

Ulla Bock

»... wir hatten
Frauen als Vorbilder,
ein nicht zu unter-
schätzender Vorteil«¹

*Zur Bedeutung weiblicher
Vorbilder und Mentorinnen
für Nachwuchswissen-
schaftlerinnen*

*Für Anke Bennholdt-Thomsen, deren
Engagement für die Förderung des wis-
senschaftlichen Nachwuchses mich zum
Verfassen meiner Gedanken über Mento-
renschaft angeregt hat.*

Wir gewinnen keine Erkenntnis aus uns selbst heraus. Erkenntnis verlangt ein Gegenüber, verlangt Differenz. In diesem Sinne ist das Lernen ein zwischenmenschlicher Prozeß, dem vermeintlich widersprüchliche Bewegungen zugrunde liegen: Bindung und Lösung. Der Sozialisationsprozeß basiert auf dieser doppelten Bewegung mit der Chance des Wachstums, des Selbständigwerdens wie auch mit der Möglichkeit des Scheiterns, der nie vollzogenen Loslösung von *signifikanten anderen*. Vorbilder können auf diesem Weg der Individuation sowohl förderlich als auch hemmend sein.

Vom Schüler und Lehrer Sigmund Freud existiert ein kurzer Text, in dem er diesen Aspekt der Ambivalenz von Vorbildern auf eine sympathetische Weise dargelegt hat. Es ist ein Text, den er 1914 für eine Festschrift geschrieben hat, und zwar anlässlich des 50jährigen Bestehens des Wiener k.k. Erzherzog-Rainer-Realgymnasiums, in dem er selbst – 1873 – seine Maturitätsprüfung abgelegt hatte. Freud schreibt:

Ich weiß nicht, was uns stärker in Anspruch nahm und bedeutsamer für uns wurde, die Beschäftigung mit den uns vorgetragenen Wissenschaften oder die mit den Persönlichkeiten unserer Lehrer. Jedenfalls galt den letzteren bei uns allen eine niemals aussetzende Unterströmung, und bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer; manche blieben auf diesem Weg stecken, und einigen ward er auf solche Weise – warum sollen wir es nicht eingestehen? – dauernd verlegt. Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dafür gaben; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben (Freud 1982, S. 238).

Heute kommt den Persönlichkeiten der Lehrer wie dem, was sie zu vermitteln haben, nicht mehr die Bedeutung zu, wie es im personen- und autoritätsorientierten 19. Jahrhundert der Fall gewesen sein mag. Die sich ausweitenden Demokratisierungsprozesse wie auch die immer kürzer werdenden Zyklen der gesellschaftlichen Entwicklung bewirken eine »Beschleunigung des Erfahrungswandels« (Reinhard Koselleck) und begrenzen die Autorität und Einflußmöglichkeit von einzelnen Persönlichkeiten. Schon die jeweils nächste Generation ist mit Anforderungen konfrontiert, deren Bewältigung in der eigenen Familie und der schulischen Ausbildung kaum mehr vorgelebt werden kann. Die Instanzen, durch die der einzelne lernt, sein Leben zu gestalten, und an denen er seine Er-

wartungen bildet, sind heute vielfach nur noch Bilder im wahren Sinne des Wortes: unpersönlich und ästhetisiert gewinnen sie an Macht und gestalten die Moden der Zeit. Doch für das Handlungslernen reichen Bilder nicht aus, dafür brauchen wir konkrete Menschen, die uns Möglichkeiten vorleben, die uns überzeugen und begeistern können, so daß das, wofür sie (ein-)stehen, für uns glaubwürdig und attraktiv wird und als eigene Möglichkeit erstrebenswert erscheint. Mit einer konkreten Person können wir uns identifizieren und in Kommunikation treten. Und über diesen Vorgang der Identifikation werden Emotionen freigesetzt, die die psychischen Energien für die Anstrengungen des intellektuellen und sozialen Lernens schaffen. Es ist diese, jedem Identifikationsprozeß inhärente Emotionalität, die die Bindung herstellt, die so typisch ist für ein intensives Schüler-Lehrer-Verhältnis.² Die identifikatorische Bindung, die so entstehen kann, ist – vor allem bei jungen Menschen – eine Basis für die Entwicklung von Lernmotivation, und es gehört zur positiven Fähigkeit der Lehrenden, wenn sie die angebotene identifikatorische Liebe nicht zur Stabilisierung eigener Bedürfnisse nach Bedeutung und Anerkennung ausnutzen, sondern so zurückzuweisen verstehen, daß die Energien auf die Auseinandersetzung mit den dargebotenen Lerninhalten gelenkt und damit Wege zum selbständigen Denken und Handeln aufgezeigt werden, die womöglich auch von den Lehrenden wegführen, denn – wie Erwin Chargaff sagt – gute Lehrer und Lehrerinnen können nur abtrünnige Schüler bzw. Schülerinnen haben.³

Das Lernen mit Vorbildern ist eine anthropologische Konstante und ein wichtiges Element in jedem Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. Gleichwohl ist es nicht unproblematisch, heutzutage über Vorbilder zu reden bzw. ihre Bedeutung positiv hervorzuheben; nicht nur, weil der Begriff altväterlich

klingt, sondern weil er immer auch mit Macht und Abhängigkeit assoziiert wird. Die Wirkung von Vorbildern ist grundsätzlich ambivalent. So kann der Hinweis auf Vorbilder ebenso Vorstellungen von Abhängigkeit und Ausbeutung heraufbeschwören wie auch Erfahrungen in Erinnerung rufen, in denen Vorbilder eine Orientierung geboten und geholfen haben, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen, wodurch es gelang, Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln und auch die Fähigkeit, immer wieder aufs neue zwischen Bindung und Unabhängigkeit, Anpassung und Widerstand zu balancieren. Trotz dieser Ambivalenz halte ich hier am Begriff des Vorbildes fest, weil er, deutlicher als etwa der Begriff der Mimesis, der statt dessen verwendet werden könnte, auf eine *Person* hinweist, die über Autorität verfügt, die Maßstäbe setzt und Einfluß hat, deren Nähe gesucht und die nachgeahmt wird, was zu einer Angleichung zwischen Ungleichen führt. Mimesis ist mit dem Begriff des Vorbildes verwandt, lenkt die Aufmerksamkeit aber mehr auf den *Prozeß* der Nachahmung und der Identifikation einer Person mit einer anderen, wodurch sich eine Angleichung zwischen Personen vollzieht und Übereinstimmung hergestellt wird. Der Mimesisbegriff ist letztlich der umfassendere, weil er deutlicher den Aspekt der *gegenseitigen* Einflußnahme und der prinzipiellen Gleichheit benennt, wodurch die Bewegung der Angleichung entsteht.⁴ Doch – wie gesagt – es geht mir hier um die *Person*, die als ein Vorbild eine Mentorenfunktion übernimmt.

In den USA wird der Mentorenrolle, der männlichen ebenso wie der weiblichen, eine zentrale Bedeutung in den Bemühungen um Chancengleichheit zuerkannt,⁵ während in Deutschland das *Mentoring* nicht selbstverständlich zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gehört, häufig gar mit ungerechter Protektion in Verbindung ge-

bracht wird. Die Institutionen der Wissenschaft seien Meritokratien, in denen allein Leistung und Eigeninitiative zählen und Erfolg begründen, ein Mythos, der sich trotz vielfältiger Widerlegung hartnäckig hält.

Der Begriff des Mentors geht auf einen Eigennamen aus der antiken Mythologie zurück. Dort ist Mentor ein enger Freund des Odysseus und ein väterlicher Berater seines Sohnes Telemach. In seinem Erziehungsroman *Les Aventures de Télémaque* (1699) konturiert der französische Schriftsteller Fénelon die Gestalt des Mentors als Lehrer und Erzieher Telemachs; er begleitet ihn auf seinem schwierigen und gefährvollen Weg, auf der Suche nach seinem Vater. Die Suche nach dem Vater ist der Weg der Erziehung Telemachs, seiner Reifung zum Souverän, würdig, den Platz seines Erzeugers einzunehmen.⁶ Aus dem Eigennamen Mentor ist ein Gattungsbegriff geworden, dem die Vater-Sohn-Beziehung normativ zugrunde liegt und der daran erinnert, daß die Weitergabe des Wissens traditionellerweise in männlicher Genealogie erfolgt. Die Welt des Geistes und des Wissens ist symbolisch an die Figur des Vaters gebunden. Wie stark die Tradition der männlichen Genealogie und wie verpflichtend die symbolische Macht des »Vaters« nach wie vor ist, zeigt sich besonders deutlich in den Wissenschaftsinstitutionen, wenn es um die Weitergabe eines theoretischen Erbes und um die »Verteidigung institutioneller Vormachtstellungen«⁷ geht. Wenn gar die Neubesetzung eines Lehrstuhls ansteht, der Teil einer Theorieschule ist, scheint es nahezu undenkbar, daß der »Vater« einer »Tochter« das Erbe übergibt. Gleichwohl gibt es »Töchter«, heute mehr als je zuvor, die an der Weitergabe des Wissens partizipieren. Doch es liegt an der Macht der Tradition, daß für Frauen die Teilhabe an der Welt des Wissens, die Intellektualität, häufig den Status einer im emphatischen Sinne verstandenen »Gabe« annimmt⁸

und nicht ein selbstverständlicher »Besitz« wird, denn das, was ihnen (ab-)gegeben und zugestanden wird, kann ihnen auch wieder genommen werden, beispielsweise durch die Verweigerung der notwendigen Anerkennung im Wissenschaftsbetrieb, insbesondere dann, wenn sie vom Gegebenen abweichen. So kann das Wissen des »Vaters« ein Objekt der Begierde, der Idealisierung oder Verteufelung sein, das Streben nach dieser Gabe die Frauen daran hindern, sich selbstverständlich in der Welt der Wissenschaft zu bewegen und auch andere Frauen als eine intellektuelle Instanz wahrzunehmen, auf die sie sich beziehen können. Es scheint so, als sei die Orientierung an männlichen Vorbildern und Autoritäten für Frauen das Eingangstor zur Welt der Wissenschaft und zugleich ein kaum überwindbares Hindernis.

Welche Bedeutung können weibliche Vorbilder und Mentorinnen für Frauen auf ihrem Weg in die Wissenschaft haben? In einer Analyse zum Berufserfolg von Professorinnen an deutschen Universitäten kommt Baus (1994)⁹ zu dem Ergebnis, daß für fast alle Befragten der Einstieg in die Hochschulkarriere von einem Hochschullehrer ausging und sie folglich weibliche Vorbilder und Mentorinnen nicht vermißt hätten. Damit wird zum einen bestätigt, was Freud im oben zitierten Text zum Ausdruck brachte, daß nämlich für viele der Weg in die Wissenschaft über die Person eines Lehrers führte, und zum anderen wird belegt, daß Frauen nicht unbedingt weibliche Vorbilder und Mentorinnen brauchen, um erfolgreich zu sein. Das Ergebnis macht aber vor allem eines deutlich: So wie die erste Wissenschaftlerinnengeneration,¹⁰ so hatten auch die meisten Frauen, die heute die Position einer Hochschullehrerin aktiv einnehmen, gar nicht die Chance, während der Zeit ihrer Qualifizierung¹¹ Professorinnen zu erleben; so sagt z. B. die Soziologieprofessorin Rosemarie Nave-Herz, daß sie »nie eine Professorin vortragen gesehen

habe« und folglich auch nicht wußte, wie »Frauen als Vortragende überhaupt wirken«. Sie selber fand ihre Vorbilder und »die anregendsten Gesprächspartner (...) beim männlichen Geschlecht« (in: Hagemann-White 1995, 17). Es ist also kaum möglich zu sagen, daß man bestimmte Personen bzw. etwas vermißt, wenn man keine Vorstellungen davon hat, was fehlt oder was besser sein könnte.

Im Verlauf der vergangenen zwei Jahrzehnte konnten – auch aufgrund der Zunahme der Zahl der Professorinnen, die ihre Rolle im Wissenschaftsbetrieb reflektierten – Erfahrungen gesammelt werden, die für die Besonderheiten der Situation der Frauen in den Wissenschaften sensibilisierten, so daß die intellektuellen Frauen, die Anerkennung und Selbstmodelle bei Männern suchten, feststellten, daß sie diese zwar erhielten, »jedoch fast nie ohne sexistische Beimischung« (ebd.). Damit ist die Besonderheit des »heterosexuellen Beziehungsmodells: Mentor-Protégée« (Dietzgen 1990, Allmendinger/Hackmann 1994) angesprochen, das häufig analog zum vertrauten, familiären Beziehungsmuster (Vater-Tochter-Beziehung) gestaltet ist und entsprechende Ambivalenzen aufweist. Solange Frauen sich in der Position der Schülerin, der Hilfskraft, der Mitarbeiterin oder Assistentin befinden und als solche keine ernsthafte Konkurrenz darstellen, wird ihnen ein Platz in der Wissenschaft gewährt; sie können sogar höchst begehrt sein, wenn sie die Fähigkeit entwickelt haben, als Spiegel der wissenschaftlichen Kompetenz zu dienen: eigenschafts- und anspruchlos und – gut geschult – brillant in der Wiedergabe all dessen, was auf sie projiziert wird. Konflikte entstehen meist erst dann, wenn dieselben Frauen mit der Zeit die Rolle der Assistentin ablegen, eine eigenständige Haltung einnehmen und eine statushöhere Position beanspruchen. Nicht selten ist der Preis für die gewonnene Eigenständigkeit die soziale Isolation, und zwar sowohl innerhalb der

männlichen als auch der weiblichen Kollegenschaft. In der o. g. Professorinnen-Studie von Baus klagen denn auch viele der Befragten darüber, daß sie zwar formal den gleichen Status einnehmen wie ihre Kollegen, aber dennoch von der kollegialen Solidarität vielfach ausgeschlossen bleiben, so daß sie sich als Außenseiterinnen und Einzelkämpferinnen wahrnehmen (vgl. Baus 1994, 128). Dieses kommunikative Defizit erschwert nicht nur das Sich-zurechtfinden im sozialen Raum der Wissenschaft, sondern auch die Weiterentwicklung der eigenen wissenschaftlichen Kompetenz, wozu der intellektuelle Austausch und die nur in Interaktion zu gewinnende Anerkennung gehören.

Unter diesen Umständen erleben Frauen den Wissenschaftsbetrieb nicht nur als einen Ort, der ihnen fremder ist als den Männern, sondern in dem sie auch als Fremde behandelt werden, die nicht ins gewohnte Bild passen und die Kollegialität unter Männern stören; und was fremd ist, erscheint zunächst als defizitär. Niklas Luhmann hat diesen Aspekt mit nicht zu überbietender Klarheit beschrieben: Frauen können sich eben »nicht so leicht zu einem Kollegen setzen, die Pfeife anzünden und eine schwierige Sache zwanglos aus gemüthlicher Distanz mit ihm durchsprechen«, es würde ihnen schwer fallen, »die Fesseln strikter Formalität und pedantischer Sachbezogenheit abzuwerfen, ohne damit andere Türen zu weit zu öffnen.« (Luhmann 1964, zit. n. Allmendinger/Hackmann 1994, 238) Man kann zweifeln, ob das friedvolle Szenario einer »herrschaftsfreien Kommunikation« unter männlichen Kollegen denn gar so oft vorkommt¹², doch zweifellos fühlen Männer sich häufig gestört, wenn Frauen ihren Raum betreten, und zwar nicht nur, weil Frauen möglicherweise (Beziehungs-)Aspekte in die professionelle Organisation hineintragen, die vormalig als störend strikt ausgeschlossen wurden, sondern auch, weil Frauen in der Welt

der Wissenschaft als intellektuelle Partnerinnen ein so tiefsitzendes Denkmuster stören, das mit einem Zitat umschrieben werden kann: *She was his muse, and he was her mentor.*¹³

Es ist schwer für intellektuelle Frauen, dieser Zuschreibung zu entgehen, die sich aus der Auffassung einer komplementären Geschlechterdualität ergibt, obwohl heute für Frauen – eher als für Männer – die Möglichkeit besteht, sowohl Muse als auch Mentorin zu sein. Die Tatsache, daß Frauen in modernen arbeitsteiligen Gesellschaften doppelt sozialisiert werden, so daß sie prinzipiell den Anforderungen sowohl des häuslichen als auch des außerhäuslichen Raums genügen können, heißt auch, daß der Individuationsprozeß von Mädchen weniger eindeutig verläuft als der von Jungen. Anders als die Jungen – von denen nach wie vor erwartet wird, daß sie die frühe Identifikation mit der Mutter bzw. mit dem Weiblichen aufgeben und sich an männlichen Vorbildern orientieren – brauchen die Mädchen die Identifikation mit der Mutter nicht aufzugeben, auch dann nicht, wenn sie sich gleichzeitig am Vater orientieren. Im Sozialisationsprozeß der Frauen ist heute ein Sowohl-als-auch angelegt, und diese doppelte Orientierung ist *ein* Grund dafür, warum Frauen weniger rigide an einer spezifischen Geschlechtsidentität festhalten müssen und ihre Selbstdefinition weiter fassen können als Männer; ihr Handlungspotential kann umfassender sein, insofern Aspekte sowohl des *Frauseins* als auch des *Mannseins* integriert werden. Auf der Suche nach ihren je eigenen Möglichkeiten und Grenzen, die sich nicht mehr an den traditionellen Geschlechterrollen orientieren müssen, können Frauen sowohl weibliche als auch männliche Vorbilder wählen, während es für Männer kaum attraktiv sein kann, eine Frau als ihr Vorbild zu benennen. Es liegt auf der Hand, daß diese doppelte Orientierung von Frauen auch zweiseitig ist und sowohl als

Reichtum der Möglichkeiten als auch als Hort von Konflikten und Entscheidungszwängen erlebt werden kann. Aus zahlreichen biographischen Studien wissen wir, daß das Leben einer Wissenschaftlerin häufig ein Leben zwischen den Welten ist, deren jeweilige Eigengesetzlichkeit die Bereitschaft verlangt, immer wieder neu einen Wechsel von einem zum anderen Ort zu vollziehen und zu akzeptieren, niemals Ruhe zu finden nur an einem Ort. Der ständige (Orts-)Wechsel bedeutet Wandel(n), ist Bewegung, und Bewegung schafft Distanz. Und diese Distanz ermöglicht Frauen, Fremdheit und Differenz im Wissenschaftsbetrieb nicht nur auszuhalten, sondern zur Grundlage eines eigenen Selbstverständnisses als Wissenschaftlerin zu machen.

Die besondere Bedeutung, die einer Mentorin in der Beziehung zu einer jüngeren Wissenschaftlerin zukommt, liegt also vor allem in ihrer möglichen Vorbildfunktion oder auch Spiegelfunktion im Hinblick auf das Selbstverständnis als Fremde am eigenen Ort: Durch die Art und Weise, wie sie mit dieser Situation umgeht, kann sie der Jüngeren helfen, das zu erkennen, was sie sein kann bzw. will oder auch nicht sein kann oder will. Die meisten Frauen haben im Verlauf der Individuation ein anderes Selbstkonzept entwickelt als Männer und haben folglich auch andere Lern- und Anpassungsleistungen im Wissenschaftsbetrieb zu erbringen (Akkulturation).¹⁴ Damit ist gemeint, daß sich die Institution Wissenschaft sozial als Männerbund entwickelt hat, mit Umgangsformen und Verhaltensregeln, die zum Teil aus anderen homosozialen Welten wie Kirche und Armee übernommen wurden. Erfolg in der Wissenschaft ist verbunden mit Konfliktbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Durchsetzungsvermögen, mit der Lust, sich in Wettbewerbs- und Konkurrenzsituationen zu erfahren und zu siegen, mit Neugierde und Risikobereitschaft. Männer, zu deren Rollenbild gehört, ein solch instrumentelles Verhaltensrepertoire zu

entwickeln, können dies leichter als Frauen mit einem positiven Selbstbild verbinden, was ein wichtiges subjektives Kriterium für Erfolg ist. Zweifellos können Frauen sich einen dementsprechenden professionellen Habitus aneignen, doch werden sie, nicht zuletzt auch von weiblichen Studierenden, mit der Erwartung konfrontiert, expressive Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Sanftmut, Nachgiebigkeit und Zurückhaltung, Einfühlungsvermögen und Anpassungs- wie Beziehungsfähigkeit zu zeigen. Vor diesem Hintergrund ist es für sie weitaus schwieriger, Instrumentalität in ihrem Selbstkonzept positiv zu besetzen. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Umgangsweisen lernen jüngere Wissenschaftlerinnen von älteren das Bild von sich zu erweitern und zu stabilisieren und selbstverständlicher und selbstbewußter eigene Ansprüche in dem widerstreitenden Prozeß von Anpassung und Widerstand zu bewahren. Dabei ist es für die Ältere wichtig, ggf. auch nein sagen und überhöhte, gar anmaßende Ansprüche zurückweisen zu können, die sich aus der »Zwangsidentität« von Weiblichkeit und Mütterlichkeit ergeben. Lehrende üben eine professionelle Rolle aus und sind keine Mütter,¹⁵ auch dann nicht, wenn sie als sogenannte Doktormütter¹⁶ die Betreuung einer Dissertation übernehmen.

In einer Mentorenschaft geht es also, neben der (1) Weitergabe von Wissen und der (2) konkreten Forschungsförderung immer auch um (3) Hilfe bei der Ausbildung von extra-funktionalen Qualifikationen und um die (4) Gewinnung einer selbstbewußten Haltung gegenüber Kolleginnen und Kollegen sowie den Studierenden. Zum letzteren gehört, daß die Jüngere selber in die Rolle der Lehrenden hineinwächst und Verantwortung übernimmt, und es ist anzunehmen, daß diejenigen, die selber Förderung erfahren haben, eher geneigt sind, sich ihrerseits Jüngeren gegenüber förderlich zu verhalten.

Die Rolle einer Mentorin unterscheidet sich nicht prinzipiell von der eines Mentors: Zu ihrer Rolle gehört, daß sie Neugierde wecken kann auf das Wissen, das sie zu vermitteln hat, daß sie motivieren kann, sich dieses Wissen anzueignen und weiterzuentwickeln, daß sie Maßstäbe setzt und den Studierenden entsprechende Leistungen zutraut und auch abverlangt. Sie übt ihren Einfluß aus, indem sie bewertet, kritisiert und belohnt, indem sie dazu ermutigt, sowohl untereinander als auch mit ihr zu wetteifern. Sie sorgt dafür, daß ihre Studentinnen und Studenten sichtbar werden, indem sie Kontakte herstellt zu weiteren Personen, die im Fach Macht und Einfluß haben, indem sie die Teilnahme an Tagungen und Kongressen sowie Auslandsaufenthalte unterstützt. Sie fühlt sich verantwortlich für den Nachwuchs, indem sie bei der Beschaffung von Stipendien und bei der Suche nach Stellen behilflich ist. Sie kann ein Forschungsprojekt oder einen Arbeitskreis einrichten, die den Übungsraum bilden, in dem sich die Studierenden – noch geschützt – in der Diskussion und Verteidigung der eigenen Thesen erproben, publizieren, sich gegenseitig zitieren und sich so allmählich in die akademische Welt einüben. Und sie weiß, daß sie ihrerseits die Nachfolgenden braucht und von ihnen lernen kann, denn die Reziprozität ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Mentorenschaft. Als Frau kommt ihr für Frauen darüber hinaus aber noch eine eminent wichtige Bedeutung zu: Mit ihrer Person und ihrer Position verkörpert sie die Möglichkeit, daß die Anstrengungen von Frauen dazu führen können, einen »angemessenen« Platz in der Welt der Wissenschaft zu finden. Allerdings ist dies heute mehr denn je ein heikles Versprechen angesichts der Tatsache, daß Professuren – und bereits die Stellen im akademischen Mittelbau sowie Stipendien und andere Gratifikationen – mehr und mehr zu Bestandteilen eines Nullsummenspiels geworden sind.

Nicht nur in dieser Hinsicht ist es in der Tat heutzutage schwierig, noch den einen oder anderen Part in einem Mentorverhältnis einzunehmen. Es ist nicht nur die Größe der Hochschulen, die dem entgegensteht, sondern auch ihr universalistischer Anspruch, dem *gesamten* Nachwuchs annähernd gleichermaßen gerecht zu werden.¹⁷ Die Mentorin ist vermeintlich ungerecht, wenn sie einzelne oder eine Gruppe aus der Masse heraushebt, und wird mit dem Vorwurf konfrontiert, »paternalistisch« und partikularistisch zu handeln. Wie jede exponierte Person wird sie widersprüchliche Emotionen auf sich ziehen: Anerkennung, Zuneigung und Dankbarkeit ebenso wie Kritik, Ablehnung oder sogar Feindschaft. Gleichwohl kann sie sicher sein, daß sie mit ihrer Persönlichkeit und mit ihrem Einsatz genug Anlaß gibt, Dankbarkeit zu erzeugen bei denjenigen, die nach einem Grund suchen, dankbar sein zu können. Und Dankbarkeit schafft – wie Georg Simmel schreibt – das »moralische Gedächtnis«, das die Beziehung *ideell* fortbestehen läßt, auch wenn sie real längst nicht mehr existiert.« Und – ist es nicht so – daß, wie schon gesagt, gerade die, die die positive Wirkung von Vorbild und Mentorenschaft erfahren haben und erinnern, eher bestrebt sind, dafür zu sorgen, daß diese nun von ihnen selbst ausgeht?

Anmerkungen

- 1 Zitat von Ruth Klüger (1991, S. 231). Das vollständige Zitat lautet: »Dozentinnen: wir hatten Frauen als Vorbilder, ein nicht zu unterschätzender Vorteil. Ich hätte mir später kaum eine Hochschulkarriere zugetraut, wären es nicht Frauen gewesen, die mir am Hunter College Shakespeare und Faulkner zu lesen gaben.« Ich bedanke mich für die anregenden Kommentare und weiterführenden Hinweise bei den Kolleginnen Gisela Bechen, Maxine Jetschmann, Angelika Schaser und Theresa Wobbe.
- 2 An dieser Stelle ist bewußt die männliche Sprachform gewählt worden, was im weiteren Verlauf des Textes eine Erklärung findet.
- 3 Im Original heißt es: »Ein guter Lehrer kann nur abtrünnige Schüler haben ...« (Chargaff 1984, S. 16).
- 4 »Mit Hilfe der mimetischen Fähigkeit nimmt jemand eine Gleichheit zwischen sich und einem Anderen wahr, es kommt zu einer Komplementarität der Perspektiven. Man nimmt den Anderen als gleich an und erfährt sich als vom Anderen wahrgenommen; so entsteht Übereinstimmung zwischen Menschen« (Gebauer/Wulf 1994, S. 323). Mimesis heißt auch, sich »ein Bild von der erwünschten Situation und den zu ihrer Verwirklichung notwendigen Handlungen zu entwerfen und mit der Absicht nachzuahmen, durch die Nachahmung zu deren Realisierung beizutragen« (ebd., S. 325). So vermag Mimesis »aus der möglichen eine aktuelle Gegenwart zu schaffen, (...)« (ebd., S. 333).
- 5 Seit etwa Mitte der 80er Jahre erscheinen in den USA vermehrt Studien zur Mentorenschaft und entsprechenden Konzepten. Im Juli 1986 fand – in Vancouver, B. C. Canada – die erste Internationale Konferenz zur Mentorenschaft statt, aus der die *International Association for Mentoring (IAM)* hervorging.
- 6 Die Suche des Sohnes nach seinem Vater korrespondiert mit der Suche des Vaters nach einem würdigen Nachfolger. »Als Wittgenstein einen Mentor brauchte, benötigte Russell einen Protégé.« Ludwig Wittgenstein war während seines Studiums Schüler von Bertrand Russell, der dessen »Meister« wurde. Siehe Ray 1994, 52).
- 7 »(...) anhaltende Schüler-Lehrer-Beziehungen (sind) für den Fortgang der Wissenschaft und nicht zuletzt auch für die Anbahnung und Verteidigung institutioneller Vormachtstellungen von kaum zu überschätzender Bedeutung (...), und das zu Recht, denn sie gründen auf einer anthropologischen Konstante, nach der Wissensbewahrung und -weitergabe in vorschriftlichen wie in Schrift-Kulturen vor sich geht« (Lämmert 1993, 15).
- 8 Diesen Gedanken hat Marianne Schuller (1984) im Rahmen ihrer Überlegungen zur »Anpassungsmacht von Intellektualität« entwickelt.
- 9 Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von

- Fragebögen und qualitativen Interviews gewonnen. Mit den Fragebögen wurden 118 Professorinnen erfaßt, das waren derzeit 16% aller Professorinnen in den alten Bundesländern, interviewt wurden 42.
- 10 Vgl. hierzu die Studien von Wobbe (1996, 1997). In der Arbeit über Edith Stein wird das problematische Lehrer-Schülerin-Verhältnis zwischen Husserl und Stein thematisiert, die Husserls Assistentin war. Es wird deutlich, in welchem Maße die erste Wissenschaftlerinnengeneration auf die Förderung durch (männliche) Mentoren angewiesen war und wie ihnen – trotz Anerkennung ihrer intellektuellen Leistungen – der Status einer wissenschaftlichen Gelehrten und Kollegin verweigert wurde.
 - 11 In der Studie von Baus (1994) sind 41% der interviewten Professorinnen über 50 Jahre alt. Diese Zahl entspricht in etwa der Altersstruktur der Gesamtheit der Professorinnen an deutschen Universitäten.
 - 12 Siehe hierzu Hagemann-White (1992, 251f).
 - 13 Aus einem Nachruf auf Simone de Beauvoir in der amerikanischen *Minneapolis Star and Tribune*: »De Beauvoir and Sartre shared 50 years of the cutting edge of politics and culture. She was the existentialist writer-philosopher's muse and biographer as well as his companion, and he was her mentor« (zit. n. Sheldon 1990, 20).
 - 14 Zum Selbstkonzept gehört z.B. die Art und Weise, wie mit der Macht, die mit einer Professur einhergeht, umgegangen wird. Zu der These, daß Frauen einen anderen, nämlich »prosozialeren« Umgang mit Macht beanspruchen und auch pflegen, vgl. Hagemann-White (1992). Der Akkulturationsprozeß für Frauen im Wissenschaftsbetrieb ist ausführlich beschrieben in der Studie von Schultz (1991, Kap. 1).
 - 15 Aus diesem Grunde ist das Konzept des *affidamento* (des »Sich-Anvertrauens«), das in der ersten Hälfte der 80er Jahre von italienischen Frauen (Frauen aus dem Mailänder Frauenbuchladen, dem römischen Kulturzentrum »Virginia Woolf« und aus der Kooperative »Transizione« aus Neapel) kreiert wurde und das sie mit Enthusiasmus auch auf ihren Reisen durch Deutschland vertraten, problematisch. Die Italienerinnen thematisieren u.a. explizit die Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, und zwar als eine Beziehung zwischen Mutter und Tochter. Das Konzept des *affidamento* gleicht damit eher einem Initiationsmodell mit festgelegten Ritualen als einem Beziehungsmuster, deren Basis die gegenseitige Anerkennung ist, die u. U. auch aufgekündigt werden kann und zwar von beiden Seiten. Vgl. dazu Libreria delle donne di Milano (1988). Eine differenzierte Würdigung und Kritik des Konzepts wurde von Gudrun-Axeli Knapp (1991) vorgelegt.
 - 16 Angelika Wetterer (1988) schrieb über diesen Aspekt eine Glosse und beendet sie mit folgenden Worten: »Nein, ich möchte nicht die Doktormutter sein (...). Ich möchte gerne die Betreuerin von Dissertationen sein, in einer Beziehung, die sich nicht am Eltern-Kind-Modell orientiert, sondern an den normalen Beziehungen zwischen Erwachsenen. Einer Beziehung voller gegenseitigem Respekt – nicht zuletzt auch vor der begrenzten Zeit des Gegenübers; selbst wenn dieses Gegenüber eine Frau ist.«
 - 17 Neben dem Modell der traditionellen Mentorenschaft, von dem nur wenige Studierende profitieren können, sollten auch alternative Konzepte wie das »peer mentoring« (Mentoring unter Gleichrangigen) oder das »vernetzte Mentoring« (mehrere Lehrende stehen zur Verfügung, an die sich die Studierenden jeweils für bestimmte Aspekte in ihrer Ausbildung wenden können) systematisch geplant und in die Studiengänge eingebaut werden. Vgl. hierzu auch Maresi Nerad (1996, S. 119–123).
 - 18 Simmel (1907), in: Dahme/Rammstedt (1995, 211). Für den Hinweis auf diesen Text danke ich Theresa Wobbe.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Hackmann, Richard J. (1994): Akzeptanz oder Abwehr? Die Integration von Frauen in professionellen Organisationen. In: *Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie und Soziologie*. Jg. 46, H. 2, S. 238–258.
- Chargaff, Erwin (1984): *Das Feuer des Heraklit. Skizzen aus einem Leben vor der Natur*. München.
- Baus, Magdalena (1994): *Professorinnen an*

- deutschen Universitäten. *Analyse des Berufserfolgs*. Heidelberg.
- Dietzen, Agnes (1990): Universitäre Sozialisation: Zur Problematik eines heterosexuellen Beziehungsmodells: Mentor-Protégée. In: *Die Philosophin*. Jg. 1, H. 1, S. 18–40.
- Freud, Sigmund (1982): Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: *Studienausgabe Bd. IV*, hrsg. v. Alexander Mitscherlich u. a., Frankfurt/M., S. 235–240.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1994): Mimesis in der Anthropogenese. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*. Frankfurt/M., S. 321–334.
- Hagemann-White, Carol (1992): Machtstreben und Männlichkeit: Extra-funktionale Qualifikationen im Hochschulbetrieb. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt/M., S. 245–256.
- Hagemann-White, Carol (1995): *Frauenforschung – der Weg in die Institution. Ideen, Persönlichkeiten und Strukturbedingungen am Beispiel Niedersachsens*. Bielefeld.
- Klüger, Ruth (1991): *weiter leben*. Göttingen.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1991): Zur Theorie und politischen Utopie des »affidamento«. In: *Feministische Studien*. Jg. 9, H. 1, S. 117–128.
- Lämmert, Eberhard (1993): Marbacher Impulse für die Geschichte der Germanistik. In: König, Christoph/Lämmert, Eberhard (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910–1925*. Frankfurt/M.
- Libreria delle donne di Milano (1988): *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin.
- Nerad, Maresi (1996): »Mentorin« auf dem zweiten Blick – einige provokative Thesen. In: Metz-Göckel, Sigrid/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Vorausdenken, Querdenken, Nachdenken*. Texte für Ayla Nensel. Frankfurt/M., S. 119–123.
- Ray, Monk (1994): *Wittgenstein. Das Handwerk eines Genies*. Stuttgart.
- Schuller, Marianne (1984): Vergabe des Wissens. Notizen zum Verhältnis »weiblicher Intellektualität« und Macht. In: *Konkursbuch 12*, S. S. 13–21.
- Schultz, Dagmar (1991): *Das Geschlecht läuft immer mit ... Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren*. Pfaffenweiler.
- Sheldon, Amy (1990): A Feminist Perspective on Women as Mentors. In: *Career Planning and Adult Development Journal* – Summer.
- Simmel, Georg (1985): Dankbarkeit. Ein soziologischer Versuch (1907). In: Georg Simmel. *Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl*. Hrsg. u. eingel. v. Dahme, Heinz-Jürgen/Rammstedt, Ottheim. Frankfurt/M., S. 210–218.
- Wetterer, Angelika (1988): Die Doktormutter. In: *Emma* H. 5, S. 30–31.
- Wobbe, Theresa (1996): »Sollte die akademische Laufbahn für Damen geöffnet sein ...« Edmund Husserl und Edith Stein. In: *Edith-Stein Jahrbuch: Jahreszeitschrift für Philosophie, Theologie Pädagogik, andere Wissenschaften, Literatur und Kunst* – Würzburg, Bd. 2, S. 361–374.
- Wobbe, Theresa (1997): *Wahlverwandschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft*. Frankfurt/New York.