezweifelt wird
- weil das nicht unserer Tradition entspricht
- weil man dazu Material haben müsste, das uns nicht zur Verfügung steht

Frage 15: (max. 1 Kreuz)

Ich erfahre Unterstützung, Beratung und Ermutigung durch andere Kollegen.

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
- trifft gar nicht zu

D. Auswirkungen der Förderung auf meine Entwicklung

Frage 16: (max. 1 Kreuz)

Ich habe den Nutzen von Mentoring in meinem persönlichen Leben erfahren und schätze den Wert der persönlichen Förderung für meine Entwicklung hoch ein

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 17: (max. 1 Kreuz)

Ich schätze den Austausch, Gespräche und Reflexionen mit meinen Kollegen. Das ist eine ganz starke Möglichkeit für meine eigene Weiterentwicklung.

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 18:

Auf welchem Wege hast du das meiste gelernt?

... Lernen durch eigenes Ausprobieren

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

... Lernen durch Lesen, Studieren und Unterrichte

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

... Lernen durch erfahrene Personen und Vorbilder

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 19: (max. 1 Kreuz)

Ich bin darin ausgebildet worden, andere Menschen in ihrer geistlichen Entwicklung fördern zu können

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 20: (max. 1 Kreuz)

Ich würde mir sehr wünschen, darin mehr Anleitung zu bekommen, andere Menschen in ihrer geistlichen Entwicklung fördern zu können

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 21: (max. 1 Kreuz)

Mein Gemeindedienst entspricht auch meinen Gaben und meiner Berufung. Das hat vor allem etwas mit bestimmten Personen zu tun, die sich in mein Leben investiert haben.

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

E. Meine Sicht zur Begleitung von potenziellen Mitarbeitern und Leitern

Frage 22: (max. 1 Kreuz)

Ich gebe meine Erfahrungen an die nachfolgende, jüngere Generation weiter.

- trifft voll zu trifft überwiegend zu trifft zu trifft wenig zu
 trifft gar nicht zu

Frage 23: (max. 1 Kreuz)

Wie findest du heraus, welche Gaben und Talente der Entwicklung dein Mitarbeiter hat? Welche der nachstehenden Antworten trifft dabei am meisten zu?

- Ich beobachte meinen Mitarbeiter und kann dann sein Potenzial erkennen
 Ich frage meinen Mitarbeiter danach, was seine Gabe ist
 Ich lasse den Mitarbeiter verschiedene Dienste tun. Dann zeigt sich, ob er etwas kann
 Ich benutze einen Gabentest, den wir dann gemeinsam auswerten
 Ich erzähle dem Mitarbeiter von meiner Dienstentwicklung. Das wird ihm weiterhelfen

Frage 24: (max. 1 Kreuz)

Wie viele Leiter und Mitarbeiter sind in deiner Gemeinde darin involviert, Menschen zu fördern und Mitarbeiter persönlich zu begleiten?

- unter 10 % bis zu 20 % bis zu 30 % bis zu 40 % über 40 %

Frage 25: (max. 1 Kreuz)

Mit wie vielen Menschen stehst du in diesem Jahr in einer konkreten Ausbildungssituation?

- 1 Person 2–3 Personen 4–5 Personen 6 oder mehr Personen

F. Was mir/uns in der Mentorenbegleitung helfen würde

Frage 26: (max. 1 Kreuz)

Um einen jungen Menschen gemäß seiner Gaben und Talente in seiner Entwicklung fördern zu können, ...

- bräuchten wir gutes, schriftliches Material, mit dem man arbeiten kann.
- bräuchten wir mehr Verständnis darüber, wie man eine Begleitung gestalten kann.
- braucht es mehr praktische Anleitung durch ein Vorbild.
- müsste ich zuerst selber einen Mentor haben. Dann wüsste ich auch, wie man das macht.
- müsste sich die ganze Gemeindenkultur ändern. Mentoring ist da noch kein Thema.
- wäre ein biblisches Verständnis von Mentoring notwendig. Das ist nicht vorhanden.

Frage 27: (max. 2 Kreuze)

Was sind aus deiner Wahrnehmung die Hindernisse und Schwierigkeiten in Bezug auf eine Mentorenbegleitung?

- Mentoring passt nicht in unsere Tradition.
- Was Mentoring ist und beinhaltet, ist einfach (noch) nicht bekannt.
- Mentoring ist zu persönlich. Man muss dabei zu viel von sich selber preisgeben.
- Es gibt einfach keine Mentoren, die andere Menschen begleiten und unterstützen würden
- Einige Leiter haben Angst, dass Mitarbeiter durch zu viel Unterstützung zu stark werden.

Frage 28: (max. 1 Kreuz)

In welchen Bereichen ist nach deiner Meinung eine persönliche Begleitung und Förderung durch einen reifen Christen besonders nötig?

- Im Bereich der charakterlichen Entwicklung
- Im Bereich der Gabenentwicklung
- Im Bereich der allgemeinen Ermutigung
- Im Bereich der Lehre und Schulung durch Seminare

Frage 29:

Gibt es aus deiner Sicht Tools (Werkzeuge), die für die Arbeit eines Mentors hilfreich wären? Wenn ja, welche? (Bitte Hinweise auf der Rückseite des Blattes vermerken)

8 Bibliografie

Veröffentlichungen

- Afrika – Schwerpunktthemen. *Information zur politischen Bildung*, Nr. 303 (2009).
- Ausbildungsausschuss des BFP. *Leitfaden zur Ausbildung im BFP* (Ordner), 2006.
- Bär, Christel. *The development of a contextualized indigenous education system*. Dissertation (Doctor of Education), Biola University, 1989.
- Becker, Manfred. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.
- Bell, Chip R. *Managers as Mentors: Building Partnerships for learning*. San Francisco, Calif: Berrett-Koehler Publ., 1998.
- Clinton, Dr J. Robert. *Der Werdegang eines Leiters: Lektionen und Stufen in der Entwicklung zur Leiterschaft*. Greng-Murten: Verlag für kulturbezogenen Gemeindebau, 1992.
- Conley, Bayless. *Geistliche Vaterschaft: Das Wunder des Mentoring*. Solingen: Bernard, Gottfried, 2000.
- Dieterich, Michael. *Handbuch Psychologie und Seelsorge*. 4th ed. Wuppertal: Brockhaus, 1995.
- _____. *Persönlichkeitsdiagnostik: Theorie und Praxis in ganzheitlicher Sicht*. Hochschulschriften aus dem Institut für Psychologie und Seelsorge der Theologischen Hochschule Friedensau. Vol. 1. Friedensau: Institut für Psychologie und Seelsorge der Theologischen Hochschule Friedensau, 1996.
- _____. *Wie sich Menschen ändern – und was wir dazu tun können*. Wuppertal: R. Brockhaus, 2009.
- Donders, Paul Ch. *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung. Entwickle dein Potential – beruflich und privat*. 1. überarb. Neuauff. Asslar: Klaus Gerth, 2000.

- _____. *Mitarbeiter fördern und fordern: Das Praxisbuch für Alltag und Beruf*. Asslar: Gerth Medien, 2001.
- Donders, Paul Ch. und Josef Großerüschkamp. *Authentische Führung: Leiterschaft in Balance*. 1. Aufl. xpan edition./Paul Ch. Donders. Aus dem Niederländ. übers. von Josef Großerüschkamp; Bd. 1. Aßlar: Gerth Medien, 2006.
- Doser, Susanne. *30 Minuten für interkulturelle Kompetenz*. 30-Minuten-Reihe. Offenbach: GABAL Verlag, 2006.
- Drosdowski, Günther. *Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung überarb. Nachdr. der 2. Der Duden. : in 12 Bd; das Standardwerk zur deutschen Sprache/ hrsg. vom Wiss. Rat d. Dudenred.: Günther Drosdowski ... ; Bd. 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl, 1997.
- Dudenredaktion (Hrsg.). *Das Fremdwörterbuch: Duden*. 9., aktualisierte Aufl. Duden. Vol. 5. s.l: Dudenverlag, 2007.
- Faix, Tobias. *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*. Aussaat-Taschenbuch. Neukirchen-Vluyn: Aussaat-Verl., 2000.
- Faix, Tobias und Anke Wiedekind. *Mentoring – das Praxisbuch: Ganzheitliche Begleitung von Glaube und Leben*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Aussaat, 2010.
- Fallner, Heinrich und Michael Pohl. *Coaching mit System: Die Kunst nachhaltiger Beratung*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.
- Franz, Andreas. *Interkulturelle Werte-Dimensionen*. In: Mission und Reflexion im Kontext: Perspektiven evangelikaler Missionswissenschaft im 21. Jahrhundert; Festschrift für Klaus W. Müller zu seinem 65. Geburtstag. Eds. Friedemann Walldorf, Lothar Käser und Bernd Brandl, 422–447. Nürnberg, Bonn: VTR; VKW, 2010.
- Geiselhart, Jochen. *Interkulturelles Mentoring*. Uhrsleben, 2010.
- Giesekus, Ulrich. *Familien-Leben: Spielregeln für Eltern und Kinder*. 2nd ed. ABC-Team. Vol. 1032. Wuppertal, Zürich: Brockhaus, 1996.

- Grewe, Norbert, ed. *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*. Praxishilfen Schule. Neuwied: Luchterhand, 1990.
- Guardini, Romano. *Die Lebensalter: Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. 10. Taschenbuchaufl. (unveränd. Nachdr. der 9. Aufl). TOPOS-plus-Taschenbücher. Vol. 400. Mainz: Matthias-Grünewald-Verl., 2001.
- Haberleitner, Elisabeth, Elisabeth Deistler und Robert Ungvari. *Führen, Fördern, Coachen: So entwickeln Sie die Potentiale Ihrer Mitarbeiter*. 2., aktualisierte Neuausg. Serie Piper. Vol. 5343. München: Piper, 2009.
- Hauser, Eberhard. *Coaching von Mitarbeitern*. In: Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Eds. Lutz von Rosenstiel, Erika Regnet und Michel E. Domsch. 2. Aufl., 231–236. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.
- Hendricks, Howard G., and William Hendricks. *Man(n) braucht Freunde: Persönlich wachsen durch lebendige Beziehungen*. Giessen, Basel: Brunnen, 1998.
- Heringer, Hans Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. 2., durchges. Aufl. UTB Sprachwissenschaften. Vol. 2550. Tübingen: Francke, 2007.
- Hilb, Martin. *Management by Mentoring: Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung*. Neuwied: Luchterhand, 1997.
- Hildner, Bernd. *Einführung in die Verhaltenstherapie – Teil A*. BTS-Aufbaukurs VT98-08 (VT898). Freudenstadt, 1998.
- Hirsch, Andreas. *Der westliche Missionar als theologischer Lehrer in Schwarzafrika: Eigenständig-kritisches Denken als Voraussetzung für die Entwicklung einer kontextualisierten Theologie*. Wissenschaftliche Hausarbeit, Freie Theologische Akademie Gießen, 2000.
- Hofstede, Geert. *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. Orig.-Ausg., 4., durchges. Aufl. dtv. München, München: Dt. Taschenbuch-Verl; Beck, 2009.
- Horrnann, Horst. *Schule im Wandel: Konsequenzen für eine veränderte Lehreraus- und Fortbildung*. In: Praxishilfen Schule. In *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*. Ed. Norbert Grewe. Neuwied: Luchterhand, 1990.

- House, Robert J., Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman und Vipin Gupta. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, California: Sage Publikations, 2004.
- Hybels, Bill. *Mutig führen: Navigationshilfen für Leiter*. Asslar: Projektion J, 2002.
- Junk, Ann. *30 Minuten für erfolgreiches Mentoring*. 3. Aufl. Offenbach: GABAL-Verl., 2008.
- Käser, Lothar. *Lehr- und Lernvorgänge in anderen Kulturen*. In: Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999. Eds. Klaus W. Müller and Thomas Schirmacher, 46–60. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000.
- _____. *Animismus: Einführung in die begrifflichen Grundlagen des Welt- und Menschenbildes traditionaler (ethnischer) Gesellschaften für Entwicklungshelfer und kirchliche Mitarbeiter in Übersee*. 1. Aufl. Bad Liebenzell: Verl. der Liebenzeller Mission [u.a.], 2004.
- _____. *Fremde Kulturen: Eine Einführung in die Ethnologie für Entwicklungshelfer und kirchliche Mitarbeiter in Übersee*. 3. Aufl. Bad Liebenzell: Verlag der Liebenzeller Mission, 2005.
- Kessler, Volker, ed. *Ich will Unternehmer sein, nicht Unterlasser: Festschrift Karl Schock*: Francke-Buchhandlung, 2009.
- Knorr, Hartmut. *Coaching: ... damit Entwicklung stimmig wird; Grundlagen und Werkzeuge; [inklusive CD-ROM mit allen Arbeitsblättern im PDF-Format]*. [2. Aufl.]. Leuchter-Ratgeber. Erzhausen: Leuchter-Ed., 2002.
- _____. *Mentoring-Map: ... den Plan fürs Leben gestalten [Arbeitsheft im PDF-Format]*. Darmstadt: Selbstverlag, 2002.
- _____. *Protokoll der BFP-Präsidiumssitzung: Nr.254 TOP 11. Erzhausen, Archiv*. Nr. 254 TOP 11, 2008, 2008.
- Krallmann, Günter. *Leidenschaftliche Leiterschaft: Der Auftrag Jesu zur Mission*. Reihe: Gemeindeaufbau, Evangelisation, Mission. Wuppertal, Wittenberg: One-Way-Verl., 1995.

- Kram, Kathy E. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Repr. Lanham, MD: Univ. Pr. of America, 1988.
- Krell, Gertraude. *Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen; rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen*. 4., vollst. überarb. und erw. Wiesbaden: Gabler, 2004.
- Krumme, Paul. *Barnabas: Sohn des Trostes*. Dillenburg: Christliche Verl.-Ges., 1992.
- Lingenfelter, Sherwood G. und Marvin K. Mayers. *Kulturübergreifender Dienst: Ein Modell zum besseren Verstehen zwischenmenschlicher Beziehungen*. Evangelische Missiologie. Band 1. Bad Liebenzell: Liebenzeller Mission, 2001.
- Malik, Fredmund. *Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit*. [Neuausg.]. Frankfurt am Main: Campus-Verl., 2006.
- Maxwell, John C. *Leadership: Die 21 wichtigsten Führungsprinzipien*. 4. Aufl., 1. Paperbackaufl. Edition ACF. Vol. 3. Giessen u. a.: Brunnen-Verl., 2008.
- _____. *Charakter und Charisma: Die 21 wichtigsten Qualitäten erfolgreicher Führungspersönlichkeiten*. 5. Aufl. Brunnen Training. Vol. 4. Giessen: Brunnen-Verl., 2009.
- Mock, Erwin. *Afrikanische Pädagogik*. Wuppertal: Hammer-Verlag, 1979.
- Morris, Brian. *Animals and Ancestors: An Ethnography*. Oxford: Berg, 2010.
- Müller, Klaus W. *Ausbildung des Missionars zum Lehrer und Mentor*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller and Thomas Schirmmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000.
- _____. *Das Gewissen in Kultur und Religion: Scham- und Schuldorientierung als empirisches Phänomen des Über-Ich, Ich-Ideal*. Lehrbuch Elenktik; ein Projekt der Forschungsstiftung Kultur und Religion Biebertal/Gießen. 1st ed. Nürnberg: VTR, 2010.

- Müller, Klaus W. und Thomas Schirmmacher, eds. *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000.
- Niemeier, Moritz. *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung: Die Mentor-ausbildung im Blickpunkt*. 1. Aufl. Recht – Wirtschaft – Steuern. Hamburg: Igel-Verl., 2009.
- Niermeyer, Rainer. *Coaching: Sich und andere zum Erfolg führen*. 1. Aufl. Freiburg: Haufe, 2000.
- Osterhold, Gisela und Susanne T. Hansen. *Erfolgsperspektiven für Manager ab 45: So behaupten Sie sich als Führungskraft; neue Perspektiven garantieren das Weiterkommen*. [Falken-Bücherei]. Niedernhausen: Falken-Verl., 2000.
- Ott, Craig. *Interkulturelles Mentoring*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Eds. Klaus W. Müller and Thomas Schirmmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000.
- Ragins, Belle Rose und Kathy E. Kram. *The Handbook of Mentoring at work: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, Calif: SAGE, 2007.
- Rauen, Christopher. *Coaching-Tools: Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. 4. Aufl. Praxishandbuch Coaching. Bonn: ManagerSeminare-Verl., 2006.
- Rosenstiel, Lutz von, Erika Regnet und Michel E. Domsch, eds. *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. 2. Aufl. Vol. 20. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.
- Rosinski, Philippe. *Coaching across cultures: New tools for leveraging national, corporate and professional differences*. Repr. London: Brealey, 2010.
- Rotering-Steinberg, Sigrid. *Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring*. In: *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Ed. Heidrun Stöger. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009.
- Rothenberger, Hans. *Ganzheitliche Bibelschule in Afrika*. In: *Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999*.

- Eds. Klaus W. Müller and Thomas Schirmmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000.
- Rückle, Horst. *Coaching: So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an*. Landsberg/Lech: mi Verl. Moderne Industrie, 2000.
- Schirmmacher, Thomas. *Ausbilden wie Jesus und Paulus*. In: Ausbildung als missionarischer Auftrag: Referate der afem-Jahrestagung 1999. Eds. Klaus W. Müller and Thomas Schirmmacher. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 2000.
- Schmidt, Eva Renate und Hans Georg Berg. *Beraten mit Kontakt: Gemeinde- und Organisationsberatung in der Kirche: ein Handbuch*. Frankfurt: GABAL, 2004.
- Schneider, Paula B. und Gerhard Blickle. *Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen*. In: Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Ed. Heidrun Stöger. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009.
- Schreyögg, Astrid. *Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Erhebl. erw. u. aktual. Aufl. Frankfurt/Main: Campus-Verl., 2003.
- Spincke, Reinhard. *Leiterschaft mit Herz: Die Starthilfe für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter in der Gemeinde*: SCM R.Brockhaus, 2007.
- Stanley, Paul D. und J. Robert Clinton. *Mentoring: Wir brauchen geistliche Väter und Mütter*. Greng-Murten: Verlag für kulturbezogenen Gemeindebau, 1994.
- Stöger, Heidrun, ed. *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009.
- Straub, Jürgen. *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder; mit Tabellen*. Stuttgart: Metzler, 2007.
- Strohbehn, Ulf. *A List of Pentecostal and Charismatic Churches in Malawi*. Postgraduate Colloquium 2000, Zomba, University of Malawi, Department of Theology and Religious Studies, 2000.

- _____. *Pentecostalism in Malawi: A History of the Apostolic Faith Mission in Malawi*. Zomba: Kachere Series, 2005.
- _____. *The Zionist Churches in Malawi: History, Theology, Anthropology*, PhD, Zomba: University of Malawi, Chancellor College, 2010.
- Togbe´ Kangi, John. *Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg, 2007.
- Wagner, Angelika C. *Mentoring in Situationen der beruflichen Weichenstellung: Einsteigen – Aufsteigen – Umsteigen. Ergebnisse der Arbeitsstelle Expertinnen-Beratungsnetz/Mentoring der Universität Hamburg*. In: *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Ed. Heidrun Stöger. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009.
- Walldorf, Friedemann, Lothar Käser und Bernd Brandl (Hg.). *Mission und Reflexion im Kontext: Perspektiven evangelikaler Missionswissenschaft im 21. Jahrhundert*; Festschrift für Klaus W. Müller zu seinem 65. Geburtstag. With the collaboration of Klaus W. Müller. *Mission academics*. Vol. 31. Nürnberg, Bonn: VTR; VKW, 2010.
- Wewer, Katharina. *Personalentwicklung durch Mentoring: Wie Unternehmen und Organisationen das Lernen der Akteure besser verstehen und für sich nutzen können*. Hamburg: Diplomica Verl., 2009.
- Whitmore, John. *Coaching für die Praxis*. 3. Aufl. Heyne-Bücher 22, Heyne Business. Vol. 2027. München: Heyne [u. a.], 2000.
- Wolf, Jutta. *Praxisbeispiel Commerzbank: Cross-Mentoring*. 233–238.
- Wrede, Britt A. *So finden Sie den richtigen Coach: Mit professioneller Unterstützung zu beruflichem und privatem Erfolg*. Karrieresprung. Frankfurt: Campus-Verl., 2000.
- Ziegler, Alfred. *Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Ed. Heidrun Stöger. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers, 2009.
- Zumkeller, Volker. *Coaching: Grundsätze, Prozessphasen und Techniken*. 1. Aufl. Top im Job. Berlin: Cornelsen, 2010.

Interviews

Tulasi, George. *Mentoring innerhalb der Gemeindebewegung „Bethel-Prayer-Ministry-International“*. Interview by Hartmut Knorr (Accra, Ghana, 5. April 2010).

Appiah-Gyan, Palmer. *Mentoring in einer ghanaisch-deutschen Gemeinde*. Interview by Hartmut Knorr (Accra, Ghana, 8 April 2010).

Osei, Jabis. *Interview zum Thema Mentoring*. Interview by Hartmut Knorr (Erzhausen, 11. Mai 2010).

Akko, Victor. *Interview zum Thema Mentoring*. Interview by Hartmut Knorr (Hamburg, 3. Juli 2010).

Strohbehn, Ulf. *Ausbildung und Situation in Malawi*. Interview by Hartmut Knorr (Mäntylä, Finnland, 4 August 2010).

_____. *Unterrichtsmitschnitt Predigt-Feedbackgespräch am 23. Mai. 2011*. Blantyre, Malawi: unveröffentlichte Audiodatei, 2011. wma-Datei.

_____. *Mentoring in der malawischen Kultur-Teil A*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 19. Mai 2011).

_____. *Mentoring in der malawischen Kultur-Teil B*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 19. Mai 2011).

Khobili, Amos. *Mentoring in der Ausbildung der Bibelschule „Berea“*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 20. Mai 2011).

Kalanje, Cosmas. *Mentoring in der persönlichen Entwicklungsgeschichte*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 20. Mai 2011).

Smart, Henry. *Mentoring in der persönlichen Entwicklungsgeschichte*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 20. Mai 2011).

Strohbehn, Ulf und Christian Bongartz. *Young Pastors' Seminar – Eine Form eines formellen Mentorings in Malawi*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 20. Mai 2011).

Thorold, Dr. Alan. *Animismus und Anthropologie in Malawi*. Interview by Hartmut Knorr (Blantyre, Malawi, 21. Mai 2011).

Internetquellen

http://buechegger-partner.com/cms/d/_data/Die_GLOBE_Studie.pdf,
eingesehen am 29.07.2011.

http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=984337210&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=984337210.pdf, eingesehen am
02.08.2011.

<http://hss.ulb.uni-bonn.de/2009/1955/1955.pdf>, eingesehen am
25.07.2011.

<http://media.asburyseminary.edu/flash/mmin/tools/Coaching.ppt>, einge-
sehen am 19.07.2011.

<http://steveogne.org/>, eingesehen am 19.06.2011.

<http://www.4managers.de/management/themen/reverse-mentoring/>,
eingesehen am 14.06.2011.

<http://www.4managers.de/management/themen/mentoring/>, eingesehen
am 17.06.2011.

<http://www.absolventa.de/karriereguide/soft-skills/networking>, eingese-
hen am 12.06.2011.

<http://www.balu-und-du.de/>, eingesehen am 01.07.2011.

[http://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Evaluation/2010-
09-o8_fkp_03_10_Seiten34-36.pdf](http://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Evaluation/2010-09-o8_fkp_03_10_Seiten34-36.pdf), eingesehen am 25.07.2011.

<http://www.bethelgermany.com/index.html>, eingesehen am 07.06.2011.

[http://www.checklist-weiterbildung.at:8080/downloads/Lehren und
Lernen von Erwachsenen ONLINE-Katalog.pdf](http://www.checklist-weiterbildung.at:8080/downloads/Lehren_und_Lernen_von_Erwachsenen_ONLINE-Katalog.pdf), eingesehen am
01.08.2011, 1.

<http://www.coaching-report.de/index.php?id=359>, eingesehen am
11.10.2011.

<http://www.coaching-report.de/index.php?id=376>, eingesehen am
11.06.2011.

<http://www.coaching-report.de/index.php?id=377>, eingesehen am 12.06.2011.

<http://www.coaching-tools.de/tools/grow.htm>, eingesehen am 09.10.2011.

http://www.digbib.org/Homer_8JHvChr/De_Odyssee_.pdf, eingesehen am 08.06.2011.

http://www.frauenstiftung.at/fileadmin/frauenstiftung/user_upload/Service_und_Downloads/Mentoring_Guide.pdf, eingesehen am 16.06.2011.

<http://www.geert-hofstede.com/>, eingesehen am 31.07.2011.

http://www.theologie-examen.de/exzerpte/pastor/seelsorge/Seelsorge_allgemein.doc, eingesehen am 11.06.2011.

<http://www.transkulturelles-portal.com/index.php/5/54>, eingesehen am 29.07.2011.

<http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungsziele.html>, eingesehen am 31.07.2011.

<http://www.wissenschaft-online.de/artikel/949121>, Artikel: gug_2008_5_S16.pdf, eingesehen am 29.07.2011.

http://www.wusgermany.de/uploads/media/Dr._Jos_Schnurer_LEHRER_DER_WELT.pdf, eingesehen am 01.08.2011, 10.

<http://www.xpand.eu/at-neu/ueber-xpand/unsere-geschichte/>, eingesehen am 14.06.2011.

<http://www.xpand.eu/de/young-generation/powercheck/>, eingesehen am 14.06.2011.

Neben vielen anderen Beratungs- und Begleitungsformen ist Mentoring als eine Form der individuellen Förderung von Menschen in den letzten Jahren zunehmend bekannt geworden. Dabei wird Mentoring zumeist unter dem Aspekt der Individualförderung und weniger aus kulturbezogener Perspektive gesehen.

In den individualistisch geprägten westlichen Kulturen liegt der Fokus auf der persönlichen Entfaltung des Einzelnen. Der Mentoringprozess soll das Potenzial entdecken und entwickeln helfen. Der Mentee erlebt in dieser Entwicklungsmaßnahme eine Unterstützung in seinem persönlichen und beruflichen Werdegang.

In den kollektivistischen Kulturen Afrikas steht nicht so sehr die Einzelpersonlichkeit im Fokus der Betrachtung, sondern viel mehr die Gruppe, in die der Einzelne stark eingebunden ist. Auch hier ist zu beobachten, dass Menschen im Sinne von Mentoring gefördert werden und sich in ihrer Berufung entwickeln. Dabei wird allerdings fast ganz auf den Einsatz von Programmen und schriftlichen Tools verzichtet.

Hartmut Knorr nimmt in diesem Buch ein Thema auf, dem in unserer globalisierten und vernetzten Welt immer mehr Bedeutung zukommt. Er definiert und beschreibt zunächst umfassend das abendländische Verständnis von Mentoring und vergleicht es mit afrikanischen Lern- und Lehrkulturen. Dazu stellt er die Ergebnisse einer vergleichenden Analyse im Kontext von Leitern aus afrikanischen Pfingstgemeinden vor. Das Buch gibt auch wichtige, praktische Hinweise für Mentoring im interkulturellen Bezug, von denen viele auch auf andere, nicht westliche Kulturen übertragbar sein dürften.