

Christian Wiesner & Lukas Prenner

Mentoring als pädagogische Gestalt

Archäologie, Strukturphänomene und bildungsethische Dimensionen des Mentorings

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich einer strukturphänomenologischen und geisteswissenschaftlich begründeten Rekonstruktion des Mentorings, indem er dessen historische, begriffliche und relationale Ursprünge freilegt und mit zentralen pädagogischen Fundierungen verbindet. Ausgehend von der archäologischen Rückführung des Ausdrucks ›Mentor‹, der Analyse prosozialer und gemeinsinnorientierter Strukturen pädagogischer Beziehungen sowie der Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft wie auch von Person und Individuum wird gezeigt, dass das Wesen des Mentorings nicht in funktionalen oder methodischen Strukturen, sondern in personalen, dialogischen und gemeinschaftlichen Vollzügen liegt. Die Ausarbeitung verdeutlicht, dass Mentoring nur verständlich wird, wenn seine geisteswissenschaftlichen und existentiellen Wurzeln sichtbar sind und für eine bildungsethische Praxis professioneller Begleitung fruchtbar gemacht werden.

Einführung: Archäologie zur Grundidee des Mentorings

Mentoring ist nach Wiesner (2020b) eine relativ stabile, zugleich dynamische, persönliche, wert- und sinnbeladene sowie entwicklungsorientierte Begleitung einer Person, getragen von Erfahrung und Expertise. Diese Begleitung erfolgt in Form einer Balancierung von Erkenntnissen, Wissen und Erfahrungen im wechselseitigen Austausch mit einer anderen, meist weniger erfahrenen Person, die als Mentee bezeichnet wird und als Noviz:in begreifbar ist. Mentoring ist eine komplementäre Beziehung mit zwei Ausrichtungen, was bereits durch die Ausdrücke Mentor:in und Mentee sprachlich angezeigt wird und keinesfalls mit Gegensatzpaaren wie ›stark‹ und ›schwach‹ oder ›richtig‹ und ›falsch‹ verbunden werden kann (Watzlawick et al., 1969/2011). Komplementäre Beziehungen beruhen auf gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten, wie etwa in pädagogischen, begleitenden, impulsgebenden, beratenden oder anleitenden Begegnungs- und Beziehungskonstellationen, und bilden relationale Gefüge aus, in denen sich strukturierende Muster des Miteinanders herausbilden, etwa zwischen Bezugsperson und Kind oder zwischen begleitender und zu begleitender Person. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zu begleitende Personen in bestimmten Bereichen über Expertise verfügen können. Ähnlich wie Bergsteiger:innen, die in vielerlei Hinsicht äußerst versiert sein können, bilden dennoch die Bergführer:innen aufgrund ihrer Orts- und Wegkenntnis und ihrer erlebten Erfahrung weiterhin die verantwortliche und orientierende Instanz auf dem gemeinsamen Weg. Mentoring übernimmt die Verantwortung für Orientierung und Beziehung, während das Lernen in der Verantwortung der zu begleitenden Person liegt, die darauf antwortet und ihre Lernbewegungen eigenständig gestaltet und womit Antwortfähigkeit als zentrales Moment des Mentorings sichtbar wird. Eine Verkehrung dieser komplementären Beziehungskonstellation entspräche weder dem Verständnis von

Mentoring noch wäre sie pädagogisch ver-antwortbar, da sie die notwendigen Orientierungsstrukturen auflöst und erhebliche Risiken birgt. Mentoring *ist* komplementär angelegt und nimmt asymmetrische Strukturen nicht auflösend oder in einer naiven Egalisierung wahr, sondern integriert sie reflexiv und proflexiv in die gemeinsame Lernbewegung. Mentoring beruht damit weder auf Machtreproduktion noch auf Machtverleugnung.

Die Idee des Mentorings erschließt sich nur in einer phänomenologischen Rückführung des Ausdrucks auf seine Urquellen in der Anschauung, wodurch die Findung des Ausdrucks und damit die eingebrachten Sachverhalte selbst sichtbar werden. Die Urquelle der Idee, aus der der heutige Sinn und seine Bedeutung geschöpft werden, findet sich sowohl in der griechischen Mythologie im Epos der Odyssee von Homer (Voss, 1843) als auch in einem didaktisch-fiktionalen Werk der Aufklärung (Schmitt-Maass, 2018), nämlich im Roman *Les aventures de Telemaque, fils d'Ulysse* von Fénelon (1699/1831). Erst die Freilegung dieser Urquellen im Sinne einer ›Archäologie der Ideen‹ eröffnet das Erkennen jener ursprünglichen Fundamente, die das Verständnis von Mentoring tragen (Wiesner, 2020a). Nur hieraus lassen sich die didaktischen, ethischen und relationalen Grundzüge auch des heutigen Mentorings offenbaren: Mentor erscheint in der antiken Erzählung als gebildeter und lebenserfahrener Freund des Odysseus sowie als väterlicher Förderer, weiser Führender, kundiger Ratgeber und kluger Begleiter seines Sohnes Telemachos (Vollmer, 1836). Mentor verwaltete zugleich auch „das Hauswesen“ (Roscher, 1884, S. 2801) des Odysseus, wodurch ihm eine entsprechende Fachkundigkeit und hohe Vertrauenswürdigkeit zugeschrieben wird. In verschiedenen Lebensphasen trat Mentor sowohl für Odysseus als auch für Telemachos als prägende Orientierungsfigur auf und verfügte dabei über personale und göttliche Weisheit, weil „Athene [...] wiederholt seine Gestalt“ annahm. Die Göttin Athene steht hier für die „Personifizierung der Weisheit“ (Roscher, 1889, S. 686). Der Begriff der ›Weisheit‹, griechisch *sophía* (σοφία), bezeichnete im altgriechischen Sprachgebrauch „vor allem die menschliche Lebensführung“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 565). Jede darüber hinausgreifende oder verkürzende Interpretation von Mentoring kann zu einer Neuerfindung oder Uminterpretation der darin eingebrachten Idee führen und damit ein Phänomen hervorbringen, das der ursprünglichen Einlegung und der darin angelegten Gestalt nicht mehr entspricht. Der Rückgang auf die Grundlegung verdeutlicht, dass Mentoring nicht als technische Methode zu begreifen ist, sondern als eine Weise des In-Beziehung-Tretens und des In-Beziehung-Seins, in der Erfahrung, Lebensführung und personale Weisheit miteinander verschränkt sind.

Aus dieser archäologisch freigelegten Grundgestalt des Mentorings wird deutlich, dass Mentoring auf einer förderlichen und unterstützenden Beziehung beruht, die von Wohlwollen, Wertschätzung, Resonanz, Sensibilität, Anerkennung und Verantwortung getragen ist und die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit, der *Könnerschaft*, des Gemeinschaftsgefühls sowie die aktive Bewältigung von Aufgaben fördert, die sich im Besonderen als situative und kontextuelle Ansprüche zeigen (Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2023). Ein zentraler Anspruch in dieser Verbundenheit besteht in der dialogischen Reflexion und in der Proflexion von Situationen und Kontexten, vom unterrichtlichen Handeln und Verhalten, von Kompetenzen, Fertigkeiten und literacies, von Vermögen als Fähigkeiten, von inneren und zum Ausdruck gebrachten Haltungen, von der Bewusstmachung eigener Bezugsphänomene und Gedankenmuster sowie von Sinn, Werten und Normen (Wiesner, 2020b). Für das heutige pädagogische Mentoring bedeutet dies, dass seine Wirkkräftigkeit nicht primär aus Instrumenten, Tools, Methoden oder standardisierten Verfahren hervorgeht, sondern aus der ›Qualität der Beziehung‹, der gemeinsam vollzogenen Erfahrung und der verantwortlichen Haltung der begleitenden Person, innerhalb derer methodische Zugänge erst sinnvoll und wirkkräftig werden können. Methoden und Verfahren

erscheinen damit als ›dienende‹ Momente, niemals als bestimmende Grundlagen des Mentorings. Damit stellt sich nun eine geisteswissenschaftliche Orientierungsfrage, die nach Aufklärung sucht: Welches Wesen gewinnt Mentoring, wenn es aus seinen historischen, gemeinschaftsbezogenen und personalen Grundlagen heraus strukturphänomenologisch erschlossen wird?

Strukturphänomene des pädagogischen Mentorings

Bereits Ernst Christian Trapp (1745–1818), der Träger der ersten Professur für Pädagogik und Philosophie an der Universität Halle im deutschsprachigen Raum und Leiter des universitären Erziehungsinstituts, setzte das Fundament und die ersten Meilensteine für die Lehrer:innenbildung. Mit dem Gründungsjahr 1779 etablierte Trapps Lehrstuhl die Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin, rund hundert Jahre früher als die Psychologie, die sich erst 1879 mit Wilhelm Wundt an der Universität Leipzig im Institut für experimentelle Psychologie institutionell etablierte. Während die Psychologie mit ihrer ersten Professur von Ferdinand Ueberwasser in Münster (1783) zunächst einem stark philosophisch-metaphysischen Einfluss folgte und daraus keine nachhaltige Entwicklungslinie ausbildete, schuf Trapp hingegen eine bemerkenswerte Grundlage, die die Praxisfelder Lernen, Lehrer:innenbildung, Erziehung und Unterricht bis heute eng miteinander verknüpft. Die Pädagogik zeigt sich damit als akademisch ›alte‹ Disziplin und zugleich als jene, die von Beginn an ein eigentümlich tiefes Verhältnis zu Lernen, Erziehung, Bildung und Lehren aufgenommen hat. Bereits Trapps Antrittsvorlesung behandelte das Thema *Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren* [sic]. In Korrespondenz zum Mentoring lässt sich aufzeigen, dass Trapps *Versuch einer Pädagogik* bereits „zur Aufklärung der menschlichen Natur“ beiträgt und sich auf jene „psychischen und psychologischen Schriften“ stützt, die ähnlich der ›Weisheit‹, welche die menschliche Lebensführung formt, im Horizont einer „Philosophie des Lebens“ stehen (1780, S. 454). Diese Grundlegung eröffnet eine deutliche Anschlussfähigkeit zum heutigen Verständnis von Mentoring. Mentoring zeigt sich damit als eine pädagogische Gestalt par excellence, als ein in die Geschichte der Pädagogik eingebettetes und eingeschriebenes Phänomen, dessen Wurzeln sowohl historisch als auch konzeptionell in der pädagogischen Tradition der Lebensführung, der praktischen Weisheit und der professionellen Begleitung gründen. Gerade die Rückbesinnung auf diese frühe Grundlegung der Pädagogik offenbart, dass wesensgebende Ideen der menschlichen Beziehungsgestaltung, der Lebensführung sowie des dialogischen Handelns und Lernens im Verlauf der Lehrer:innenbildung und der Wissenschaftsentwicklung weitgehend in Vergessenheit geraten sind. Diese ›Ideenvergessenheit‹ betrifft besonders jene Differenzierungen, die das menschliche Miteinander in seiner dialogischen Struktur aufklären und damit für das Verständnis von Mentoring von erheblicher pädagogischer Relevanz sind. Wo Mentoring als pädagogische Gestalt verstanden wird, erweist sich ein Rückgang auf oftmals übersehene und vergessene Differenzierungen der ›Aufklärung der menschlichen Natur‹ als notwendig, damit die relationalen Strukturen des Miteinanders in ihrer konkreten Erfahrung deutlicher hervortreten.

Prosoziales Miteinander, Gemeinsinn und Gemeinschaft

Gesellschaften und Gemeinschaften ›unter‹ Menschen bilden im Hinblick auf das pädagogische Geschehen und die pädagogische Situation höchst unterschiedliche Weisen des Zusammenlebens und Zusammenwirkens aus, die sich auch als Phänomene im Mentoring

zeigen, jedoch einer Aufklärung und eines Rückgangs bedürfen. Im Alltagsgebrauch ist die Unterscheidung zwischen Klassengemeinschaft und Klassengesellschaft unmissverständlich. Im wissenschaftlichen Zugang wird hingegen häufig allein das Soziale betont, während das dem Sozialen Vorausgehende, also das ›Pro-Soziale‹, zumeist übersehen wird (Wiesner, 2025a). Der Ausdruck ›prosozial‹ geht auf das lateinische Präfix ›pro‹ zurück, welches hier »voran« und »voraus« meint. Dadurch wird sichtbar, dass das Prosoziale jene Haltungen und Orientierungen umfasst, die dem Sozialen vorausliegen und es zugleich ermöglichen und fördern, indem sie ein orientierendes und Halt gebendes Vorfeld des menschlichen Miteinanders formen. Das Prosoziale bildet damit die Möglichkeit der Sozialität überhaupt, weil ohne vorgängige Bereitschaft zu Beziehung, Antwort und geteilten Erfahrung kein soziales Geschehen entstehen könnte. Gerade für das Mentoring ist diese Differenz wesentlich, weil sich die begleitende Beziehung nicht aus gesellschaftlichen Funktionslogiken ergibt, sondern in Haltungen und Orientierungen gründet, in denen Vertrauen, Antwortfähigkeit und gemeinsame Erfahrung ihren Ursprung haben: Haltungen und Orientierungen, die der Diversität entsprechen. Die Prosozialität kann über den im deutschsprachigen Raum weit gefassten Ausdruck des ›Gemeinsinns‹ (lat. ›sensus communis‹) jedoch deutlicher begriffen werden (Assmann & Assmann, 2024). Dieser bezeichnet nicht nur die Fähigkeit des Verbundenseins, durch die das Gemeinsame wahrgenommen und erkannt wird, sondern ebenso die Fähigkeit, das Gemeinsame zu empfinden und zu erfüllen, um die Grade des Gemeinsamen urteilsfähig bestimmen zu können. Gemeinsinn bildet die geisteswissenschaftliche Wurzel, aus der prosoziale Haltungen, Verhaltensweisen und Handlungen hervorgehen. Während das Prosoziale die nach außen gerichtete Handlungs- und Verhaltensebene beschreibt, bezeichnet Gemeinsinn das innere, gemeinschaftsstiftende Vermögen, das dem Prosozialen zugrunde liegt. Mentoring bezieht sich im Grunde immer auf Gemeinsinn, Orientierung, Verbundenheit und die relationalen Strukturen von Gemeinschaft, weil ohne dieses innere Vermögen weder Resonanz noch Vertrauen noch gemeinsames Lernen in pädagogischen Beziehungen und Situationen möglich wird (Wiesner et al., 2024).

Pädagogische Vollzüge: Unterricht, Beziehung und orientierendes Zeigen

Auch das Präfix ›unter‹ in Unterricht geht nicht auf ›unterhalb‹ oder andere bloß zeitgenössische Bedeutungszuschreibungen zurück, sondern auf einen wesentlich älteren, räumlich relationalen Sinn, der ein ›kundigmachendes Zeigen‹ und eine ›lehrende Richtungsgebung‹ bezeichnet, die nur in einer Gemeinschaft und nicht in einer Gesellschaft im Sinne eines ›etwas gründlich zeigen Könnens‹ tatsächlich vollzogen werden kann. Vollziehen und Vollzug bezeichnen in der Pädagogik ein leiblich-dialogisches Vorgehen und Geschehen in pädagogischen Beziehungen und Situationen und nicht ein algorithmisches oder bürokratisches Abarbeiten, weshalb Rezepte, Vorschriften oder Tools allein pädagogisch niemals ausreichend oder angemessen sein können und auch dürfen. Daher sprechen wir quellennah von einer Schulgemeinschaft und einer Unterrichtsgemeinschaft, nicht aber von einer Unterrichtsgesellschaft oder Schulgesellschaft.

Unterricht ist also eine Form des orientierenden Zeigens zwischen Menschen und meint weder das Unterordnen noch das Sichfügen, sondern jene Orientierungen und Haltungen, die nur im gemeinsamen Lernen entstehen, also etwas, das im Mentoring gemäß der historischen Figur des Mentors als Person grundgelegt und auffindbar ist. Die Gestalt des Mentorings ist prosozial, gemeinsinnorientiert und dadurch hochgradig personal. Gerade diese Bestimmung von Unterricht und Mentoring als gemeinschaftliche Formen orientierenden Zeigens verweist auf eine grundlegende Differenz, die für das pädagogische Denken zentral ist: die Unterscheidung von

Person und Individuum, wie es im Folgenden noch zu zeigen gilt. Geisteswissenschaftlich betrachtet entfaltet sich Mentoring weit über bloß kompetenzorientierte oder verhaltenspsychologische sowie über verkürzte sozialwissenschaftliche Deutungen hinaus, wie es in der Grundlegung des Phänomens zu Beginn des Beitrags aufgezeigt wurde. Ein Rückgang auf die Grundlagen des Mentorings macht daher eine begriffliche Aufklärung erforderlich und keine rein sozialwissenschaftliche Definition, weil diese relationale Form des Miteinanders erst verständlich wird, wenn die unterschiedlichen Weisen des Zusammenwirkens begriffen sind.

Gemeinschaft und Gesellschaft ›unter‹ Menschen

Besonders die Differenz von *Gemeinschaft und Gesellschaft* eröffnet einen Aufklärungsraum und führt zu jenem Strukturverständnis, das für pädagogische Vollzüge wie auch für Mentoring wesensbestimmend ist. Die wissenschaftliche Aufhellung dieser Differenz geht auf Ferdinand Tönnies zurück, der sie 1887 in seinem gleichnamigen Werk in einer bis dahin nicht erreichten begrifflichen Klarheit entfaltet hat. Zwar existierten bereits vor Tönnies philosophische Überlegungen zur Verbundenheit, doch eine derart präzise Strukturunterscheidung war zuvor nicht konzipiert worden (Wiesner et al., 2024). Die von Tönnies (1887) eingeführte Unterscheidung gilt zwar als grundlegende soziologische Studie, sie ist jedoch aus einer geisteswissenschaftlich philosophischen Prägung heraus entstanden und widmet sich in einzigartiger Weise der Frage, wie das Zusammenwirken und Zusammenschließen von Menschen zu Gruppen begreifbar, verstehbar und erklärbar werden kann. Seine Erkundung beruht auf einer typentheoretisch-geisteswissenschaftlichen Orientierung und nicht auf faktorenanalytischen oder quantifizierenden Verfahren. Die Unterscheidung von Gemeinschaft *und* Gesellschaft erfolgt im Beitrag analytisch und strukturbezogen, nicht als moralische oder normative Setzung, und dient der Aufklärung jener relationalen Strukturen, die für pädagogische Vollzüge und Mentoring wirksam werden. Zugleich zeigt sich, dass Gesellschaft nicht allein als umfassende Leitidee menschlichen Zusammenwirkens verstanden werden kann, da eine solche Verwendung zu einer Überhöhung des Sozialen führt und prosoziale Vollzüge verdeckt.

Auch Jack Mezirow (1978, S. 109) greift in einem seiner frühen Artikel zur *Perspective Transformation* auf „Ferdinand Toennis“ und dessen Differenzierung zurück und betont, dass in „cultures characterized by traditional (Gemeinschaft) [pro]social relationships“ (S. 106) andere Formen des Zusammenlebens und Zusammenwirkens bestehen als in jenen „cultures [with] social relationships (Gesellschaft)“. Letztere Form hebt den Einzelnen als Individuum hervor und ist geprägt von vielfältigen, vertraglich orientierten und normativ geregelten Beziehungen, die durch den Geltungsanspruch der ›Richtigkeit‹ strukturiert werden. Diese Bezugnahme lässt sich als eine Übernahme der von Tönnies eingeführten Unterscheidung verstehen, die nicht bloß eine soziale Form beschreibt, sondern modern gesprochen eine prosoziale Struktur, in der Haltungen wie Verbindlichkeit, Verantwortung und Antwortbereitschaft bereits in der Tiefenstruktur des Gemeinsamen angelegt sind. Damit wird sichtbar, dass die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft auch in der *Theorie transformativen Lernens* eine strukturierende Relevanz erhält, weil sie jene Rahmungen aufzeigt, in denen das Transformative überhaupt durch die ›Stimmigkeit‹ als Form wahrhaftiger Verständigung ansprechbar wird. Mezirow macht damit deutlich, dass transformationale Prozesse kulturell gerahmt sind und dass Resonanz, Vertrauen und gemeinschaftliche Bindungen andere Lernmöglichkeiten eröffnen als normierte, regelhafte und auf Richtigkeit zielende, soziale Beziehungen. Dieser Anschluss zeigt, dass Transformation als ein Prozess verstanden werden kann, in dem nicht nur die Gültigkeit von Annahmen und

Argumenten, sondern vielmehr ihre Stimmigkeit im Sinne einer ›wahrhaftigen‹ Welthaltung kritisch geprüft wird. Für das Mentoring wird dadurch erkennbar, dass das Veränderliche nicht ohne jene Form von Gemeinschaft ansprechbar ist, die über bloße soziale Beziehungen hinausgeht und jenen Erfahrungsraum eröffnet, in dem Antworten, Erschütterungen, Widerfahrnisse, Erfahrungen und neue Orientierungen entfaltet werden können. In ähnlicher Form lässt sich dies auch bei Alfred Adler (1933/2010) auslegen, der in einer für die drei Wiener Schulen der wissenschaftlich orientierten Psychotherapie charakteristischen Weise die Gemeinschaft als Struktur und Grundphänomen hervorhebt, indem er betont, dass das Gelingen des Lebensstils und damit übertragen sich auch das ›Sein als Lehrperson‹ am „Grad des Gemeinschaftsgefühls beobachte[n lässt]“ sowie am „Wachstum“ des Gemeinschaftlichen erkannt werden kann, ebenso jedoch an jenen Phänomenen „die diesem Gemeinschaftsgefühl entgegenstehen“ (S. 23). Diese beiden Linien, die prosoziale Strukturform der Gemeinschaft bei Tönnies, wie sie Mezirow aufgreift, und das gemeinschaftsbezogene Grundphänomen bei Adler, lassen sich als zwei komplementäre und verwobene Perspektiven auslegen, die im Mentoring zusammenlaufen. Einerseits wird der Rahmen sichtbar, in dem Transformation möglich wird, andererseits jene personale Struktur, durch die eine Person überhaupt in eine lebendige Verbindung zu anderen treten kann. Eine solche Begegnung trägt immer sowohl Beziehung als auch Erziehung in sich, da beide Ausdrücke aus dem ›Ziehen‹ und dem wechselseitigen ›Emporziehen‹ hervorgehen und damit jene prosoziale Dynamik sichtbar machen, ohne die weder Transformation noch Mentoring verstehbar wären. Gerade die hier nur angedeutete Triangulation von Struktur (Tönnies), Transformation (Mezirow) und personaler Verbundenheit (Adler) ist für das Mentoring als Tiefenstruktur höchst relevant.

Das Wesen der Gemeinschaft

Ein weiterer Weg zu einem vertieften Verständnis eröffnet sich, indem die in Gemeinschaft und Gesellschaft angelegten Strukturunterscheidungen erneut entfaltet werden, um jene Qualitäten des menschlichen Miteinanders sichtbar zu machen, auf denen pädagogische Vollzüge und Mentoring wesentlich beruhen. Zur gedanklichen Einbettung lässt sich noch kritisch festhalten, dass beim Erscheinen dieser ›geisteswissenschaftlichen Strukturtheorie des Miteinanders‹ im Jahr 1887 noch keine Soziologie und Sozialwissenschaft in unserem heutigen Verständnis existierte und etwa die *The Sociological Society* im Jahr 1903 sowie die *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* erst 1909 gegründet wurden. Eine Bezeichnung von Tönnies (1887) als Soziologe würde demnach eine interpretative Zuschreibung und eine Überdehnung darstellen. Sichtbar wird jedoch damit, dass geisteswissenschaftliche Verfahren den späteren qualitativen und quantitativen Herangehensweisen der Sozialwissenschaft vorausgehen, denn ohne ein kohärentes und korrespondierendes Begriffsverständnis und ohne das Nachvollziehen von Typenbildungen und begrifflichen Analysen hätten die Sozialwissenschaften weder untersuchbare Ausdrücke noch eine Differenzierbarkeit ihrer Phänomene. Andernfalls würden sie einer ständigen Beliebigkeit wissenschaftlicher Bezeichnungen unterliegen, was sich in aktuellen Studien und in der Verwendung von Begrifflichkeiten oftmals offenbart. Dieser Hinweis gewinnt für das Mentoring nun eine besondere Relevanz, weil jede pädagogische Begleitung auf solchen häufig vergessenen Differenzierungen beruht und ohne diese weder Beziehung noch Resonanz noch gemeinsames Lernen angemessen begriffen werden können. Gerade auch die heutige „wissenschaftliche Terminologie pflegt [... vielerlei Ausdrücke wie Gemeinschaft und Gesellschaft oder auch Daten und Information] ohne Unterscheidung nach Belieben zu

verwechseln“ (Tönnies, 1887, S. 3–4). Studien, die jedoch hinter diese Phänomenbeschreibungen von Tönnies zurückgehen oder bloß Definitionen anbieten, verlieren sowohl begriffliche Schärfe als auch die Möglichkeit, differenzierbare Bildungsphänomene zu erfassen. Ohne geisteswissenschaftliche Aufklärung verflachen Phänomene bloß zu Datenobjekten und werden als Bildungswirklichkeiten nicht erkennbar.

Die lebendige Verbindung zwischen Menschen wird von Tönnies (1887, S. 3) „entweder als reales und organisches Leben begriffen, dies ist das Wesen der Gemeinschaft“ oder als abstrakte „ideale und mechanische Bildung, dies ist der Begriff der Gesellschaft“ (S. 3). Die Idee der Gesellschaft meint im „socialen und politischen Sinne“ (S. 5) ein „mechanisches Aggregat“ im „Zustande der Ruhe“ (S. 46), das aus voneinander „getrennten Individuen“ (S. 52) besteht. In Gemeinschaft „mit den Seinen befindet man sich [jedoch] von der Geburt an“ (S. 4) und findet in der „Gemeinschaft des Blutes“ (S. 16) und der „Gemeinschaft des Ortes“ auch durch das „Zusammen-Wohnen“ seinen ersten Ausdruck. Ebenso geht es um die „Gemeinschaft des Geistes“ im Sinne des „Miteinander-Wirken[s]“ sowohl „im Raume wie in der Zeit“. Gemeinschaft beruht auf mütterlicher und väterlicher Beziehung, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freundschaft sowie auf „verbindende[r] Gesinnung“ (S. 22). Gerade das „Verständnis ist der einfachste Ausdruck für das innere Wesen und die Wahrheit allen echten Zusammenlebens, Zusammenwohnens und Wirkens“ (S. 25), was wiederum auf der „Würde der Weisheit“ (S. 20) als Wesensqualität der Gemeinschaft beruht.

Gemeinschaft zeigt sich daher nicht nur durch das Miteinander-Wirken-Können, sondern durch die Fähigkeit, Differenzen zu tragen, ohne sie bloß aufzulösen. Gemeinschaft und Gesellschaft erscheinen also sowohl als Kategorien als auch als Grundgestalten menschlicher Verbundenheit und Bezogenheit. Daher wird alltagssprachlich nach Tönnies (1887, S. 4) eher vor der „schlechte[n] Gesellschaft“ und nicht vor der „schlechte[n] Gemeinschaft“ gewarnt, was „dem Sprachsinne zuwider“ wäre. Zugleich ist Gemeinschaft niemals als ›Verschmelzung‹ zu verstehen, sondern als Bewahrung von Vielfalt und Diversität, wobei Vielfalt die Unterschiedlichkeit der Personen und Lebensformen bezeichnet, während Diversität deren Akzeptanz und Anerkennung innerhalb gemeinschaftlicher Zusammenhänge meint. Anerkennung geht hier über bloße Akzeptanz hinaus und erfordert eine aktive, relationale Bezugnahme. Gemeinschaften besitzen einen grundsätzlichen Pluralismus, da sie von Unterschiedlichkeit getragen werden, ähnlich wie Familien von der Verschiedenheit ihrer Angehörigen geprägt sind. Moderne Gesellschaften tendieren hingegen im individuellen wie im sozialen Moment sowohl zu homogenen Gebilden als auch zu Scheingemeinschaften, die gerade in der Idee der Volksgemeinschaft populistisch ein Homogenitätsideal und eine Gleichförmigkeit verbergen. Dies zeigt sich nicht nur im Sozialen, sondern auch im Individuellen, weil das auf Vereinzelung beruhende Gesellschaftsverständnis dazu strebt, Menschen in gleichförmige Funktionslogiken, Rollen und Erwartungen zu überführen. Dadurch verdichten sich Vielfältiges und Eigentümliches paradoxerweise erneut zu einem homogenisierten Gefüge. Die Gleichförmigkeit entsteht damit nicht trotz, sondern aufgrund einer *sozialen* Gleichschaltung im Modus der Vereinzelung. Der Gemeinsinn in der Gemeinschaft beruht demgegenüber auf der Akzeptanz *und* Anerkennung von Vielfalt und Diversität sowie auf einem Teilhaben am Gemeinsamen, wodurch Integration und Inklusion erst ermöglicht werden.

Person und Individuum als anthropologische Differenz

Von diesem Hintergrund führt der Weg weiter zu jenem grundlegenden Unterschied, der den Menschen im Verhältnis zu Gemeinschaft und Gesellschaft selbst betrifft, nämlich zu der Differenz zwischen der Idee der Person und der des Individuums. Denn die Weise, in der Menschen sich in Gemeinschaften bilden, Resonanz entfalten oder in gesellschaftlichen Formen von Kontakten auftreten, verweist auf unterschiedliche Modi des Mensch-Seins. Wie der geisteswissenschaftliche Rückgang zeigt, lässt sich diese Verschiedenheit nicht ohne jene Betrachtung denken, die sich auch in der *Bildungsethik* zwischen ›Person‹ als Ausdrucksphänomen und ›Individuum‹ als Selbstbezug entfaltet (Wiesner, 2025b). Erst diese Unterscheidung macht verständlich, warum Mentoring sich auf personale Ausdrucks-, Darstellungs- und Entwicklungsprozesse bezieht und nicht auf das Individuum im Sinne von Individualisierungstendenzen. Kritisch adressiert wird im Beitrag nicht Individualität oder Autonomie an sich, sondern jede Überhöhung des Individuums zu einer isolierten Selbstfigur und selbstbezüglichen Haltung, durch die relationale Beziehungen und Bindungen auch marginalisiert werden.

In überaus korrespondierender Weise unterscheidet auch Urie Bronfenbrenner (1979/1993, S. 29) in seiner *Ökologie der Entwicklung* zwischen „der Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft“ und der sich in „Entwicklung begriffene[n] Person“ (S. 24), die im Mikro und Mesosystem vielfältige „Wechselbeziehungen“ erfährt, innerhalb derer sich die pädagogischen Beziehungen und Situationen des Lernens ereignen. Der Struktur des Mikrosystems entspricht der Lebensbereich als jener Ort, an dem ein Mensch tatsächlich direkte Interaktionen mit anderen enaktiv eingehen kann. Das Mesosystem umfasst nach Bronfenbrenner (1992) wiederum die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen sich eine sich entwickelnde Person unmittelbar und aktiv noch beteiligen kann. Das Individuum befindet sich hingegen innerhalb der Muster und Ordnungen des sozialen Austauschs im Makrosystem, das als gesellschaftlicher Entwurf und sozialer Kontext zu verstehen ist. Wird also das Individuum in Bronfenbrenners Theorie an die Stelle der sich entwickelnden Person gesetzt, verliert das Strukturmodell seinen ökologischen Charakter und wird zu einer reduzierten, gesellschaftlich normativen und rein symbolischen Version, die Bronfenbrenner in seinen Werken so nicht vertreten hat (Wiesner et al., 2024). Eine wesentliche Kritik an Formen der Schulentwicklung entfaltet Bronfenbrenner daran, dass Individuen in anonyme Strukturen gedacht werden, wodurch Formen der „Entfremdung“ (Alienation, S. 220) entstehen, also Zustände, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene keine sinnvollen und wechselseitigen Beziehungen insbesondere im Mesosystem erfahren. Der „Zusammenbruch“ (S. 220) erfolgt im Mesosystem durch das Wegfallen tatsächlicher Verbindungen und durch eine „allzu oft gleichgültigen oder ablehnenden Welt“ (S. 221). Damit wird deutlich, dass sich bei Bronfenbrenner eine Auslegung eröffnet, in der die Person als Entwicklungsphänomen erscheint, während das Individuum als gesellschaftlich normierte und symbolische Funktions-, Rollen- und Erwartungsfigur aufscheint.

Aus der Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft ergibt sich nun konsequent die Frage, in welcher Weise der Mensch im Mentoring gedacht wird: als Individuum innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen oder als Person, die förderlich fordernd und fordernd förderlich in gemeinschaftlich getragenen Wechselbeziehungen eine andere Person in ihrer Entwicklung unterstützt. Gerade diese Verschiedenheit bestimmt, was Mentoring leisten kann und worauf es sich richtet, denn die Struktur von Mentoring lässt sich nur verstehen, wenn klar ist, ob Beziehung funktional oder gemeinschaftlich, normativ oder resonant, mechanisch-funktionell oder personal

gedacht wird. In der vorliegenden Auslegung setzt Mentoring dementsprechend nicht am gesellschaftlich-funktionalisierten Verständnis vom Individuum an, sondern an der sich entwickelnden Person, die in gemeinschaftlichen Resonanzräumen wirkt und antwortet wie auch verantwortet. Damit wird jenes Verständnis von Person erneut sichtbar, dass bereits in der historischen Figur des Mentors grundgelegt wurde. Diese personale Deutung wird durch Urie Bronfenbrenners ökologische Theorie bestätigt, insofern auch dort zwischen dem Individuum und der Person unterschieden wird, jedoch auch durch Alfred Adlers Hinwendung zum Gemeinschaftsgefühl gestützt sowie zugleich durch Jack Mezirows Theorie der Transformation bewährt.

Zur gedanklichen Vertiefung ist abermals ein Rückgang notwendig, um die Unterscheidung deutlicher zu gestalten. Die atomistische Figur des Individuums beruht mit Bezug auf Wiesner (2025b) auf der Vorstellung einer unteilbaren Einheit und somit auf Ciceros Übersetzung des griechischen ›átomos‹ (ἄτομος), also jener Idee, die das Unzerlegbare und in sich Geschlossene und Abgegrenzte bezeichnet. Die Idee der Person verweist demgegenüber nicht auf Unteilbarkeit, sondern auf ein relationales Verständnis des Menschen. Sie gründet im ›Antlitz‹ als dem Entgegenblickenden, jener Erscheinung, in der sich ein Mensch zeigt, offenbart, antwortet und verletzlich wird. Bereits Georges (1869) führt ›persona‹ nicht nur als Maske, sondern auch als Antlitz, Erscheinung und Charakter, sodass die Maske als geformte oder stilisierte Ableitung einer ursprünglichen Erscheinung verstanden werden kann. Aus dem Antlitz können daher jene Züge, Gestalten und Ausdrucksmomente hervorgehen, die in einer Maske nachgebildet, geschminkt oder festgehalten werden. Die Persönlichkeit entsteht damit nicht aus einer Maske, sondern die Maske trägt etwas von der ursprünglichen Erscheinung der Person weiter und macht sie als Nachformung des Antlitzes in bestimmter Weise sichtbar. Gerade aus dieser Rückführung auf das Antlitz und damit auf die Person wird verständlich, wie brüchig ein ausschließlich am Individuum orientiertes Gesellschaftsverständnis bleibt.

Mentoring in Spannungsfeldern

Aus diesen Perspektiven heraus wirkt die Analyse von Charbonnier (2022) sowohl erhellend als auch vertiefend, weil diese zeigen kann, dass der moderne Fortschrittsglaube, der maßgeblich das Individuum stärkt, zugleich jene gemeinschaftlichen und resonanten Bezüge schwächt, ohne die weder personale Entwicklung noch Mentoring gelingen kann. Zwar beruht vielerlei des Fortschritts moderner Gesellschaften auf der Stärkung der Rechte des Individuums, doch eine primär am autonomen Einzelnen orientierte Ausrichtung ist künftig verfehlt, weil sie die notwendige gemeinsame Handlungsfähigkeit ausblendet, die auch im Besonderen das Mentoring bestimmt. Gerade der Fortschrittsglaube in Bezug zum Individuellen und zur Individualisierung kann seine Versprechen nicht oder nicht mehr einlösen, da in modernen Gesellschaften durch Betonungen und Exklusivitäten immer wieder Individuen und soziale Kollektive in Konkurrenz geraten und sich Bildung, Leistung und Eigentumsverhältnisse zu Mechanismen der Distanzierung, Dehumanisierung sowie zu rivalisierenden und verdrängenden Wettbewerben verdichten, die Antworten brauchen (Wiesner, 2022). Dadurch können Menschen marginalisiert, unterdrückt oder ihrer Würde durch das Absprechen von Mündigkeit oder Verantwortung beraubt werden, weil sie nicht als Personen mit Ausdrucks- und Antwortfähigkeit erscheinen, sondern bloß als austauschbare Träger:innen gesellschaftlicher Funktionen und Rollen. Hierin zeigt sich auch die Differenz zwischen der Idee der Lehrperson und der Lehrkraft. Die Lehrperson verweist auf das personale Geschehen von Ausdruck, Darstellung, Beziehung und Verantwortung,

während die Lehrkraft die funktionale Seite eines in institutionelle und gesellschaftliche Abläufe eingebetteten Tätigkeitsvollzugs bezeichnet, in dem es nicht nur um Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung geht, sondern im Besonderen um die Fähigkeit, wirksamen, starken und rechenschaftspflichtigen Einfluss auf bestimmte Formen des Lernens zu nehmen.

Aus der Idee der modernen Gesellschaft erwächst sowohl die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit als auch der Anspruch, Ungleichgewichte zu vermeiden und Innovationen zu erhöhen, was gleichermaßen auf dem sogenannten ›positiven‹ Fortschritts- und Leistungsdenken beruht (Reckwitz, 2024). Hinzu tritt die neuere, moderne Erwartung, dass Individuen, gesellschaftliche Ordnungen, Organisationen, Institutionen und sogar Staaten ›resilienter‹ zu werden haben. Risiken, Störungen und mögliche Katastrophen werden dadurch vorweggenommen und in ein Steuerungsregime überführt, in dem Kontrolle, Vorsorge und eine grundsätzliche Skepsis ›negativ‹ leitend sind und Erwartungsnormen setzen. Resilienzlogiken können so verstanden werden, dass sie Erfahrungen verhindern, bevor sie stattfinden. Gerade hier zeigt sich, dass Mentoring sowohl solchen Resilienzlogiken als auch Wettbewerbsregimen grundlegend widerspricht. Mentoring wie auch Pädagogik brauchen einen Raum, in dem Störungen, Risiken und Widerfahrnisse nicht ausgeblendet werden, sondern als notwendige Erfahrungen gelten, durch die Mündigkeit, Urteilkraft und personale Ausdrucksfähigkeit hervorgehen. Eine übersteigerte Resilienzlogik würde diese widerfahrenden Momente im Vorhinein neutralisieren, sie glätten und damit jene Erfahrungen verhindern, ohne die sich weder Mündigkeit noch Antwortfähigkeit entwickeln kann. Eine einseitige Betonung von Vulnerabilität kann zu einer Haltung der Passivierung führen, die Herausforderungen vermeidet und damit Bewegungen der Entwicklung hemmt. Mentoring braucht demnach weder Kontrolle noch Überregulation oder Schonräume, sondern Mut, Orientierung, dialogische Verantwortung und Beruhigung.

Schluss: Mentoring als bildungsethische Praxis

Im Rückgang auf seine archäologischen, gemeinschaftsbezogenen und personalen Urgestalten zeigt sich Mentoring als pädagogische Gestalt, die auf Gemeinsinn, Prosozialität und Person-Sein beruht. Gegenüber wettbewerbsorientierten und resilienzlogischen Regimen moderner Gesellschaften kann Mentoring jene Erfahrungsräume offenhalten, in denen Störungen, Widerfahrnisse und Resonanzen zu Anlässen von Entwicklung, Mündigkeit und Verantwortung werden. In diesem Sinn lässt sich Mentoring auch als bildungsethische *und* sinnorientierte Praxis verstehen, die die Differenzen von Gemeinschaft *und* Gesellschaft sowie von Person *und* Individuum für professionelles pädagogisches Handeln fruchtbar macht. In dieser Grundlegung tritt der Gemeinsinn als tragendes Vermögen hervor, das der Gemeinschaft entstammt, in ihr gründet und sie prägt, indem es sich als prosoziale Haltung zeigt, die dem Gesellschaftlichen vorausliegt und erst jene Formen der Vergesellschaftung ermöglicht, in denen größere soziale Verbände konstruiert und Geselligkeit in spezifischen Spielformen hervorgebracht wird.

Für ein zeitgenössisches Verständnis bedeutet dies, Mentoring nicht primär als Methode, Programm oder bloßes Instrument zu begreifen, sondern als pädagogische Gestalt, die auf prosozialen, gemeinsinnorientierten und personalen, zugleich komplementären Beziehungen beruht. Mentoring verlangt professionelle Orientierung, dialogische Verantwortung und die Fähigkeit, Entwicklungsprozesse resonant und ver-antwortungsvoll zu begleiten.

Literatur

- Adler, A. (1933/2010). *Der Sinn des Lebens*. Fischer.
- Assmann, A., & Assmann, J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. Beck.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (deutsche Ausgabe 1993). Fischer.
- Brugger, W., & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch* (25. Aufl.). Alber.
- Charbonnier, P. (2022). *Überfluss und Freiheit: Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen*. Fischer.
- Fénelon, F. de S. de L. M. (1699/1831). *Les aventures de Telemaque, fils d'Ulysse* (Die Abenteuer des Telemach). Nast.
- Georges, K. E. (1869). *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch aus den Quellen zusammengetragen und mit besonderer Bezugnahme auf Synonymik und Antiquitäten unter Berücksichtigung der besten Hilfsmittel*. (Zweiter Band. K-Z). Hahn.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110.
- Reckwitz, A. (2024). *Verlust: Ein Grundproblem der Moderne*. Suhrkamp.
- Roscher, W. H. (Hrsg.). (1884). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Erster Band. Aba-Hysminos. Teubner.
- Schmitt-Maass, C. (2018). *Fénelons „Télémaque“ in der deutschsprachigen Aufklärung (1700–1832)*. De Gruyter.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als Empirischer Culturformen*. Fues.
- Vollmer, W. (1836). *Wörterbuch der Mythologie aller Nationen*. Hoffmann.
- Voss, J. H. (1843). *Homers Odyssee*. Übersetzt von Joh. Heinr. Voss. Müller.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969/2011). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Huber.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (Band 10, S. 85–111). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Wiesner, C. (2020b). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (Band 10, S. 213–241). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

- Wiesner, C. (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz: Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivierung und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2025a). Phenomenogistic Exploration of Relational Understanding of Care: Phenomenological Insights into Caring Relations through Emotions and Empathy. In S. Breit, M. Schratz, & K. A. Zechner (Hrsg.), *Caring Culture. Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik* (S. 53–110). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2025b). Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik: Zur Archäologie und Morphologie von Bildung $\rightleftharpoons$ Ethik. In S. V. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 37–59). Klinkhardt.
- Wiesner, C., Dammerer, J., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2024). Exploring Mentoring through Ecoliteracies: Insights from Ecological Structures. *R&E-SOURCE*, 11(3), 150–192. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1340>
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Wahrnehmen wie wir gestalten. (Band 14, S. 101–127). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

Zu den Autoren

HS-Prof. MMag. Dr. Christian WIESNER studierte Erziehungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft sowie Kultur- und Gesellschaftswissenschaften an der Paris-Lodron-Universität Salzburg und absolvierte das Fachspezifikum Integrative Therapie an der Donau-Universität Krems. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Phänomenologie der Pädagogik, in Lehr-Lern-Kulturen, der Beziehungspädagogik, der Entwicklungspädagogik, der Pädagogik der Begleitung, der Pädagogik der Diversität sowie in empirischen Methoden und der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Lukas PRENNER, BEd. MEd., absolvierte sein Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Darüber hinaus erwarb er einen Masterabschluss mit dem Schwerpunkt ›Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten‹, der seinen Fokus auf die qualitätsvolle Unterstützung angehender Lehrpersonen im Übergang in die Berufspraxis markiert. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Didaktik der Mathematik der Primarstufen- und Sekundarstufenpädagogik, insbesondere im Hinblick auf lernwirksame Unterrichtsgestaltung, professionelle Begleitung von Lehrpersonen sowie die nachhaltige Weiterentwicklung mathematikdidaktischer Lehr-Lern-Prozesse, unter anderem durch die Gestaltung von Lernvideos.