

Renate Petersen · Mechthild Budde
Pia Simone Brocke · Gitta Doebert
Helga Rudack · Henrike Wolf *Hrsg.*

Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft

Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft

Renate Petersen · Mechthild Budde
Pia Simone Brocke · Gitta Doebert
Helga Rudack · Henrike Wolf
(Hrsg.)

Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft

Herausgeber

Renate Petersen
Duisburg, Deutschland

Gitta Doeberl
Aachen, Deutschland

Mechthild Budde
Duisburg, Deutschland

Helga Rudack
Bochum, Deutschland

Pia Simone Brocke
Bielefeld, Deutschland

Henrike Wolf
Aachen, Deutschland

ISBN 978-3-658-14267-4

ISBN 978-3-658-14268-1 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-14268-1

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Cori A. Mackrodt

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	XI
Vorstand des Bundesverbandes Mentoring in der Wissenschaft, Forum Mentoring e.V.	
Geleitwort zum Praxishandbuch Mentoring	XIII
Prof. Dr. Anne Schlüter	
1 Einleitung	1
Renate Petersen, Mechthild Budde, Pia Simone Brocke, Gitta Doebert, Helga Rudack und Henrike Wolf	
Teil I – Mentoring – Begriff, historische Genese und Grundlagen	5
2 Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept	7
Anne Romahn	
3 Mentoring in der Wissenschaft	17
Christine Kurmeyer und Dagmar Höppel	
4 Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen	27
Mechthild Budde und Ulrike Ellendt	
4.1 Empfehlungen zur Gestaltung eines diversitätsbezogenen Mentorings ..	45
Mechthild Budde	

5	Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme: Was ist Was?	57
	<i>Zur Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen</i>	
	Ruth Kamm und Henrike Wolf	
6	Module und Formate in Mentoring-Programmen	71
6.1	Modul Mentoring	73
	<i>Die One-to-one Mentoring-Beziehung</i>	
	Rosemarie Fleck, Gitta Brüscke und Pia Simone Brocke	
6.1.1	Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring	91
	<i>Gemeinsam statt einsam durch den Wissenschaftsalltag</i>	
	Pia Simone Brocke, Gitta Victoria Brüscke, Yulika Ogawa-Müller und Ilja Gaede	
6.1.2	Mentoring-Formate: Kooperationen im Rahmen von Mentoring-Programmen	105
	Ulrike Kéré	
6.2	Modul Trainings und Veranstaltungen	119
	<i>Zielgruppenspezifische Qualifizierungsangebote als optimale Ergänzung im Mentoring-Prozess</i>	
	Romina Caltagirone	
6.3	Modul Networking	129
	<i>Proaktives Netzwerken in Mentoring-Programmen als Handlungsprinzip</i>	
	Mechthild Budde und Gitta Doebert	
	Teil II – Qualität in Mentoring-Programmen	151
7	Struktur und Funktion vom Forum Mentoring e.V. – dem Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft	153
	Rosemarie Fleck	
8	Qualitätsentwicklung und -sicherung durch Arbeits- und Regionalgruppen im Forum Mentoring e.V.	161
	Ulla Heilmeier, Julia Küchel und Claudia Seeling	
9	Qualitätsstandards für Mentoring-Programme in der Wissenschaft . . .	175
	Henrike Wolf und Elke Bertke	

10	Tätigkeits- und Kompetenzprofil der Mentoring-Koordination.	197
	<i>Im Spannungsbogen zwischen Organisator_in und Change Agent</i>	
	Ulla Heilmeyer	
11	Evaluation von Mentoring als reflexive Praxis	209
	<i>Zwischen Messbarkeitsproblemen, Legitimation und organisationalen Lernprozessen</i>	
	Astrid Franzke	
Teil III – Mentoring-Vielfalt an Hochschulen: Zielgruppen und Ziele		225
12	Schülerinnen und Schüler als potenzielle Studierende	227
	<i>MINT-Mentoring an der Schnittstelle Schule – Hochschule</i>	
	Gehrt Hartjen	
13	Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Konzeptes für Schüler_innen und Student_innen-Mentoring-Programme	243
	Susanne Spintig und Tanja Tajmel	
14	Mentoring-Programme für Studierende	255
	<i>Selbstvergewisserung, Zielentwicklung und Vernetzung in studentischen Statuspassagen</i>	
	Mechthild Budde und Gitta Doebert	
14.1	Mentoring-Programme mit Diversity-Bezug	271
	<i>Studentische Zielgruppen und ihre spezifischen Herausforderungen</i>	
	Isolde Drosch	
14.2	Von Fremden zu Vertrauten	283
	<i>Interkulturelle Mentoring-Programme als Instrument der Verständigung und des Dialogs</i>	
	Maja Heidenreich	
14.3	„Mind the gap“	301
	<i>Mentoring für Frauen in der Statuspassage Studium – Promotion</i>	
	Julia Steinhausen	
15	Gegen das weibliche Cooling-out in der Wissenschaft	315
	<i>Mentoring für Frauen in der Promotionsphase</i>	
	Julia Steinhausen und Ingrid Scharlau	

15.1	Mentoring-Programme für Doktorandinnen im MINT-Bereich	331
	Miriam Braun, Heike Ettischer, Verena Halfmann und Helena Rapp	
16	Auf dem Weg an die Spitze	347
	<i>Mentoring für Postdocs</i>	
	Ljubica Lozo und Sibylle Brückner	
16.1	Mentoring in der Hochschulmedizin	355
	Stefanie Hülsenbeck	
16.2	Mentoring im Übergang zur ärztlichen Praxisgründung	367
	Annette Ehmler und Angela Hoppe	
17	Mentoring in den Geistes- und Sozialwissenschaften	375
	Monika Stegmann	
18	Mentoring als Unterstützungsinstrument auf dem Qualifikationsweg von der Künstlerin zur Professur	391
	Anja Hein	
19	Mentoring für promovierende und habilitierende Lehrerinnen	399
	<i>Herausforderungen und Chancen</i>	
	Doris Schreck und Jana Krüger	
20	Mentoring im Wissenschaftsmanagement	409
	<i>Karriere als „Brückenbauer_innen“ zwischen Wissenschaft und Verwaltung</i>	
	Vera Bissinger	
Teil IV – Mentoring als Personal- und Organisationentwicklungsinstrument .		417
21	Vom Inseldasein in die Strukturen der Universität	419
	<i>Mentoring als Maßnahme zur Chancengleichheit in der akademischen Personalentwicklung</i>	
	Helga Rudack und Martina Schmohr	
22	Mentoring-Programme für Frauen und Männer	425
	<i>Perspektiven einer gendersensiblen, strategischen Personalentwicklung an Universitäten und Forschungseinrichtungen</i>	
	Simone Belgardt, Katrin Klink und Anke Diez	

23	Mentoring als ein Schlüssel zur Veränderung?	433
	<i>Akademische Personalentwicklung als strategische Organisationsentwicklung</i> Carmen Kurbjuhn	
24	Gendertransformationspotenzial von Mentoring: Ansätze zur Organisationsentwicklung und Kulturveränderung	445
	Dagmar Höppel, Henrik Andersen und Patricia Kielbus	
25	Vision trifft Realität	457
	<i>Mentoring und die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation</i> Renate Petersen	
26	Mentoring als Personalentwicklungsinstrument in der außeruni- versitären Forschung	475
	Birgit Gaiser, Anke Hübenthal, Heike Koos und Sabine Müller	
27	Reflexion, Transformation und Beharrungsvermögen	491
	<i>Zur Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Zielsetzungen von Mentoring- Programmen</i> Angelika Hoffer-Pober und Sandra Steinböck	
	Anhang	499
	Mitgliederübersicht Forum Mentoring e.V.	501
	Autorinnen und Autoren	513
	Abbildungsverzeichnis	529

Vorwort

Vorstand des Bundesverbandes Mentoring in der Wissenschaft, Forum Mentoring e.V.

Mentoring-Programme zur gezielten Förderung des exzellenten Nachwuchses sind mittlerweile fester Bestandteil in universitären und außeruniversitären Einrichtungen geworden und können auf eine gewisse „Tradition“ verweisen.

Auch der Bundesverband Forum Mentoring e.V. für Mentoring in der Wissenschaft ist aus der Mentoring-Landschaft in Deutschland nicht mehr wegzudenken und feiert im Jahr 2016 sein 10-jähriges Jubiläum. Was zunächst als informelle Initiative einzelner Programm-Koordinatorinnen an Hochschulen begann, ist innerhalb eines Jahrzehnts zu einem großen Dachverband mit weit über 100 Mitgliedern gewachsen – dem Forum Mentoring e.V. Der Verband für Mentoring an Hochschulen, Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ist eine bundesweite Plattform für Wissenstransfer, Austausch und Vernetzung von Programmkoordinator_innen. Ziele sind die Initiierung, konzeptionelle Weiterentwicklung, Institutionalisierung und Qualitätssicherung von Mentoring-Maßnahmen unter dem Aspekt der Chancengleichheit in der akademischen Nachwuchsförderung und Personalentwicklung.

10 Jahre sind ein schönes Jubiläum und ein guter Anlass die Erfolgsgeschichte und Expertise der Verbandsmitglieder der Öffentlichkeit in Form eines Praxishandbuches vorzustellen. Mentoring-Expert_innen stellen hier nicht nur Begriffe und Grundlagen sowie Qualitätsaspekte von Mentoring vor, sondern vermitteln auch ihr Erfahrungswissen über Mentoring-Formate für unterschiedliche Zielgruppen aus verschiedenen Fachdisziplinen und Qualifikationsstufen. Der letzte Teil des Handbuches widmet sich der aktuellen Fachdebatte, auf welche Weise Mentoring-Programme zur Stärkung von Chancengleichheit neben ihrer Rolle als Instrumente der Personalentwicklung auch einen Beitrag zur Organisationsentwicklung im Wissenschaftssystem leisten können.

Ein lesenswertes Buch mit vielen Praxis-Tipps für alle Fachkräfte und alle, die an akademischer Nachwuchsförderung und Personalentwicklung interessiert sind.

Der Vorstand Forum Mentoring e.V.
Sibylle Brückner, Henrike Wolf, Elke Bertke, Ruth Kamm,
Anke Kujawski, Julia Steinhausen und Rosemarie Fleck
November 2016



Geleitwort zum Praxishandbuch Mentoring

Prof. Dr. Anne Schlüter

Ein Praxishandbuch begleitet diejenigen, die für den Prozess und die Herstellung von strukturierter Begleitung im Mentoring an Hochschulen tätig sind. Es dient nicht nur dem Ziel, das komplexe Gesamtkonzept transparent zu machen, sondern vor allem auch die Erfahrungen der Praktikerinnen weiterzugeben, die im Mentoring-Alltag erworben wurden und nicht verloren gehen dürfen. Jede Organisation muß interessiert sein, die Wissensbestände zu kommunizieren, die innerhalb der Organisation zum Management von Personal- und Organisationsentwicklung beitragen. Dazu gehört selbstverständlich das Angebot für Mentees zur Aneignung von Genderkompetenz, wenn Mentoring nachhaltige Wirkungen zeitigen soll. Generell ist Mentoring eine Form der Unterstützung mit dem Ziel der Erweiterung oder auch gezielten Nutzung von vorhandenen Ressourcen bei den Mentees, um deren berufliche Laufbahn in einer entscheidungsträchtigen Phase zu begleiten.

Doch wie viel Wissen, wie viel Energie, wie viel Zeit braucht es, um das persönliche und berufliche Vorankommen von Mentees zu unterstützen? Mentorinnen und Mentoren haben sehr unterschiedliche Funktionen im Mentoring-Prozess. Neben den karrierebezogenen Funktionen (Karriereplanung, Kontaktvermittlung, usw.) wird häufig auch erwartet, dass emotionale Aspekte erfüllt werden. Diese beziehen sich beispielsweise auf Feedback geben. Das heißt, die Mentor-Mentee-Beziehungen sind komplementäre Entwicklungsbeziehungen, in deren Rahmen beide Seiten bereit sein müssen Wissen, Energie und Zeit zu investieren.

Wie dies geschehen kann, dazu gibt das vorliegende Handbuch viele Anregungen und zwar aus verschiedener Sicht. Neben den grundlegenden Informationen werden insbesondere die Erfahrungen mit spezifischen Zielgruppen nachvollziehbar. Dahinter stehen auch organisationale Leitbilder, deren Wert für die Durchführung von Mentoring als institutionelle Aufgabe nicht zu unterschätzen ist. Denn die Unterstützung von der Spitze der Hochschule lässt sich als Signal verstehen, auf die Qualität in der Durchführung von Mentoring-Programmen Acht zu geben. Schließlich geht es um Integrations- und Sozialisationsfunktionen, um die Vorbereitung von Nachwuchskräften auf Führungsaufgaben und um Personal- und Organisationsentwicklung. Eine breite Palette von Aufgaben, die für die Zukunft der Hochschulen unverzichtbar sind. Das Handbuch zeigt dafür Wege auf, indem es Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Praxis für die Praxis an den Hochschulen weitergibt.

Renate Petersen, Mechthild Budde, Pia Simone Brocke, Gitta Doebert,
Helga Rudack und Henrike Wolf

Individuelle Förderbeziehungen haben eine lange Tradition in der Wissenschaft. Lange bevor mit dem Begriff Mentoring eine Bezeichnung etabliert wurde, die die persönliche Beziehung zweier Menschen mit unterschiedlicher Lebens- und Berufserfahrung zum Zwecke der Unterstützung einer sich beruflich entwickelnden Person beschreibt, gab es im Hochschulkontext auf informeller Basis persönliche Unterstützung in dieser Form. So ist für viele Lehrende neben ihren Aufgabenfeldern in Forschung und Lehre die Beziehung zu den Studierenden für ihr berufliches Selbstverständnis relevant. Zudem ist in der deutschen Form der Promotions-Betreuung durch Professor_innen¹ als Betreuer_innen oder (veraltet) als Doktorväter und -mütter, die Möglichkeit zu einem Mentoring sogar formal angelegt. In Beziehungen dieser Art werden idealerweise Informationen zu Strukturen und Spielregeln des jeweiligen Feldes ausgetauscht, hilfreiche Empfehlungen ausgesprochen, persönliche Entwicklungsschritte wertschätzend begleitet und wissenschaftliche Kontakte vermittelt.

Die ungleiche Verteilung der Chancen für beide Geschlechter zur Bildung einer solch wertvollen Beziehung einerseits und der drohende Verlust von weiblichen Innovationspotenzialen für den Wissenschaftsbetrieb andererseits, führte zur Implementierung von

1 Der Unterstrich ist eine Variante einer gendersensiblen Schreibweise. Er symbolisiert den fließenden Übergang zwischen den Geschlechtern. Zudem sind alle weiteren sexuellen Orientierungen, die bislang nicht sprachlich wahrgenommen wurden, durch den Unterstrich symbolisch einbezogen.

strukturierten Mentoring-Angeboten, mit denen eine Abhängigkeit von der Bereitschaft Einzelner verhindert werden sollte. Das Ziel war die sukzessive Aufhebung der bestehenden Unterrepräsentanz von erfolgreichen Frauen in wissenschaftlichen Schlüsselpositionen.

Nach ersten Aktivitäten Ende der 1990er Jahre kann das strukturierte Mentoring-Konzept in der Wissenschaft inzwischen als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden. Es ist in vielen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen ein bewährtes Instrument der an Chancengleichheit orientierten Personalentwicklung. Die meisten Programme sind vor diesem Hintergrund explizit für Frauen konzipiert. Sie richten sich damit an spezifische Zielgruppen und Stausebenen, werden in diversen Formaten angeboten und sind an unterschiedlichen Einrichtungen verankert. Im Rahmen der erfolgsorientierten Begleitung durch eine Mentorin oder einen Mentor erfahren die Mentees in einer als wechselseitig angelegten Lernbeziehung Unterstützung bei karriererelevanten Entscheidungen, gewinnen Einblicke in berufliche Strukturen und erhalten Zugang zu Netzwerken. Sie erlangen Kenntnisse über Karrieremanagement und sammeln Erfahrungen im Umgang mit geschlechts- und diversitätsspezifisch geprägten Strukturen. Begleitend finden Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote statt, um Schlüsselkompetenzen weiterzuentwickeln sowie die eigenen beruflichen Netzwerke zu initiieren, gestalten oder zu erweitern. So verstanden und angewandt hat Mentoring das Potenzial, neben individuellen Erfolgen auch einen Beitrag zur Organisationsentwicklung der Institution zu leisten.

Im Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft ‚Forum Mentoring‘ sind derzeit rund 80 Hochschulen mit ca. 160 Programmverantwortlichen vernetzt, um Mentoring zu einem Erfolgsfaktor für ihren Hochschulstandort auszubauen. Aus diesem Kreis heraus entstand die Idee zu diesem Handbuch, in dem das kumulierte Erfahrungswissen von 56 Autor_innen aus der Mentoring-Praxis in der Wissenschaft zusammenfließt und einem breiten Kreis Interessierter zugänglich gemacht werden soll. Es enthält Empfehlungen zur Gestaltung von Programmen, die sich bereits langjährig bewährt haben und stellt Mentoring in der Wissenschaft in seiner ganzen Vielfalt an Formaten, Zielen, Zielgruppen, Kooperationen und Vernetzungsmöglichkeiten dar. Aktuelle Forschungsergebnisse finden hierbei Berücksichtigung.

Das Handbuch richtet sich an Akteur_innen in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung, der Mentoring-Programmkoordination, des Wissenschaftsmanagements, an Forscher_innen sowie an Studierende einschlägiger Fächer. Leser_innen, die ein Mentoring-Programm implementieren möchten, sind ausdrücklich eingeladen, Kontakt zu Autor_innen dieses Buches aufzunehmen, um weitere Informationen zu erhalten.

Das Buch ist in vier inhaltliche Schwerpunkte gegliedert, in denen die Autor_innen Mentoring jeweils als eine gezielte Maßnahme zur Karriereförderung im Rahmen einer nachhaltigen gender- und diversity-gerechten Personalentwicklung zu Grunde legen.

Im Teil I wird ausgehend von einer Klärung der häufig inflationär angewandten Begriffs- und Inhaltsvielfalt von Mentoring der Blick auf weitere Grundlagen unter besonderer Berücksichtigung von Gender und Diversity gerichtet und eine notwendige Abgrenzung von Mentoring-Programmen zu Mentoring-Systemen vorgenommen. An dieser

Stelle stellt das Buch die einzelnen Module, Mentoring, Training, Networking und die unterschiedlichen Programmformate vor. Es informiert über Vorzüge und Beachtenswertes bei der Einrichtung regionaler und überregionaler Mentoring-Verbünde.

Teil II des Handbuches thematisiert die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Mentoring. Als wesentliche Grundpfeiler werden dabei die im Forum Mentoring e. V. fortlaufend weiterentwickelten Qualitätsstandards sowie regelmäßige Programmevaluationen beschrieben.

Die Vorstellung des Bundesverbandes als Impulsgeber für Qualitätssicherung von Mentoring-Programmen an Hochschulen und als Netzwerk der in der Wissenschaft tätigen Mentoring-Koordinator_innen wird mit einem Blick auf die qualitätsbezogenen Fragestellungen in den Arbeitsgruppen des Forum Mentoring e.V. verbunden. Der letzte Artikel des zweiten Teils widmet sich dem für die Qualitätsentwicklung im Mentoring höchst relevanten Tätigkeitsfeld der Programm-Koordination.

Teil III dieses Bandes gibt einen Überblick über die Mentoring-Vielfalt in der Wissenschaft. Unter Hervorhebung fachkulturspezifischer Besonderheiten werden die Inhalte, Ziele und Benefits der einzelnen Module für unterschiedliche Zielgruppen von Mentees sowie für Mentor_innen und die jeweilige Institution erörtert. Am Ende jedes Beitrages finden die Leser_innen wertvolle Praxistipps.

Teil IV des Handbuchs widmet sich der Frage nach weiteren Potenzialen von Mentoring-Programmen als Personal- und Organisationsentwicklungsinstrument. Nachdem bei der Implementierung von strukturierten Mentoring-Programmen der Fokus zunächst ausschließlich auf die individuelle Förderung des (potenziellen) wissenschaftlichen Nachwuchses gerichtet war, wird nun zunehmend deutlich, dass Mentoring für die wissenschaftlichen Institutionen ebenfalls unterschiedliche Gewinne bereithält, die bisher wenig bis gar nicht beachtet wurden und ein offensichtliches Forschungsdesiderat markieren.

Wir danken den Autor_innen für ihre engagierte Mitarbeit an diesem Praxishandbuch und hoffen, dass es zahlreiche Impulse zur Weiterentwicklung der bestehenden und zur Gründung neuer qualitätsorientierter Mentoring-Programme in der Wissenschaft setzen wird. Allen Leser_innen wünschen wir eine angenehme und informative Lektüre.

Die Herausgeberinnen
Renate Petersen, Mechthild Budde, Pia Simone Brocke,
Gitta Doebert, Helga Rudack, Henrike Wolf
November 2016

Teil I – Mentoring – Begriff, historische Genese und Grundlagen

Im Teil I werden die Grundlagen, die historische Entwicklung sowie die Bedeutung von Mentoring für den Einsatz in der Wissenschaft erörtert. Zunächst wird die historische Genese von informellen Mentoring hin zu einem strukturierten, formellen Programm thematisiert. Anschließend wird auf die Entwicklung der strukturierten Mentoring-Programme als Chancengleichheitsmaßnahmen zur Karriereförderung von Wissenschaftlerinnen im Wissenschaftssystem eingegangen, um darüber hinaus den Fokus auf Mentoring zur Unterstützung von Diversitätsstrategien zu legen und konkrete Empfehlungen für Diversity-Mentoring zugeben. Im Folgenden wird die begriffliche Trennung der beiden Formate – Mentoring-Programm und Mentoring-System – eingeführt und ihre jeweilige Genese sowie spezifischen Eigenschaften begründet. In diesem Zusammenhang werden auch Definitionen entwickelt, um zu einer Begriffsschärfung und Abgrenzung unterschiedlicher Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen beizutragen.

Daran anschließend werden die drei zentralen Bausteine von Mentoring-Programmen – Mentoring, Training und Networking – dargestellt. Zunächst wird das Modul Mentoring, die Mentoring-Beziehung im klassischen One-to-one-Format beleuchtet, in der auch unterschiedliche Lernformen innerhalb der Mentoring-Partnerschaft von Relevanz sind. Hieran anknüpfend werden das Peer-Mentoring sowie Gruppen-Mentoring aufgeführt, deren Konzepte auf der Selbstorganisation und gegenseitigen Unterstützung der möglichst statusgleichen Teilnehmer_innen basieren, um anschließend die hochschulübergreifenden Regionalformate sowie Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen vorzustellen. Im Artikel ‚Modul Trainings und Veranstaltungen‘ wird der Frage nachgegangen, wie das Rahmenprogramm und verschiedene Workshops zur Erweiterung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Mentoring-Programme in der Wissenschaft erfolgreich zielgruppenspezifisch umgesetzt werden können. Der letzte Abschnitt des Teils I widmet sich dem Modul Networking und der Bildung proaktiver Netzwerke im Wissenschaftssystem sowie dem Ausbau einschlägiger Kompetenzen vor dem theoretischen Hintergrund der Sozialen Netzwerkanalyse und des Sozialen Kapitals.

Anne Romahn

Abstract

Mentoring ist ein Konzept mit jahrhundertealter Tradition, das in den letzten vier Jahrzehnten eine hohe Verbreitung und Beliebtheit in den USA und Europa erfahren hat. Ursprüngliches Ziel von Mentoring war, den männlichen Nachwuchs auf die spätere berufliche Position vorzubereiten und in die Gesellschaft einzuführen. Aktuell wird Mentoring vor allem im Kontext der Chancengleichheit – sowohl in Bereichen des öffentlichen Dienstes als auch in der Privatwirtschaft ist die Anzahl professionell organisierter Mentoring-Programme stark angestiegen. Das Konzept hat sich im Laufe der Zeit hinsichtlich der Zielgruppen und Formate ausdifferenziert und kommt heute auf vielfältige Weise zum Einsatz.

Schlagwörter

Mentoringbegriff, historische Entwicklung, Wandel, Mentoring-Konzept

Die Geschichte des Begriffs

Als ‚alter Hut‘ wird Mentoring in der Literatur hin und wieder bezeichnet. Da die Ursprünge dieses Konzepts bis in die griechische Antike zurück reichen, ist diese Behauptung wörtlich genommen gar nicht mal so falsch. Betrachtet man jedoch die Entwicklungsgeschichte von Mentoring in den vergangenen Jahrzehnten und die damit einhergehende zunehmende Verbreitung und Beliebtheit von Mentoring, trifft diese Behauptung keinesfalls zu. In der Praxis hat das Konzept einen Höhenflug erlebt, wird mittlerweile in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen angewendet und hat sich zum beliebten und etablierten (Frauen-)Förderinstrument entwickelt. Universitäten nutzen Mentoring als Instrument zur (geschlechtergerechten) Nachwuchsförderung ebenso wie öffentliche Verwaltungen oder Unternehmen der Privatwirtschaft.

Wer sich zum ersten Mal mit Mentoring und seinen Ursprüngen beschäftigt, kommt an der griechischen Mythologie nicht vorbei. So berufen sich sämtliche Quellen, die sich der Entstehung des Konzepts annehmen, auf Mentor, den Freund Odysseus in Homers Odyssee. Als Odysseus in den trojanischen Krieg ziehen muss, bittet er seinen Freund Mentor, sich um seinen Sohn Telemachos zu kümmern und diesen auf die spätere Rolle als König von Ithaka vorzubereiten. Mentor steht Telemachos in den folgenden Jahren als väterlicher Freund zur Seite. Mit seiner Hilfe kann Telemachos den Thron von Odysseus erfolgreich verteidigen. Häufig wird darauf verwiesen, dass sich die Weisheitsgöttin Pallas Athene von Zeit zu Zeit in die Gestalt Mentors verwandelte, der erste Mentor der Geschichte enthalte somit sowohl männliche als auch weibliche Züge (vgl. Wewer 2009, S. 61). Auch werden Vermutungen aufgestellt, dass es in Homers Odyssee ausschließlich Athene ist, die in der Gestalt des Mentors Telemachos zur Seite steht.

„Doch dieser ist mein Gastfreund vom Vater her aus Taphos, und Mentos, des Anchialos Sohn, des kluggesonnenen, rühmt er sich zu sein, und herrscht über die ruderliebenden Taphier. So sprach Telemachos, jedoch in seinem Sinne hatte er erkannt die unsterbliche Göttin“ (Auszug aus Homer, Erster Gesang, I, 391-429, entnommen aus Kaiser-Belz 2008, S. 22).

Doch selbst wenn der erste Mentor dem Epos zufolge weiblich war, kann dies nicht als der zentrale Ausgangspunkt für die Erfolgsgeschichte des Mentorings als Instrument zur Frauenförderung betrachtet werden. Bevor das Konzept Mentoring für die Gleichstellungsarbeit entdeckt wurde, waren es in der Regel Männer, die daran partizipierten. Diese männliche Tradition macht es schwierig, die Weisheitsgöttin Athene als „Urmutter des Mentoring“ (Nienhaus 2005, S. 18) zu bezeichnen. So war Athene zwar weiblich, „aber nicht Frau, sondern Göttin“ (Nienhaus 2005, S. 18). Traditionell ging es beim Mentoring darum, den männlichen Nachwuchs bei seiner Identitätsbildung zu begleiten und in die Spielregeln der Gesellschaft einzuführen, um das „Weiterführen des väterlichen Erbes“ (Nienhaus 2005, S. 18) zu gewährleisten. Mentoring war daher als eine Art „Initiationsprozess“ zu verstehen, in dem „ein junger Mann von einem älteren Mann auf der Suche nach seiner Identität begleitet und in die Spielregeln der Gesellschaft eingeführt

wird“ (Nienhaus 2005, S. 18). Da Mentoring also über viele Jahrhunderte den Zweck verfolgte, männliche Macht in der Gesellschaft zu reproduzieren, werden auch in heutigen informellen Tandem-Partnerschaften noch „*traditionelle Geschlechterordnungen abgebildet und soziale Hierarchien, Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse in der Elitebildung reproduziert*“ (Nienhaus 2005, S. 19). Selten war im historischen Vorbild neben der Vater-Sohn-Beziehung auch von einer Vater-Tochter- bzw. Mutter-Tochter-Beziehung die Rede. In der Mentoring-Landschaft heute zeigt sich ein anderes Bild, da eine Vielzahl der Programme für weibliche Nachwuchskräfte geschaffen wurde und ein großer Anteil der darin involvierten Führungskräfte weiblich ist. Mit der Verlegung des Fokus auf die Förderung von Frauen und Minderheiten verkehrte sich die traditionelle Ausrichtung des Mentoring-Konzepts somit „*in ihr Gegenteil*“ (Wewer 2009, S. 62).

Als Fénelons die Figur des Mentors im Bildungsroman „*Les Aventures de Télémaque*“ im Jahr 1699 erneut aufgreift, wird „*der Eigenname Mentor zu einem Gattungsbegriff, ein Vorbild für Erzieher_innen und zum ‚Vater‘ des modernen Mentoring*“ (Kaiser-Belz 2005, S. 22). Die Gestalt des Mentors wird damit „zum Prototyp des modernen Pädagogen“ (Nienhaus 2005, S. 17) stilisiert. Im Hinblick auf die heutige Anwendung formeller Mentoring-Programme als Instrument der Personalentwicklung könnte man also geschlechterneutral formulieren, dass der in der Antike geprägte Begriff eine Beziehung zwischen einer erfahrenen und einer unerfahrenen Person bezeichnet, wobei der oder die Mentor_in die Aufgabe hat, als Berater_in, Begleiter_in und Förder_in des jungen Menschen zu agieren und ihm dabei zu helfen, zum „*Gleichen unter Gleichen*“ zu werden (Graf und Edelkraut 2014, S. 3).

Mentoring-Konzepte im Wandel der Zeit

In Erläuterungen über die historische Entwicklung des Mentoring-Konzepts wird häufig der Anschein erweckt, dass sich amerikanische Unternehmen in den 1970er Jahren an die Erzählung aus der griechischen Antike erinnerten und Mentoring als Instrument neu aufsetzten, es sozusagen wieder- oder gar neu entdeckt wurde.

Zwischen diesen beiden zeitlichen Abschnitten klafft in der Literatur eine große Lücke. Tatsächlich ist es so, dass sich das in der griechischen Antike entstandene Konzept, eine junge Person zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern, historisch gesehen „*durch alle Epochen*“ (Graf und Edelkraut 2014, S.3) zog und in vielen gesellschaftlichen Bereichen eingesetzt wurde. Mentoring fand unter den Philosophen im antiken Griechenland (Sokrates war Platons Mentor) ebenso Anwendung wie in mittelalterlichen Zünften oder bei der Ausbildung zum Ritter. Damals suchten die Eltern für ihre jungen Söhne Lehrmeister, bei denen der Nachwuchs sein Handwerk erlernen und Tuchmacher oder Schuster werden konnten. Der Junge lebte im Haus des Lehrmeisters, der somit nicht nur für dessen Ausbildung, sondern auch für die Erziehung zuständig war (vgl. Graf und Edelkraut 2014, S.3). Er „*gab sein Erfahrungswissen weiter, führte den Lehrling in die Zunftgemeinde ein und lehrte ihn das Handwerk, den Umgang mit politischen Verflechtungen, die Werte der*

Zunft und verbürgte sich für den Mentee“ (vgl. Graf und Edelkraut 2014, S.3). Es waren jedoch nicht ausschließlich Männer, die von erfahrenen Personen angeleitet wurden. Auch jungen Frauen aus gesellschaftlich gut gestellten Kreisen wurden Mentorinnen zur Seite gestellt, die sie in die Gesellschaft und das soziale Parkett einführten. Erfahrene Damen *„nahmen sich der jungen Mädchen an und unterstützten mit Erfahrung, Kontakten und politischem Geschick,- die Einführung der Debütantin in die Gesellschaft“* (vgl. Graf und Edelkraut 2014, S.3).

Als sich das deutsche Wissenschaftssystem Anfang des 20. Jahrhunderts allmählich für Frauen öffnete, waren diese in ihrem Streben nach Titeln und Positionen oftmals auf die konstruktive Unterstützung ihrer männlichen Lehrer angewiesen – oder scheiterten an dem Unwillen dieser, sie zu unterstützen. Beispiele bekannter Mentoring-Tandems unterstreichen die große Bedeutung des damaligen informellen Mentorings und führen uns außerdem vor Augen, was es vor hundert Jahren für eine Frau bedeutete, im Wissenschaftssystem Fuß zu fassen. Während der Anfänge des Frauenstudiums konnten aufstrebende Wissenschaftlerinnen ohne ihre zumeist männlichen Mentoren weder forschen, noch promovieren oder sich habilitieren (vgl. Nienhaus 2005, S. 20). Daher waren die Frauen *„auf Gedeih und Verderb auf Wohlwollen und Unterstützung angewiesen“* (vgl. Nienhaus 2005, S. 20). Als prominentes Negativ-Beispiel dieses Umstands gelten die Philosophin Edith Stein und ihr Lehrer Edmund Husserl. Stein schätzte Husserl als großen Intellektuellen, dieser konnte jedoch nie seine Vorurteile gegenüber akademischen Frauen überwinden und boykottierte daher sämtliche Bemühungen seiner Schülerin, eine Hochschullaufbahn einzuschlagen. Im Gegensatz dazu kann Max Planck als geradezu bereitwilliger Förderer der Atomphysikerin Lise Meitner bezeichnet werden. Meitner begann im Jahr 1901 ihr Physikstudium in Wien, nachdem erst kurze Zeit zuvor die österreichischen Universitäten für Frauen geöffnet wurden. Sie promovierte an der Wiener Universität als zweite Frau in der Physik, im Jahr 1907 kam sie für weiterführende Studien zur theoretischen Physik zu Max Planck an die Berliner Universität. Planck, der Jahre zuvor gegen *„weibliche Amazonen“* (vgl. Zentrale Frauenbeauftragte Humboldt-Universität Berlin 2014, S. 6) in der Wissenschaft gewettert hatte, die sich ihrer naturgegebenen Rolle verweigerten, erlaubte ihr die Einschreibung in seine Vorlesungen. Einige Jahre danach machte er sie zur ersten Universitätsassistentin in Preußen. Meitner war eine der ersten Frauen, die eine wissenschaftliche Karriere einschlagen konnte, was sie auch ihrem Mentor und Förderer Max Planck zu verdanken hatte.

Beispiele solcher historischer Mentoring-Beziehungen finden sich nicht nur in der Wissenschaft, sondern ebenso in der Literatur (Gertrude Stein und Ernest Hemingway), Kunst (Haydn und Beethoven), Athletik (Phil Jackson und Michael Jordan) oder dem Bereich Entertainment (Duke Ellington und Tony Bennett) (vgl. Eby et al. 2007, S.2). Mentoring habe im Laufe der Zeit Einzug in die Populärkultur gehalten, resümiert Eby, und finde sich in Formaten wie Sitcoms, Reality TV Sendungen, Magazinartikeln und Zeitungen wieder, *„in short, mentoring is everywhere, everyone knows what mentoring is, and there is an intuitive belief that mentoring works“* (Eby et al. 2007, S.2). Mentoring-Tandems wie Stein/Husserl und Meitner/Planck machen zudem eindrücklich deutlich, dass informelles

Mentoring schon lange vor der Schaffung formalisierter Programme während des großen Trends der 1980er und 1990er Jahre Anwendung gefunden hat. Sie waren jedoch öffentlich nicht sichtbar, weil diese Form *„selten mit dem Begriff ‘Mentoring’ belegt wurde“* (Schell-Kiehl 2007, S. 19).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts folgte schließlich die sogenannte Rückkehr der *„antiken Legende“*, – die *„jahrhundertlang die Methode der Berufsqualifizierung“* war (Graf und Edelkraut 2014, S. 1) – als amerikanische Unternehmen das Instrument systematisch einzusetzen begannen. Nach einer Phase der *„geringen Beachtung“* (Graf und Edelkraut 2014, S. 4) begann dort die bis heute anhaltende Erfolgsgeschichte des Mentoring-Instruments. Die Entlassungswelle in den USA Anfang der 1980er Jahre bildete die historisch-gesellschaftliche Ausgangslage und führte bei den Personalverantwortlichen zu der Erkenntnis, dass mit den Entlassungen einhergehend viel Wissen über Unternehmen verloren ginge (vgl. Schell-Kiehl 2007, S.17). Mentoring-Beziehungen sollten daher als *„organisationaler Wissensbasis“* dem Vergessens-Prozess (entgegenwirken und das Wissen stattdessen erhalten und vergrößern (siehe Teil IV in diesem Band). Darüber hinaus versprach man sich durch eine konzeptionelle Entwicklung *„Unterstützung im Umgang mit schnellem organisatorischem und technologischem Wandel“* (Schell-Kiehl 2007, S. 17). Einige Jahre später gelangte das Instrument von den USA zunächst nach Nordeuropa und England, und spätestens seitdem gehört es für Führungskräfte zum *„guten Ton“* (Haasen 2011, S. 6), sich in dementsprechenden Programmen zu engagieren.

Schließlich erfasste die Mentoring-Idee in den 1980er Jahren auch Deutschland und *„hat sich hier mit teilweise anderen Ausprägungen etabliert“* (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 15). Das sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass sich die amerikanische und die deutsche Wissenschaftskultur und die damit einhergehenden Rahmenbedingungen voneinander unterscheiden. In den USA werde Mentoring als *„Instrument zum Aufstieg auf der Karriereleiter gesehen“* (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 16), in Europa herrsche dagegen *„ein ganzheitlicheres Konzept von Mentoring“* vor (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 16). In den folgenden Jahrzehnten erfuhr Mentoring eine zunehmende Verbreitung und wird heute, *„in organisierter, systematischer Form in Wirtschaft und Verwaltungen, politischen Organisationen und auch in Hochschulen angewendet“* (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 16). Spätestens seit den 1990er Jahren ist das Mentoring-Konzept endgültig *„en vogue“* (Peters 2004, S. 10) und wird für die Frauenförderung genutzt.

Zur Neuauflage von Mentoring an Hochschulen

Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen ist, dass an betriebliche Lernprozesse der modernen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft die Anforderung gestellt wird, *„individueller, arbeitsplatznäher und unmittelbarer“* (Graf und Edelkraut 2014, S. 1) zu werden. Diese Anforderungen könne das Mentoring-Konzept laut Graf bedienen *„wie kaum eine andere Methode der modernen Personalentwicklung“* (Graf und Edelkraut 2014, S. 1). *„Everyone who makes it has a mentor“* ließ die Harvard Business Review im Jahr 1979

verlauten (Nienhaus 2005, S. 21). Mit der Anwendung des Konzepts konnte man den oben genannten Besonderheiten der spätmodernen Gesellschaft und dem damit einhergehenden Kulturwandel gerecht werden. Da klassische Produktionsfaktoren wie Kapital, Arbeit und Boden abnahmen und die Bedeutung der Dienstleistungsgesellschaft anstieg, kam „zunehmend die Bedeutung von Wissen und Wissensvermittlung in den Blick“ (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 37). Der wirtschaftliche Wandel resultierte in einer wachsenden Dynamik des nationalen und internationalen Arbeitsmarktes (vgl. Peters 2004, S. 8). Dies wiederum erforderte „permanente Neuorientierungen innerhalb von Organisationen, Verwaltungen und Unternehmen“ (Peters 2004, S. 8). Es kann also vermutet werden, dass das Mentoring-Instrument während des Zeitalters der Industriegesellschaft zwischenzeitlich an Bedeutung verloren hat und erst wieder im Zuge des Wandels zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft breite Anwendung finden konnte. Als Methode der praktischen Karriereunterstützung wurde Mentoring in den 1970er Jahren als „gesellschaftsinnovative Strategie“ betrachtet (Peters 2004, S. 8). Zu den personalpolitischen Bestrebungen gesellte sich eine weitere Ebene, die Mentoring als hilfreiches Mittel entdeckte, um ihre Ziele zu erreichen: Die Gleichstellungspolitik. Den gleichstellungspolitischen Vertreterinnen ging es nicht nur um die Erschließung weiblicher Ressourcen, sondern um die Gelegenheit, „auf eine neue Weise Frauen zu ermöglichen, die gleichen Chancen wie Männer zu bekommen, um ihre Karrierepläne zu verwirklichen“ (Kaiser-Belz 2008, S. 41). Haasen bringt die Erfolgsgeschichte des Mentoring auch mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ in Verbindung (2011, S. 23). Die jahrhundertalte Figur des Mentors findet also in (post-) modernen Gesellschaften eine neue Legitimationsmöglichkeit für eine sinnvolle und notwendige Lernform (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 17).

Mentoring war damit nie verschwunden, sondern fand – bevor es in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und in der Privatwirtschaft konzeptionell aufgearbeitet wurde – mehr im privaten und informellen Kontext statt und war nicht in einen organisationalen Rahmen eingebettet. Der planvolle und systematische Einsatz von Mentoring zur Nachwuchsförderung hat es erst zu einem formalisierten und damit sichtbaren Instrument gemacht. Mit diesem formalisierten Einsatz von Mentoring begann mit einer auffälligen zeitlichen Verschiebung (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 29) auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung, die Mitte der 1980er Jahre einsetzte. Zu den ersten einschlägigen Studien zählt „Mentoring at Work“ (Kram 1985), die Mentoring-Beziehungen in Arbeitssituationen untersucht. Kram beschäftigt sich darin unter anderem mit den Zielen des Mentorings, differenziert zwischen karrierebezogenen und psychosozialen Effekten und untersucht die einzelnen Phasen der Tandem-Beziehung. Krams Forschung war wegweisend. Ihr entwicklungspsychologischer Ansatz wurde nachfolgend in vielen weiteren – vor allem quantitativen, auf Unternehmen bezogenen – Forschungen aufgegriffen (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 17). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung konzentrierte sich zunächst auf die Analyse des informellen Mentorings in Unternehmen, später geriet „die Wirksamkeit in Abhängigkeit von der Art der Beziehung (informell oder formell)“ (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 21) verstärkt in den Fokus. In den vergangenen Jahren wurden viele Evaluationsstudien über Mentoring-Programme verfasst. Als Hindernis in Bezug auf die wissenschaftliche

Aufarbeitung gilt jedoch weiterhin die problematische Messbarkeit langfristiger Effekte (siehe Beitrag II.11 in diesem Band). Häufig wird der Forschungsstand über formelles Mentoring daher als „weiterhin nicht befriedigend“ (Magg-Schwarzbäcker 2014, S. 23) betrachtet.

Weiterentwicklung des Mentoring-Konzepts

Mentoring-Konzepte werden heute immer noch sehr erfolgreich angewendet, ohne dass sich die grundlegende Idee verändert hat. Das heutige Verständnis von Mentoring „bleibt dem Prinzip aus der Antike treu und bezieht es ebenfalls auf eine persönliche und unterstützende Beziehung zwischen zwei Menschen mit unterschiedlicher Lebenserfahrung“ (Haghanipour 2013, S. 118). Zwei deutliche Veränderungen/Weiterentwicklungen fallen jedoch ins Auge: Zum einen wurde durch die Schaffung vieler professioneller Mentoring-Programme das Konzept in eine strukturierte Form gebracht, in der zusätzliche Maßnahmen, z. B. ein Rahmenprogramm und Qualifizierungsseminare, angeboten werden. „Mentoring (wird) nicht mehr nur als isolierte Paarbeziehung verstanden, sondern durch ganze Programme unterstützt und begleitet“ (Graf und Edelkraut 2014, S. 4). Zudem ist das Rollenverständnis der Mentee heute mit einer Erwartung von Engagement und proaktivem Verhalten verbunden, im Sinne von „Mentoring als Holschuld“ (Graf und Edelkraut 2014, S. 5 f.). Das Konzept wurde demzufolge zwar in eine strukturierte Form gegossen und hat sich in verschiedene Formate ausdifferenziert, jedoch ist „der Grundgedanke des Mentoring gleich geblieben“ (Hofmann-Lun und Schönfeld 1999, S. 8).

Seit dem Übergang in formelle Programme wurden die Unterschiede zwischen formellen und informellen Tandem-Beziehungen oftmals spezifiziert und problematisiert. Ein grundlegender Unterschied ist die Vorgehensweise beim Matching (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band). Formelle Mentoring-Tandems werden in der Regel institutionell vermittelt und sind in ein Programm eingebettet, wohingegen sich informelle Tandems mehr „von sich aus“ entwickeln (Haghanipour 2013, S. 122). Daher spielen persönliche Identifikationsmerkmale mit dem potentiellen Tandempartner hier eine größere Rolle (Haghanipour 2013, S. 122). Da erstere auf freiwilliger Basis bestehen und ausschließlich von dem Engagement der Beteiligten leben, wurde die Wirksamkeit von formellen Programmen lange Zeit geringer eingeschätzt. Formelle Mentoring-Programme stützen sich auf ein Konzept, geben Ziele vor, bewahren Neutralität beim Matching und fördern durch das gemeinsame Seminarprogramm die Vernetzung mit den anderen Programmteilnehmer_innen (vgl. Haghanipour 2013, S. 122). Durch eine regelmäßige Evaluation können im Gegensatz zum informellen Mentoring konkrete Wirkungseffekte bei den Mentees erfragt werden. Zudem bringen formelle Programme den Vorteil mit sich, dass festgelegte, sich wiederholende Durchläufe vielen Nachwuchskräften die Chance bieten, von Mentoring zu profitieren. Um Mentor_innen, die in der Regel selbst in Führungsverantwortung stehen, auf die Bedürfnisse und erlebten Hemmnisse von Nachwuchskräften aufmerksam zu machen, bieten sich institutionalisierte Programme vor allem in großen Organisationen wie Universitäten

oder größeren Unternehmen an. Diese verfügen nicht nur über den erforderlichen Pool an potentiellen Mentor_innen und Mentees, sondern können auch den Vorteil nutzen, dass die Mentees im besten Fall durch die Sozialisations- und Entwicklungskomponenten stärker gebunden werden (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 20). Neben In-House-Mentoring-Programmen bietet das Konzept weitere Möglichkeiten, z. B. sogenanntes Cross-Mentoring, bei dem Mentee und Mentor_in in unterschiedlichen Organisationen und/oder Fachbereichen angesiedelt sind. Mentoring ist als *One-to-one*-Arrangement in Tandembeziehungen oder in *Peer-Groups* zu finden, gliedert sich in verschiedene Module, fokussiert sich mal mehr auf *Gender*, oder auf *Diversity*, und kann sich an spezielle Zielgruppen in MINT-Fächern oder der Medizin richten. Diese Aspekte werden in den nachfolgenden Beiträgen dieses Bandes ausführlicher behandelt.

Zur Problematik der Definition

Mentoring hat eine jahrtausendealte Tradition und ist doch extrem anpassungsbereit und flexibel. So hat das zugrunde liegende Prinzip nach wie vor Bestand trotz deutlicher Veränderungen der Konzeptionierung. Es ist in allen gesellschaftlichen Feldern, in Wirtschaft und Wissenschaft auffindbar und findet dabei zum Teil auch spezifische Anwendungen. Daher verwundert es nicht, dass sich Anwender_innen bis heute nicht auf eine einheitliche Definition zu Zielen, Bedeutungen und Funktionen von Mentoring verständigen können. Vertreter_innen der Disziplin bemerkten daher in der Vergangenheit einen „*fehlenden Konsens*“, wie Mentoring definiert werden kann (Eby et al. 2007, S. 6). Stattdessen haben sich vielfältige Definitionen über die Mentoring-Beziehung und die Rolle der Mentor_innen und Mentees entwickelt (vgl. Hofmann-Lun und Schönfeld 1999, S. 8). Jacobi differenzierte im Jahr 1999 zwischen 15 verschiedenen Mentoring-Definitionen aus der pädagogischen, psychologischen und Management-Literatur.

Viele Mentoring-Definitionen zeichnen sich durch die Gemeinsamkeit aus, dass sie von einem Zweier-Tandem (*One-to-one-Mentoring*) ausgehen, dass sie die Tandem-Beziehung in einen beruflichen Kontext einbetten und „*Begriffe wie Unterstützung, Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten für das Mentoring von großer Bedeutung sind*“ (Haghanipour 2013, S. 117). Unterschiede und Meinungsdivergenzen ergaben sich unter Expert_innen zum Beispiel in Bezug auf die Frage, wie emotional tiefgehend eine Mentoring-Beziehung ist oder sein sollte (vgl. Eby 2007, S. 10), über die Altersdifferenz zwischen Mentor_in und Mentee, über deren Rollen oder die Dauer der Tandem-Beziehung. Für den Bereich Wissenschaft und Hochschule liegt der Fokus oft darauf, Nachwuchswissenschaftler_innen in ihren Karrierebemühungen zu unterstützen, sie in Netzwerke einzuführen, ihnen einen Einblick in das Wissenschaftssystem zu gewähren und sie auf die Übernahme von hochqualifizierten Positionen vorzubereiten. Haghanipour (2013, S. 117) bezeichnet Mentoring als eine „*über den Lebenslauf vermittelte, reziproke Integrationsleistung mit dem Ziel, einen langfristigen Verbleib in der Wissenschaft sicherzustellen*“ (Haghanipour 2013, S. 117).

Literatur

- Eby, Lillian, Jean Rhodes, und Tammy Allen. 2007. Definition and evolution of mentoring. In *Blackwell handbook of mentoring*, hrsg. L.T. Eby, 1-20. Oxford: Blackwell Publishing.
- Graf, Nele, und Frank Edelkraut. 2014. *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Haasen, Nele. 2011. *Mentoring – Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. Teil I*. München: Heyne.
- Haghanipour, Bahar. 2013. *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung. Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Hofmann-Lun, Irene, Simone Schönfeld und, Tschirner, Nadja. 1999. *Mentoring für Frauen. Eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme*. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/4_mentoringfrauen/downloads/wordstudie.pdf. Zugegriffen: 11. Januar 2016.
- Jacobi, Maryann. 1991. Mentoring and undergraduate academic success. A literature review. *Review of Educational Research* (61): 505-532.
- Kaiser-Belz, Manuela. 2008. *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kram, Kathy. 1985. *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview: Scott Foresman and Co. (Organizational behavior and psychology series).
- Magg-Schwarzbäcker, Marion. 2014. *Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nienhaus, Doris, Gael Pannatier, und Claudia Töngi (Hrsg.). 2005. *Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung*. Bern/Wettingen: eFef-Verlag.
- Peters, Sibylle. 2004. *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Schell-Kiehl, Ines. 2007. *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wewer, Katharina. 2009. *Personalentwicklung durch Mentoring. Wie Unternehmen und Organisationen das Lernen der Akteure besser verstehen und für sich nutzen können*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Zentrale Frauenbeauftragte der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). 2014. Humboldt chancengleich. Sonderausgabe Lise Meitner. <https://frauenbeauftragte.hu-berlin.de/de/frb/informationen/publikationen/humboldt-chancengleich/hc-sonderausgabe-internet.pdf>. Zugegriffen: 11. Januar 2016.

Autorin**Anne Romahn, M.A.**

Studium Gender Studies

Koordination und wissenschaftliche Begleitung von Mentoring-Programmen für Frauen
in der Wissenschaft sowie der Landesverwaltung in Rheinland-Pfalz

Johannes Gutenberg-Universität

Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Colonel-Kleinmann-Weg 2, SB II

55099 Mainz

anne.romahn@zq.uni-mainz.de

Christine Kurmeyer und Dagmar Höppel

Abstract

Die Geschichte der Etablierung von strukturierten Mentoring-Programmen an deutschen Hochschulen beginnt in den 1980er Jahren insbesondere unter dem Aspekt, eine individuelle und gezielte Förderung von Frauen in den Wissenschaftskarrieren zu unterstützen. Aufgrund der systematischen und trotzdem sehr persönlichen Organisation von Förderbeziehungen passten sich die Mentoring-Programme ideal in die Wissenschaftslandschaft ein. Wurde der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen an Forschung und Lehre und ihrer Förderung bis dahin noch meist ein Charakter von ‚Defizit-Ausgleich‘ zugeschrieben, gelang es den Mentoring-Programmen erstmals, die vorhandenen Potenziale des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses deutlich hervorzuheben. Die Mentees wurden bestärkt in ihrer Selbstwahrnehmung als kompetente Wissenschaftlerinnen und die Mentor_innen erkannten zunehmend auch die strukturellen Gegebenheiten, die ihre Mentees am Aufstieg hinderten.

Schlagwörter

Historie des Mentorings, Wissenschaftsmentoring, Frauen und Führungspositionen, Gender, Gläserne Decke, Rollenstereotype

Historie

Seit etwas mehr als 25 Jahren werden formelle Mentoring-Programme an Hochschulen zur gezielten Förderung insbesondere des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses eingesetzt. Die Motivation hierzu erwuchs – ebenso wie die Legitimation – in erster Linie aus dem eklatanten Mangel an Frauen in den Professuren und administrativen Führungsebenen der Hochschulen. Der politische Wille, Chancengleichheit in diesem Bereich deutlich herzustellen und einen Kulturwandel in der Wissenschaftslandschaft einzuleiten, war zwar vorhanden, doch hatten bisherige Instrumente nur wenig Veränderung bewirkt. Vielmehr erweckten frühere Maßnahmen der klassischen Frauenförderung in Hochschulen, wie etwa spezielle Rhetorik-Seminare oder Schulungen in Präsentationstechniken bei den Wissenschaftlerinnen selbst als auch bei den männlichen Kollegen den Eindruck, es werde an Defiziten von Frauen und Bildungslücken in ihrem eigenen Kompetenzportfolio angesetzt: Wenn sie nur fleißig oder qualifiziert genug wären, dann würden sie schon in Spitzenpositionen aufsteigen. Durch diese Individualisierung blieb der Blick auf verhindernde Strukturen verstellt.

Die Idee des systematisch im US-amerikanischen Bildungsbereich eingesetzten Mentorings wurde bereits in den 1980er Jahren beschrieben (vgl. Kram 1985; vgl. auch Levinson et al. 1978; Dalton et al. 1977; Clawson 1980; Kanter 1977). Diese Methodik der systematischen und gezielten Individualförderung fügte sich passgenau in die Strukturen des Wissenschaftsbetriebs ein, so dass sich schon bald eine hohe Akzeptanz dieser speziellen Maßnahme (Ansatzpunkt „Nachwuchswissenschaftlerinnen und Studentinnen in MINT“, (siehe Teil III in diesem Band), abzeichnete. Erste Strategien zur Anwendung dieses innovativen Konzeptes für Wissenschaftlerinnen in Deutschland gab es in Baden-Württemberg (MuT – Mentoring und Training, LaKoG) und Hessen (MentorinnenNetzwerk). Sie wurden Vorbild für andere und stießen im In- und Ausland auf großes Interesse. Neue Impulse für diese Form der Gleichstellungsförderung gab es zur Jahrtausendwende in Niedersachsen: landesweit wurden vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur Mittel für hochschulspezifische Mentoring-Programme zur Verfügung gestellt, die explizit auf Frauen ausgerichtet waren, um diese für eine wissenschaftliche Karriere zu begeistern.

Die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der Maßnahme führten rasch zu einer passgenauen Differenzierung in verschiedene hochschulspezifische Mentoring-Formen, die sich, je nach unterschiedlicher Ausgangslage der differenten Hochschultypen und Fachausrichtung, entfalten konnten (Technische Hochschulen, Musikhochschulen, Medizinische Fakultäten, MINT Fächer u.a.). Zudem wurde damit angeregt, ein übergreifendes Kompetenz-Netzwerk der Koordinatorinnen zur kollegialen Beratung und Weiterentwicklung der Programme zu bilden. Zunächst trafen sich auf Einladung der Programmkoordinatorin der Leibniz Universität Hannover die Organisatorinnen der niedersächsischen Programme in Hannover. Seit 2003 wurden auch Koordinatorinnen aus den anderen Bundesländern, der Schweiz und Österreich dazu eingeladen (siehe Beitrag II.7 in diesem Band).

Auf der Suche nach zielführenden, passgenauen Maßnahmen wurden von 2001 bis 2005 in Deutschland zahlreiche Pilotprojekte an Hochschulen initiiert unter dem Eindruck, dass das im Mentoring angelegte System des persönlichen Transfers informeller Wissensbestän-

de, insbesondere im Wissenschaftsbereich auf hohe Akzeptanz gestoßen war. Diese Projekte wurden in zahlreichen Bundesländern aus dem Hochschulwissenschafts-Programm des Bundes und der Länder (HWP) finanziert. Im Zuge der Föderalismusreform 2006 entfiel jedoch die Möglichkeit dieser Förderung. Der Entzug der Finanzierungsbasis bedrohte die Existenz zahlreicher Programme, etliche wurden trotz hervorragender Evaluation nicht mehr aufgelegt. Es zeigte sich die Notwendigkeit zur wirksamen Außendarstellung der Erfolge von Mentoring im Wissenschaftsbereich. Dies führte im Februar 2006 zur Institutionalisierung des *Forum Mentoring* in Form eines eingetragenen, gemeinnützigen Vereins mit 22 Gründungsmitgliedern (siehe Beitrag II.7 in diesem Band).

Ziel dieses Zusammenschlusses war die kompetenzorientierte Vernetzung der Koordinatorinnen und die Etablierung und Absicherung von Mentoring als Beitrag zur Frauenförderung und akademischen Personalentwicklung. Ein weiterer Professionalisierungsschub ging mit der Gründung des Forum Mentoring einher. Die Pionierarbeit der ersten Stunde, der Auf- und Ausbau des Netzwerkes, konnte abgeschlossen und die Aktivitäten verstärkt auf die Etablierung der Mentoring-Programme in die Hochschulstrukturen und –kulturen gerichtet werden. Gleichzeitig konnte ebenfalls ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziertes Projekt ‚Aufwind mit Mentoring‘ zur vergleichenden Evaluation unterschiedlicher Mentoring-Programmlinien auf den Weg gebracht werden. Die Ergebnisse dieser Studie (vgl. Höppel et al. 2015) trugen zur weiteren Entwicklung der bestehenden Programme und zur Sichtbarmachung ihres vielfältigen Nutzens bei. Im Jahr 2010 fand dann der erste bundesweite *Mentoring-Kongress für Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft* in Berlin statt. Dort wurden auch erstmals die gemeinsam erarbeiteten *Qualitätsstandards* für Mentoring-Programme vorgestellt (siehe Beitrag II.9 in diesem Band). Diese Ergebnisse basierten auf der gut organisierten Arbeitskooperation der Mitglieder des Forum Mentoring in effektiven Arbeitsgruppen, zum Beispiel die AG Evaluation, die AG High Potentials oder die AG Internationale Konferenz Mentoring in der Medizin, die sich alle bis heute bewährt haben (siehe Beitrag II.8 in diesem Band).

Mittlerweile sind Mentoring-Programme nicht nur geduldete Elemente der Frauenförderung, sondern anerkannte Instrumente einer geschlechtergerechten und an Vielfalt orientierten Personalentwicklung an Hochschulen und damit Indikatoren für Innovation und Exzellenz. Dies findet seinen Niederschlag ebenfalls in der Wahrnehmung der drittmittelgebenden Institutionen, insbesondere der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die ihren Kanon der zuwendungsfähigen Projekte zur Förderung der Gleichstellung nachhaltig um den Aspekt Mentoring erweitert hat.

Die Auswirkungen auf das System Hochschule im Hinblick auf einen strukturellen Kulturwandel sind diesbezüglich schon relativ früh von großem Interesse gewesen (vgl. Franzke 2005). Über das Ziel hinaus, Wissenschaftlerinnen auf ihrem Karriereweg individuell zu unterstützen, stand ebenso im Fokus, einen Beitrag zur Anpassung des Wissenschaftssystems an sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse zu leisten. Ein Kulturwandel im Sinne einer Öffnung des Systems für neue Perspektiven auf Forschung und Lehre sowie für ihre Umsetzung in einer globalisierten Welt, erscheint u. a. mit Hilfe des Wissenstransfers auf persönlicher Basis möglich. Dies gelingt, indem nicht nur Men-

tees von den Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren profitieren, sondern indem sich diese ebenfalls auf einen kritischen Diskurs über Strukturen und Machtverhältnisse einlassen. Mentoring öffnet eine Tür für neue Ideen und transparentere Verfahren und leistet damit auch auf dieser Ebene einen wesentlichen Beitrag zur Organisationsentwicklung wissenschaftlicher Einrichtungen (siehe Beitrag IV.24 in diesem Band).

Gender – Warum Mentoring für Frauen?

Insbesondere als Instrument der gezielten Förderung der weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchskräfte hat Mentoring Zeichen gesetzt, sich etabliert und als wirksam erwiesen. Basierend auf dem Grundprinzip der individuellen Förderung im Wissenschaftsbereich, fügt sich Mentoring hier besonders effektiv ein und greift flexibel die jeweils vorgegebenen Konstitutionen auf, um Frauen auf dem Weg in akademische Spitzenpositionen zu unterstützen.

Ziel der Mentoring-Programme in der Wissenschaft war und ist es immer noch, einen Chancenausgleich für beide Geschlechter herbeizuführen. Daneben hat sich Mentoring auch als Instrument für die Personalentwicklung in der Wissenschaft bewährt. Mit Hilfe der intensiven Netzwerkarbeit und des Transfers informeller Wissensbestände im Rahmen persönlicher Mentoring-Partnerschaften, sollen Frauen in der Wissenschaft einen adäquaten Einstieg in den Beruf finden, Perspektiven entwickeln und ihre Karriereverläufe entsprechend ihrer individuellen Talente und Fähigkeiten verwirklichen können. Erstmals in der Geschichte der Frauenförderung war dieses Instrument keine Kompensation eines angenommenen Defizits in der weiblichen Konstitution, sondern die Überbrückung mangelhafter institutioneller Konstruktionen auf einem sehr persönlichen Weg. Dies bedeutete die Anpassung tradierteter und möglicherweise veralteter Strukturen an die neuen, ‚irgendwie anders‘ sozialisierten qualifizierten Nachwuchskräfte und umgekehrt – unter wechselseitiger Würdigung der Differenz. Dabei geht es vornehmlich darum, die Spielregeln und die ‚hidden agenda‘ zu kennen und die bestehenden Strukturen kritisch zu hinterfragen.

Frauen in Führungspositionen

Die Bestandsaufnahme hinsichtlich der rein quantitativen Beteiligung von Frauen in Führungspositionen war auch im Jahr 2010 immer noch ernüchternd. Einer Studie des Deutschen Instituts der Wirtschaftsforschung (DIW) zufolge war *„der Frauenanteil in den Führungsgremien der größten Unternehmen [ist] seit 2006 nur marginal gewachsen. Nach wie vor sitzt in mehr als 90 Prozent der 100 größten Unternehmen keine einzige Frau im Vorstand“* (Holst und Schimeta 2011, S. 4).

1 Überarbeiteter Auszug aus der Publikation „Mentoring – Weibliche Professionalität im Aufbruch“ (Kurmeyer 2012)

Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommt die Untersuchung von Carsten Wippermann aus dem Jahr 2010 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Die Untersuchung von Wippermann unter dem Titel „Frauen in Führungspositionen – Barrieren und Brücken“ fand, dass nur 10% der untersuchten Aufsichtsräte von Frauen geleitet werden. Auf der Ebene des mittleren Managements waren es nur 15% Frauen, und auf Vorstandsebene sogar nur 3% (vgl. Wippermann 2010, S. 7).

Die Studie, die diesen Status quo als Ausgangspunkt für ihre Untersuchungen nimmt, richtet dabei den weiteren Fokus einmal nicht auf die Fähigkeit oder die Bereitwilligkeit der Frauen, Führungspositionen einzunehmen, sondern analysiert, mit welchen mentalen Barrieren und Hindernissen der so genannten Gatekeeper der ‚Gläsernen Decke‘ sich potentielle, weibliche Führungskräfte konfrontiert sehen.

Die Ergebnisse dieser qualitativen sowie quantitativ-repräsentativen Befragung von Frauen und Männern in Führungspositionen privatwirtschaftlicher Unternehmen geben signifikante Hinweise auf die Ursachen, warum die Anzahl weiblicher Führungskräfte im Top-Management nach wie vor stagniert. Die Analyse verweist eindeutig darauf, dass die Ressentiments gegenüber Frauen in der Leitungsebene auf grundlegenden Geschlechterrollenstereotypen basieren, die in allen gesellschaftlichen Bereichen wirksam sind, und sowohl in der Wirtschaft als auch in der Wissenschaft wirksam werden.

Ursachen für das Fehlen von Frauen in (wissenschaftlichen) Führungspositionen

Wippermann identifiziert drei grundlegende Mentalitätsmuster von Männern als ursächlich in Leitungsfunktionen:

- Konservative Exklusion: Kulturelle und funktionale Ablehnung von Frauen qua Geschlecht
- Emanzipierte Grundhaltung – doch chancenlos gegen männliche Machtrituale
- Radikaler Individualismus (vgl. Wippermann 2010, S. 17)

Er erläutert das wie folgt:

„Während das erste Mentalitätsmuster Frauen aus Gründen der Systemfunktionalität und Tradition aus Führungspositionen ausschließt, beklagt das zweite Mentalitätsmuster, dass Frauen aufgrund gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen für das Top-Management nicht geeignet sind (damit verstärkt dieser Typus diesen Vorbehalt). Das dritte Mentalitätsmuster zeigt eine vordergründige Gesellschaftsvergessenheit, in der behauptet wird, dass das Geschlecht keine Rolle mehr spielt und es an der mangelnden Nachfrage seitens der Frauen liegt. Als Elemente eines Systems erzeugen diese drei Mentalitätsmuster eine mehrfach gesicherte soziale Schließfunktion mit sehr selektiver Durchlässigkeit“ (vgl. Wippermann 2010, S. 18).

Diese Mentalitätsmuster finden sich in unterschiedlicher Verteilung auf den einzelnen Hierarchiestufen, aber die Schlussfolgerung ist so schlicht ergreifend wie fatal: Entsprechen

Frauen zumindest den Anforderungen des einen Typus, werden sie spätestens durch einen der anderen wieder aufgehalten. Wippermann nennt das „*mehrdimensionale miteinander verschränkte Sperren gegen Frauen*“ (vgl. Wippermann 2010, S. 19) und verdeutlicht den Mechanismus in einem Schaubild:

3 Mentalitätsmuster bei Männern in Führungspositionen

Emanzipierte Grundhaltung, aber
**Unvereinbarkeit von
notwendigen Machritualen
und Rollenzwängen von Frauen**



**Konservative
Exklusion** aus
traditionellen,
kulturellen und
funktionalen
Gründen

Mangel im Markt
an authentischen & flexiblen Frauen

Abbildung 1 Mentalitätsmuster von Männern in Führungspositionen (Wippermann 2010, S.19)

Auch die zweite Erhebungswelle unter der wissenschaftlichen Leitung von Jutta Allmendinger mit dem Titel *Frauen auf dem Sprung. Das Update* (2009) setzt an dieser Stelle an. Sie zeigt einen ‚gap‘ zwischen den realen Wünschen und Vorstellungen von Frauen und Männern über die Beteiligung an gesellschaftlicher Macht und Entscheidungsbefugnis und dem wechselseitig zugeschriebenen Rollenstereotyp dieser Wünsche und Bestrebungen. Aus dieser Befragung geht hervor, dass die wechselseitigen Zuschreibungen von Frauen und Männern darüber, was dem jeweils anderen Geschlecht wichtig ist, an den klassischen Rollenstereotypen festhalten. Es geht also vielmehr um Einstellungen und Haltungen als um bloße Organisations-Strukturen oder um die Problematik der Vereinbarkeit von Familie und Karriere. Eine notwendige Maßnahme wäre daher zunächst die Beseitigung falscher Annahmen und Zuschreibungen bei den Individuen, um dann anschließend auf breiter Basis die Strukturen verändern zu können.

Ob und was genau Frauen und Männern sowohl von Frauen als auch Männern zugetraut wird und sich in einem Rollenstereotyp sedimentiert, ist ein gesellschaftlicher Definitionsprozess. Schon Angelika Wetterer identifizierte die „*Geschlechterdifferenz als kulturelle*

Konstruktion“ (Wetterer 1992, S.27). Die mit dieser Geschlechterdifferenz verknüpften unterschiedlichen Berufsbilder sind ebenfalls konstruiert und liegen nicht in der „*Natur der Sache*“ (Wetterer 1992, S. 28).

Sowohl in der historischen als auch in der interkulturellen Perspektive lassen sich vielfältige Beispiele für die Variabilität der jeweiligen Zuschreibung einer Tätigkeit als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ finden. Diese Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung stammen bereits aus den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts, zum Beispiel die Untersuchungen von Angelika Willms-Herget (1985) zu *Frauenarbeit* allgemein, von Else Fricke u.a. (1986) oder Ulrike Teubner (1989) im Bankenbereich, oder von Brigitte Roback (1988) zum ehemaligen Berufsbild Schriftsetzerin.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, darauf hinzuweisen, dass die Zuschreibungen zwar nicht sachorientiert, aber dennoch auch nicht beliebig sind, denn sie folgen stets einer strukturimmanenten Logik, welche die geschlechtshierarchische Segregation untermauert und stärkt. Ulrike Teubner leitet daraus die These ab,

„dass jenseits aller Aspekte der Geschlechterdifferenz und der anderen Lebens- und Arbeitsorientierung von Frauen die Auseinandersetzung mit Macht und die Aneignung von Macht nicht durch den Erwerb von Qualifikation ersetzt werden kann“ (Teubner 1992, S.50).

Hieraus ergeben sich für das Konzept des Mentoring Veränderungsoptionen. Wenn die Zuweisung und Anerkennung bestimmter professioneller Tätigkeiten aufgrund von Rollenstereotypen stattfinden und es immer wieder Frauen oder Männer gibt, die sich diesen nur scheinbar biologistisch determinierten Vorgaben widersetzen, sollte es auch möglich sein, im direkten Kontakt zwischen zwei Menschen die Vorurteile bewusst zu machen und diese ggf. zu revidieren.

Lösungsansätze in den individuellen Mentoring-Partnerschaften

Weibliche Selbstkonzepte sind einem ständigen Wandel unterzogen. Sie haben sich verändert, behalten aber einen nur langsam veränderbaren Kern traditionellen, rollenstereotypen Verhaltens bei.

Die Generation der sehr gut ausgebildeten Frauen ist im Wissenschaftsbetrieb angekommen. Ihnen allen ist gemein, dass sie mit einigem Ehrgeiz und enormem Willen erfolgreich ihr Studium absolvieren. Der sich daran anschließende Berufsweg ist häufig nicht klar definiert.

Die Teilnahme an einem Mentoring-Programm konfrontiert sie mit dem Entscheidungsprozess und bereitet sie gleichzeitig darauf vor. Diese Auseinandersetzung führt nicht unmittelbar zu einer Lösung des Problems. Dies löst in manchen Fällen zunächst Verwirrung aus. Ursprüngliche, wenn auch irrationale Hoffnungen auf eine externe Eingabe der ‚richtigen‘ Entscheidung durch die Mentorin oder den Mentor werden enttäuscht. Das führt unter Umständen auch zu Frustrationen auf allen Seiten, bei der Mentee, bei

Mentorin oder Mentor und nicht zuletzt auch bei der Koordinatorin. Es gilt also, in Mentoring-Programmen Rahmenbedingungen zu schaffen, die solches ‚Aushalten‘, ‚Weitergehen‘ und ‚Verharren‘ ermöglichen. Dazu gehört ein gut strukturiertes Rahmenprogramm, um den kritischen Blick auf die Wissenschaftslandschaft zu schärfen, die Förderung des Austauschs und die Netzbildung in der Peer-Group ebenso wie eine kompetente Koordination, die in Konfliktfällen vermitteln kann.

Geschlechtshierarchische Rollenstereotype können in den persönlichen Begegnungen zwischen Mentee und Mentorin oder Mentor aufgebrochen werden. In herkömmlichen Berufseinstiegssituationen spielen diese Themen eine eher untergeordnete Rolle, geht es hierbei doch – ganz praktisch – um die Einarbeitung in neue, noch unbekannte Tätigkeitsbereiche. Im Mentoring kann ein Experimentierfeld entwickelt werden, in dem Genderaspekte und diskriminierende Strukturen transparent werden, und zwar sowohl für die Mentees als auch für die Mentorinnen und Mentoren.

Die persönliche Erkenntnis, dass weibliche Berufsbiografien vor dem Hintergrund der bestehenden Verhältnisse in den professionellen Strukturen von Wissenschaft und Wirtschaft different sind, löst zumeist bei den Mentoren einiges Erstaunen aus. Das unmittelbare Erleben, dass die eigene Mentee als ambitionierte, engagierte und talentierte Absolventin nicht in gleichem Maße ernst genommen oder akzeptiert wird wie Männer in vergleichbarer Position, gibt dieser eigentlich hinlänglich bekannten Tatsache eine neue Brisanz. Das Vorurteil ‚Eine Frau muss nur genauso gut sein wie ein Mann, dann schafft sie das auch‘ ist nicht mehr haltbar und muss revidiert werden. Der individuell hergestellte Einblick ermöglicht hier zumindest vorsichtige Annäherungen an das Thema, die vorher nicht im Bewusstsein abgespeichert waren. Damit ist Mentoring als Programm in dieser Form eine Option für die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen auch auf der ‚Entscheider_innen-Ebene‘, und das nicht nur bei den Mentoren. Auch für die Mentorinnen eröffnet der Blick auf die Fragestellungen der Mentee ein partielles Erinnern an eigene Entscheidungssituationen, die in der Vergangenheit eventuell nur randständig wahrgenommen wurden. Eine Revision des eigenen Nachwuchsförderungsverhaltens und die Reflexion fördernder und hemmender Faktoren können dadurch eingeleitet werden und nachfolgenden Berufseinsteigerinnen zu Gute kommen. Dass der Gender-Bias gerade auch in der Nachwuchsförderung wirkt und einen entscheidenden Anteil am Mangel von Frauen in Führungspositionen hat, wird immer wieder neu bestätigt.

Zum Beispiel liegt der Frauenanteil in US-amerikanischen Orchestern, bei denen Bewerbungen ohne Namen eingereicht und sämtliche Probespielrunden hinter einem Vorhang abgehalten werden, bei über 40 Prozent, während er in Deutschland im Jahr 2007 bei 27 Prozent stagnierte. Die Berliner Philharmoniker_innen hatten sogar lediglich eine Frauenquote von zwölf Prozent (vgl. Dietrich 2007).

Beispiele wie diese sprechen für neue Verfahren der Leistungsbewertung in der Wissenschaft, die Abhilfe verschaffen können. Dazu zählen teilanonymisierte Bewerbungsverfahren oder das Einreichen von Artikeln ohne Angaben, die auf das Geschlecht der Autorin/des Autors schließen lassen. Informelle Fördermechanismen, wie zum Beispiel ein gemeinsamer Segelausflug oder die Gespräche nach Feierabend in einem Lokal, können versperrt

bleiben, wenn von Kollegen wie Kolleginnen vermutet wird, dass eine wie auch immer geartete erotische Komponente im Raume stehen könnte. Diese Situationen stehen lediglich exemplarisch für die Schwierigkeiten, vor denen sowohl Frauen als auch Männer stehen, selbst wenn sie versuchen, die Rollenstereotypen zu ignorieren. Möglicherweise – und so hat es sich im Mentoring zumindest teilweise bewahrheitet – sind formale Programme, die transparent und öffentlich proklamiert werden, eine tragfähige Brücke, um bestehende Hindernisse auf dem Weg zu neuen Kommunikationsformen zu überwinden.

Fazit

Mentoring als Programm hat das Potenzial zur grundlegenden Erneuerung der Geschlechterkonstellationen durch eine Begegnung auf Augenhöhe, die kritisch die Hochschulstrukturen und -kultur hinterfragt. So können die inneren Strukturen und Mechanismen der Chancen und Hindernisse in weiblichen Karriereverläufen im Rahmen der Mentoring-Gespräche und der gemeinsamen Workshops der Mentees thematisiert und in Frage gestellt werden. Dabei werden Potenziale auf der individuellen Ebene identifiziert, die zeigen, wie Barrieren für eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an beruflicher und familialer Arbeit abgebaut werden können. In den unterschiedlichen Statuspassagen in der Wissenschaft bietet Mentoring durch die professionelle Bestätigung seitens der Mentor_innen und durch den Rückhalt im Netzwerk der Mentees untereinander besonders für die weiblichen Mentees Sicherheit und Stärke. Es gibt allen Beteiligten die Chance, individuelle und gesellschaftlich fixierte Geschlechtsrollenstereotype zu reflektieren, es wirkt befreiend und ermutigend und eröffnet dadurch allen Akteur_innen neue Handlungsspielräume.

Literatur

- Allmendinger, J. 2009. Frauen auf dem Sprung. Das Update. Brigitte. www.brigitte.de/studie-update2009. Zugegriffen am 22.03.2016.
- Clawson, J. 1980. Mentoring in managerial careers. In *Work, family, and the career*, hrsg. C. Derr, 144-165. New York: Praeger.
- Dalton, G., P. Thomson, and R. Price. 1977. The four stages of professional careers. A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics* 6 (1): 19-42.
- Dietrich, N. 2007. Herr-Liche Orchester? Über die Situation von Frauen im Orchester. *Das Orchester* September 2007: 32-35.
- Franzke, A. (Hrsg.) 2005. *Institutionelle Potenziale und Veränderungen – Mentoringprogramme für Frauen an niedersächsischen Hochschulen. Evaluation 2003 bis 2005*. Hildesheim LNHF (Verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=F5HrPgAACA AJ>).
- Fricke, E., G. Notz, und Wilgart Schuchardt. 1986. *Arbeitnehmerbeteiligung in Westeuropa: Erfahrungen aus Italien, Norwegen und Schweden*. Schriftenreihe Humanisierung des Arbeitslebens. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Höppel, D. et al. 2015. *Aufwind mit Mentoring*. Baden-Baden: Nomos (in Druck).

- Holst, E., und J. Schimeta. 2011. Krise nicht genutzt: Führungspositionen großer Finanzunternehmen weiter fest in Männerhand. *Wochenbericht des DIW Berlin* 3/2011, S. 12-19.
- Kanter, R. 1977. *Men and women of the corporation*. New York: BasicBooks.
- Kram, K. 1985. *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Lanham: University Press of America.
- Kurmeyer, C. 2012. *Mentoring: Weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Levinson, D., C. Darrow, E. Klein, M. Levinson, und Braxton McKee. 1978. *Seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Roback, B. 1988. *Auf der Suche nach der weiblichen Facharbeit. Das Beispiel Schriftsetzerin*. Kassel: Selbstverlag.
- Teubner, U. 1989. *Neue Berufe für Frauen. Modelle zur Überwindung der Geschlechterhierarchien im Erwerbsbereich*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Teubner, U. 1992. Geschlecht und Hierarchie. In *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*, hrsg. A. Wetterer. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wetterer, A. (Hrsg.) 1992. *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Willms-Herget, A. 1985. *Frauenarbeit: Zur Integration der Frau in den Arbeitsmarkt*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wippermann, C. 2010. *Frauen in Führungspositionen – Barrieren und Brücken*. Heidelberg: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mentalitätsmuster von Männern in Führungspositionen (Wippermann 2010, S.19)

Autorinnen

Dr. phil. Christine Kurmeyer

Studium Sozialpsychologie, Soziologie, Germanistik
 Zentrale Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte
 Charité – Universitätsmedizin Berlin
 Campus Virchow-Klinikum
 Augustenburger Platz 1
 13353 Berlin
 christine.kurmeyer@charité.de

Dr. Dagmar Höppel, Dipl. Haushaltsökonomin

Leitung Geschäftsstelle der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württemberg
 Leitung Mentoring und Training
 LaKoG
 Universität Stuttgart
 Kronenstr. 36
 70174 Stuttgart
 hoepfel@lakog.uni-stuttgart.de

Mechthild Budde und Ulrike Ellendt

Abstract

Seit den 1990er Jahren hat das Thema Diversity Eingang in den deutschen Wissenschaftsdiskurs gefunden. Gleichzeitig entwickelten sich Mentoring-Programme an Hochschulen und bezogen die bewährte Mentoring-Idee auf zunächst spezifische Zielgruppen, später oft auch auf einzelne Diversity-Kategorien, meist im Rahmen von Antidiskriminierung und Frauenförderprogrammen. Unter dem Paradigmenwechsel, der mit dem Begriff „Diversity“ die Anerkennung und Nutzung der Potenziale von Vielfalt in den Fokus rückte, fanden Diversity Policies und Diversity Management Eingang in den Hochschulkontext. Ebenso wurde eine inhaltlich grundlegende konzeptionelle Erweiterung von Mentoring-Programmen um den Fokus auf Diversity ersichtlich. Hierzu werden nachfolgend unterschiedliche Bedingungen für ein erfolgreiches Diversity Mentoring benannt.

Schlagwörter

Diversity, Diversity-Mentoring, Diversity-Management, Equity-Ansatz, Cross-Cultural-Mentoring, Cross-Race-Mentoring, diversitätssensibles Mentoring

„...The first, widely used definitions of mentoring were anything but reflective of diversity. Drawn from observations of mentoring relationships that supported the advancement of young, white, male professionals, these definitions in the early 1980s talked of ‘overseeing the career of a young man’. (...)Key to these relationships was a sense of shared identity, with both parties having similar backgrounds. The mentor often saw the younger person, known as a protégé, as a version of them decades before. With the formalisation of mentoring into programmes supported by organisations, came the opportunity to address a more diverse audience.” (Clutterbuck 16/03/2012, S.3)

Zur historischen Entwicklung von Diversity und Diversity-Mentoring

In den historischen Zusammenhang gestellt wird deutlich, dass eine lange Vorgeschichte der Auseinandersetzung mit Ressourcen, Deutungen, Machtpositionen und Demokratisierungsprozessen, die von den verschiedenen sozialen Bewegungen im 20. Jahrhundert angestoßen und getragen wurden, als Bezugspunkte zu der aktuellen Diversity-Debatte stehen. Der Diversity-Diskurs reflektiert nicht nur den damit einhergehenden Wandel, sondern beeinflusst diesen auch aktiv (vgl. Sauer 2007, Lutz 2013, Merx 2011a, b, Vedder 2006).

Zum Verständnis von Diversity in seinen unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Konzepten

„Auch die Differenzkonstruktionen, die unter dem Etikett „Diversity“ kursieren und die Hinsichten ihrer Thematisierung sind variabel: Differenz als zu nutzende Humanressource, Differenz als zu regulierendes Konfliktpotenzial, als Kreativitätsreservoir, als durch Maßnahmen der Antidiskriminierung zu ermöglichende und anerkennungswerte Verschiedenartigkeit, Differenz als Kulturelle Diversität, verstanden als menschliches Parallel zur Biodiversität und viele andere mehr“ (Lutz 2013, S. 37).

Diversity wird somit als Konstrukt betrachtet, welches zum einen Verschiedenheit fokussiert und zum anderen als Betrachtung von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit verstanden wird. Diese zielt insbesondere auf Konzepte für einen richtigen Umgang mit dieser Vielfalt ab. Deutlich wird, dass es sehr unterschiedliche Sichtweisen und keine einheitliche Definition gibt. Diversity wird durch seine stetige Weiterentwicklung in Diskurs, Forschung und Praxiserprobung eher als Prozess, denn als feststehender wissenschaftlicher Begriff beschrieben (vgl. Klein 2012, Krell 2013, Lutz 2012, Merx 2011a und b). Insbesondere Anforderungen, Ziele und Umsetzungspraxis betreffend, spielen neben länderspezifischen Gegebenheiten auch variierende sozialpolitische und institutionelle Kontexte sowie diverse konzeptionelle Ausgangslagen und Schwerpunktsetzungen eine entscheidende Rolle (vgl. Knapp 2013, Vedder 2006).

Die Entwicklung von *Mentoring* zu einem *Diversity-Mentoring* wird vor dem Hintergrund dieser Historie und den aktuellen Diversity-Debatten – mit besonderem Fokus auf den deutschen Hochschulkontext – in den folgenden Ausführungen dargestellt.

Herausforderungen an deutsche Hochschulen

Es besteht allgemeiner Konsens über aktuelle Herausforderungen an deutsche Hochschulen, die mit der Globalisierung und der demographischen Entwicklung kumulieren: die Überalterung der Gesellschaft, der damit verbundene Fachkräftemangel sowie die steigenden Anforderungen im Beruf, die, als eine Folge daraus, zu einer steigenden Studierquote führen werden. Auf der anderen Seite entsteht durch die Internationalisierung ein wachsender Anteil an ausländischen Studierenden sowie auch eine höhere Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler_innen (vgl. Klein 2012).

Es besteht also insgesamt der Bedarf einer veränderten Ausrichtung auf eine zunehmende Heterogenität und auf die Frage der Ausgestaltung von Studium und unterstützenden Maßnahmen an Hochschulen, um der Vielfalt der Studierenden zukünftig konzeptionell gerecht werden zu können (vgl. Klein 2012, Leichsenring 2011, Leicht-Scholten 2011).

Viele Mentoring-Programme öffnen sich im Zuge dieses Perspektivenwechsels vermehrt auch für männliche Teilnehmer und fokussieren bestimmte Diversity-Kategorien. Hier sind vorrangig *Geschlecht* und interkulturelle Aspekte wie Internationalität oder Migration zu nennen (vgl. Klees-Möller und Scharlibbe 2007).

Zentrale Begründungsmuster

Helma Lutz führt drei zentrale Begründungsmuster für den Diskurs über Strategien von Diversity Policies oder Diversity Management an: die Antidiskriminierungsgesetzgebung, eine ökonomische Legitimationsperspektive sowie die zunehmende Anerkennung von Vielfalt und Intersektionalität (vgl. Lutz 2013).

Bereits seit den 1980er Jahren wird an deutschen Hochschulen mit dem *Gender Mainstreaming* als normative Orientierung eine Antidiskriminierungsstrategie der Gleichstellungspolitik umgesetzt (vgl. Heitzmann und Klein 2012). Unter Bezugnahme auf die vertikale und horizontale Segregation der Geschlechterverteilung im Beruf werden Mentoring-Programme im Rahmen der Frauenförderung explizit für Frauen und Mädchen gestaltet und angeboten. Einige Programme bieten eine spezielle Ausrichtung auf die MINT-Studiengänge und Berufsfelder, in denen diese Zielgruppen unterrepräsentiert sind.

Antidiskriminierungsgesetzgebung

Die EU-Richtlinie 2000/43 zur Umsetzung des Gleichbehandlungsgrundsatzes und das deutsche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das im Jahr 2006 verabschiedet wurde, fokussieren auf insgesamt sechs Kategorien. Das im AGG ausgesprochene Verbot sowohl der direkten, als auch der indirekten Diskriminierung, bezieht sich auf die sozialen Kategorien Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexuelle „Identität“ (§ 1 AGG). Das AGG adressiert allerdings die

Hochschule als Arbeitgeberin und somit die dort Beschäftigten. Für die Zielgruppe der Studierenden stehen die Ländergesetzgebungen und Hochschulen selbst in der *Modernisierungsverantwortung*. Deren Belange werden insbesondere durch PISA und den 1999 gestarteten Bologna-Prozess stärker forciert, indem sozial benachteiligte Gruppen in den Blick genommen und die Öffnung des Zugangs zu Bildungsangeboten für bislang unterrepräsentierte Gruppen durch konkrete Vorgaben der Länder festgelegt werden (vgl. Klein 2012, Leicht-Scholten 2011, Merx 2011a und b, Vedder 2006).

Zwei Diversity-Strategien: Equity-Ansatz und ökonomische Legitimationsperspektive

Der Begriff Diversity ist ursprünglich aus der amerikanischen Antidiskriminierungsbewegung der 1960er und 1970er Jahre hervorgegangen. Die im Kampf gegen Rassismus und die Benachteiligung Homosexueller entstandene Strategie wurde hierbei unter der sozialen Perspektive von *Equity*, also der Fairness, Chancengleichheit und Gleichbehandlung begriffen. *Affirmative Action* und *Empowerment-Ansätze* stehen hierbei als typische Maßnahmen im Vordergrund. Dem *Title VII of the Civil Rights Act* als Ausgangspunkt des gesetzlichen Kampfes gegen Diskriminierung und der Gründung des *Equal Employment Opportunity Commission* (EEOC), folgte die Einführung von *Affirmative Action*- Programmen, die Unternehmen und Organisation verpflichteten, durch organisatorische Maßnahmen Personen aus Minderheitsgruppen bei der Beschäftigung zu bevorzugen.

Andreas Merx verweist allerdings auf die belegbaren Widersprüche konzeptioneller Theorie und einer Umsetzungspraxis, in der Diversity und Antidiskriminierung „zwei Seiten einer Medaille“ (Merx 2011b, S. 15) seien. So steht dem Equity-Ansatz eine ökonomisch-betriebswirtschaftliche Perspektive gegenüber, die seit den 1990er Jahren insbesondere im Rahmen von Diversity-Management-Ansätzen Einfluss in deutschen Wirtschaftsunternehmen und Institutionen gewinnt.

Die bisher geläufige Defizitorientierung als Reaktion auf Abweichungen von der Normalitätsvorstellung, die einen zu behehenden Mangel und einen entsprechenden Unterstützungsbedarf suggeriert, wurde durch die Konzentration auf das *Potenzial* von Vielfalt ersetzt. Statt Unterschiede weiterhin als Defizit zu begreifen, veränderte sich die Sichtweise hin zu einer Anerkennung der mit Vielfalt verbundenen Chancen und Potenziale für ein Unternehmen. Diversity bewirke demnach eine höhere Kreativität und ein tieferes Verständnis der Bedürfnisse (ebenfalls) diverser Kund_innengruppen – mit den Effekten Wettbewerbsvorteil und Profitsteigerung (vgl. Merx 2006, 2011a und b, Krell 2003).

Auch auf den Hochschulkontext bezogen wird eine ökonomische Ausrichtung von Diversity aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert: Die gesellschaftliche Verantwortung und die Ansprüche auf Bildungsgerechtigkeit könnten eine Diversity-Orientierung der Hochschulen begründen. In der Praxis ist auch in diesem Kontext eine Reduzierung

auf betriebswirtschaftliche Aspekte nicht selten, in Deutschland entstammt der Diversity-Diskurs schließlich dem ökonomischen Argumentationszusammenhang (vgl. Klein 2012).

„Danach ist Vielfalt zu begrüßen, wenn sie bisher unbeachtete Ressourcen erschließt und im Sinne des Ziels der jeweiligen Organisation „Profit“ abwirft. Im Unterschied dazu ist Diversity Management an Hochschulen der USA oder in Kanada von der Entstehung und Ausrichtung her mit affirmative action Programmen für Minderheiten und mit Antidiskriminierung verbunden“ (Klein 2012, S.156).

Der *dual approach*-Ansatz verweist ebenfalls auf eine Doppelstrategie von gleichstellungsmaßnahmen und ökonomischen Diversity-Interessen.. Ein Beispiel hierfür ist das 2006 veröffentlichte Manifest ‚Charta der Vielfalt‘, eine Unternehmensinitiative mit Beteiligung der Bundesregierung. Sie bezieht sich auf die Umsetzung von Anerkennung und Wertschätzung sowie auf die Einbeziehung von Vielfalt und wurde inzwischen von vielen international agierenden Großunternehmen und Institutionen wie auch Hochschulen unterzeichnet (vgl. Charta der Vielfalt 2016). Kritiker werfen verschiedenen Charta-Unterzeichner_innen vor, diese nur zur Verbesserung ihres Images zu nutzen. Der Vorwurf der Profitorientierung durch ein vorrangig ökonomisches Interesse an Diversity als neoliberale Strategie, die das Individuum und nicht die strukturellen Aspekte erfasst, wird verschiedentlich aufgegriffen (vgl. Merx 2011a und b, Meuser 2013, Krell 2013, Knapp 2013, Lutz 2013, Sauer 2007).

Die Leitideen der Modernisierungsprozesse in deutschen Hochschulen, die zunehmend als unternehmerische Institutionen agieren und im Wettbewerb um Wissenschaftler_innen, Studierende und Fördermittel in internationaler Konkurrenz zueinander stehen, zeigen verschiedene Wege zur Umsetzung von Diversity Policies und -Maßnahmen auf. Eine gesetzliche Vorgabe wie im Gender Mainstreaming, ist aktuell nicht gegeben, so erfolgen die Entwicklungen von Konzepten zunächst auf Basis individueller Bedarfsermittlungen. Hierin liegen die Chancen, aber auch die Risiken der Umsetzung einer Diversity-Hochschulpolitik, z. B. durch ein Diversity Mainstreaming, welches strukturelle und individuelle Benachteiligungen sowie auch Privilegierungen transparent macht und Programme und Maßnahmen, in denen auch das *Diversity-Mentoring* zu verorten ist, konzipiert und ausrichtet (vgl. Leichsenring 2011, Leicht-Scholten 2011, Lutz 2013, Ragins 2002).

Die Diskussionen zu den Zielen und zur Ausgestaltung von Diversity-Mentoring in Unternehmen wirken auch auf vergleichbare Konzepte an Hochschulen: Zum einen ist der Diskurs hierüber in der amerikanischen Wirtschaft mit dem Erscheinen des grundlegenden Werkes von Kathy Kram: *Mentoring at Work* (1985) zeitlich deutlich vor den Entwicklungen von deutschen Diversity-Mentoring-Programmen an Hochschulen zu verorten; weiterhin wird an Hochschulen – wie nachfolgend noch weiter ausgeführt wird – mindestens teilweise eine ökonomische Ausrichtung von Diversity diskutiert. Schließlich sollten sich Koordinator_innen diversitätsbezogener Mentoring-Programme an Hochschulen, die Mentoring-Tandems aus Studierenden und berufsetablierten Persönlichkeiten der Wirtschaft bilden, bewusst machen, dass die Mentor_innen häufig genau mit diesem Blickwinkel auf ein Diversity-Mentoring schauen. Selbst eine eigene Mentoring-Erfah-

rung im Unternehmen wird oftmals unter ökonomischen Interessen bewertet. Daher soll an dieser Stelle kurz auf den zum Teil aus personalpolitischem Blickwinkel geführten Diskurs über diversitätsbezogenes Mentoring in Unternehmen Bezug genommen werden: *Formales Diversity-Mentoring* in der Wirtschaft wird als eine längerfristige Strategie betrachtet, um sog. *Minderheiten* den Karriereaufstieg über den Zugang zu einflussreichen internen Netzwerken oder erfolgreichen Mentor_innen zu ermöglichen. Weiterhin wird Mentoring als Möglichkeit benannt, um Vorurteile gegenüber den Gruppen von Personen zu reduzieren, die unter bestimmte Diversity-Kategorien gefasst werden (vgl. Fiske 2002). Damit soll unter anderem eine längerfristige Bindung von Mitarbeitenden, die einer unterrepräsentierten Gruppe angehören, begünstigt werden (vgl. Hom, Roberson und Ellis 2008, Kulik und Roberson 2008). Diskutiert wurde Mentoring zudem als Cultural-Change-Agent im Hinblick auf die Etablierung einer multikulturellen Organisation (vgl. Ragins 1995) mit dem Ziel eines vorurteilsfreien Interesses an Werthaltungen und Einstellungen statt einer Assimilation von Mitarbeitenden aus anderen Kulturkreisen. Mit der zunehmenden Entwicklung von *Diversity-Reife* in Unternehmen (vgl. Leenen et al. 2006a, Thomas und Ely 1996) veränderte sich das Verständnis von Diversity-Mentoring. In amerikanischen Unternehmen zunächst als ‚Cross-Cultural Mentoring‘ bzw. ‚Cross-Race Mentoring‘ (vgl. Thomas 1989, 1990, 1993, 2001) mit Mentor_innen und Mentees gestartet, denen je verschiedene kulturelle bzw. ethnische Identitäten zugeschrieben wurden, ging die Entwicklung hin zu *diversified mentoring relationships* (Ragins 1995). Diesen wurden die sechs Diversity-Dimensionen, Rasse, Ethnizität, Gender, Klasse, Behinderung und sexuelle Orientierung, als Teilidentitäten der Beteiligten zugrunde gelegt und unter Machtaspekten analysiert. Inzwischen wird ein Anspruch an Mentoring als Lernen in *developmental alliances* (Higgins und Kram 2001) formuliert, verortet im organisationalen Kontext eines sich als *Lernende Organisation* begreifenden Unternehmens. Mentoring wird dabei als ein Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung im Bereich des *Managing Diversity* angesiedelt mit dem Ziel, langfristig *„visionäres Leadership“* (Lankau und Scandura 2002, S. 107f) statt Management auf der Führungsebene zu etablieren.

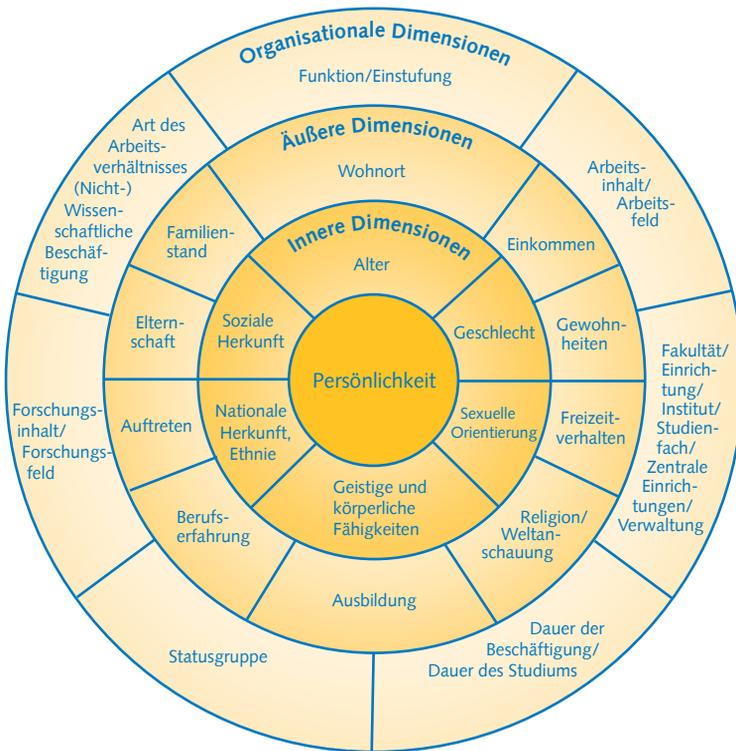
Anerkennung von Vielfalt und Intersektionalität

Die *strukturell eingebauten* Grenzen der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt beim *Shareholder Value*, dem Marktwert, der letztlich – auch im Hochschulkontext – festlegt, welche Vielfalt, Kategorien und Potenziale erwünscht sind und welche Normabweichung nicht erwünscht ist und somit unsichtbar bleibt, werden eher unter der umfassenderen Perspektive der Intersektionalität transparent (vgl. Meuser 2013). In ihrer Grundperspektive auf Differenzen innerhalb der kategorisierten Gruppen wird auch auf komplexere Vermittlungszusammenhänge verwiesen (vgl. Knapp 2013, Lutz 2013).

Knapp beschreibt „das *systemische Über- und Ausblenden komplexer Problemlagen durch deren diversifizierende Adressierung entlang separater Gruppen (Frauen, Schwarze, Migranten)*“ (Knapp, 2013, S.56) als verbreitete Adressierungs- und Repräsentations-

form, die in der Wirtschaft z. B. im Diversity-Management und -Marketing ebenso wie im Hochschulkontext vorzufinden ist (vgl. Knapp 2013). Winker und Degele gehen in Ihrem *Mehrebenen-Ansatz der Intersektionalität* von dem Vorhandensein verschiedener Ungleichheitskategorien aus, die kontextspezifisch stets verschieden wirksam sind. Entscheidend ist demnach das Verständnis von Intersektionalität. Es ist als Wechselwirkung zwischen Ungleichheitskategorien und nicht als Addition derer zu begreifen (vgl. Winker und Degele 2010).

Leicht-Scholten hat das Modell der vier Persönlichkeitsdimensionen von Diversity nach Loden und Rosener (1991) auf den Hochschulkontext abgewandelt, wie Abb. 1 zeigt.



Carmen Leicht-Scholten in Anlehnung an *Diverse Teams at Work*, L. Gardenswartz and A. Rowe (Irwin, 1995). Innere und Externe Dimensionen sind adaptiert von *Workforce America!*, M. Loden and J. Rosener (Business One Irwin, 1991).

Abbildung 1 Die vier Dimensionen von Diversity in der Bearbeitung von C. Leicht-Scholten (Leicht-Scholten 2011b)

Nach dem Verständnis von Intersektionalität sind die Persönlichkeitsdimensionen dabei miteinander verschränkt und beeinflussen die Identitäten und die Bedarfe der Studierenden auf struktureller und individueller Ebene. Dies verdeutlicht, dass auch der Zugang zu handlungserweiternden Ressourcen abhängig von der Hierarchisierung sozialer Ungleichheit ist, wobei diese aber durchaus differenziert aufzuschlüsseln sind. Die Entwicklung

von Handlungsfähigkeit und Sozialkompetenz bietet Zugang zu Handlungsressourcen, die es erlauben, soziale Situationen zu beherrschen. Bruchhagen und Koall definieren die Entwicklung von Sozialkompetenz als „zentralen Faktor in der Erschließung von Bildung, Lernen und Lebenschancen – und damit zur wesentlichen Aufgabe in einem sozialwissenschaftlich orientierten Managing Diversity“ (Bruchhagen und Koall, 2009).

Sowohl im Diversity-Diskurs, im Diversity Mainstreaming als auch in der konkreten Umsetzung von Diversity-Maßnahmen (wie im *Diversity-Mentoring*) hinterfragt Intersektionalität Herrschaftsverhältnisse und die Definitionsmacht bestimmter Zielgruppen und Prozesse und sollte daher konzeptionell und in der Umsetzungspraxis stets mitgedacht werden.

Grundannahmen zu einem diversitätssensiblen Mentoring

Diversitätssensibles Mentoring basiert auf einigen Grundannahmen, von denen hier drei wesentliche vorgestellt und diskutiert werden. Das Ineinander-Greifen dieser Mechanismen und Prozesse wird nachfolgend erläutert.

Empfinden von Fremdheit und Ähnlichkeit

Ansatzpunkte für diversitätssensible Mentoring-Programme finden sich in sozialpsychologischen Annahmen über das Empfinden von Fremdheit und Ähnlichkeit (vgl. Podsiadlowski 2002) in Verknüpfung mit den sog. Diversitätsdimensionen, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Individuen erfasst werden können.

Innerhalb von Interaktionsprozessen werden wechselseitige Zuschreibungen meist anhand von äußeren Merkmalen vorgenommen, mit Gruppenidentitäten assoziiert (vgl. Tajfel und Turner 1986) und mit einem Gefühl von Ähnlichkeit oder Fremdheit verbunden, welches von vorurteilsbasierten Bewertungen positiv oder negativ geprägt sein kann. Diversitätssensible Mentoring-Programme möchten diese „intuitiven Gewohnheiten“ (Arnold 2009) bewusst werden lassen, um dazu beizutragen, einschränkende Fremd- und Selbstbilder zu überwinden. Das Erleben des individuellen Andersseins wird dabei auf Wertungen überprüft und im Gespräch der Interaktionspartner_innen neu konstruiert. Dazu wird eine Reflexion von Fremd- und Selbstbildern anhand einer Klassifizierung von Diversitätsdimensionen angeregt, für die in der Diversity-Literatur unterschiedliche Systematisierungen bereitgehalten werden (vgl. Voigt 2013). Bekannt geworden ist das Modell von Loden und Rosener (1991, siehe Abwandlung durch Leicht-Scholten 2011). Einige Autor_innen gehen jedoch soweit, die Differenzierung der Diversitäts- bzw. Identitätsdimensionen als *categorization or labeling approach* (vgl. Ferdman 1995) abzulehnen, weil hiermit wiederum stereotype Gruppenmitgliedschaften und Stigmatisierungen konstruiert werden können (vgl. Aretz und Hansen 2002). Somit bestehe permanent das Risiko, Personen auf bestimmte Verhaltensweisen oder Charaktereigenschaften festzulegen (vgl. Litvin 1997). Mit der in Maßnahmen des Diversity-Managements hervorgebrachten „Anerkennung und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit (werde) deren Konstruktion erst

aus(gelöst)“ (Gültekin 2005, S. 102). Einen Perspektivwechsel ermöglichen die Fragen danach, wodurch und wie Diversitätsdimensionen in welchen Kontexten generiert werden, und: Welche Gruppenzuschreibungen werden von wem vorgenommen und mit welchen Stereotypen verbunden (vgl. Krell 2003)? Ein solcher Zugang kann auch die Zuschreibung von Wertigkeiten aufdecken, Diskriminierungen aufzeigen und die Beteiligten – im Sinne des Empowerment-Ansatzes – stärken, sich gegen diskriminierende Strukturen zur Wehr zu setzen. Als zielführend für Mentoring-Programme können Klassifizierungen herausgehoben werden, die die Kontextbindung von Diversitätsdimensionen berücksichtigen.

Selbst- und Fremdzuschreibungen und Identitätsprozesse

In einem diversitätssensiblen Mentoring sind daher nicht allein äußere Zuschreibungsprozesse in den Blick zu nehmen, sondern es ist zugleich nach den Selbstzuschreibungen und damit nach dem Selbstverständnis der Beteiligten zu fragen, die sich ebenfalls kontextspezifisch und multidimensional darstellen. Das Individuum nimmt dabei Eigenbewertungen vor, die die eigene Selbstwirksamkeitserwartung maßgeblich beeinflussen. Daher sollte im Matching Beachtung finden, ob Mentor_in und Mentee einzelne Diversitäts-Kategorien als *konstitutiv* für ihre Identität empfinden (vgl. Voigt 2013). Identität realisiert sich dabei als kontextbezogen und je Person vielfältig. Es muss als hybrides, sich in steter Veränderung bewegendes Konstrukt gelten, das die Beteiligten nicht auf bestimmte Kategorien festschreibt und ihnen die Möglichkeit eröffnet, für sie relevante Diversitätsdimensionen zu diskutieren.

„Nicht mehr Kohärenz und Kontinuität kennzeichnen die Identitätsformationen des Einzelnen, sondern Flüchtigkeit, Wandlungsfähigkeit, Instabilität sind nunmehr Kennzeichen der Identitätsformationen“ (Voigt 2013, S. 133).

Als Makro-Kontext sollten dabei soziale und politische Diskurse, in die die jeweiligen Zuschreibungen von Gruppenzugehörigkeiten eingebettet sind, Berücksichtigung finden.

Mentoring als dialogischer Lern- und Entwicklungsprozess

Die Basis für diese reflexiven Aufgaben wird durch ein Verständnis von Mentoring als gemeinsamer, dialogischer Lern- und Entwicklungsprozess gleichberechtigter Partner_innen gelegt, anknüpfend an Grundannahmen des Konstruktivismus, nach denen der Mensch als Beobachter die Welt nicht einfach abbildet, *„sondern konstruiert, was er zu erkennen glaubt“* (Arnold und Siebert 1995, S. 9).

Verständigung wird im Anschluss daran als Kommunikation mit dem Gegenüber über die je eigenen Konstrukte möglich. Im Idealfall kommt es bei dieser intersubjektiven Verständigung zu einer weitgehenden Annäherung an den Gegenstand (vgl. Glasersfeld 1996). Diversitätsbezogenes Mentoring kann vor diesem Hintergrund in Bezug gesetzt werden zur sog. *Transformativen Erwachsenenbildung* (vgl. Mezirow 1997), die ihre Aufmerksamkeit auf den Wandel von Bedeutungsperspektiven, Werten und Wahrnehmungen richtet.

„Lernen kann als ein Prozess verstanden werden, bei dem eine früher von einem Individuum vorgenommene Interpretation der Bedeutung einer Erfahrung dazu verwendet wird, um zu einer neuen oder revidierten Interpretation als Orientierungshilfe für künftiges Handeln zu gelangen“ (Mezirow 1997, S. 10).

Dabei ist für die Kommunikation in der Mentoring-Beziehung von wesentlicher Bedeutung, dass Wissen, Werte und Einstellungen nicht lediglich ausgetauscht werden, dies wäre *Bestätigung* oder *Erinnerung*. Lernen geschieht stattdessen dann, wenn die Partner_innen (selbst-)reflexiv zu Umdeutungen oder Rekonstruktionen gelangen.

„Es ist das Ergebnis eines reflexiven Prozesses des Abgewöhns intuitiver Gewohnheiten“ (Arnold 2009, S. 32).

Mentoring sollte daher so angelegt sein, dass Möglichkeiten zur „*Metakommunikation, Diskussion und Fehlerüberlegung*“ (Wingels 2007, S. 523) bereitgestellt werden. Voraussetzung ist dabei die Annahme von Gleichwertigkeit der Kommunikationspartner_innen innerhalb der Austauschbeziehung, so dass Mentoring dann als *developmental alliance* (vgl. Hay 1995) aufgefasst werden kann, als *“relationship between equals in which one or more of those involved is enabled to increase awareness, identify alternatives and initiate action to develop themselves”* (Hay 1995, S.3).

Transfer der Grundannahmen auf diversitätssensible Mentoring-Programme

Diversitätssensibles Mentoring ist ein Instrument, das neben den in Programm-Konzepten formulierten Zielsetzungen, z. B. ‚Unterstützung im Übergang vom Studium in den Beruf‘, die Aufmerksamkeit sehr deutlich auf den Kommunikationsprozess zwischen den Beteiligten lenkt. Dabei sind drei Ebenen in den Blick zu nehmen:

- Zum einen können mögliche *wechselseitige* Zuschreibungen in den Mentoring-Gesprächssituationen aufgedeckt und hinterfragt werden, so dass die Beteiligten einander genauer kennenlernen können.
- Darüber hinaus richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Konstruktion der *Selbstbilder* der Beteiligten, verbunden mit der Frage, was diese beeinflusst haben könnte. Hierbei kann mit Modellen zu Identitätsdimensionen oder Diversitydimensionen gearbeitet werden (s.o.). An diesem Punkt kann unter Umständen auch Bezug auf den amerikanischen *Empowerment-Ansatz* genommen werden, verbunden mit der Zurückweisung von Zuschreibungen, der Solidarisierung mit Zuschreibungsbetroffenen und deren Sympathisant_innen, dem Einfordern von gleichberechtigter Teilhabe und dem offensiven Vorgehen gegen subtile Exklusion (vgl. Herriger 2006).

- Weiterhin sollte der *Kontext* diversitätsbezogen in den Blick genommen werden (z. B. die angestrebte Berufstätigkeit in einem Wunsch-Unternehmen oder auch an einer Hochschule). Welche bildlichen Konstrukte/Botschaften repräsentieren die Unternehmensmitarbeiter_innen auf den Webseiten? Welche Ansprüche an zukünftige Mitarbeiter_innen werden in Stellenangeboten formuliert? Die Mentees können dabei gemeinsam mit den Mentor_innen prüfen, ob die Angebote und Außendarstellung eines Unternehmens zu den eigenen Wünschen und Bedürfnissen an eine berufliche Tätigkeit passen und von welcher *Diversity-Reife* (vgl. Leenen, Scheitza und Wiedemann 2006a, Thomas und Ely 1996) des Kontextes auszugehen ist. Neben „Diversity-blinden“ und „Diversity-abwehrenden“ Unternehmen finden sich solche, deren Motivation „Diversity-pragmatisch“ ist. Hier werden oftmals Marketingstrategien zum Aufbau eines positiven Unternehmens-Image und zur Herstellung von Nähe zu bestimmten Zielgruppen etabliert, gleichzeitig greifen jedoch unternehmensintern Mechanismen der *Gläsernen Decke* für Minderheiten unter den Mitarbeitenden nach wie vor. „Diversity-engagiert“ sind dagegen Unternehmen, die ihre Mitarbeitenden als Mittelpunkt für ein diversitätsgerechtes, lern- und entwicklungsförderndes Change Management betrachten. Diversität wird dabei aufgegriffen mit dem Ziel, eine optimale Kombination von Fachkompetenz, Kontaktkompetenz und Passung zum Arbeitsfeld zu erreichen. Vor diesem Hintergrund könnten Mentee und Mentor_in die Diversity-Reife von Zielunternehmen einschätzen und gemeinsam Strategien für eine adäquate Bewerbungsstrategie entwerfen.

Mentoring-Funktionen in diversitätssensiblen Mentoring-Programmen

Kathy Kram hat schon im Jahr 1985 die Gewinne, die informelles Mentoring innerhalb von Unternehmen für Mentees bereithalten kann, in einem Modell dargestellt, das in der angloamerikanischen Mentoring-Forschung und -Diskussion vielfältig aufgegriffen wurde. Sie ging dabei von zwei grundlegenden Funktionen aus: den *karrierespezifischen* und den *psychosozialen Funktionen*. Als karrierespezifische Funktionen benennt sie *sponsorship* (Unterstützung/Sponsoring z. B. in den eigenen Netzwerken), *exposure-and-visibility* (Exponiertheit und Sichtbarkeit), *coaching* (Karriereberatung), *protection* (Schutz), *challenging assignment* (herausfordernde Aufgaben). Als psychosoziale Funktionen werden *role modeling* (Vorbildfunktion), *acceptance and confirmation* (Akzeptanz und Vertrauen), *counseling* (Beratung, als Inhalts- und Prozessberatung) und *friendship* (Freundschaft) benannt (vgl. Voigt 2013).

Auf formale Mentoring-Programme in der Wissenschaft in Deutschland sind nicht alle diese Mentoring-Funktionen anwendungsfähig. Die Auseinandersetzung damit lohnt jedoch mindestens auf zwei Ebenen: für Mentoring-Praktiker_innen, um den eigenen Blick auf Mentoring ggf. zu erweitern und zu systematisieren und für Wissenschaftler_innen, die sich mit Mentoring befassen, um die deutsche Mentoring-Forschung international anzuknüpfen. Voigt untersucht in einer Studie (2013) an zwei ausgewählten interkulturellen

Mentoring-Programmen in Unternehmen, welche der von Kram benannten Mentoring-Funktionen tatsächlich abgedeckt werden konnten. Sie erfasst dabei nicht allein die Diversity-Dimensionen *Kultur/Ethnie* in Relation zur Ausbildung der Funktionen, sondern nimmt auch Dimensionen wie Alter, Geschlecht, Betriebszugehörigkeit, Position, Abteilung und Auslandserfahrung in den Blick. Ihre vielfältigen Ergebnisse zeigen, dass diversitätsbezogenes Mentoring komplexe Vorgänge beinhaltet – verbunden mit einer hohen Anforderung an die Konzeption und die Betreuung der Programme. Die o.g. psychosozialen und auch karrierespezifischen Mentoring-Funktionen wurden von Ragins und Verbos (2007) noch um die *Funktion Lernen* vor dem Verständnis von Mentoring als *developmental relationship* erweitert, was den o.g. Grundannahmen diversitätsbezogener Mentoring-Programme deutlich entspricht.

Auf der Basis der dargestellten grundlegenden Annahmen über die Konstruktion von Bedeutungen, Einstellungen und Wahrnehmungen und aufgrund der Beobachtung der hohen Aufmerksamkeit für identitätsbildende Prozesse wird von den Autorinnen für diversitätsbezogene Mentoring-Programme außerdem eine *Identitätsprozess-Funktion* für Mentoring vorgeschlagen. Diese wird mit der Fragestellung an Mentoring-Programme gekoppelt, ob in den Bausteinen Möglichkeiten geboten werden, eigene Werte und Einstellungen bewusst werden zu lassen und dabei ggf. Vorurteile oder negative Selbst-Zuschreibungen zu überwinden. Mit dem umgekehrten Blick auf die Generierung von Fremdbildern erweitert Voigt (2013) das Modell der Mentoring-Funktionen von Kram zusätzlich noch um eine *Kulturfunktion*, die sich zusammensetzen soll aus *Knowledge of different Culture/Ethnicity* und *Respect for another Culture/Ethnicity* und nennt als Voraussetzung, dass dafür ein Differenzempfinden unter den Mentoringpartner_innen vorhanden sein muss, um dieses im Austausch miteinander thematisieren zu können.

„Take a Walk in my shoes“ – Gewinne für Mentees und Mentor_innen

Die für diversitätssensibles Mentoring zielführenden gemeinschaftlichen Reflexionsprozesse und Neukonstruktionen von Bedeutungen sind sowohl in den dargestellten *developmental alliances* (Hay 1995) als auch in der von Kathy Kram (1985) beschriebenen *developmental relationship* möglich, die als „Zwitterform“ (Voigt 2011, S. 154) einerseits ein traditionelles Mentoring-Modell beinhaltet, in dem die Rolle der Mentor_innen als „*more experienced in issues relevant to the mentee’s learning needs*“ (Meggison et al., 1995, S. 17) dargestellt wird, gleichzeitig aber davon ausgegangen werden kann, dass Mentor_innen auch Lernende sind. Der Gewinn für Mentees in einem diversitätssensiblen Mentoring-Programm liegt dabei darin, neben der Reflexion des eigenen Selbstbildes und der Erfassung von Fremdbildern und Zuschreibungen, Umgangsweisen mit diesen Zuschreibungen gemeinsam im Austausch mit ihren Mentor_innen zu entwickeln. Diese wiederum erweitern zusätzlich zu den im klassischen Mentoring benannten Gewinnen ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit unterrepräsentierten Gruppen und bauen ggf. vorhandene Vorurteile ab. Die Mentor_innen erhalten ein erweitertes Verständ-

nis für Diskriminierungserfahrungen, von denen sie selbst nicht betroffen sein müssen. . Zudem können Mentor_innen im Austausch mit den Mentees ihre Weltsicht durch neue Blickwinkel erweitern und neues Wissen erwerben, das Impulse für die eigene Innovationsfähigkeit setzen kann.

Fazit: Diversity-Sensibilisierung braucht Zeit

Es reicht nicht aus, Heterogenität unter den Studierenden anzuerkennen, ohne Diversität als Teil der gesamten Organisationskultur zu begreifen. Hochschulbezogen sind neben dem Kernbereich der Studierenden die Handlungsfelder Lehrende, die Lehr- und Lernkonzepte sowie die Struktur und Organisation des Studiums und der Institution Hochschule dahingehend zu betrachten (vgl. Leicht-Scholten 2011), wie sie mit Heterogenität umgehen und im Sinne eines Diversity-Managements produktiv nutzen. Anzustreben ist dabei, die Heterogenität der Beteiligten anzuerkennen, Diversität als Teil der gesamten Organisationskultur zu begreifen und alle Universitätsangehörigen als Motor und Mittelpunkt für ein diversitätsgerechtes, lern- und entwicklungsförderndes Change Management wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Ebenso wie die Verankerung und Umsetzung von Diversity-Management, braucht auch die Konzeptionierung und Umsetzung eines Diversity-Mentoring Zeit (vgl. Dass et al. 1999; Clutterbuck und Ragins 2002). Im Mentoring müssen die beteiligten Mentoring-Partner_innen Gelegenheit erhalten, Verunsicherungen ihrer Fremd- und Selbstbilder identitätsentwickelnd zu bearbeiten. Wenn dies gelingt, wirken diese entwickelten Erkenntnisprozesse über die Einzelnen hinaus in ihre Netzwerke und somit letztlich in die Organisationen hinein, in denen die Tandem-Partner_innen tätig sind (siehe Teil IV in diesem Band). Darüber können strukturelle und kulturverändernde Prozesse provoziert werden, so dass Diversity-Mentoring hier potenziell als Chance zu verstehen ist, Organisationskulturen zu verändern.

Literatur

- Aretz, Hans-Jürgen, und Katrin Hansen. 2002. *Diversity und Diversity Management in Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht*. London.
- Arnold, Rolf. 2009. *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Arnold, Rolf, und Horst Siebert. 1995. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bender, Saska-Fee et al., hrsg. 2013. *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bruchhagen, Verena, und Iris Koall. 2009. Managing Gender & Diversity und Intersektionalitätsdiskurs. <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/managing-gender-diversity-und-intersektionalitaetsdiskurs>. Zugegriffen: 30.9.2014.

- Charta der Vielfalt, hrsg. <http://www.charta-der-vielfalt.de>. Zugegriffen: 19.3.2016
- Clutterbuck, David, and Belle Rose Ragins. 2002. *Mentoring and Diversity. An international perspective*. Oxford.
- Clutterbuck, David. 2012. Understanding diversity mentoring. Chapter 1. In *Developing Successful Diversity Mentoring Programmes*, hrsg. D. Clutterbuck. <https://books.google.de/books?id=SjZFBgAAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Understanding+diversity+mentoring+David+Clutterbuck&source=bl&ots=Stz7r72cjk&sig=ImBR9G3kv8MHpo7bF0G1h9-rMTi4&hl=de&sa=X&ved=0ahUKewiG692anonLAhWivXIKHViED5kQ6AEISzAF>. Zugegriffen: 30.10.2015.
- Dass, Parshotam, and Barbara Parker. 1999. Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. In *The Academy of Management Executive* 13 (2): 68-80.
- Ferdman, Bernardo M. 1995. *Cultural Identity and Diversity in Organizations: Bridging the Gap between Group Differences and Individual Uniqueness*. In *Diversity in Organizations: New Perspectives for a Changing Workplace*, ed. Clemers, M.M., Oskamp, St. and M.A. Constanzo, 37-61. Thousand Oaks.
- Fiske, Susan T. 2002. What we know about bias and intergroup conflict, the problem of the century. In *Current Directions in Psychological Science* 11 (4): 123-128.
- Glaserfeld, Ernst von. 1996. *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gültekin, Neval. 2005. Differenz, Gleichberechtigung und gesellschaftliche Widersprüche – Der fehlende Blick auf Einwanderinnen. In *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien* 23 (3): 102-115.
- Hay, Julie. 1995. *Transformational Mentoring. Creating Developmental Alliances for Changing Organizational Cultures*. Maidenhead.
- Heitzmann, Daniela, und Uta Klein, hrsg. 2012. *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heitzmann, Daniela, und Uta Klein. 2012. Einleitung. In *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*, hrsg. D. Heitzmann und U. Klein, 7-12. Weinheim und Basel.
- Herriger, Norbert. 2006. *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Higgins, Monica C., and Kathy E. Kram. 2001. Reconceptualizing mentoring at work. A developmental Network Perspective. In *Academy of Management Review* 26 (2): 264-288.
- Hom, Peter T. et al. 2008. Challenging conventional wisdom about who quits: Revelations from corporate America. In *Journal of Applied Psychology* 93 (1): 1-34.
- Klein, Uta 2012. *Gleichstellungspolitik und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen?* In *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*, hrsg. D. Heitzmann und U. Klein, 155-176. Weinheim und Basel.
- Klein, Uta, und Fabian A. Rebitzer, 2012. *Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung*. In *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*, hrsg. D. Heitzmann und U. Klein, 118-136. Weinheim und Basel.
- Knapp, Gudrun Axeli. 2013. Diversity and Beyond. Vom praktischen Nutzen feministischer Theorie. In *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*, hrsg. S. F. Bender et al., 32-60. Weinheim und Basel.
- Kram, Kathy E. 1985. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Krell, Gertraude. 2003. ‚Personelle Vielfalt in Organisationen‘ als Herausforderung für Forschung und Praxis. In *Personelle Vielfalt in Organisationen*, hrsg. H. Wächter et al., 219-232. München.

- Krell, Gertraude. 2013. Vielfältige Perspektiven auf Diversity erkunden, enthüllen, erzeugen. In *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*, hrsg. S. F. Bender et al., 61-78. Weinheim und Basel.
- Kulik, Carol T., and Loriann Roberson. 2008. Diversity initiative effectiveness: What organizations can (and cannot) expect from diversity recruitment, diversity training, and formal mentoring programs. In *Diversity at Work*, ed. Brief, A.P., 265-319. Cambridge.
- Lankau, Melanie J., and Scandura, Terri A. 2002. An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents, and Consequences. In *Academy of Management Journal* 45 (4): 779-790.
- Leenen, Wolf Rainer et al. 2006. *Diversität nutzen*. Münster.
- Leichsenring, Hannah. 2011. Was heißt Diversität in Lehre und Studium. In *Dossier Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*, hrsg. Heinrich-Böll-Stiftung, 38-43. Berlin. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp. Zugegriffen: 20.10.2015.
- Leicht-Scholten, Carmen. 2008. „Exzellenz braucht Vielfalt – oder: Wie Gender und Diversity in den Mainstream der Hochschulentwicklung kommt“. *Journal Netzwerk Frauenforschung NRW*. Nr. 23.
- Leicht-Scholten, Carmen. 2011. Hochschule öffne dich: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärkt. In: *Dossier Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*, hrsg. Heinrich-Böll-Stiftung, 47-51. Berlin. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp. Zugegriffen: 10.11.2015.
- Litvin, Deborah R. The Discourse of Diversity: From Biology to Management. *Organization* 4 (2): 187-210.
- Loden, Marilyn, and July Rosner. 1991. *Workforce America!: Managing Employee diversity as a vital Resource*. Homewood.
- Lutz, Helma. 2013. Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*, hrsg. S. F. Bender et al., 13-31. Weinheim und Basel.
- Meggison, David et al. 1995. *Mentoring in Action. A practical Guide for Managers*. London.
- Merx, Andreas. 2006. *Von Antidiskriminierung zu Diversity: Diversity-Ansätze in der Antidiskriminierungspraxis*. Online-Beitrag im Rahmen des Dossiers *Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* der Themenwebsite *Migration – Integration – Diversity* der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Merx, Andreas. 2011a. Vorteil Vielfalt. Chancen und Potentiale von Diversity Management für KMU Regionales Integrationsforum Nord, Hannover 12.10.2011.
- Merx, Andreas. 2011b. „Alles so schön bunt hier!“ Diversity zwischen Lippenbekenntnis, Marketing-Label und nachhaltigem Wandel zur offenen Unternehmung. Ein Einführungsvortrag von Andreas
- Merx, Internationale Gesellschaft für DiversityManagement (idm e.V.), im Rahmen der Konferenz „Rethinking Migration: Diversity Policies in Immigration Societies. International Conference 8.-9. December 2011 in Berlin.
- Meuser, Michael. 2013. „Diversity Management – Anerkennung von Vielfalt?“ In *Zusammenhalt durch Vielfalt? Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert*, hrsg. L. Pries, 167-181. Wiesbaden.
- Mezirow, Jack. 1997. *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Podsiadlowski, Astrid. 2002. Diversität in Organisationen und Arbeitsgruppen. In *Organisationssoziologie. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, hrsg. J. Allmendinger und T. Hinz: 260-283.
- Portal Intersektionalität, hrsg. <http://portal-intersektionalitaet.de>. Zugegriffen: 15.3.2016

- Ragins, Belle Rose. 1995. Diversity, Power and Mentorships in Organizations: a Cultural, Structural and Behavioral Perspective. In *Diversity in Organizations: New Perspectives for a Changing Workplace*. E. Clemers et al., 91-132. Thousand Oaks
- Ragins, Belle Rose. 2002. Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges, strategies. In *Mentoring and Diversity – an international perspective*, hrsg. D. Clutterbuch und B. R. Ragins. Great Britain. Zusatztext aus pdf Onlinequelle: <http://www.jstor.org/stable/259331>.
- Ragins, Belle Rose, and Amy Klemm Verbos. 2007. Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, ed. J. E. Dutton and B. R. Ragins, 91-116: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sauer, Birgit 2007. Diversity – eine staats- und hegemoniepolitische Reflexion. In *Femina Politika*, Heft 1: 33 -44.
- Tajfel, Henri, and John C. Turner. 1986. The social Identity Theory of Intergroup Behavior. In *Psychology of Intergroup Relations*, ed. S. Worchel, and W.G. Austin, 7-24. Chicago.
- Thomas, David A. 1989. Mentoring and irrationality: The role of racial taboos. In *Human Resource Management* 28 (2): 279-290.
- Thomas, David A. 1990. The impact on race on managers' experience of developmental relationships (mentoring and sponsorship), an intra-organizational study. In *Journal of Organizational Behavior* 11 (6): 479-492.
- Thomas, David A. 1993. Racial Dynamics in Cross-race Developmental Relationships. In: *Administrative Science Quarterly* 38: 169-194.
- Thomas, David A. 2001. The Truth about Mentoring Minorities. Race matters. In *Harvard Business Review* 79 (4): 98-112.
- Thomas, David A., and Robin J. Ely. 1996. Making Differences Matter: A New Paradigma for Managing Diversity. In *Harvard Business Review* 14 (5): 79-90.
- Vedder, Günther 2006. Die historische Entwicklung von Diversity-Management in den USA und in Deutschland. In *Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung*, hrsg. G. Krell und H. Wächter. München und Mainau.
- Voigt, Viola. 2013. *Interkulturelles Mentoring made in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wingels, Rebecca. 2007. Diversity Mentoring – Unterschiede erkennen, die einen Unterschied machen. In *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*, hrsg. I. Koall et al., 513-532. Münster.
- Winker, Gabriele und Nina Degele 2010. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: Transcript Verlag.

Abbildungen

Abbildung 1: Die vier Dimensionen von Diversity in der Bearbeitung von C. Leicht-Scholten. Leicht-Scholten, Carmen. 2011b. Diversity Management an Hochschulen – eine Antwort auf viele Fragen? Forum C – *Diversitätsmanagement als Strategie hochschulweit implementieren*. Im Rahmen der HRK – Tagung *Studentische Vielfalt nutzen – Eine Herausforderung für die Hochschulen*, Präsentation, Bonn, 01. Juni 2011.

Autorinnen

Mechthild Budde, Dipl. Päd.
Studium Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie
Leitung Diversity-Mentoring für Studierende im Übergang in den Beruf
Universität Duisburg-Essen
Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf
Geibelstr. 41
47057 Duisburg
mechthild.budde@uni-due.de

Ulrike Ellendt, M.A
Studium Sozialpädagogik/Soziale Arbeit; Gender und
Arbeit (MA)
Projektleitung Interkulturelles Mentoring für Studierende und Absolvent_innen
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Stabsstelle Gleichstellung
Berliner Tor 5
20099 Hamburg
mentoring@haw-hamburg.de

4.1 Empfehlungen zur Gestaltung eines diversitätsbezogenen Mentorings

Mechthild Budde

Abstract

Basierend auf den grundlegenden Überlegungen zu einem Diversity-Mentoring an Hochschulen (siehe Beitrag I.4 in diesem Band) wird in den nachfolgenden Empfehlungen eine diversitätsbezogene Ausrichtung von Mentoring beispielhaft konkretisiert. Der Fokus liegt dabei auf den Funktionen und Zielen, den Rollen und Handlungsmöglichkeiten der Akteur_innen sowie auf einzelnen relevanten Abläufen und Situationen für die Praxis.

Schlagwörter

Diversity, Mentoring, diversitätssensibles Mentoring, diversitätsbezogenes Mentoring-Konzept.

Deutlicher als andere Mentoring-Konzeptionen nimmt diversitätssensibles Mentoring „*intuitive Gewohnheiten*“ (vgl. Arnold 2009) und Kommunikationsprozesse als Konstruktionsprozesse in den Fokus und stellt für die Akteur_innen Methoden bereit, diese diversitätsbezogen zu reflektieren. Auf diese Weise können Fremd- und auch Selbstzuschreibungen bzw. -bilder auch unter Berücksichtigung von meso- und makro-strukturellen Einflussnahmen auf die Kommunikationspartner_innen aufgedeckt und hinterfragt werden. Die Mentoring-Beziehung wird dabei als Chance zu einer Lern- und Entwicklungspartnerschaft (*developmental alliance*) zwischen gleichwertigen Kommunikationspartner_innen, d.h. als *relationship between equals* (vgl. Hay 1995) aufgefasst. Nachfolgend werden auf dieser Basis Empfehlungen zur Gestaltung eines diversitätsbezogenen Mentoring-Programms vorgenommen (siehe auch Beitrag III.13 in diesem Band).

Empfehlungen im Kontext der Mentoring-Funktionen

Die konzeptionelle Ausrichtung und die Ziele von Mentoring-Programmen beeinflussen die Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten in der Mentoring-Beziehung deutlich (vgl. Voigt 2013) und können darüber den Einsatz bestimmter Mentoring-Funktionen in den Fokus rücken und andere ausschließen. Voigt (2013) konnte in ihrer Studie nachweisen, dass den beteiligten Mentor_innen und Mentees in den untersuchten Programmen nicht alle Möglichkeiten bekannt waren, die ihnen das Mentoring-Programm bieten könnte, und diese daher auch nicht miteinander verhandelt wurden bzw. nicht zur Anwendung kamen. Es wurden z. B. die Karrierefunktionen *challenging assignments* (herausfordernde Aufgaben) und *exposure and visibility* (Exponiertheit und Sichtbarkeit) von den Mentor_innen eines Programms nicht angewendet, da sie von der Unternehmensführung nicht dazu aufgefordert worden waren. Nicht alle von Kram (1985) benannten Funktionen (siehe Beitrag I.4 in diesem Band) treffen auf Mentoring-Programme in der Wissenschaft zu. Das Beispiel zeigt jedoch die wesentliche Bedeutung auf, die der Klärung und Kommunikation der mit dem Mentoring verbundenen Funktionen zukommt.

- Daher sollte bei der Konzeption der Funktionen genau erwogen werden, was durch das Programm bewirkt werden soll und wie dies erreicht werden könnte. Sorgfältig beachtet werden sollte im nächsten Schritt auch die Kommunikation der gesetzten Funktionen und passenden Methodenvorschläge an die Beteiligten. Die Materialien sollten eindeutige Funktionen aufzeigen, die auch in den Vorgesprächen oder in den Rahmen-Veranstaltungen deutlich dargestellt und ggf. diskutiert werden. Nur so wird es den beteiligten Mentor_innen und Mentees möglich, adäquate Erwartungen zu generieren, zu thematisieren und miteinander zu verhandeln.

In diesem Band wird für diversitätssensible Mentoring-Programme eine *Identitätsprozess-Funktion* vorgeschlagen, verbunden mit der Erwartung, dass die beteiligten Mentoring-Partner_innen Möglichkeiten erhalten, eigene Werte und Einstellungen bewusst werden zu lassen, um ggf. Vorurteile oder negative Selbstzuschreibungen zu überwinden (siehe Beitrag I.4 in diesem Band). Die nachfolgenden *Diversity-Tools* bilden dafür Beispiele.

Empfehlungen in Bezug auf die Ziele diversitätssensibler Mentoring-Programme

An Mentoring-Programme knüpfen sich in der Regel mehrere und zum Teil auch unterschiedliche Zielsetzungen und -vorstellungen diverser Akteur_innen. Diese können schon seitens der Koordination, der Leitung und der Mittelgeber_innen bestehen. Besonders relevant sind jedoch die der aktiv beteiligten Mentees und Mentor_innen.

Es ist die Aufgabe der Koordination, die Ziele der Planungsbeteiligten zu erfassen und die Konzeption des Programms entsprechend auszurichten. Im Vorfeld und zum Start des Programms vermittelt sie diese konzeptionellen Ziele an die beteiligten Mentees und Mentor_innen und unterstützt diese dabei, sich weiterer eigener Ziele und Wünsche bzgl. des Programms bewusst zu werden und diese zu überprüfen. Ziele und auch ihre Kombination sollten in ihren Auswirkungen, z. B. auf die Gesprächsinhalte der Mentoring-Beziehungen, genau überlegt sein. Als ein typisches Ziel von Mentoring-Programmen im Übergang vom Studium in den Beruf wird die Entwicklung von Berufsperspektiven bzw. eine strategische Bewerbungsplanung der Mentees benannt. Als typisches Ziel für ein diversitätssensibles Programm wird die Erweiterung von interkulturellen bzw. diversitätsbezogenen Kompetenzen benannt.

- Die Verbindung beider Ziele könnte die Entwicklung realistischer Berufsziele seitens der Mentees fokussieren – dies jedoch unter einem diversitätsbezogenem Blickwinkel: Bei der Bestimmung der eigenen Ausgangslage durch die Mentees geht es nicht länger nur um Leistungen, Hard- und Soft Skills, Praxiserfahrungen, Auslandsaufenthalte und evtl. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch um die Wünsche an die Ausgestaltung der zukünftigen Tätigkeit vor dem Hintergrund von eigenen Bedarfen, Lebensweisen, evtl. Werthaltungen und Einstellungen und auch von weiteren Lebensplänen. Verbunden mit einem systematisierten Modell von Diversitätsdimensionen (z. B. Loden und Rosener 1991 in der Bearbeitung von Gardenswartz und Rowe, 1998 oder Leicht-Scholten 2012 für den Hochschulkontext) können die Beteiligten die für ihre Lebensplanung bedeutsamen Items erfassen und deren Intersektionalität berücksichtigen. In einem zweiten Schritt können Mentee und Mentor_in gemeinsam entwickeln, welche Tätigkeit im angestrebten Berufsfeld zu den Ressourcen, Kompetenzen und Diversitätsdimensionen der/des Mentee passen könnte. Umgekehrt können auch die Mentor_innen den Bezug zwischen persönlichkeitsbezogenen Faktoren und ihrer derzeitigen Tätigkeit (ebenfalls unter Diversitätsdimensionen) darstellen. Es kann gemeinsam überlegt werden, ob strukturelle Hindernisse wie äußere Zuschreibungsprozesse aufgrund von Diversity-Aspekten, z. B. bei der Umsetzung von Berufsziel-Planungen, erwartet werden müssen und mit einer gemeinsamen Erarbeitung von Strategien zu deren Überwindung verbunden werden.

Empfehlungen zu Haltung und Kompetenzen von Mentor_innen und Mentees

Für ein gelingendes diversitätsbezogenes Mentoring ist zum einen eine offene, kommunikative und reflexive Haltung der Beteiligten Voraussetzung. Weiterhin sind die nachgängig benannten Diversity-Kompetenzen wünschenswert, ihre (Weiter-)Entwicklung ist jedoch gleichzeitig auch Ziel des Programms, sie können daher nicht vorausgesetzt werden. Das Mentoring-Programm bietet hier den Beteiligten ein gemeinsames Lern- und Erprobungsfeld, in dem sie durch begleitende Maßnahmen (Workshops, Peer-Groups, Begleitung durch die Koordination) zu unterstützen sind.

Haltung der Mentoring-Partner_innen

An die Kommunikation in Mentoring-Beziehungen werden hohe Ansprüche gestellt: Mentoring gilt „als eine der höchsten und komplexesten Stufen in der Hierarchie der personenbezogenen Fähigkeiten“ (Stegmüller 1995, S. 1511) und „relational mentoring“ erfordert als *“high-quality relationship“* folgende Fähigkeiten *„active listening, demonstrating empathy, self-disclosure, collaboration, receiving feedback, thanking others for assistance, an offering to help others“* (Lankau und Scandura 2007, S. 114; vgl. auch Higgins et al 2007).

Im diversitätsbezogenen Mentoring sollen das Entstehen von Fremd- und Selbstbildern in den Blick genommen werden.

- Dazu bedarf es eines deutlichen Interesses an einem selbstreflexivem Vorgehen (vgl. Schell-Kiehl 2007). Zudem muss die Bereitschaft vorhanden sein, bestehende Deutungsmuster und Werthaltungen hinterfragen und ggf. verändern zu wollen. Beides sollte in Vorgesprächen durch die Koordination mit den Mentees und Mentor_innen ermittelt und erläutert werden.

Diversity-Kompetenzen der Mentor_innen bzw. der Mentoring-Partner_innen

Die vorgenannten Anforderungen sollten im diversitätssensiblen Mentoring idealerweise zusätzlich mit Diversity-Kompetenzen kombiniert werden. Hier stellen Scandura und Lankau (1996) vier Eigenschaften als Zielkompetenzen für Führungskräfte multinationaler Unternehmen vor, die auch für Mentor_innen sinnvoll erscheinen:

- Selbstwahrnehmung (Wissen um die eigenen Einstellungen gegenüber Personen anderer sozialer Gruppierungen)
- Kommunikationsfähigkeiten, um die wahrgenommene Diversität adäquat anzusprechen
- Konfliktmanagementfähigkeiten
- interkulturelle Kompetenz.

Davidson und Hayes James (2007) benennen Kompetenzen als Voraussetzungen, um Lernen innerhalb einer interkulturellen Mentoring-Beziehung zu ermöglichen:

- *„die Fähigkeit seine negativen Emotionen wahrzunehmen bzw. sie durch entsprechende Übung herauszuarbeiten“*
- *„die Fähigkeit, trotz Konflikten an einem gemeinsamen Ziel festzuhalten“*
- *die „Offenheit gegenüber dem Anderen als eine Grundvoraussetzung, die darin besteht, einerseits offen über seine Gefühle und Meinungen, die den Konflikt betreffen, zu sprechen, aber auch generell alle Punkte anzusprechen, die aus der eigenen Perspektive die Mentoring-Beziehung belasten“*
- *das „Hinterfragen und Nachfragen (...), um einander „besser zu verstehen und (...) näher kennen zu lernen“*
- *„die Bereitschaft, Feedback zu erhalten und (...) Feedback zu geben, denn nur dadurch erhalten beide die Möglichkeit voneinander zu lernen“ (Voigt 2013, S. 174).*

Sowohl Scandura und Lankau als auch Davidson und Hayes James notieren Konfliktfähigkeit bzw. die Kompetenz, mit Konflikten umzugehen. Beide Autor_innen-Teams vermuten bei interkulturellen Mentoring-Beziehungen Konfliktpotenzial vor dem Hintergrund, dass manche Verhaltensweise oder Einstellung des Gegenübers zunächst unverständlich wirken kann, unterschiedliche Kommunikationsstile und Muttersprachen zu Verständnisproblemen führen können, verschiedene Sprachniveaus sich störend und schleppend auswirken und kulturell geprägte Kommunikationsweisen nicht bekannt sein können.

- Solche Konfliktmöglichkeiten sollten im Vorfeld der Mentoring-Beziehungen benannt werden, Befürchtungen und Lösungsmöglichkeiten mit den Beteiligten, z. B. in der Auftaktveranstaltung, erarbeitet werden.

Empfehlungen zum Matching

Beim Matching gilt es, eine Beziehung zwischen zwei einander unbekanntem Personen zu schaffen, von der zu erwarten ist, dass sich die Partner_innen einander wertschätzend und offen begegnen. Aus einer diversitätssensiblen Sicht können sich neben dem Geschlecht das Alter bzw. der Altersabstand, die Position, die Kultur/Ethnie, die Religionszugehörigkeit, körperliche Einschränkungen oder Erkrankungen und Sprachkenntnisse (sowie viele weitere mittelbare Diversity-Dimensionen) auf die Beziehung des Mentoring-Tandems auswirken. Dabei kommt nicht die Betrachtung einzelner Kategorien, sondern ihr Zusammenspiel zum Tragen (Ragins 1995). Als relevante weitere Items für ein gelingendes Matching werden in der Literatur Vorerfahrungen im Mentoring, Einstellungen zu Diversität und Interkulturalität und der Grad der interkulturellen und diversitätsbezogenen Kompetenzen benannt (vgl. Barmeyer, Davoine und Gusewell 2008).

Voigt (2013) problematisiert, dass in den von ihr untersuchten interkulturellen Mentoring-Programmen die kulturell ethnische Minderheiten-Gruppe der Mentees mit Mentor_innen in Tandems verbunden wurde, die der Dominanzkultur des Unternehmens zuzurechnen waren. Hier entwickelten sich die Beziehungen eher dahingehend, dass auf die Mentees ein hoher Assimilierungsdruck seitens der Mentor_innen ausgeübt wurde, bei gleichzeitig eher minimaler selbstreflexiver Haltung und eingespielten Wissens- und Handlungsroutinen der Mentor_innen. So wurde in allen untersuchten Mentoring-Beziehungen ganz selbstverständlich die Muttersprache der Mentor_innen in den Gesprächen genutzt und darüber für diese eine sprachliche Überlegenheit hergestellt. Auch ein hoher hierarchischer Abstand und ein großer Altersabstand können sich bei fehlender positiver Einstellung zu Diversität und fehlenden diversitätsbezogenen Kompetenzen negativ auf eine Mentoring-Beziehung auswirken, so dass eine Lernpartnerschaft, in der Vielfalt als Ressource aufgefasst wird, nicht mehr möglich erscheint.

- Für das Matching in einem diversitätssensiblen Mentoring-Programm ist daher wesentlich, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Identitätsdimension angestrebt wird, damit die Partner_innen trotz ihrer Differenzen Gemeinsamkeiten wahrnehmen und diese auch innerhalb der Mentoring-Beziehung thematisieren können. Bei einem hohen Altersunterschied und großem hierarchischen Abstand sind für ein gelingendes Mentoring auf Seiten der Mentor_innen mindestens umfassende kommunikative und besser noch diversitätsbezogene Kompetenzen wünschenswert.

Empfehlungen zur Struktur der Mentoring-Beziehung

Der Start ins Mentoring

Aufgrund der dargestellten Mechanismen der Konstruktion von Fremdheit (siehe Beitrag I.4 in diesem Band), verbunden mit dem unbewussten oder bewussten Wunsch, sich in Gruppen sozial ähnlicher Mitglieder zu bewegen (*homosoziale Kooptation*, vgl. Meuser 2014) und in Verbindung mit der Wirkung von Vorannahmen auf Beziehungsgestaltungen, ist der Start von diversitätsbezogenen Mentoring-Beziehungen sorgfältig vorzubereiten. In der Sozialpsychologie werden Verhaltensmechanismen bzw. -Intuitionen des Kennenlernens als mögliche Initiationsprobleme erfasst. So wurde festgestellt, dass schneller Vertrauen aufgebaut werde, je höher Kommunikationsbeteiligte ihre Ähnlichkeit einschätzen (vgl. Lincoln und Miller 1979).

- Die Tandempartner_innen in einem diversitätsbezogenen Mentoring-Programm sollten daher vorab, z. B. im Vorbereitungsworkshop, dazu informiert werden, dass Gefühle von Fremdheit auftreten können. Gemeinsam kann überlegt werden, wie dies konstruktiv gelöst werden kann.
- Weiter können die Beteiligten, z. B. durch Trainings/Workshops, dabei unterstützt werden, die unbewussten Zuschreibungen, die bei einem Erstkontakt fast zwangsläufig vorgenommen werden (vgl. Tajfel und Turner 1986), als Konstruktionen bewusst werden zu lassen

und deren Wirkung auf das Fremd- und Selbstbild, als „*Bewussterdung der eigenen Wahrnehmungs- und Kommunikationsgewohnheiten*“ (Wingels 2007, S. 524), zu erkennen.

Die Häufigkeit der Treffen

Auf der Basis der Kontakthypothese von Allport (1954) wurde in Studien nachgewiesen, dass häufiger Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen (z. B. andere ethnische Gruppen) Vorurteile und Ängste reduziert (vgl. Pettigrew und Tropp 2006; Wagner et al. 2008).

- Dies kann auf Mentoring-Beziehungen mit Partner_innen unterschiedlicher diversitätsbezogener Gruppenzugehörigkeiten bzw. Gruppenzuschreibungen übertragen werden, so dass häufig und regelmäßig wiederkehrende Begegnungen empfohlen werden, um eine größere Vertrautheit miteinander entwickeln zu können.

Empfehlungen zur Kommunikation innerhalb der Mentoring-Beziehung

Der Austausch über Erwartungen

Insbesondere bezogen auf die *psychosozialen Mentoring-Funktionen* (vgl. Kram 1985) wurde deutlich, dass der Austausch über die Erwartungshaltungen der Mentoring-Partner_innen als wesentliche Voraussetzung für ein Erreichen der Mentoring-Funktionen angesehen werden muss. Letztlich werden Mentoring-Beziehungen nicht optimal genutzt, sobald sich eine_r der beiden Beteiligten in den Erwartungen enttäuscht fühlt und dies nicht geklärt werden kann. Enttäuschte Mentor_innen reagieren mit einem „*lack of mentor interest/ support/ communication*“ (vgl. Hansford, Tennent und Ehrlich 2002; Ragins und Scandura 1997), enttäuschte Mentees ziehen sich zurück. Das kann so weit gehen, dass sich die Ziele des Mentoring-Programms in ihr Gegenteil verkehren: Statt einer Sensibilisierung für Diversity, wechselseitiger Empathie und eines größeren interkulturellen bzw. diversitätsbezogenen Verständnisses könnte es zu einer Verfestigung von negativen Vorurteilen kommen. Verbunden mit einem traditionellen Mentoring-Verständnis in einer hierarchischen Mentoring-Beziehung könnte dies dazu führen, dass „*interkulturelle Mentoring-Partnerschaften eher als Anpassungsinstrumente denn als Werkzeug greifen, die kulturell/ethnische Diversifikation im Unternehmen zu unterstützen*“ (Voigt 2011, S. 346).

- Daher ist es insbesondere in diversitätsbezogenen Mentoring-Programmen notwendig, sowohl den Mentees als auch den Mentor_innen Möglichkeiten zu eröffnen, sich ihre Erwartungen an das Mentoring bewusst zu machen und diese zu überprüfen. In einem zweiten Schritt sollten der Erwartungsaustausch und die *Aushandlung* der Beziehungsinhalte zwischen den Mentoring-Partner_innen frühzeitig ermöglicht werden und bereits im Matching des Tandems Berücksichtigung finden. Nach einem Drittel der Programmlaufzeit können die in der Auftakt-Veranstaltung notierten Erwartungen z. B. in einem Netzwerk-Treffen noch einmal angesprochen und überprüft werden.

Diversität ansprechen

Bezogen auf die von ihr eingeführte *Kulturfunktion* in Mentoring-Beziehungen summiert Voigt (2013, siehe außerdem Beitrag I.4 in diesem Band), dass das Wissen über und Respektieren von anderen Kulturen/Ethnien nur erreicht werden kann, wenn Mentee und Mentor_in ihre kulturelle Diversität zum Gegenstand des Austausches werden lassen. Sie berichtet von Mentoring-Beziehungen, in denen kulturelle Diversität nicht benannt wurde. Begründet wurde dies auf Seiten der Mentor_innen damit, dass eine kulturelle Diversität nicht wahrgenommen oder als nicht relevant erachtet wurde. Bei den Mentees geht Voigt davon aus, dass diese, aus Sorge über die Reaktionen der Mentor_innen, Diversität nicht ansprachen, sodass „*bereits vor Beginn der Mentoring-Beziehung eine Anpassungsleistung an die kulturelle/ethnische Mehrheit erwartet*“ werde, die von den Mentees „*größtenteils so stark verinnerlicht (sei), dass sie ihre kulturelle/ethnische Identität innerhalb der Mentoringbeziehung gänzlich verleugnen*“ (Voigt 2013, S. 346).

Hier muss jedoch mit Ragins und Gonzales (2003) die Frage gestellt werden, wer festlegt, wie Diversity definiert sein soll und aus welchem Grund: „*Does the target or the perceiver define diversity?*“ (Ragins und Gonzales 2003, S. 131).

Es erscheint daher notwendig, sehr genau die Hintergründe für ein Nicht-Benennen von Diversitätsdimensionen in den Blick zu nehmen. Handelt es sich im Einzelfall um eine vorausseilende Anpassungsleistung der Mentee_s oder darum, dass beide Beteiligte einer Kommunikation darüber keine situative Relevanz zuschreiben? Möglicherweise kann Diversität lange unausgesprochen bleiben und wird z. B. erst bei der Frage eines strategischen Vorgehens im Bewerbungsprozess für Mentees relevant. Hier liegt, bezogen auf Diversity-Mentoring-Programme, ein noch nicht erschlossenes Forschungsfeld. In diesem Sinne fragt z. B. Meuser (2013) allgemein für Diversity Management-Aktivitäten, „*welche Vielfalt marktfähig ist*“ und „*welches Anderssein Wertschätzung erfährt*“ (Meuser 2013, S. 176f).

- Die Koordination kann in Einzelgesprächen, z. B. als Reflexionsgespräch nach der ersten Zeit im Mentoring, die Mentoring-Partner_innen jeweils anfragen, ob und warum Diversitätsdimensionen bisher angesprochen wurden oder nicht. Falls sich ein_e Mentee zu einer vorausseilenden Anpassungsleistung genötigt sah, wären mit ihr/ihm die Gewinne bei unterschiedlichen Möglichkeiten einer Weiterführung des Mentorings abzuwägen. Im Reflexionsgespräch oder in Veranstaltungen für Mentor_innen kann die Koordination die Mentor_innen für die Gefahr der vorausseilenden Anpassungsleistung auf Seiten der Mentees sensibilisieren. In den Rahmen-Veranstaltungen der Mentees, z. B. in einem Netzwerk-Treffen oder in der Zwischenbilanz, kann über die Frage der Kommunikation von Diversity-Dimensionen in der Mentoring-Beziehung eine nicht an Einzelfällen orientierte Gruppendiskussion angeregt werden.

Empfehlungen zu den begleitenden Trainings bzw. Workshops

Damit diversitätsbezogenes Mentoring ein Erfolg wird, müssen Möglichkeiten zur Metakommunikation und Reflexion der Beteiligten bereitgestellt werden.

- Um die Identitätsprozess-Funktion in der Mentoring-Beziehung zu unterstützen, kann als ein Workshop-Baustein die Reflexion der eigenen Werthaltungen und Lebensumstände und -entwürfe der Teilnehmer_innen unter Diversitätsdimensionen (z. B. mit dem Modell von Gardenswartz und Rowe 1998) eingesetzt werden. Die Ausdrucksformen – von Aufsätzen über Auflistungen oder Mindmaps bis hin zu bildhaften Darstellungen – werden dabei den Teilnehmer_innen überlassen. Die Darstellungen können, wenn die Teilnehmer_innen dies möchten, danach auch Anlass für Gespräche mit den Mentor_innen bieten.
- Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung kommunikativer Kompetenzen wäre das Angebot eines Kommunikationsseminars wünschenswert, in dem die Teilnehmer_innen ihre Wünsche und Erwartungen an den Austausch benennen und reflektieren sowie Input zu kommunikativen Vorgängen in diversitätsbezogenen Beziehungen erhalten. Dies könnte durch ein Seminar rund um Methoden zur Konfliktlösung ergänzt werden, um möglichen kommunikativen Spannungen, die sich durch Diversitätserleben aufbauen könnten, begegnen zu lernen. Diversity-Trainings oder Interkulturelle Trainings können als *Awareness-Trainings* die Teilnehmer_innen unterstützen, sich eigener Stereotypisierungen und Vorurteile bewusst zu werden, das eigene Verhalten bzw. die eigenen Einstellungen als kulturell konstruiert wahrzunehmen, Ethnozentrismus zu überwinden und die Akzeptanz und das Fremdverstehen anderer Kulturen zu erweitern.
- Dabei ist eine sehr genaue Prüfung der Ausrichtung des Angebotes vorzunehmen. „*Eine Neurahmung bzw. ein Perspektivenwechsel findet (...) statt, wenn im Mittelpunkt von Diversity-Trainings nicht die Frage nach den Unterschieden zwischen Personengruppen steht, sondern die Frage, wie Unterscheidungen hervorgebracht werden und welche Effekte das hat*“ (Gieselmann und Krell 2011, S. 208).

Empfehlungen zu den Peer-Groups

Viele Programme setzen nicht allein auf eine One-to-one-Mentoring-Beziehung, sondern vernetzen die Mentees zusätzlich auch untereinander in Peer-Groups. In Programmen im Übergang vom Studium in den Beruf gelten die Peer-Groups als von den Mentees bewusst entwickelte, berufsbezogene Netzwerke, die nach Ende des Mentoring-Programms oftmals weiterbestehen und damit frühzeitig eine Vernetzung innerhalb des Berufsfelds über das eigene Unternehmen hinaus sicherstellen.

- Innerhalb eines diversitätsbezogenen Mentoring-Programms bieten die Peer-Groups im Sinne von *developmental alliances* (Hay 1995) oder *developmental network perspectives* (Higgins und Kram 2001) eine Erweiterung des *Lernraums Mentoring*. Die Beteiligten erhalten über den Austausch mit den Peers die Möglichkeit einer metakommunikativen Reflexion ihrer Erfahrungen aus dem Mentoring-Tandem. Daneben bieten die Peer-Groups, bedingt durch den im Programm kommunizierten Diversity-Bezug, Möglichkeiten, Diversität untereinander anzusprechen oder auszublenden, ihre Konstruktion zu hinterfragen und ihre Relevanz zu diskutieren. Die vier Stufen der Diversity-Reife von Unternehmen (vgl. Leenen et al. 2006 a;

Thomas und Ely 1996 und siehe Beitrag I.4 in diesem Band) können in ihren Auswirkungen auf die Einzelnen diskutiert und es kann über passende Strategien, z. B. für Bewerbungsverfahren, beraten werden. Die Ergebnisse des Peergroup-Austausches können anschließend wiederum in der Kommunikation der Mentoring-Tandems aufgegriffen werden.

Empfehlungen zur Koordination eines Diversity-Mentoring-Programms

Vor dem Hintergrund, dass diversitätssensibles Mentoring intuitive Gewohnheiten, Fremd- und Selbstbilder und deren Konstruktionen in den Fokus nimmt, sind metakommunikative und analytisch-reflexive Kompetenzen nicht nur auf Seiten der Mentees und Mentor_innen, sondern vor allem auch seitens der Koordination gefragt. Wie bereits ausgeführt, ist es ihre Aufgabe, den Beteiligten passende kommunikative und reflexive Mittel und Methoden zur Verfügung zu stellen, wirksame diversitätsbezogene Trainings zu vermitteln und als Ansprechperson adäquat diversitätssensibel zu beraten. Zusätzlich müssen Tools bereitgestellt werden, um identitätsbildende Prozesse zu ermöglichen. Daher benötigt die Koordination gute Kenntnis über Lern- und Kommunikationsprozesse (vgl. auch Schlüter 2016) – insbesondere wenn diese zwischen Kommunikationspartner_innen stattfinden sollen, die sich als unterschiedlichen Gruppen zugehörig oder zugeschrieben erleben.

- Die Koordination sollte Wissen dazu erworben haben, wie Identitätsbildungsprozesse kontextabhängig erfolgen, was Gruppenzugehörigkeiten und Gruppenzuschreibungen für die Identitätsbildung der Einzelnen bedeuten, wie und warum diese erfolgen und mit welchen Konsequenzen sie für die Einzelnen verbunden sind.
- Grundlegend ist eine am Konstruktivismus orientierte Grundhaltung, die Individuen als in Systemen reziprok ihre Wirklichkeit konstruierend auffasst, ohne dabei Machtaspekte zu vernachlässigen.
- Kenntnisse über Diskriminierungsprozesse und Wissen über die Entwicklung, die Inhalte, Motivationen und Zielrichtungen von Diversity-Diskursen und Diversity-Mentoring-Diskursen in politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Zusammenhängen (und ihrer wechselseitigen Beeinflussung) sind hilfreich, um Diskriminierungserfahrungen, Lebensweisen, Lebenszusammenhänge und Konstruktionen der am Mentoring Beteiligten zu verstehen.
- Grundlegend ist weiterhin auch die eigene Reflexion der Haltung zu Diversität durch eine Teilnahme an Awareness-Trainings oder entsprechenden Weiterbildungen.
- Daher sollten Koordinator_innen, die diversitätssensible Mentoring-Programme konzipieren und durchführen möchten, die weiter oben für Mentees und Mentor_innen benannten Diversity-Kompetenzen nach Scandura und Lankau (1996) bzw. Davidson und Hayes James (2007) auch in eigener Person erworben haben.

Auf der Basis der Kenntnis aktueller Diversity-Diskurse sowie des eigenen Erlebens von Diversity-Awareness-Trainings und der praktischen Erfahrungen aus der Koordination eines diversitätssensiblen Mentoring-Programms kann die Koordination so auch über das

eigene Programm hinaus in die Hochschule hineinwirken, um Diversity-Management-Prozesse inneruniversitär zu befördern.

Literatur

- Allport, G. W. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Arnold, Rolf. 2009. *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Barmeyer, Christoph, Davoine, Eric, und Andrea Güsewell. 2008. Interkulturelle Integration entscheidet. In: *Personal* 10, 6-9.
- Davidson, Martin N., and Erika Hayes James. 2007. The Engines of Positive Relationships across Differences: Conflict and Learning. In *The Academy of Management Executive* 13 (2):68-80.
- Gardenswartz, Lee, and Anita Rowe. 1998. *Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York.
- Gieselmann, Astrid, und Gertraude Krell. 2011. Diversity-Trainings: Verbesserung der Zusammenarbeit und Führung einer vielfältigen Belegschaft. In: *Chancengleichheit durch Personalpolitik*, hrsg. Gertraude Krell et al., 199-218. Wiesbaden.
- Hansford, Brian, Lee Tennent, and Lisa Catherine Ehrich. 2002. Business Mentoring: Help or Hindrance? *Mentoring & Tutoring* 10 (2): 101-115.
- Hay, Julie. 1995. *Transformational Mentoring. Creating Developmental Alliances for Changing Organizational Cultures*. Maidenhead.
- Higgins, Monica C., and Kathy E. Kram. 2001. Reconceptualizing mentoring at work. A developmental Network Perspective. In *Academy of Management Review* 26 (2): 264-288.
- Higgins, Monica C., Chandler, Dawn E., and Kathy E. Kram. 2007. Developmental initiation and developmental networks. In *The Handbook of Mentoring at Work*, ed. B.R. Ragins, K.E. Kram, 349-372. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kram, Kathy E. 1985. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Lankau, Melanie J., and Terri A. Scandura. 2007. Mentoring as a forum for personal learning in organizations. In *The Handbook of Mentoring at Work*, ed. B.R. Ragins, K.E. Kram, 95-122. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
- Lankau, Melanie J., and Scandura, Terri A. 2002. An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents, and Consequences. In: *Academy of Management Journal* 45 (4):779-790.
- Leicht-Scholten, Carmen. 2012. Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In *Nexus: Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, hrsg., Hochschulrektorenkonferenz, 8-12, Bonn.
- Leenen, Wolf Rainer et al. 2006. *Diversität nutzen*. Münster.
- Lincoln, James R., and Jon Miller. 1979. Work and Friendship Ties in Organizations. A comparative Analysis of Related Networks. In: *Administrative Science Quarterly* 24 (2): 181-198.
- Loden, Marilyn, and Judy B. Rosener. 1991. *Workforce America: Managing Employee Diversity as a Vital Ressource*. Homewood.
- Meuser, Michael. 2013: Diversity Management – Anerkennung von Vielfalt? In: *Zusammenhalt durch Vielfalt? Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert*, hrsg. Ludger Pries, 167-181. Wiesbaden.
- Meuser, Michael. 2014. Homosoziale Kooptation. Berufliche Karriere und männliche Vergemeinschaftung. In: *Tagungsdokumentation_MIWF_Gender-Kongress_2014*, S. 20-27. <http://www.>

- wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gleichstellung/Tagungsdokumentation_MIWF_Gender-Kongress_2014.pdf. Zugegriffen: 04.04.2016.
- Pettigrew, Thomas F., and Linda R. Tropp. 2006. Interpersonal Relations and Group Processes. In *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (5): 751-783.
- Ragins, Belle Rose. 1995: Diversity, Power and Mentorships in Organizations: a Cultural, Structural and Behavioral Perspective. In: *Diversity in Organizations: New Perspectives for a Changing Workplace*, ed. M. M. Clemers, St. Oskamp, and M.A. Constanzo, 91-132. Thousand Oaks.
- Ragins, Belle Rose, and Jorge A. Gonzales. 2003. Understanding Diversity in Organizations: Getting a Grip on a Slippery Construct. In: *Organizational Behavior. The State of the Science*, ed. Greenberg, Jerald, 2nd Edition, 121-158. London.
- Ragins, Belle Rose, and Teri A. Scandura. 1997. The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology* 82 (6): 945-953.
- Ragins, Belle Rose, and Amy Klemm Verbos. 2007. Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, ed. J. E. Dutton, and B. R. Ragins, 91-116. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scandura, Terri A., and Melanie Lankau. 1996. Developing Divers Leaders: A Leader-Member Exchange Approach. *Leadership Quarterly* 7 (2): 243-263.
- Schell-Kiehl, Ines. 2007: *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlüter, Anne. 2016. Bildungsberatung als elementarer Baustein für erwachsenenbildnerische Professionalität. In *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*, hrsg. Münk, Dieter, und Marcel Walter, 215-230. Wiesbaden: Springer.
- Stegmüller, Rudi. 1995. Mentoring. In: *Handwörterbuch der Führung*, hrsg. Alfred Kieser, Gerhard Reber, und Rolf Wunderer, 1510-1518. Stuttgart.
- Thomas, David A., and Robin J. Ely. 1996. Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In *Harvard Business Review* 14 (5): 79-90.
- Voigt, Viola. 2013. *Interkulturelles Mentoring made in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, Ulrich (Editor). 2008. *Improving intergroup relations: building on the legacy of Thomas F. Pettigrew*. Blackwell: Malden, Mass.
- Wingels, Rebecca. 2007. Diversity Mentoring – Unterschiede erkennen, die einen Unterschied machen. In *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*, hrsg. Iris Koall et al., 513-532. Münster.

Autorin

Mechthild Budde, Dipl. Päd.

Studium Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie
 Leitung Diversity-Mentoring für Studierende im Übergang in den Beruf
 Universität Duisburg-Essen
 Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf
 Geibelstr. 41
 47057 Duisburg
 mechthild.budde@uni-due.de

Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme: Was ist Was?

5

Zur Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen

Ruth Kamm und Henrike Wolf

Abstract

An Hochschulen existieren sowohl gleichstellungsorientierte Mentoring-Maßnahmen zur Karriereentwicklung und Berufsorientierung (Mentoring-Programme), als auch studiums- begleitende Mentoring-Maßnahmen (Mentoring-Systeme). Beide greifen auf die Grund- idee der fördernden Mentoring-Beziehung zurück, unterscheiden sich aber in ihrem Ziel und ihrer Umsetzung. Im Folgenden wird die begriffliche Trennung der beiden Mentoring-Formate eingeführt und ihre jeweilige Genese und spezifischen Eigenschaften werden begründet. In diesem Zusammenhang werden auch Definitionen entwickelt, um zu einer Begriffsschärfung und Abgrenzung unterschiedlicher Mentoring-Maßnahmen an Hoch- schulen beizutragen.¹

Schlagwörter

Mentoring, Hochschule, Mentoring-Programm, Mentoring-System, Qualitätsstandards

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Fassung von Kamm und Wolf (2015).

Mentoring hat in den vergangenen Jahren besonders im Hochschulbereich einen deutlichen Aufwind erfahren. Nicht nur die Zahl von Mentoring-Angeboten, sondern auch deren Bandbreite hat sich vergrößert. Dies gilt im Hinblick auf die Ziele, die Zielgruppen, die institutionelle Anbindung und die Ausgestaltung der jeweiligen Maßnahmen.

Seit Anfang der 2000er Jahre existieren an deutschen Hochschulen Mentoring-*Programme*, die explizit auf die Verbesserung von Chancengleichheit auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen des Wissenschaftssystems ausgerichtet sind und deren Fokus auf der beruflichen Orientierung und Karriereförderung von Frauen liegt. Diese sind mehrheitlich im Forum Mentoring vertreten und arbeiten erfolgreich auf der Basis der Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft (vgl. Forum Mentoring 2014). Daneben sind neue Formate, die sog. Mentoring-*Systeme*, im Bereich der Studierendenberatung und -begleitung getreten (vgl. Forum Mentoring 2014; Kamm und Wolf 2015; Wolf 2015).

Ziel des folgenden Beitrags ist es, Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme inhaltlich und begrifflich voneinander abzugrenzen und konkrete Handlungsanregungen für deren Praxis an Hochschulen zu entwickeln. Zunächst werden die historische Genese von Mentoring-Programmen und Mentoring-Systemen beleuchtet und die jeweils zugrundeliegenden programmatischen und finanziellen Impulse skizziert. Danach werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch herausgestellt. Abschließend werden Praxisempfehlungen für eine Begriffsschärfung und für Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Mentoring-Programmen und Mentoring-Systemen innerhalb der Hochschulen gegeben.

Zur Genese von Mentoring-Programmen

Mentoring als informelle Form der Unterstützung einer weniger erfahrenen (Mentee) durch eine berufserfahrene Person (Mentor_in) kann im universitären System auf eine lange Tradition verweisen, z. B. im Rahmen der Betreuung einer Promotion. Als formalisierte und strukturierte Maßnahme ist Mentoring mittlerweile zahlreich im Wissenschaftssystem zu finden (vgl. Sloane und Fuge 2012). Zum größten Teil wird die Mentoring-Beziehung durch weitere Programmelemente wie Trainings, Netzwerk-Veranstaltungen und Rahmen-Veranstaltungen ergänzt. Auch wenn in der einschlägigen Forschungsliteratur herausgestellt wird, dass kein allgemeingültiges Kernkonzept von Mentoring existiert (z. B. Crisp und Cruz 2009; Ziegeler 2009, S. 12), stellt das *ursprüngliche* Mentoring-Verständnis von Beratung und Begleitung für alle Mentoring-Maßnahmen die gleiche Ausgangsbasis dar. Es handelt sich in all seinen vielfältigen Ausprägungen um ein „*Lernen im Generationenverhältnis*“ (vgl. Schlüter und Berkels 2014, S. 341). Diese gemeinsame Ausgangsbasis lässt gleichzeitig viel Spielraum für die je spezifische Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung und für die ergänzenden Elemente bzw. Module in den konkreten Mentoring-Angeboten.

Zentrales Ziel der ersten formellen Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen war es, den Frauenanteil in Führungspositionen des Wissenschaftssystems langfristig zu erhöhen (siehe Beitrag I.3 in diesem Band). Als Teil der Gleichstellungsarbeit richteten sie sich deshalb speziell an Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern, d.h. im

MINT-Bereich, da hier der Frauenanteil besonders niedrig war bzw. ist. Im Zuge der Entwicklung kamen weitere Programme für Frauen aus anderen Fachrichtungen und für verschiedene Qualifikationsstufen hinzu, da auch hier eine weibliche Unterrepräsentanz auf den höheren Hierarchieebenen in der Wissenschaft zu beobachten war und nach wie vor ist (Löther 2003; CEWS 2016). Diese gleichstellungsorientierten Maßnahmen wurden von Beginn an als *Mentoring-Programme* tituliert.

Definition: Mentoring-Programm in der Wissenschaft

Mentoring-Programme sind formalisierte Maßnahmen einer geschlechter- und diversitätsgerechten Personalentwicklung und Nachwuchsförderung, die im Bereich der Berufsorientierung und Karriereentwicklung in verschiedenen Institutionen eingesetzt werden. Sie zeichnen sich durch eine klare Zielvorstellung, Zielgruppendefinition und einer Kombination der drei Module Mentoring, Training und Networking aus, die in ein Rahmenprogramm integriert sind und in einem festgelegten Zeitraum stattfinden.

Wesentliche Impulse für die Entstehung bzw. Zunahme dieser gleichstellungspolitisch motivierten Mentoring-Programme gingen von folgenden Entwicklungen auf verschiedenen politischen Ebenen aus:

- In den Förderprogrammen des *Europäischen Sozialfonds (ESF)* stellt „die Verwirklichung der Gleichstellung [...]“ durch „klassische Instrumente der Frauenförderung wie z. B. Mentoringprogramme [...]“ ein Ziel dar (BMAS 2007, S. 151). Zahlreiche Mentoring-Programme zur Förderung von Frauen wurden an deutschen Hochschulen in der Förderperiode 2007 bis 2013 über ESF-Mittel kofinanziert.
- Die deutschen Hochschulen haben sich im Rahmen ihrer Mitgliedschaft in der *Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)* über die 2008 verabschiedeten *Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards* zur Steigerung des Anteils von Wissenschaftlerinnen auf allen wissenschaftlichen Qualifikationsstufen und zur Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen verpflichtet. Mit dem im Jahr 2009 eingeführten Online-„Instrumentenkasten“ zu den o.g. Standards wurde ein Best-Practice Katalog von qualitätsgesicherten Gleichstellungsmaßnahmen und damit ein umfangreiches Informationssystem für die Praxis an Hochschulen geschaffen. Darin werden ausdrücklich auch Mentoring-Programme als Angebote der geschlechtergerechten Nachwuchsförderung genannt. Außerdem können seit 2009 für die verschiedenen Verbundforschungsprojekte, z. B. Sonderforschungsbereiche oder Graduiertenkollegs, zur Durchführung von Gleichstellungsmaßnahmen jährlich finanzielle Mittel beantragt werden. Immer häufiger wird ein Teil dieser Gelder auch genutzt, um Nachwuchswissenschaftlerinnen aus DFG-geförderten Forschungsverbänden die Teilnahme an Mentoring-Programmen zu ermöglichen.
- Im Rahmen der *Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen* wurden Hochschulen, Exzellenzcluster und Graduiertenschulen in den beiden Förderphasen 2006-2011 und 2012-2017 zur Ent-

wicklung und Umsetzung von Gleichstellungskonzepten angehalten. Mentoring-Programme stellen auch in der Exzellenzinitiative eine Maßnahme dar, um Frauen auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen innerhalb der Wissenschaft zu unterstützen, insbesondere um strukturelle Ungleichheiten in den Förder- und Netzwerkstrukturen beider Geschlechter auszugleichen (DFG und WR 2008; Engels et al. 2015).

- Um den Anteil von Professorinnen an den deutschen Hochschulen gezielt zu steigern, hat das *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* gemeinsam mit den Ländern im Jahr 2008 das *Professorinnen-Programm* gestartet. Zentrales Ziel des Programms ist es, Wissenschaftlerinnen nach der Promotion an deutschen Hochschulen zu halten und die Anzahl der Professorinnen in Deutschland nachhaltig zu erhöhen. Mentoring-Programme werden hier als erfolgreiche Maßnahmen genannt, um ihre Gleichstellungsstrukturen zu verbessern (vgl. BMBF 2016a).

Die Etablierung von Mentoring-Programmen, die sich vorrangig an den weiblichen akademischen und wissenschaftlichen Nachwuchs richten, steht neben der Verbesserung der Geschlechtergerechtigkeit in Deutschland auch im Kontext der Erhöhung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen. In der jüngeren Vergangenheit lässt sich eine Erweiterung der Genderperspektive feststellen, die zu einer Öffnung einiger Programme auch für Männer und damit weg von der reinen Frauenförderung geführt hat. Neben der Chancengerechtigkeit und der daran geknüpften Gendersensibilisierung steht auch die Nachwuchsgewinnung in Fächern mit geringem Männeranteil im Fokus. Gleichzeitig werden Mentoring-Programme als allgemeine Maßnahmen auch dort gefordert, wo verstärkt Nachwuchswissenschaftler_innen nach der Promotion in ihren Karriereentscheidungen innerhalb der Wissenschaft oder mit Blick auf Berufsalternativen außerhalb der Wissenschaft zu unterstützen sind (vgl. HRK 2014, S. 9). Inwiefern in solchen Programmen in der Zukunft geschlechtsspezifische Anforderungen Berücksichtigung finden werden, bleibt zu beobachten.

Zur Genese von Mentoring-Systemen

In den letzten Jahren haben sich zunehmend weitere Mentoring-Angebote an den deutschen Hochschulen etabliert. Diese richten sich unabhängig von weiteren Auswahlkriterien an *alle Studierenden* eines Studiengangs oder einer Fakultät. Sie sind Teil der Studierendenbetreuung und Studienberatung mit den Zielen der Aktivierung der Studien- und Selbstmanagementkompetenzen sowie der Stärkung von Studienorientierung und -motivation, insbesondere in der Studieneingangsphase (vgl. Universität Duisburg-Essen 2016). Diese Angebote sind nahezu ausschließlich fach- oder fakultätsbezogen angesiedelt und firmieren unter verschiedenen Bezeichnungen: vorrangig *Mentoring-Systeme* (vgl. Blome et al. 2013, S. 264) aber auch *Mentoren-Programme* oder *Mentoring-Modelle*.

Im Folgenden wird die Bezeichnung *Mentoring-System* verwendet, um eine klare begriffliche Abgrenzung von *Mentoring-Programmen* im Sinne der Definition des ersten Abschnittes zu vollziehen. Zugleich wird damit dem flächendeckenden Charakter der

Maßnahmen und ihrer Rolle als „[...] institutionalisierte sowie prozessorientierte Strategien der Qualitäts- und Organisationsentwicklung in Studium und Lehre [...]“ (Blome et al., S. 264) Rechnung getragen.

Definition: Mentoring-System

Unter Mentoring-System wird ein hochschulweites Angebot für Studierende eines Studiengangs, einer Fakultät oder einer Hochschule verstanden, das die Beratung und Betreuung von Studierenden im Studienverlauf zum Ziel hat. Als Teil der Studierendenbetreuung und -beratung stehen Mentoring-Systeme allen Studierenden offen und konzentrieren sich überwiegend auf das Modul Mentoring.

Die zunehmende Etablierung der Mentoring-Systeme steht im Kontext der Bemühungen um die Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium im vergangenen Jahrzehnt. Sie wurden in verschiedenen bundesweiten Rahmenprogrammen inhaltlich und finanziell gefördert:

- In der Empfehlung der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2005 findet *Mentoring* Erwähnung und wird darin als eine Maßnahme zur Verbesserung der Lehre, insbesondere der Beratung und Betreuung von Studierenden, aufgeführt (vgl. HRK 2005).
- Mit dem *Qualitätspakt Lehre* vom 10.06.2010, dem *Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*, sollen die Betreuung von Studierenden und die Lehrqualität verbessert werden. Die am Programm beteiligten Hochschulen erhalten Mittel für zusätzliches Personal, das u.a. auch Mentoring als Teil der verstärkten Betreuung und Beratung von Studierenden, vorrangig in der Studieneingangsphase, anbieten kann (vgl. BMBF 2010). In der Projektdatenbank der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre finden sich 87 (von insgesamt 253) Projekte, die sich dem Aufbau von Tutorien und Mentoring-Systemen für Studierende widmen (vgl. BMBF 2016b).
- An den Hochschulen selbst gab es in der jüngeren Vergangenheit zwei Entwicklungen, die zum Ausbau von Mentoring-Systemen geführt haben. Erstens wurden im Zuge der Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor und Master im Rahmen des Bologna-Prozesses Mentoring-Angebote an zahlreichen Hochschulen auch in neue Studienordnungen integriert; z. B. an der BTU Cottbus (2011). Zweitens wurden sie an einzelnen Hochschulen auch in Ziel- und Leistungsvereinbarungen – hochschulintern oder mit dem jeweiligen Landesministerium – verankert, so etwa an der Universität Duisburg-Essen (vgl. Auferkorte-Michaelis et al. 2011).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die dargestellte Genese von Mentoring-Programmen und Mentoring-Systemen hat gezeigt, dass die zunehmende Einführung dieser beiden Mentoring-Formen an deutschen Hochschulen aus unterschiedlichen hochschulpolitischen Motiven initiiert und finanziell

bzw. politisch-strukturell unterstützt wurde. Der steigende Ausbau beider Mentoring-Maßnahmen im Rahmen von drittmittelfinanzierten Projekten lief in den vergangenen Jahren zeitlich parallel, jedoch ohne eine unmittelbare Verknüpfung der dahinter stehenden Förderlinien. Daher verwundert es nicht, dass Mentoring im deutschen Wissenschaftssystem als Maßnahme geschätzt und der Mentoring-Begriff in verschiedenen Kontexten für unterschiedliche Formate genutzt wird.

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme vergleichend herausgearbeitet. Dabei wird nach Formen, Zielen, institutioneller Anbindung, Zielgruppen, Programmelementen, Modulen und Voraussetzungen der Mentoring-Beziehung differenziert. In jeder dieser fünf Kategorien werden die jeweiligen zentralen Charakteristika der Mentoring-Formen erläutert, die im Überblick in Tabelle 1 dargestellt sind.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mentoring-Programmen und Mentoring-Systemen		
Spezifika von Mentoring-Programmen	Gemeinsamkeiten	Spezifika von Mentoring-Systemen
Ziele		
Chancengleichheit	Wissensaneignung	Studienberatung
Gender- und Diversity-Management	Erfahrungsaustausch	Begleitung durchs Studium
Karriereentwicklung	Bildung von Netzwerken	
Institutionelle Anbindung		
Gleichstellung		Studienberatung
Gender- und Diversity Stabsstellen		Fakultäten
Personalentwicklung		Zentrale Einrichtungen zur Studierendenbetreuung
Fakultäten (selten)		
Zielgruppe		
Mehrere Zielgruppen unterschiedlicher Qualifikationsstufen: Studierende, Doktorand_innen, Postdocs, Habilitand_innen, Juniorprofessor_innen		Eine Zielgruppe: Studierende
Programmelemente und Module		
Professionelle Koordination		
Rahmen-Veranstaltungen (Auftakt-Veranstaltung, Einführungs-Veranstaltung, Zwischen-Bilanz, Abschluss-Bilanz, Abschlussfeier)		Rahmen-Veranstaltungen (i.d.R. Einführungs-Veranstaltung)
Mentoring		
Training		Training (selten)
Networking		Networking (i.d.R. im Gruppen-Mentoring)
Formen des Mentoring		
Standardform: One-to-one Mentoring		Standardform: Gruppen-Mentoring
Peer-Mentoring		Peer-Mentoring
Gruppen-Mentoring		One-to-one Mentoring (selten)
Mischformen		
Voraussetzungen der Mentoring-Beziehung		
Strukturiertes, hochselektives Auswahlverfahren bei Mentees		Kein Auswahlverfahren: Aufnahme aller Interessierten
Begrenzte Teilnehmendenzahl (15-20 Mentees)		Hohe Teilnehmendenzahl
Bedarfsorientiertes Matching von Mentee und Mentor_in		i.d.R. keine Wahlfreiheit für Mentee und Mentor_in
Freiwilligkeit		Teilweise verpflichtende Teilnahme
Hierarchiefreiheit		teilweise Abhängigkeitsverhältnis Mentee - Mentor_in

Abbildung 1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Mentoring-Maßnahmen

Gemeinsamkeiten

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme nur einzelne Gemeinsamkeiten aufweisen und diese nicht in jeder der ausdifferenzierten Kategorien zu finden sind.

Gemeinsam ist den Mentoring-Maßnahmen, dass ihre Initiierung und Etablierung auf dem *übergeordneten Ziel* der Hochschulen beruht, zentrale Zielgruppen über attraktive und passgenaue Angebote zu unterstützen und darüber auch ihre Wettbewerbsfähigkeit zu stärken. Dabei wird die Betreuung und Wissensaneignung außerhalb von Arbeits- und Studienalltagsroutinen gewährleistet. Mit der Mentoring-Maßnahme sollen außerdem Möglichkeiten der Netzbildung und des Wissenstransfers innerhalb der Institution und der Scientific Community ermöglicht werden.

Gemeinsam sind den beiden Mentoring-Angeboten auch der *Einsatz einer professionellen Programm-Koordination* durch eine akademische Mitarbeiter_in. Zu den Aufgaben zählen neben der organisatorischen und inhaltlichen Konzeption und Durchführung auch die Begleitung und Beratung der Programmteilnehmenden. Durch die Institutionalisierung einer professionellen Koordination ist gewährleistet, dass für Mentees und Mentor_innen über den gesamten Durchlauf eine feste Ansprech- und Beratungsperson zur Verfügung steht, die auch die Maßnahme auf die Anforderungen der spezifischen Zielgruppen prozessorientiert zuschneidet. Die Intensität dieser Begleitung ist aber u.a. auch von der Anzahl der Mentees pro Durchlauf abhängig, so dass in *Mentoring-Programmen* i.d.R. mehr Zeit für die Begleitung der einzelnen Tandems zur Verfügung steht.

Beiden Ansätzen liegt i.d.R. ein *bedarfsorientiertes Konzept* zugrunde, das sowohl das angestrebte Ziel, die anvisierte Zielgruppe, die Mentoring-Form als auch die Interessen der Hochschule berücksichtigt. Neben der Mentoring-Form (One-to-one, Peer- oder Gruppen-Mentoring) werden auch die *Gestaltung und Durchführung der Mentoring-Beziehung* festgelegt. Dies ist bei beiden Angeboten vergleichbar. Wert gelegt wird jeweils auf die Vertraulichkeit der Gespräche, die festgelegte Dauer der Zusammenarbeit und die Absprache gemeinsamer Ziele im Mentoring-Tandem.

Unterschiede

Trotz Übereinstimmungen in den Grundlagen, bestehen einige zentrale Unterschiede zwischen *Mentoring-Programmen* und *Mentoring-Systemen*.

Von großer Bedeutung sind die unterschiedlichen spezifischen *Ziele* der Maßnahmen, die mit den beiden Ansätzen verfolgt werden und eng mit den verschiedenen Zielgruppen verbunden sind.

Zentrales Anliegen der Mentoring-Systeme ist neben der Erhöhung der Studienzufriedenheit und der Zahl der Studienabschlüsse innerhalb der Regelstudienzeit auch die Verringerung der Studienabbruchszahlen, um langfristig die Qualität des Studiums an Hochschulen zu verbessern (vgl. Hartung 2012). Gender- und Diversity-Aspekte werden an den meisten Standorten nicht explizit thematisiert.

Mentoring-Programme hingegen zielen darauf ab, die Programmteilnehmenden bei der Berufsorientierung und Laufbahnplanung zu unterstützen, langfristig den Frauenan-

teil in Fächergruppen mit einem geringen Frauenanteil oder in Führungspositionen im Wissenschaftssystem zu erhöhen und eine Organisations- und Kulturveränderung zu initiieren. Zentral sind hier der Ausbau von Netzwerkstrukturen in der Scientific Community, das Sichtbarmachen von Vorbildern, der Ausbau von Schlüsselkompetenzen und die Stärkung von Frauen im männlich geprägten Wissenschaftssystem. Entsprechend werden Mentoring-Programme bewusst auf die Bedürfnisse sehr spezifischer Zielgruppen auf verschiedenen Qualifikationsstufen zugeschnitten. Gender- und Diversity-Management ist integrativer Teil der Programmziele und -ausgestaltung.

Unterschiede zeigen sich nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Zielrichtung auch hinsichtlich der *institutionellen Anbindung* der Mentoring-Angebote. Die gender- und diversityorientierten Mentoring-Programme zur Karriereentwicklung und Berufsorientierung sind überwiegend in den Gleichstellungsbüros, den Gender- und Diversity-Stabsstellen, in Zentren für Hochschul- und Qualitätsentwicklung oder in der allgemeinen Personalentwicklung angesiedelt, vereinzelt auch an den Fakultäten. Mentoring-Systeme sind hingegen dort institutionell angebinden, wo die Betreuung der Studierenden stattfindet oder die Organisation der Studiengänge zusammenläuft, d.h. fast ausschließlich direkt in den Fakultäten.

Mentoring-Systeme flankieren das Studium und richten sich normalerweise an eine breite Zielgruppe; sie stehen allen Studierenden eines Faches, Fachbereiches oder einer Fakultät offen. An manchen Hochschulen ist die Teilnahme an einem entsprechenden Angebot während des Bachelor-Studiums sogar verpflichtend (vgl. Sloane und Fuge 2012). Damit haben Mentoring-Systeme für die einzelnen Teilnehmenden üblicherweise eine längere *Laufzeit* als Mentoring-Programme. Häufig ist die Teilnahme über den gesamten Studienverlauf, zumindest bis zum Bachelorabschluss, vorgesehen. Mentoring-Programme sind zeitlich meist so definiert, dass die Mentees nicht über eine gesamte Qualifizierungsphase (z. B. Studium, Promotions- oder Habilitationsphase), sondern für einen festgelegten Zeitraum, z. B. von einem Jahr, an der Maßnahme teilnehmen.

Da sich Mentoring-Systeme an alle Studierenden eines Fachgebietes oder einer Fakultät richten und es damit eine große Anzahl potentieller Teilnehmender gibt, finden i.d.R. keine *Auswahlverfahren* statt. In den Mentoring-Programmen müssen die Mentees hingegen häufig einen hoch selektiven und kompetitiven Auswahlprozess durchlaufen. Es werden nur Bewerber_innen aufgenommen, die ein zweistufiges Auswahlverfahren mit schriftlicher Bewerbung und persönlichem Auswahlgespräch erfolgreich durchlaufen. Meist wird die Zahl der Programmteilnehmenden pro Durchlauf auf 15 bis 20 Personen limitiert. Die begrenzte Anzahl an Mentees pro Durchgang und der geschlossene Charakter der Gruppe ermöglichen, dass innerhalb der Mentee-Gruppe von Mentoring-Programmen ein Vertrauensverhältnis entsteht und damit auch sensible Themen erörtert werden können.

Die Unterschiede in der Aufnahmepraxis spiegeln sich auch in der Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung wider. In den Mentoring-Systemen erfolgen keine individuellen Aufnahmegespräche. Stattdessen werden die Studierenden zu Gruppentreffen eingeladen. Der Austausch erfolgt in diesen Gruppen, überwiegend als Peer- oder Gruppen-Mentoring (siehe Beitrag I.6.1.1. in diesem Band).

Bei Mentoring-Systemen besteht durch den Einsatz von Wissenschaftler_innen und Professor_innen desselben Studienfachs die Gefahr von Abhängigkeiten innerhalb hierar-

chischer Strukturen, insbesondere wenn Mentor_innen zu einem späteren Zeitpunkt in die Bewertung der Mentees bei Prüfungen oder Abschlussarbeiten involviert sind. Damit sind die Kriterien der *Hierarchiefreiheit und Freiwilligkeit* nur sehr selten gegeben.

In den selektiven und auf einen kleinen Teilnehmendenkreis beschränkten Mentoring-Programmen lässt sich die individuelle Eins-zu-eins-Betreuung hingegen umsetzen und stellt auch den Regelfall dar. Entsprechend können Mentor_innen passgenau und in enger Abstimmung mit den Mentees ausgewählt und angesprochen werden. Auf diesem Weg soll gewährleistet werden, dass Mentoring-Gespräche gemäß den *Qualitätsstandards im Mentoring in der Wissenschaft* (vgl. Forum Mentoring 2014) außerhalb bestehender beruflicher Hierarchien von beiden Beteiligten freiwillig und in vertraulicher Atmosphäre stattfinden können (siehe Beitrag II.9 in diesem Band).

Während beide Mentoring-Angebote das Modul Mentoring, d.h. eine Mentoring-Beziehung, anbieten, gibt es im studienbegleitenden Mentoring weitere Module nur in Ausnahmefällen (dazu Burda et al. 2007; Auferkorte-Michaelis et al. 2011). Mentoring-Programme in der Wissenschaft zeichnen sich dadurch aus, dass sie zusätzlich zum Mentoring-Modul noch die Elemente Trainings zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowie Netzwerk-Veranstaltungen zur internen und externen Vernetzung umfassen. Diese sind zudem in ein umfangreiches Rahmenprogramm eingebunden, das aus mindestens einer Auftakt-, Zwischen- und Abschluss-Veranstaltung besteht. Anzunehmen ist, dass die fehlenden oder zumindest deutlich eingeschränkten Angebote von – kostenintensiven – Trainings zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen auch der hohen Zahl an Teilnehmenden in Mentoring-Systemen geschuldet sind. Zudem sind Trainings bei den Mentoring-Systemen in der Regel dem Wahlpflichtbereich der Curricula zugeordnet. An einigen Universitäten fungieren die Mentor_innen u.a. auch als eine Art *Wegweiser* für Studierende zu Angeboten der Hochschule. Sie erfassen die Problemlage der Studierenden und verweisen diese auf Unterstützungsangebote, z. B. auf Zeitmanagement-Seminare aus dem Wahlpflicht-Bereich des Studiengangs oder bei persönlichen Schwierigkeiten an die psychologischen Beratungsstellen.

Die in Tabelle 1 dargestellten Spezifika der chancengleichheitsorientierten Mentoring-Programme orientieren sich an den Qualitätsstandards des Forum Mentoring, dem Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft (siehe Beitrag II.9. in diesem Band). Diese Mentoring-Programme an deutschen Hochschulen sind nahezu flächendeckend im Forum Mentoring vernetzt und berufen sich in ihrer Konzeption, Gestaltung und Umsetzung auf die gemeinsamen Standards. Aufgrund der dargestellten Unterschiede lassen sich die Qualitätsstandards der Mentoring-Programme nicht unmittelbar auf Mentoring-Systeme übertragen, denen ein gemeinsamer Qualitätskatalog bisher fehlt.

Handlungsempfehlungen für Hochschulen

In den vorangehenden Abschnitten konnte gezeigt werden, wie unterschiedlich Mentoring-Maßnahmen ausgestaltet sein können. Vor diesem Hintergrund ist eine begriffliche und konzeptuelle Schärfung notwendig, um verschiedene Formen von Mentoring, ihre jeweili-

gen Ziele und Zielgruppen und ihre typische Ausgestaltung besser als bisher voneinander abgrenzen zu können. Transparenz und Zusammenarbeit stellen zentrale Voraussetzungen dafür dar, dass die Vielfalt von Mentoring-Maßnahmen in ihrer Breite wahrgenommen und Mentoring-Maßnahmen den Qualitätserwartungen an ein hochwertiges Instrument im Bereich der gender- und diversitygerechten Nachwuchsförderung entsprechen können.

Schärfung des Mentoring-Begriffs

Zwar fällt auf den ersten Blick die gemeinsame, zentrale Basis von Mentoring-Programmen und Mentoring-Systemen auf: Die *Mentoring-Beziehung* und damit die Idee einer Unterstützung durch Erfahrungs- und Wissenstransfer innerhalb der Institution durch ein formalisiertes Angebot.

Auf den zweiten Blick jedoch unterscheiden sich diese beiden Formate – sowohl in der Zielsetzung als auch in der praktischen Ausgestaltung – sehr deutlich voneinander. Neben der Unterscheidung zwischen informellem und formalisiertem Mentoring in der wissenschaftlichen Forschung (Sloane und Fuge 2012) sollte daher auch zwischen zwei formalisierten Formen von Mentoring-Angeboten, den *Mentoring-Programmen* und *Mentoring-Systemen* differenziert werden.

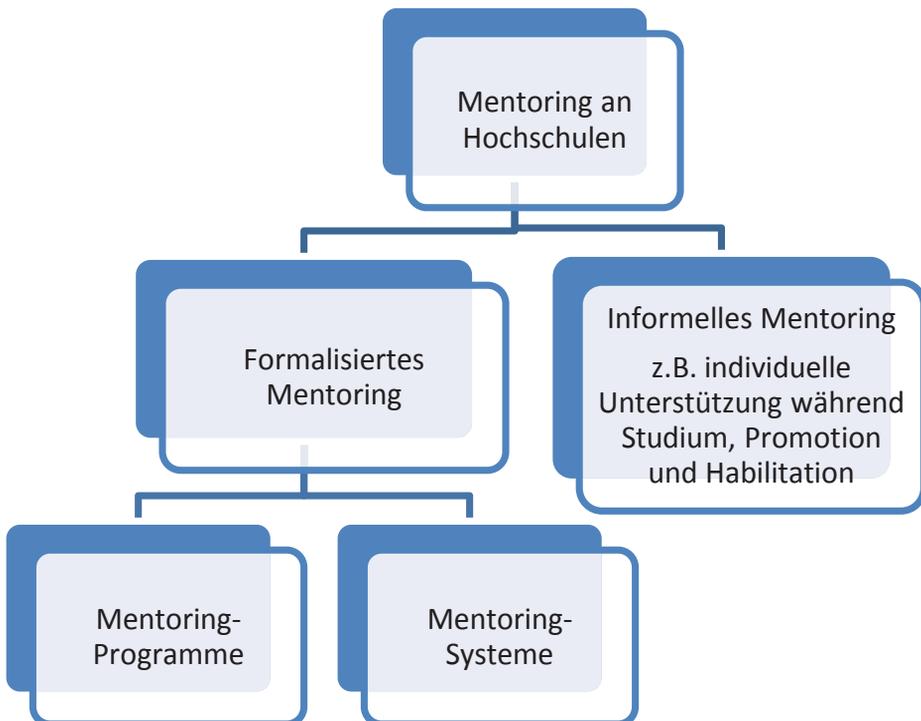


Abbildung 2 Mentoringformen an deutschen Hochschulen

Die in diesem Beitrag durchgeführte systematische Darstellung ihrer Gemeinsamkeiten und jeweiligen Spezifika zeigt auf, dass dieser begrifflichen Trennung zwei sehr unterschiedliche Formate zugrunde liegen. Die klare begriffliche Abgrenzung von *Mentoring-Programmen* und *Mentoring-Systemen* und die damit einhergehende Schärfung beider Konzepte haben zwei zentrale Vorteile:

- Erstens bilden sie die Basis dafür, dass *Mentoring-Programme* und *Mentoring-Systeme* in ihrer konkreten Zielrichtung innerhalb einer Hochschule von den verschiedenen Akteursgruppen differenziert wahrgenommen und kommuniziert werden. Die Konzept- und Begriffsschärfung erscheinen einerseits für potentielle Programm-Teilnehmende sinnvoll, andererseits auch für die Entscheidungsträger_innen. Dadurch lassen sich verstärkt zielgerechte Angebote in einer Institution entwickeln, fördern und kommunizieren. Konzeptuell starke Maßnahmen steigern nicht nur die Attraktivität, sondern sind auch eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Bewerbungen im bundesweiten Wettbewerb um Fördergelder, wie sie im o.g. Abschnitt beschrieben wurden.
- Zweitens kann mit einer klaren begrifflichen und definitorischen Abgrenzung eine differenzierte Debatte über geeignete Qualitätsstandards im Mentoring geführt werden. Wie im dritten Abschnitt beschrieben, sind die Qualitätsstandards im Mentoring (Forum Mentoring 2014) nicht unmittelbar auf *Mentoring-Systeme* übertragbar. Eigene Qualitätskriterien sollten hierfür entwickelt werden. Diese Qualitätsstandards müssen die besonderen Voraussetzungen, wie die hohe Anzahl von Mentees, den langen Zeitraum des Durchlaufs (gesamter Studienverlauf) mit der damit verbundenen hohen Fluktuation der Teilnehmenden, den fehlenden Auswahlprozessen oder der Rekrutierung von Mentor_innen berücksichtigen. Forum Mentoring bietet Mentoring-System-Verantwortlichen die Möglichkeit einer assoziierten Mitgliedschaft, um den Diskurs zur Entwicklung gesonderter Qualitätsstandards durch das vorhandene Mentoring-Erfahrungswissen zu unterstützen.

Kooperation

Die Abgrenzung von *Mentoring-Programmen* und *Mentoring-Systemen* kann nur dann perspektivisch verbessert werden, wenn an den Hochschulen die Differenz bestehender Mentoring-Konzepte deutlich wird. Vielerorts sind den Akteursgruppen im Bereich Mentoring die *anderen* Mentoring-Maßnahmen ihrer Hochschule nicht oder nur ansatzweise bekannt und ein Austausch findet nur auf Initiative Einzelner statt. Empfehlenswert ist daher, eine zentrale Anlaufstelle zu institutionalisieren, bei der Informationen über alle Mentoring-Maßnahmen gebündelt werden. Das Spektrum der Ausgestaltung ist dabei vielfältig und abhängig von den jeweiligen institutionellen Gegebenheiten, vorhandenen finanziellen Ressourcen und personellen Kapazitäten.

Als Formen der Zusammenführung bzw. Bündelung der Mentoring-Maßnahmen wären sowohl *Listen über Ansprechpersonen* und Zuständigkeiten denkbar, als auch eine *gemeinsame Website* über alle Mentoring-Maßnahmen der Hochschule, bis hin zu einer *zentralen Koordinationsstelle*, in der alle Mentoring-Maßnahmen abgestimmt werden.

In diesem Zusammenhang wäre auch die *Etablierung regelmäßiger Jour-Fixe* der Mentoring-Akteur_innen zum Informations- und Erfahrungsaustausch sinnvoll.

Eine verstärkte Zusammenarbeit oder zentrale Koordination der Mentoring-Maßnahmen hätte folgende Effekte:

- Die Professionalisierung der Mentoring-Koordinator_innen kann erweitert werden, indem an das vorhandene Erfahrungswissen (in verschiedenen Maßnahmen) angeknüpft und ein kollegialer Austausch bzw. eine kollegiale Beratung systematisch etabliert werden.
- Die Qualitätssicherung und Qualitätsstandards aller Maßnahmen lassen sich ausbauen. Werden die jeweiligen Stärken und Schwächen der einzelnen Angebote offen diskutiert, kann auf dieser Basis hochschulintern gemeinsam nach Lösungen für maßnahmen-spezifische Herausforderungen und Problemstellungen gesucht werden. Zudem können darauf aufbauend auch hochschulinterne Mindeststandards entwickelt werden.
- Die Außendarstellung der Mentoring-Angebote kann verbessert werden, indem die jeweiligen Mentoring-Formate mit ihren spezifischen Zielen und Zielgruppen deutlich sichtbarer werden. Dies kann z. B. über eine gemeinsame Website auf der Hochschulseite oder über einen gemeinsamen Flyer erfolgen.

Auf diesem Weg könnten sowohl die Sichtbarkeit als auch die Wahrnehmung der beiden Maßnahmen geschärft werden. Insbesondere für die Zielgruppe der Studierenden würde die Wahl geeigneter Angebote erleichtert werden. Zudem könnten die Hochschulen durch die pointierte Sichtbarkeit eines breiten Spektrums an qualitativ hochwertigen Mentoring-Maßnahmen ihre nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit erhöhen.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, Nicole, Christiane Theisen, und Kirsten Weihofen. 2011. UDE Mentoring-System. Jahresbericht 2011. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/090112_ude_mentoring_system_jahresbericht_zfh.pdf. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Blome, Eva, Alexandra Erfmeier, Nina Gülcher, und Sandra Smykalla. 2013. *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management?* Wiesbaden: Springer VS.
- Brandenburgische Technische Universität Cottbus (BTU Cottbus). 2011. Neufassung der Allgemeinen Prüfungs- und Studienordnung für Bachelor-Studiengänge der BTU Cottbus. http://opus.kobv.de/btu/volltexte/2011/2159/pdf/02_RahmenO_Ba_150411.pdf. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). 2007. *Operationelles Programm des Bundes für den Europäischen Sozialfonds*. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2016a. Das Professorinnen-Programm. <http://www.bmbf.de/de/494.php>. Zugegriffen am 05. Januar 2016.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2016b. Qualitätspakt Lehre – Projektdatenbank. <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php>. Zugegriffen am 06. Januar 2016.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2010. *Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Burda, Arne, H.-Hugo Kremer, und Fredrik G. Pferdt. 2007. Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad) – Konzept und erste Erfahrungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 2 (4): 79-95.
- Center of Excellence Women and Science (CEWS). 2016. CEWS Statistik. <http://www.gesis.org/cews/informationsangebote/statistiken/>. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Crisp, Gloria, und Irene Cruz. 2009. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education* 50: 525-545.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)/Wissenschaftsrat (WR). 2008. Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Bonn. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/exini_GWK-Bericht-%5B1%5D.pdf. Zugegriffen am 05. Januar 2016.
- Die Bundesregierung. 2016. Europäischer Sozialfonds für Deutschland. Förderschwerpunkte 2014-2020. <http://www.esf.de/portal/DE/Foerderperiode-2014-2020/Foerderschwerpunkte/inhalt.html>. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Engels, Anita, Sandra Beaufäys, Nadine V. Kegen, und Stephanie Zuber (Hrsg.). 2015. *Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerin in der Exzellenzinitiative*. Frankfurt/New York: Campus.
- Forum Mentoring e.V. (Hrsg.). 2014. Qualitätsstandards im Mentoring. Würzburg: Forum Mentoring. www.forum-mentoring.de. Zugegriffen am 05. Januar 2016.
- Hartung, Anna B. 2012. *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten*. Arbeitspapier 243. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2014. Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademische Karrierewege neben der Professur. Empfehlung der 16. Mitgliederversammlung der HRK am 13. Mai 2014 in Frankfurt am Main. Bonn: HRK. http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK_Empfehlung_Orientierungsrahmen_13052014.pdf. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2005. Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss des 204. HRK-Plenum am 14.6.2005. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.
- Kamm, Ruth, und Henrike Wolf. 2015. Ist Mentoring gleich Mentoring? Zur Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen in der Medizin an Hochschulen. In *Mentoring in der Universitätsmedizin. 10 Jahre Mentoring an der MedUni Wien*, hrsg. Angelika Hoffer-Pober, Sandra Steinböck, und Karin Gutiérrez-Lobos, 133-155. Wien: Facultas.
- Löther, Andrea. 2003. Mentoring für Wissenschaftlerinnen. *Femina Politica* 2/2003: 89-91.
- Schlüter, Anne, und Babette Berkels. 2014. Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen? In *Organisation und das Neue*, hrsg. Weber, Susanne M., Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Jörg Schwarz, 341-350. Wiesbaden: Springer VS.
- Sloane, Peter F. E., und Juliane Fuge. 2012. Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 7 (3): 96-109.
- Universität Duisburg-Essen. 2016. Das Mentoring-System an der UDE. https://www.uni-due.de/zfh/ude_mentoring_system.php. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Wolf, Henrike. 2015. Mentoring an Universitäten und Hochschulen. Erfolgreiches Instrument der Nachwuchsförderung. *Ärztin* 62 (3): 4.

Ziegler, Albert. 2009. Mentoring. Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, hrsg. Heiderun Stöger, Albrecht Ziegler, und Diana Schimke, 7-29, Lengerich: Pabst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Mentoring-Maßnahmen

Abbildung 2: Mentoringformen an deutschen Hochschulen

Autorinnen

Dr. rer. pol. Ruth Kamm

Studium Politikwissenschaft

Koordination Mentoring-Programme für promovierte Wissenschaftlerinnen

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Stabsstelle Gleichstellung, Diversität & Familie

Christian-Albrechts-Platz 4

24118 Kiel

rkamm@gb.uni-kiel.de

Dr. phil. Henrike Wolf

Studium Soziologie, Pädagogik, Politische Wissenschaften

Leitung der Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin

RWTH Aachen University

Medizinische Fakultät

Dekanat

Pauwelsstr. 30

52074 Aachen

hewolf@ukaachen.de

Die klassischen Mentoring-Programme im Bereich der Chancengleichheit sind modular konzipiert und können auf der Basis ihrer drei Bausteine Mentoring-Training-Networking die Mentees auf verschiedenen Ebenen bei der Berufsorientierung und Karriereentwicklung unterstützen.

Während das *Modul Mentoring* die Beratung und Unterstützung durch eine_n Mentor_in oder eine Peergroup umfasst, beinhaltet das *Modul Training* verschiedene Qualifikationsangebote zu laufbahnrelevanten Themen. Im Rahmen des *Moduls Networking* können neue Kontakte geknüpft sowie Netzwerkstrukturen innerhalb des Wissenschaftssystems ausgebaut werden. Nicht nur in der Kombination, sondern insbesondere in der Komplementarität der drei Module liegen große Potentiale: Neben dem Transfer von Erfahrungen und Wissen können vielschichtige Lernprozesse initiiert und damit unterschiedliche Schlüsselkompetenzen entwickelt werden.

Diese drei zentralen Bausteine von Mentoring-Programmen in der Wissenschaft werden im Folgenden detailliert beschrieben.

6.1 Modul Mentoring

Die One-to-one Mentoring-Beziehung

Rosemarie Fleck, Gitta Brüscke und Pia Simone Brocke

Abstract

Mentoring ist ein erprobtes und wirkungsvolles Instrument der gezielten geschlechtergerechten Nachwuchsförderung und Führungskräfteentwicklung. Die Mentoring-Beziehung stellt dabei den Kern der Mentoring-Programme in der Wissenschaft dar. Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen Merkmale und Voraussetzungen, Zielgruppen und Formate (Inhouse, externes und Cross-Mentoring) und das Matching (*same* und *cross gender*) in der klassischen Form einer One-to-one Mentoring-Beziehung dargestellt. Daran anschließend wird dargelegt, welche *Lernformen* Mentoring im Rahmen des *lebenslangen Lernens* bietet, um den Erwerb *impliziten* und *expliziten Wissens* innerhalb einer Mentoring-Partnerschaft zu ermöglichen. Die Erläuterung der unterschiedlichen Rollen von Mentees und Mentor_innen sowie der Gewinn der Tandems bilden den Abschluss des Beitrages.

Schlagwörter

Mentoring-Beziehung, Mentee, Mentor_in, Tandem, One-to-One, Cross-Mentoring, Mentoring-Prozess, formelles Mentoring

Klassisches Mentoring im Sinne einer One-to-one-Betreuung basiert auf einem zeitlich befristeten, informellen Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen einer (berufs-)erfahrenen Person (Mentor_in) und einer weniger erfahrenen Person (Mentee). Ziel ist es, den oder die Mentee bei der persönlichen oder beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Inhalte, die in Mentoring-Beziehungen in der Wissenschaft thematisiert werden, reichen von Berufsorientierung und Karriereentwicklung bis hin zu Themen der Persönlichkeitsentwicklung (siehe Beitrag I.3 in diesem Band). Das Konzept geht von einem gegenseitigen Geben und Nehmen aus, in dem neben den Mentees auch die Mentor_innen Gewinne erfahren.

Merkmale und Voraussetzungen einer Mentoring-Beziehung

Mentoring-Beziehungen haben klare Merkmale, welche in einem formalisierten Mentoring-Programm zugleich Voraussetzung für das Gelingen sind (vgl. Forum Mentoring 2014). Dazu zählen: *Freiwilligkeit, gegenseitiges Wohlwollen, Respekt, Vertrauen und Verbindlichkeit*. Wichtig ist, dass beide Tandempartner_innen, d.h. Mentee und Mentor_in *freiwillig* und aus eigenem Antrieb am Programm teilnehmen. Ebenso sollte *kein direktes oder indirektes Abhängigkeits- und/oder Konkurrenzverhältnis* zwischen Mentee und Mentor_in bestehen, d. h. keine Arbeitsbeziehung, Promotions- oder Habilitationsbetreuung.

Die Mentoring-Beziehung besteht über einen *definierten Zeitraum* (z. B. 1 Jahr) und kann – nach individueller Absprache – auch darüber hinaus informell weitergeführt werden. Der *persönliche Kontakt* (Face-to-face) der Tandems ist von großer Bedeutung für dessen Erfolg und kann durch Mail-Korrespondenz, Telefonate oder durch Skype-Kontakte ergänzt werden. Die Mentoring-Gespräche finden im geschützten Rahmen statt, deren Inhalte von allen Beteiligten streng *vertraulich* zu behandeln sind.

Zu Beginn der Mentoring-Beziehung werden die gegenseitigen Erwartungen und Zielvereinbarungen, Kontaktaufnahmeregeln, Feedback, etc. zwischen Mentee und Mentor_in kommuniziert und ggf. schriftlich fixiert (siehe Mentoring-Vereinbarung, Musterbeispiel im Anschluss an diesen Beitrag). Die Mentoring-Beziehung ist von Reziprozität geprägt, da auch die Mentor_innen für ihre persönliche und berufliche Entwicklung von dieser Mentoring-Beziehung profitieren können (s.u.).

Mentoring ist dabei von einer professionellen Beratung oder einem *Coaching* abzugrenzen und kann dieses auch nicht ersetzen (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 24). Während beim Mentoring eine persönliche Beziehung (meist auf unterschiedlichen Stausebenen) vorliegt und der bzw. die Mentor_in hauptsächlich vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen berät, nimmt beim Coaching der/die Coach als Prozessberatung eine neutrale Rolle ein und verfügt über eine fundierte psychologische Ausbildung (vgl. Haasen, 2001, S. 240).

Zielgruppen und Formate von Mentoring-Programmen

Formalisierte Mentoring-Programme richten sich an Mentees unterschiedlicher Qualifikationsstufen. Dazu zählen Schüler_innen, Studierende und Absolvent_innen, Doktorand_innen, Post-Doktorand_innen, Habilitand_innen, Privatdozent_innen, Juniorprofessor_innen und neu berufene Professor_innen, die eine Berufsperspektive in Wissenschaft oder Wirtschaft fokussieren.

Im Hinblick auf die erfolgreiche Durchführung von Workshops zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen wird zumeist eine limitierte Anzahl von Teilnehmer_innen (14-20 Personen) pro Durchlauf aufgenommen. Im Rahmen des Gruppenprozesses – und dem oftmals damit einhergehenden Vertrauensverhältnis – können verschiedene Themen und Problemlagen von Personen derselben Status-Ebene erörtert werden.

Mentoring kann sowohl innerhalb (Inhouse), außerhalb (extern) oder als Kooperation verschiedener Hochschulen bzw. außeruniversitärer Einrichtungen und Unternehmen (Cross-Mentoring) erfolgen.

Bei einem *Inhouse-Mentoring* gehören Mentees und Mentor_innen zur selben Institution, während bei einem *externen Mentoring*, die Mentor_innen aus einer oder mehreren anderen Einrichtung(en) akquiriert werden. An einigen Hochschulen findet eine Mischform Anwendung: Die Mentor_innen können sowohl an derselben Universität als auch aus anderen Organisationen angefragt werden.

Im Rahmen eines *Cross-Mentorings*, indem sich mehrere Institutionen zu einem Verbund zusammenschließen, um gemeinsam ein Mentoring-Programm durchzuführen, erhalten die Nachwuchswissenschaftler_innen und Mentor_innen die Gelegenheit, einen ‚Blick über den Tellerrand‘ des eigenen Standorts zu werfen. Dabei werden Mentees und Mentor_innen aus unterschiedlichen Institutionen ‚über Kreuz‘ (Cross) zusammengestellt.

In einem Hochschulverbund ist die Auswahl an Mentor_innen größer und deren Commitment höher, so dass die Chance, ein passendes Matching zu bilden, deutlich zunimmt. Zu Mentor_innen, die nicht innerhalb derselben Institution akquiriert werden, kann gerade in sehr überschaubaren, kleinen Fach-Communities schneller ein Vertrauensverhältnis entstehen.

Der Blick über die Grenzen des Lehrstuhls und der eigenen Hochschule hinaus und die daraus resultierende standortübergreifende Vernetzung der Mentees trägt dazu bei, vielfältige Optionen für Austausch und Kooperation aufzuzeigen sowie Karriereperspektiven zu erweitern. Im Mentee-Netzwerk kann eine räumliche Nähe der Verbundhochschulen bei gleichzeitiger Distanz zum eigenen Arbeitsumfeld zu interdisziplinärer Zusammenarbeit führen und informellen Austausch forcieren.

Durch eine strategische Bündelung der Kräfte können die Leistungen der Partneruniversitäten ausgebaut werden. Eine gemeinsame Trägerschaft und Finanzierung ermöglicht es, Synergien zu schaffen und Ressourcen effektiver einzusetzen und darüber Mentoring-Angebote für verschiedene Zielgruppen zu konzipieren. So ist es in Hochschulkooperationen möglich, spezifische Programme sowohl für unterschiedliche Fächergruppen als auch für verschiedene Qualifikationsstufen anzubieten. Insbesondere kleinere Hochschu-

len können ihren Studierenden oder Nachwuchswissenschaftler_innen in einem Kooperationsystem attraktive Förderangebote zur Verfügung stellen, die sie aus eigener Kraft nicht realisieren könnten. Darüber hinaus kann ein hochschulübergreifendes Mentoring-Programm in der Regel eine stärkere Präsenz und damit eine größere Außenwirkung entwickeln als ein Mentoring-Programm einer einzelnen Hochschule. Die sich aus der Kooperation ergebenden Vorteile erhöhen die Attraktivität der beteiligten Institutionen und stärken die jeweilige Wissenschafts- bzw. Hochschulregion (siehe Beitrag I.6.1.2 in diesem Band und vgl. Petersen et al 2016).

Weiterhin ist es sinnvoll, bereits bei der Konzeption von Mentoring-Programmen festzulegen, ob die Bildung der Mentoring-Paare in Form von *Same-Gender* oder *Cross-Gender* erfolgen soll. Einige der Mentoring-Programme, die sich an Frauen richten, arbeiten ausschließlich mit Mentorinnen, andere mit beiden Geschlechtern. Dies hängt auch davon ab, ob in der anvisierten Berufsgruppe genügend potenzielle weibliche Mentorinnen für ein Matching zur Verfügung stehen. Entscheidend ist auch, ob bei der Zielsetzung der Mentees die Vorbildfunktion, die Karriereentwicklung und die Einbindung in bestehende Netzwerke im Vordergrund stehen. Beim *Cross-Gender-Mentoring* werden gezielt Personen des anderen Geschlechts gewählt, um die Sichtweisen und Strategien der *nicht vertrauten Gender-Perspektive* zu verstehen.

Der Matching Prozess

Das *Matching*, die Zusammenstellung eines passgenauen Mentoring-Paares (Tandem) bedarf einer guten Vorbereitung und emphatischen Vorgehensweise unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien. Das Matching kann dabei auf zwei Wegen erfolgen:

- durch die Eigenrecherche der Mentees: Eine direkte Einbeziehung der Mentees und damit deren Mitbestimmung beim Matching-Prozess zur Erreichung einer höheren Passgenauigkeit. Dies wird auch von einigen Autor_innen empfohlen (vgl. Hofmann-Lun, Schönfeld und Tschirner, 1999, S.131 und Höppel 2014, S. 57f).
- durch die Unterstützung seitens der Programm-Koordination ggf. unter Rückgriff auf eine bestehende Datenbank mit Kontaktdaten bereits akquirierter Mentor_innen.

Grundlage bei beiden Vorgehensweisen bilden dabei die Profilbögen der Mentees, die insbesondere Angaben zu Erwartungen und Wünschen an die Mentoring-Beziehung enthalten.

Die Auswahl der Mentor_innen kann anhand verschiedener Kriterien erfolgen. Dazu zählen Fachgebiet und Forschungsschwerpunkte bzw. Unternehmen und Abteilung, Geschlecht, Erfolge (z. B. mit Drittmittelanträgen, DFG, BMBF, etc.), ggf. Publikationsleistungen sowie Erfahrungen hinsichtlich Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Empfohlen wird, dass die Programm-Koordination den Erstkontakt zu potenziellen Mentor_innen aufnimmt. Nach einer expliziten Zusage der/des Angefragten, organisiert

die/der Mentee das erste Kennenlernen. Beim Erstgespräch wird meist deutlich, ob die ‚Chemie stimmt‘ und erste Vorstellungen und Erwartungen an die gemeinsame Mentoring-Beziehung abgestimmt werden können. Wenn beide miteinander arbeiten möchten, kann eine schriftliche *Mentoring-Vereinbarung* geschlossen werden. Darin werden Ort und Dauer der zukünftigen Gespräche sowie die Erwartungen und Ziele festgehalten. Aber auch ohne schriftliche Vereinbarung sollte dies explizit gemeinsam erörtert werden. Anhand der Zielbestimmung kann der individuelle Fortschritt im Mentoring-Prozess gemessen werden und gegebenenfalls können ‚Kurskorrekturen‘ erfolgen. Bei Schwierigkeiten im Kommunikationsprozess des Tandems, sei es, dass zu wenige Treffen stattfinden, die Inhalte unbefriedigend sind oder eine Seite kein Vorankommen erkennen kann, sollte zunächst ein klärendes Gespräch innerhalb des Tandems gesucht und anschließend die Programm-Koordination einbezogen werden. Sie kann als Mentoring-Expert_in Schwierigkeiten abschätzen, Kommunikationsmethoden bereithalten und Lösungswege anstoßen.

Exkurs: Lernformen im Mentoring

Im Mittelpunkt der klassischen Mentoring-Beziehung steht der Lern- und Entwicklungsprozess der Mentees. Mentoring kann demnach als eine Lernbeziehung aufgefasst werden (vgl. Höher 2013, S. 44), in der Wissen als *implizites* und *explizites* Wissen angeeignet werden kann. Dabei kommen verschiedene Formen des Lernens zur Anwendung, die nachfolgend skizziert werden.

Besonders das *implizite Wissen* ist in der Mentoring-Beziehung von hoher Bedeutung, da dieses Wissen an eine Person gebunden ist und als Erfahrungswissen aus Erinnerungen von eigenen Erlebnissen, aufgenommenem Wissen und daraus abgeleiteten subjektiven Einschätzungen besteht (vgl. Nonaka und Takeuchi, 1997 und Höher 2013). Dieses *implizite Wissen* soll in der Mentoring-Beziehung *explizit* gemacht werden, damit es auf einer objektiven Ebene des *Verstandswissens* für die Mentee „*absorbierbar*“ und damit erfahrbar und anwendbar wird (vgl. Nonaka und Takeuchi, 1997, S. 73). Wie Schlüter und Berkels bemerken, wird dieses Wissen im Mentoring in *geeigneter Weise* weitergeben:

„Prinzipiell basiert Mentoring auf ein Lernen im Generationenverhältnis, nämlich darauf, dass die Unerfahrenen, die Studien- und BerufsanfängerInnen, von denen lernen, die sich als Erfahrene und damit in der Regel als Ältere in der Organisation auskennen, auch wegen der Funktionen, die sie für die Organisation übernommen haben“ (vgl. Schlüter und Berkels 2014, S. 341).

Dabei gilt Mentoring als eine informelle Form des Erwachsenenlernens (vgl. Schell-Kiehl 2006, S. 28). Lernen findet hier im Rahmen des sogenannten *Lebenslangen Lernens* statt; ein Begriff, der aus der Erwachsenenpädagogik stammt. Griese nimmt den Begriff des *Lebenslangen Lernens* auf, um Zeiten im Lebensverlauf zu markieren und auf die sogenannten *biografischen Schaltstellen (critical life events)* (Griese 1979, S.189) aufmerksam

zu machen, die als besonders lernintensive Phasen die Zukunftskomplexität reduzieren und damit mögliche zukünftige Alternativen einschränken. Diese *critical life events* entscheiden über die Biografie der Person und können diese in neue Bahnen lenken (vgl. Griese 1979, S. 189).

Die Mentees befinden sich mehrheitlich in einer dieser *biografischen Schaltstellen*: Alle Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung beinhalten Karriereorientierungen und -entscheidungen und das Sondieren möglicher Berufs- und Karrierewege. Diese Entscheidungsfindungsprozesse ergeben in ihrer Komplexität zudem eine hohe subjektive Relevanz, da oft über das weitere (Berufs-)Leben und damit den weiteren Karriereverlauf mit allen inhärenten Konsequenzen entschieden werden kann. Für abgewogene, sichere Entscheidungen zur zukünftigen Karrierelaufbahn ist die Erarbeitung einer fundierten Wissensbasis notwendig. Diese kann mit Hilfe unterschiedlicher Lernformen, die das One-to-one-Mentoring an Hochschulen bietet, entwickelt werden:

Reflexives Lernen

Ziel des *reflexiven Lernens* ist eine positive Veränderung der eigenen Deutungs- und Verhaltensmuster, verbunden mit der Bereitschaft, die eigenen Handlungen und Sichtweisen offen zu legen und diese zu reflektieren. Dysfunktionale Muster zu erkennen ist dabei häufig einfacher, wenn eine zweite erfahrener Person mit einer anderen Perspektive diese Erkenntnis aktiv unterstützt (vgl. Schell-Kiehl 2007, S.222 ff. und Schlüter 2016, S. 224).

Normatives Identitätslernen

Diese Art des Lernens basiert nach Bandura auf *Lernen durch Beobachtung* und nutzt die Tendenz einer Person, „*sich dem Verhalten, den Haltungen oder emotionalen Reaktionen anzupassen, die ein reales oder symbolisiertes Modell zeigt*“ (Bandura 1976, S.75). Es ist ein aktives, auf eigenes Urteil gegründetes konstruktives Verhalten, kein Prozess mechanischen Kopierens. *Normatives Identitätslernen* bezieht sich damit nicht nur auf real beobachtbares Verhalten, sondern auch auf verbal oder bildlich repräsentierte und symbolisch kodierte Modelle (vgl. Bandura 1976, S.93 ff.). Dass es in Mentoring-Beziehungen zu Modelllernen kommt, wird seit Scandura (1992) allgemein angenommen und in Evaluationen von Mentees insoweit bestätigt, als dass diese oftmals ihre Mentor_innen zu ihrem Vorbild erklären, auch wenn dies lediglich auf Teilaspekte zutrifft.

Kompetenzlernen

Bezugnehmend auf Evaluationsergebnisse von Mentoring-Programmen sind die erlernten Kompetenzen vielfältig: Teamfähigkeit, Diplomatie, Verhandlungsstrategien und Verhandlungssicherheit, Zeitmanagement und Methoden zur Profilierung in der Wissenschaft sowie Führungskompetenzen werden darunter gefasst.

Die „subjektiven Kompetenzen“ der Einzelnen basieren jedoch auf ihren eigenen Deutungs- und Handlungsmustern und sind zudem mit eigenen Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechterrollen (vgl. Metz-Göckel, Roloff 2002/2003) verknüpft. Werden Kompetenzen erlernt, so weist dieses auf nachhaltiges Lernen hin.

Erfahrungslernen

Das *Erfahrungslernen* ist „von der frühen Zeit bis heute“ ein „Schlüsselbegriff der Frauenforschung“ (Müller 1994, S.56) und ist als *Lernen aus Erfahrung* (vgl. Schell-Kiehl 2007) im Mentoring relevant:

„Unter Erfahrungswissen ist dabei ein Wissen zu verstehen, das in der Regel im praktischen Handeln erworben und angewandt wird, und das daher in einem hohen Maße personengebunden und situativ verankert ist“ (Fahrenwald 2009, S.56).

Werden Erkenntnisse über geeignete Verhaltensweisen in der Praxis angewendet, kommt es zu *Erfahrungslernen*. Das „*Erfahrungswissen ist meist implizit, körperlich und subjektiv*“ (Nonanka und Takeuchi 1997, S.73). Die zuvor theoretisch aufgenommene Denkkonstruktion wird in Handlung umgesetzt; die Ergebnisse daraus werden unmittelbar erlebt und wiederum abgespeichert.

Diese Art des *Erfahrungslernens* stellt in der Mentoring-Beziehung einen wichtigen Anteil dar, denn die/der Mentee möchte häufig neue Formen des Verhaltens und Reagierens erlernen, die zielführender sind als die bisherigen.

Im Mentoring geschieht Wissenstransfer meist im Austausch zwischen der älteren und jüngeren Generation. Harmeier spricht von „*generationsübergreifenden Lernprozessen*“ bzw. von „*intergenerationellem Lernen*“ (Harmeier 2011, S. 159): Mentor_innen sammeln im Berufsverlauf spezifische Erfahrungen auf dem Weg in eine Leitungsfunktion, die als generative Themen zusammengefasst werden. Sie sind persönlich als relevant und bedeutsam erlebt worden und werden über Reflexion nachhaltig in einen Erfahrungskontext eingeordnet. Gerade für junge Frauen ist es interessant zu erfahren, mit welchen Widerständen ihre Mentorinnen konfrontiert waren und wie sie diese überwunden haben. Gleichzeitig hat auch die ältere Generation durch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch die Möglichkeit zu lernen, wie sich aktuell Lebenskonzepte und –orientierungen von jungen Frauen und Männern definieren (vgl. Harmeier 2011, S. 159 ff. sowie Schlüter 2016, S. 225)

Operatives Anpassungslernen

Beim *operativen Anpassungslernen* werden Qualifikationen erlernt, die für eine klar definierte Aufgabe benötigt werden (vgl. Geißler, 2000). Dies ist in Mentoring-Beziehungen vor allem dort zu sehen, wo informelle und formelle Regeln der jeweiligen Wissenskulturs seitens der Mentor_innen an die Mentees vermittelt werden, damit diese z. B. formelle und informelle Hierarchien beachten, Antipathien und Sympathien unterschiedlicher Gruppen und auf Stausebenen und etablierte Handlungswege erkennen bzw. einhalten können. Da die optimale Handlungsweise je nach situationsbedingten Umständen differieren kann, lernt die/der Mentee, dass es nicht nur *eine* richtige Lösungsoption gibt, sondern dass verschiedene Wege in ähnlichen Situationen existieren, die zum optimalen Ergebnis führen können.

Strategisches Erschließungslernen

Ziel des strategischen Erschließungslernens besteht im Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen in sich ständig wandelnden Kontexten befähigen. In der Mentoring-Beziehung ist dies bei der Empfehlung von Handlungsstrategien zu beobachten, die sich auf ein zukünftiges Ziel richten. Unter anderem sind Kommunikationsregeln von Bedeutung, die auf ihre geschlechtsspezifische Konnotation hin reflektiert werden sollten.

Im Mentoring werden Sozialisations- und Anpassungsleistungen erbracht, indem bestehende Werte, Normen und strukturelle Prozesse transparent werden, auf persönliche Passung überprüft und schließlich angeeignet werden können, um dadurch den Eintritt und Verbleib der Mentee in der Institution erheblich zu vereinfachen.

Siebert stellt Lernen als eine *Konstruktionsleistung* vor, mit der eine individuelle Wirklichkeit erzeugt werden kann. Er stellt fest, dass Menschen „*autonome, selbstreferenzielle Systeme sind, die zwar mit der Umwelt 'gekoppelt' sind, aber nicht 'von außen' determiniert oder gesteuert werden können*“ (Siebert 2011, S.52). *Informelles Lernen*, wie es im Mentoring auftritt, ist in einem hohen Grade *selbstgesteuertes* und *aktives Lernen*. Somit beeinflussen und steuern die Teilnehmenden selbst ihre eigene Lernerfahrung und deren Anwendung.

Mentoring bietet als informelle Form des Erwachsenenlernens viele Lernformen, die je nach Programmausrichtung und Persönlichkeit der Mentees unterschiedlich aufgegriffen werden können. Schell-Kiehl hat in ihrer Untersuchung (2007) dargestellt, dass Lernen in einer One-to-one Mentoring-Beziehung überwiegend auf *Erfahrungslernen* basiere, da es

„... den Beteiligten ermöglicht, auf das (berufs)biografische Erfahrungswissen des Gegenübers zurückzugreifen und (dieses) für den eigenen Lebensweg fruchtbar zu machen bzw. (...) mit den eigenen biographischen Sinnressourcen zu verknüpfen“ (Schell-Kiehl 2007, S.78).

Die Aufgaben und Anforderungen der Tandems innerhalb der Mentoring-Beziehung

Im Mittelpunkt des Mentorings steht der Lern- und Entwicklungsprozess der Mentees. Als Hauptakteur_innen dieses Prozesses tragen die Mentees selbst große Verantwortung dafür, was und wieviel sie in der Mentoring-Partnerschaft lernen. Der Grad ihrer Aktivität, Offenheit und Reflexion ist wesentliche Voraussetzung für das Ausschöpfen der Lernerfahrungen, um schließlich ihre potenziellen Fähigkeiten und neue Kompetenzen auszubauen.

Aufgaben der Mentor_in

Die Aufgaben der Mentor_innen sind mit einer Grundhaltung bzw. Sicht auf die/den Mentee verbunden (vgl. Edelkraut 2014, S. 55). Je nach Themenstellung und den individuellen Anfragen der Mentees unterstützen Mentor_innen die Karriereplanung, geben Rat und machen Mut.

Keinesfalls sollte die Mentor_in der/dem Mentee Entscheidungen abnehmen, sondern diese im persönlichen Diskurs gemeinsam vorbereiten. Den Mentees obliegt die Verantwortung für ihre weiteren Schritte. Nicht alle Themen können von den Mentor_innen erschöpfend behandelt werden. Manche Inhalte überschreiten die Formatgrenze der Mentoring-Beziehung und sollten in einem professionellen Coaching oder weiterführenden psychologischen Beratungen begleitet werden.

Karriereplanung

Ausgehend von dem konkreten Ziel in der Mentoring-Vereinbarung und auf der Basis der individuell erstellten ‚Road Map‘ (im Rahmen des Workshops ‚Karriereplanung und Potentialanalyse‘) erarbeitet die Mentor_in mit der/dem Mentee, welche nächsten Schritte anstehen, um das anvisierte Berufsziel möglichst reibungslos zu erreichen. Vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens und ihrer Kenntnisse über Spielregeln und Strukturen im Wissenschaftssystem bzw. in außeruniversitären beruflichen Feldern können Förderfaktoren und Hemmnisse einer Karriere gemeinsam erörtert werden. Mit den Mentor_innen können Mentees gemeinsam Vorgehensweisen gedanklich planen und deren mögliche Konsequenzen antizipieren. Hier werden sowohl kurz- als auch langfristige Ziele der beruflichen Laufbahn in den Blick genommen.

Strategien und Lösungen

Die Mentorin bzw. der Mentor steht der Mentee bei der Lösung von Problemen und beim Treffen von wichtigen Entscheidungen zur Seite. Dabei geht es jedoch nicht um die Präsentation von fertigen Lösungen, sondern vielmehr darum, gemeinsam mit der Mentee, größere Zusammenhänge zu erkennen und Strategien für weitere Schritte auf ihrem gewählten Karriereweg zu entwerfen. Wenn auch kein intendiertes Ziel im Mentoring, so kommt es häufig auch zu einem fachlichen Austausch, woraus, z. B. an Hochschulen, gemeinsame Projektanträge oder Publikationen entstehen können.

Eine weitere Möglichkeit zur Wissensaneignung haben Mentees, wenn sie von der Mentor_in zu Hospitationen von Sitzungen oder Besprechungen eingeladen oder in aktuelle Projekte oder Arbeitsprozesse einbezogen werden.

Selbstreflexion unterstützen

Mentor_innen können erklärte Schwächen durch die Hervorhebung von Stärken objektivieren. Damit Mentor_innen um Unterstützung in dieser sehr persönlichen Thematik gebeten werden können, ist eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre unabdingbare Voraussetzung (vgl. Höppel 2014, S. 55). Durch Offenlegung von eigenen Schwierigkeiten

und Schwächen oder bewältigter Barrieren und Hürden durch die Mentor_innen haben Mentees die Chance, aus Fehlern oder schwierigen Situationen der Mentor_in zu lernen. Sie ermutigen sie zu neuen Verhaltensweisen und reflektieren mit ihnen gemeinsam die neuen Erfahrungen.

Netzwerken

Die Mentor_innen geben Tipps zum praktischen Vorgehen beim Knüpfen und Pflegen von nützlichen Kontakten auf Tagungen und Kongressen (vgl. Höppel 2000, S. 82). Zugleich vermitteln sie oftmals persönliche Kontakte innerhalb der eigenen Institution und führen sie in eigene beruflich relevante Netzwerke (Fachgesellschaften, Regionale Netzwerke etc.) ein.

Aufgaben der Mentees

Die Mentees werden durch den Mentoring-Prozess maßgeblich unterstützt. Sie sind diejenigen die im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Dementsprechend ist es für die bzw. den Mentee verführerisch, sich in eine passive ‚Konsum-Haltung‘ zu begeben und die Verantwortung für die eigene Entwicklung bei den Mentor_innen zu sehen (vgl. Graf und Edelkraut 2014, S. 46). Erfolgreich ist der Mentoring-Prozess dagegen dann, wenn die Mentee eine aktive, selbstreflektierte und verantwortungsbewusste Haltung einnimmt.

Von Relevanz sind in diesem Zusammenhang Schlüsselkompetenzen, z. B. die Fähigkeit zur Selbstorganisation, Selbststeuerung, Eigeninitiative, etc. (vgl. Schüßler 2012, S. 46).

Von daher ist nicht nur das aktive Lernen bzw. eine Lernbereitschaft, sondern auch eine detaillierte Vorbereitung auf ihre *Aufgaben als Mentee* zielführend.

- Die Verantwortlichkeit für den Mentoring-Prozess liegt bei der Mentee. Sie macht Termin- und Themenvorschläge für die zukünftigen Treffen, bereitet die Gespräche mit den Mentor_innen vor und nach, indem die Ergebnisse protokolliert und an die Mentor_innen weitergeleitet werden. Die Mentee ist proaktiv und kann keine vorgefertigten Lösungswege erwarten. Vielmehr sollen auf der Basis der Anregungen der Mentor_in individuelle Vorgehensweisen entworfen und Fähigkeiten engagiert eingebracht werden.
- Es ist Aufgabe der Mentee, den Kontakt zur Mentor_in zu halten und diese über ihren Entwicklungsstand zu informieren. Wenn aktuelle Fragen auftreten, kann die Mentor_in zwischen den vereinbarten Terminen telefonisch oder per Mail kontaktiert werden, soweit dies vereinbart wurde. Darüber hinaus ist die Kontaktpflege zu den anderen Mentees des Mentoring-Durchlaufs elementar.
- Die Mentee soll die Erreichung ihrer *Zielvorstellungen* im Mentoring-Prozess im Blick behalten. Es ist ihre Aufgabe, sich über ihre Unterstützungswünsche bewusst zu werden und diese zu äußern.

- Zu Beginn der Mentoring-Beziehung sollte die Mentee mit der Mentor_in konkrete Themen und Maßnahmen vereinbaren, die diese Zielerreichung fördern.

Nutzen und Gewinn für die Mentees

Der Nutzen von Mentoring kann als eine Art *Win-Win-Win Situation* beschrieben werden. Stünden historisch betrachtet zunächst die Mentees im Vordergrund, hat man in den letzten Jahren erkannt, dass auch die Mentor_innen und die Organisation von Mentoring profitieren (vgl. Graf und Edelkraut 2014, S. 12).

Die Mentees können im Rahmen der Mentoring-Beziehung in vielfältiger Weise auf persönlicher Ebene Gewinne erzielen (vgl. Höppel 2014):

- *Persönlichkeitsentwicklung*: Mentees bekommen einen besseren Überblick über ihre Stärken und Schwächen und wie sie diese effektiv einsetzen bzw. bearbeiten können. Im Dialog mit der Mentor_in können Probleme erkannt und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Sie verbessern damit ihre Selbsteinschätzung, was im Wettbewerb um Führungspositionen in der Wissenschaft vorteilhaft ist.
- *Weiterentwicklung von Kompetenzen*: Im Mentoring-Prozess werden soziale Kompetenzen, wie Kritik- und Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen (Selbstbehauptung, Durchsetzungsvermögen, Zeitmanagement, Delegation von Aufgaben, Teamentwicklung) trainiert. Auch fachliches Wissen können die Mentees ausbauen.
- *Orientierung*: Im Mentoring-Prozess werden berufliche Entwicklungsmöglichkeiten geklärt. Mentees erhalten einen Einblick in verschiedene berufliche Optionen und Karriereziele und lernen zugleich den dafür nötigen Energieaufwand realistisch einzuschätzen.
- *Karriereplanung*: Im Mentoring-Prozess gewinnen Mentees eine größere Klarheit über ihre beruflichen und persönlichen Ziele und haben die Möglichkeit, individuelle Strategien für den Berufseinstieg und ihre Karriereplanung zu erarbeiten.
- *Netzwerke knüpfen*: Über die Mentor_innen können die Mentees u.U. berufliche Kontakte knüpfen und Zugang zu Netzwerken erhalten, die sie in ihrer beruflichen Entwicklung befördern.

Nutzen und Gewinn für die Mentor_in

Mentoring ist für beide Tandempartner_innen ein gewinnbringender Prozess, denn auch die Mentor_innen ziehen aus ihrem Engagement und wechselseitigem Austausch einen Profit:

- *Weitergabe von Erfahrungswissen*: Mentor_innen haben im Mentoring die Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen weiterzugeben und ihr Feldwissen (Strukturen und Spielregeln) zu vermitteln.

- *Selbstreflexion*: Durch die Fragen und Sichtweisen der Mentees werden sie angeregt, den eigenen beruflichen Werdegang und den eigenen Arbeitsstil zu reflektieren.
- *Anregungen*: Durch die Kontakte zu den Mentees werden sie mit neuen Ideen, Ansichten und Verhaltensweisen konfrontiert, die den eigenen Horizont erweitern. Auch die bewusste Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, z. B. Macht und Einfluss, kann zu neuen Erkenntnissen führen.
- *Feedback*: Mentees betrachten das Verhalten der Mentor_innen als Außenstehende. Begünstigt durch die Vertrautheit der Mentoring-Partnerschaft können die Mentor_innen von den Mentees eine offene Rückmeldung über ihr Arbeitshandeln erwarten.
- *Kompetenzerweiterung*: Durch das Üben von aktivem Zuhören und einfühlsamer Beratung können im Mentoring-Prozess eigene Beratungskompetenzen weiterentwickelt werden.
- *Netzwerke*: Mit ihren Mentees erhalten die Mentor_innen Kontakt zu einer erfahrungsjüngerer Generation und Einblicke in deren Gedanken- und Erfahrungswelt. Durch die Vernetzung innerhalb des Mentoring-Programms können Kontakte zu anderen Wissenschaftler_innen bzw. weiteren Mentor_innen geknüpft werden, woraus im Idealfall Impulse für die eigene berufliche Entwicklung entstehen.
- *Stärkung des Images*: Die Mentor_innen stärken ihre Reputation als gute Führungskraft und Förder_innen von Nachwuchskräften.
- *Einfluss auf Personalentwicklung*: Über die Unterstützung der Mentees leisten die Mentor_innen einen Beitrag zu einer geschlechtergerechten Nachwuchsförderung und Personalentwicklung
- *Gender- und Diversitykompetenz*: Die Mentor_innen lernen die Herausforderungen und strukturellen Benachteiligungen an Karriereübergängen kennen, die sich spezifischen Gruppen entgegen stellen und erweitern so ihre eigene Perspektive, die bei Bewerbungen an der Hochschule, insbesondere bei Berufungsverfahren, nachgefragt wird.

Fazit

Eine intensive One-to-One Mentoring-Beziehung ist durch individuelle Erwartungen, Wertvorstellungen und die Verhaltensweisen der Beteiligten gekennzeichnet. Zugleich sind soziale und persönliche Kompetenzen und Erfahrungen sowie Motivation von Relevanz. In einer erfolgreichen Mentoring-Beziehung wird vor allem informelles Erfahrungs- und Feldwissen für den weiteren Karriereweg weitergegeben. *Implizites Wissen* kann vermehrt werden, indem das Erfahrungswissen der Mentor_innen *explizit* gemacht wird, damit es als neues Wissen für die Mentee erfahrbar und anwendbar wird. Dazu zählen insbesondere Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen. Die Mentees können so auf das (berufs)biografische Erfahrungswissen des Gegenübers zurückzugreifen und für den eigenen Lebensweg fruchtbar machen bzw. mit der eigenen Biografie verknüpfen.

Informelles Lernen, wie es im Mentoring auftritt, ist in einem hohen Grade *selbstgesteuertes* und *aktives Lernen*. Somit beeinflussen und steuern die Teilnehmenden selbst

ihre eigene Lernerfahrung und deren Anwendung. Sie erleben dabei eine Stärkung ihres Selbstvertrauens, um sich erfolgreich in der Scientific Community zu präsentieren und positionieren. Auch die Mentor_innen profitieren durch den Kontakt zu den Mentees. Sie erweitern durch neue Sichtweisen ihre Kenntnisse über die Einstellungen und Werthaltungen der Nachwuchsgeneration. Durch die Fragen der Mentees erfahren sie die Möglichkeit zur Selbstreflexion der eigenen Handlungen und Einstellungen und erweitern gleichzeitig ihre Beratungs- und Genderkompetenz. Möglicherweise werden sie zu *Role Models*, indem sie den Mentees in der Phase der beruflichen Orientierung zur Seite stehen, sie dazu ermutigen, einen Umgang mit (geschlechtsspezifischen) Hindernissen zu finden und den eigenen Karriereweg zielorientiert zu gestalten.

Praxistipps

Für die praktische Gestaltung von Mentoring-Beziehungen lassen sich folgende Empfehlungen¹ mit sieben wichtigen Schritten formulieren (vgl. Höppel 2014, S. 49 ff):

Schritt 1: Orientierung geben und Erwartungen klären

Es ist wichtig, bereits im Vorfeld zu klären, welche konkreten Erwartungen auf beiden Seiten der Tandem-Beziehung vorhanden sind. Für die Orientierung ist die Ziel- und Standortbestimmung der Mentees, die im Einführungsworkshop oder im Training *Karriereplanung- und Potentialanalyse* vorgenommen werden sollte, ein wichtiger Grundstein des Mentoring-Programms.

Schritt 2: Ziele festlegen und vereinbaren

Eine klare Vorstellung und Definition der Ziele sollte der nächste Schritt sein. Es empfiehlt sich, diese gemeinsam zu besprechen und ggf. in einer Vereinbarung festzuhalten. Sie sollten kontinuierlich reflektiert und angepasst werden.

Schritt 3: Rahmen für die Mentoring-Beziehungen gestalten

Der organisatorische Rahmen ist neben der inhaltlichen Vorbereitung mitentscheidend für eine gelingende Mentoring-Beziehung, da dieser bestimmte Handlungsoptionen und Spielräume vorgibt. Dazu zählen das Zeitbudget der Mentees und der Mentor_innen, das Geschlecht der Mentor_innen, ihre Fachnähe/-distanz, ihre räumliche Nähe sowie der Ablauf der Mentoring-Beziehungen sowie deren Vor- und Nachbereitung.

Schritt 4: Aufgaben für Mentees und Mentor_innen vorbereiten und beleuchten

Die verschiedenen Aufgaben der Mentees und Mentor_innen sollten im Rahmen eines Einführungsworkshops beleuchtet und reflektiert werden (s.o.).

Schritt 5: Passgenaue Mentor_innen finden

(Zielgruppe, Qualifikationsstufe, Fachgebiet)

Schritt 6: Gemeinsame Spielregeln festlegen

(Erwartungen, Feedback, Ort, Dauer und Ablauf der Treffen)

Schritt 7: Gemeinsame Reflexion – Evaluation der Mentoring-Beziehungen

Reflexion und Feedback der Mentoring-Beziehung kann sowohl im Rahmen der Gespräche erfolgen, als auch in den gesonderten Zwischen- und Abschlussbilanz-Veranstaltungen (siehe Beitrag II.9 und II/11. in diesem Band).

1 Die Empfehlungen basieren auf den Ergebnissen der Studie „Aufwind mit Mentoring“, in der neun Mentoring-Programme bundesweit evaluiert wurden.

Beispiel

Mentoring-Vereinbarung

Die Mentorin/ Der Mentor
 und die Mentee
 beschließen für die Dauer von bis
 folgende Mentoring-Vereinbarung:

Ziel: Unterstützung der Wissenschaftlerin/des Wissenschaftlers

Maßnahmen: Informationen über hochschulrelevante Informations- und Organisationsstrukturen, gemeinsame Planung von Karriereschritten, Unterstützung und Absprache bei konkreten Karriereschritten, Vermittlung von Kontakten, Einführung in karriererelevante Netzwerke, Unterstützung bei sowie karriererelevante Reflexion in der fachlichen Qualifizierung.

Konkrete Schritte: Die Mentorin/ der Mentor verpflichtet sich der/dem Mentee in ihren/seinen Karrierebelangen unterstützend zur Seite zu stehen.

Vertraulichkeit: Gesprächsinhalte und Informationen werden von beiden Seiten – auch nach Beendigung der Mentoring-Beziehung – streng vertraulich behandelt und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Ausstiegsmöglichkeit: Es besteht für beide Partner_innen die Möglichkeit die Vereinbarung jederzeit nach Rücksprache mit der Koordination zu lösen.

.....

Datum/Ort

Unterschrift Mentorin/Mentor

.....

Unterschrift Mentee

Literatur

Bandura, Albert. 1976. *Lernen am Modell Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett.

Fahrenwald, Claudia. 2009. Organisation und Erfahrung – Die Perspektive des modernen Wissenschaftsmanagements. In *Organisation und Erfahrung*, hrsg. M. Göhlich, S.M. Weber, S. Wolff, 55-64. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Forum Mentoring e.V. 2014. *Mentoring mit Qualität – Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. Würzburg, 5. Auflage.
- Geißler, Harald. 2000. *Organisationspädagogik*. München: Vahlen.
- Graf, Nele, und Frank Edelkraut. 2014. *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer Gabler
- Griese, Harmut. 1979. Erwachsenensozialisationsforschung. In *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, hrsg. H. Siebert, 172-210. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Harmeier, M. 2011. Generative Themen als Grundlage für Erfahrungslernen in Mentoring-Beziehungen. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Opladen & Farmington Hills, S. 147-164.
- Hofmann-Lun, Irene, Simone Schönfeld und Nadja Tschirner. 1999. *Mentoring für Frauen. Eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme*. München.
- Höher, Friederike. 2013. *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Höppel, Dagmar. 2014. *Empfehlungen für gelungene Mentoring Beziehungen*. Stuttgart.
- Höppel, Dagmar. 2000. Mentoring: eine Strategie zur Nachwuchsförderung. In *Frauen in Hochschule und Wissenschaft. Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie*, hrsg. A. Mischau et al., 81-89. Baden-Baden: Nomos.
- Linton, Ralph. 1979. *Mensch, Kultur, Gesellschaft*. Hippokrates-Verlag, Stuttgart.
- Metz-Göckel, Sigrid, und Christine Roloff. 2002/2003. Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In *Journal Hochschuldidaktik. 13 Jg. H.1.*, S. 7-10 hrsg. Hochschuldidaktisches Zentrum der TU Dortmund. Dortmund:
- Müller, Ursula. 1994. Feminismus in der empirischen Forschung: Eine methodologische Bestandsaufnahme. In *Erfahrung mit Methode. Wege feministischer Forschung*, hrsg. A. Diezinger, H. Kizer, I. Anker, 31-68. Freiburg: Kore.
- Nonaka, Ikuro, und Hirotaka Tekeuchi. 1997. *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt/Main/New York. Campus.
- Petersen, Renate, Helga Rudack, und Anke Kujawski. 2016. Cross-Mentoring in der Wissenschaft – Das Beispiel mentoring³ der Universitätsallianz Ruhr. In *Praxishandbuch Cross-Mentoring*, hrsg. Michel Domsch. Wiesbaden: Springer (Im Erscheinen).
- Scandura, Terri A. 1992. Mentorship and career mobility: an empirical investigation. In *Journal of Organizational Behavior*, hrsg. B.R. Ragins, K.E. Kram, 169-174. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd.
- Schell-Kiehl, Ines. 2006. Mentoringprozesse in biographischer Perspektive. Ergebnisse qualitativer Interviews mit Mentorinnen. In *Bildungs- und Karrierewege von Frauen*, hrsg. A. Schlüter, 128-141. Opladen: Barbara Budrich.
- Schell-Kiehl, Ines. 2007. *Mentoring? Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlüter, Anne. 2016. Bildungsberatung als elementarer Baustein für erwachsenenbildnerische Professionalität. In *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*, hrsg. Münk, Dieter, und Marcel Walter, 215-230. Wiesbaden: Springer.
- Schlüter, Anne, und Babette Berkels. 2014. Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen? In *Organisation und das Neue*, hrsg. S.M. Weber et al., 341-350. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schüller, Ingeborg. 2012. *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren, 3. Auflage.
- Schrader, Josef. 2003. Wissensformen in der Weiterbildung. In *Institutionelle Einsichten der Weiterbildung*, hrsg. W.Gieseke, 228-253. Bielefeld: Bertelsmann. Siebert, Horst. 2011. *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorinnen

Rosemarie Fleck, Dipl. Soz.

Studium Sozialwissenschaften

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Mentoring-Forschung)

TU München

Koordinierungsstelle für Chancengleichheit und Karriereplanung (KeCK)

Ismaninger Straße 69

81675 München

rose.fleck@forum-mentoring.de

Dr. Gitta Victoria Brüscke

Studium Maschinenbau

PhD Women's Studies

Programmleitung Mentoring für Doktorandinnen aller hessischen Universitäten (2011_2016)

Senckenberganlage 33

60325 Frankfurt am Main

gitta@brueschke.de

Pia Simone Brocke, M.A.

Studium Gesundheitswissenschaften, Gender Studies

Mentoring für Studentinnen und Wissenschaftlerinnen

Universität Bielefeld

Dezernat Personal und Organisation

Universitätsstrasse 25

33615 Bielefeld

pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de

6.1.1 Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring

Gemeinsam statt einsam durch den Wissenschaftsalltag

Pia Simone Brocke, Gitta Victoria Brüscke, Yulika Ogawa-Müller
und Ilja Gaede

Abstract

Neben dem One-to-one-Mentoring haben sich inzwischen weitere erfolgreiche Mentoring-Formate wie das Peer-Mentoring und das Gruppen-Mentoring etabliert. Das wesentliche Unterscheidungskriterium zwischen den Formaten besteht in der jeweiligen personellen Zusammensetzung der Mentoring-Konstellationen, die sich auf die Struktur, Inhalte und Potenziale des Mentorings auswirken. Jedes Mentoring-Format bietet spezielle Vorteile und sollte adäquat an die spezifischen Bedarfe der Zielgruppe angepasst werden. Im folgenden Artikel werden die Formate Peer- und Gruppen-Mentoring in Abgrenzung zum Format One-to-one-Mentoring vorgestellt. Dazu werden neben der Begriffsdefinition sowohl ihre grundlegenden Elemente und Strukturen beleuchtet als auch ihre möglichen Effekte und Potenziale identifiziert. Darauf aufbauend wird der Umgang mit möglichen Herausforderungen thematisiert.

Schlagwörter

Mentoring-Formate, Peer-Mentoring, Gruppen-Mentoring, Mentoring-Konstellationen

Mentoring kann in verschiedenen personellen Konstellationen stattfinden, woraus sich unterschiedliche Format-Strukturen etabliert haben. Die Unterschiede betreffen zum einen die Anzahl der beteiligten Personen: Treffen Mentees und Mentor_innen jeweils als Einzelpersonen aufeinander oder sind sie in Gruppenkonstellationen eingebunden? Zum anderen sind auch die Stausebenen ausschlaggebend: Gehören die Beteiligten einer Stausebene an und findet das Mentoring damit auf einer horizontalen Ebene statt, oder wird bewusst Nutzen aus einem vertikalen Kontakt zwischen Mentor_innen und Mentees auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen gezogen? Während das klassische One-to-one-Mentoring Einzelpersonen mit Statusunterschieden zusammenführt, kombinieren die Formate des Peer- und Gruppen-Mentorings andere Konstellationen miteinander.

Peer-Mentoring

Peer-Mentoring ist ein Format, das sich zunehmend größerer Beliebtheit und Verbreitung in Mentoring-Programmen erfreut. Es kann als alleiniges Mentoring-Modul angeboten werden oder als zusätzlicher Baustein neben dem One-to-one- oder Gruppen-Mentoring.

Definition Peer-Mentoring in der Wissenschaft

Peer-Mentoring bezeichnet ein Format, in dem sich eine festgelegte Kleingruppe von vier bis sechs Personen einer Qualifikationsstufe in regelmäßigen, strukturierten Arbeitstreffen zu berufs-, karriere- sowie alltagsbezogenen Inhalten austauscht und gegenseitig unterstützt.

Positive Effekte entstehen durch den Austausch auf einer gemeinsamen Qualifikationsstufe und durch das Zusammenspiel individueller Perspektiven, Erfahrungshintergründe und ggf. unterschiedlicher Fachkulturen. Der wertschätzende und konkurrenzfreie Umgang miteinander hat eine hohe Bedeutung.

Während sich im One-to-one- und Gruppen-Mentoring (s.u.) Mentor_innen und damit statushöhere Personen beteiligen, deren Wissensvorsprung vor den Mentees bzw. den Mentee-Gruppen ein fruchtbares vertikales Erfahrungsgefälle impliziert, ist die Zusammenarbeit im Peer-Mentoring dadurch charakterisiert, dass die unterstützende Wirkung des Mentorings auf einer horizontalen Ebene durch die verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven der Peer-Gruppe erzeugt wird. Die Peers haben in der Regel den gleichen Status; sie bewegen sich in ähnlichen Kontexten und können sich dadurch gut in die Rahmenbedingungen und Situation der anderen Gruppenmitglieder hineinversetzen. Während das erfahrungsbezogene vertikal geprägte One-to-one-Mentoring eher darauf zielt, Einsichten in bisher unbekannte, z.T. auch informelle Wissensbestände zu ermöglichen (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band), besteht der Gewinn im Peer-Mentoring darin, selbst erlebte Situationen, Herausforderungen und Entscheidungsprozesse intensiv *unter Gleichen* zu reflektieren. Hier ergeben sich fruchtbare Impulse nicht durch statusgebundene Erfah-

rungs- und Wissensgefälle, sondern durch unterschiedliche subjektive Perspektiven und Erfahrungshintergründe und ggf. unterschiedliche Fachkulturen (vgl. Meyerhofer 2004), während die gemeinsame Qualifikationsstufe gleichzeitig sehr stark als verbindendes Moment wirkt. Jede Person, ob Studierende, Doktorand_in oder Postdoc, bringt bereits einen hohen Grad an Erfahrungswissen mit, von dem die anderen profitieren können.

Struktur und Ablauf

In einem Peer-Mentoring-Programm finden sich feste Kleingruppen von vier bis sechs Personen über die gesamte Programmlaufzeit zu selbstorganisierten Arbeitstreffen zusammen (z. B. monatlich). Das *Matching* der Peer-Groups erfolgt zu Beginn der Programmlaufzeit, z. B. im Einführungs-Workshop oder im Rahmen der Auftakt-Veranstaltung. Die Koordination stellt dazu im Vorfeld die Gruppen auf der Basis ihres Wissens zu Gruppenprozessen, und der jeweiligen Fachkultur sowie der Wünsche und Bedürfnisse der Mentees zusammen. Erfolgt die Gruppenbildung durch die Mentees selbst, leitet die Koordination diesen Matching-Prozess, um zu gewährleisten, dass die Beteiligten konkurrenzfrei miteinander arbeiten können und die Wahl der Gruppe ihren Wünschen entspricht. Empfehlenswert sind Mischformen, die das Erfahrungswissen der Koordination und die Bedürfnisse der Mentees berücksichtigen und miteinander kombinieren.

Zu den Kriterien, die beim Matching der *Peer-Groups* zu berücksichtigen sind, zählen die aktuelle Qualifikationsstufe, die Fachdisziplin, der Forschungsschwerpunkt, die individuellen Fragestellungen sowie die zeitlichen Ressourcen der Mentees. Zugleich sollten Faktoren wie berufliches Pendeln oder Familienaufgaben ebenso wie die Nähe des Arbeits- oder Wohnortes berücksichtigt werden.

Sobald die Peer-Groups feststehen, verständigen die Mentees sich gemeinsam über *Regeln der Zusammenarbeit*. Dies kann zum Beispiel in Form einer Mentoring-Vereinbarung geschehen, in der unter anderem die Ziele für den Programmverlauf sowie eine Vertraulichkeitsklausel festgehalten werden.

Wichtig für die Attraktivität und den Ertrag des Peer-Mentorings ist, dass für die gemeinsamen selbstorganisierten Treffen in vertrauensvoller Atmosphäre ein angemessenes Maß an Themenzentriertheit, Lösungsorientierung und Effizienz gewährleistet ist. Dies wird durch einen vorher festgelegten Ablauf sowie einen nicht öffentlich zugänglichen Raum erleichtert, der idealerweise mit Flipchart und Moderationsmaterial ausgestattet ist. Ebenso können sich die Kleingruppen reihum in Besprechungsräumen an den jeweiligen Arbeitsplätzen der Mentees treffen, um die Arbeitsatmosphäre anderer Abteilungen und Disziplinen kennenzulernen. Meetings in privaten Räumlichkeiten haben sich ebenfalls bewährt, gerade wenn Kinder nicht anderweitig betreut werden können und zu den Treffen mitgebracht werden.

Methoden der Kleingruppenarbeit

Eine mögliche Arbeitsgrundlage von Peer-Group-Treffen, welche von der Koordination im Rahmen einer Präsenzveranstaltung vermittelt und gemeinsam mit der Peer-Gruppe

erprobt wird, ist die Methode der *Kollegialen Beratung* (vgl. Tietze 2010). Diese unterteilt ein Treffen in vier Phasen:

1. Ankommen/„Blitzlicht“ [2 Minuten pro Person]
2. Einstieg/Situationsberichte der einzelnen Mentees [5 Minuten pro Person]
3. gegenseitige anlass- und bedarfsbezogene Unterstützung der Peers untereinander [20 Minuten je Unterstützungsrunde]
4. Abschlussphase [10 Minuten]

Der Schwerpunkt der Treffen besteht in der Unterstützungsphase. Hier hat jede Mentee die Möglichkeit, für eine aktuelle Frage oder Herausforderung, die sie beschäftigt, die Beratung der anderen Gruppenmitglieder einzuholen.

Eine andere Möglichkeit der Kleingruppenarbeit ist die Aufstellung einer *Agenda*, welche die Zeit für die freie, inhaltliche Gestaltung der Treffen berücksichtigt. Hier setzen sich die Mentees Zwischenziele, die im Rahmen des nächsten Arbeitstreffens der Peer-Gruppe reflektiert werden können. So dient das Peer-Mentoring nicht nur als Setting zur Unterstützung bei aktuellen Anlässen, sondern bietet eine motivierend-kontrollierende Ressource zur Fokussierung von nächsten Handlungsschritten¹. Die Zielsetzungsphase führt dazu, dass bei den Teilnehmer_innen die Motivation erhöht wird, die eigenen Ziele innerhalb der genannten Zeit erreichen zu wollen. Falls dies nicht gelingt, kann mithilfe der Gruppe reflektiert werden, welche Faktoren sich hinderlich ausgewirkt haben, wie damit umzugehen ist oder wie die Zielsetzung sinnvoll verändert werden kann. Damit wird mit Unterstützung der Gruppe ein Reflexionsprozess an der Stelle initiiert, wo konkrete individuelle Ziele oder Vorsätze am wirksamsten erfolgreich begleitet werden können. Ein ideales Treffen würde nach dieser Variante die folgenden Phasen durchlaufen:

1. Einstieg/Situationsberichte
2. Bericht zum Ziel vom letzten Treffen
3. Unterstützung der Peers untereinander durch Bearbeitung bestimmter, vorher durch die Gruppe festgelegter Themen (z. B. Publikationen, Arbeitsbedingungen o.ä.)
4. Formulierung eines neuen individuellen Ziels bis zum nächsten Treffen
5. Abschlussphase mit Festlegen der Moderation und Datum und Ort der nächsten zwei Treffen

Beide Strukturen können, je nach Bedarf der Gruppe, auch miteinander kombiniert werden.

1 Dieses Element ist aus dem „Erfolgsteam“-Konzept der amerikanischen Autorin Barbara Sher entlehnt. Hier geht es prinzipiell darum, die Einbindung in eine feste Gruppe Gleichgesinnter als motivierend-kontrollierende Ressource zur Zielerreichung zu nutzen. Erfolgsteam-Treffen nach Barbara Sher sind jedoch als mehrstufige aufeinander aufbauende Workshop-Reihe unter professioneller Anleitung konzipiert und stellen die Entwicklung, Planung und das Realisieren eines Zieles systematischer in den Vordergrund, als dies im selbstorganisierten Peer-Mentoring möglich wäre (vgl. Sher 2004).

Empfehlungen zu den Peer-Mentoring Treffen

- Vereinbarung eines festen monatlichen Treffens (Dauer ca. 2 Stunden): z. B. jeden ersten Donnerstag im Monat.
- „Regelmäßigkeit geht vor Vollständigkeit“: Ist eine Person verhindert (Absage per Rundmail) sollte die Gruppe das Treffen nicht verschieben, sondern im gewohnten Turnus stattfinden lassen, insofern eine Mindestanzahl von drei Personen anwesend ist.
- Moderation Protokollführung rotieren. Die/Der Protokollant_in übernimmt beim darauf folgenden Treffen die Moderation.
- Wer moderiert, hat gleichzeitig die Gruppenleitung inne, führt durch das Treffen und ist im Vorfeld verantwortlich für organisatorische Fragen (Termine, Räumlichkeiten, ggf. Einladungs- und Remindermail). Nimmt ein_e Moderator_in selbst die Unterstützung der anderen Gruppenmitglieder in Anspruch, gibt sie/er für diesen Zeitraum die Moderation ab.
- Als Protokollant_in ist von der Sitzung ein Kurz-Protokoll zur Dokumentation und an alle Mitglieder der Peer-Gruppe zu verschicken. Dieses Protokoll kann neben den besprochenen Inhalten der Treffen auch ggf. die Vier-Wochen-Ziele der Teilnehmer_innen zum nächsten Treffen beinhalten. Ebenso können die nächsten beiden Moderator_innen/Protokollant_innen sowie Ort und Datum des nächsten Treffens festgelegt werden.

Dabei liegt es im Ermessen der jeweiligen Peer-Groups, die Regeln und Arbeitsstruktur adäquat und situativ an ihre Bedürfnisse anzupassen. Erfahrungsgemäß entwickeln viele Peer-Groups während der Programmlaufzeit eigene Vorgehensweisen, z. B. die Vorbereitung und Präsentation eines Themas durch ein Gruppenmitglied oder das Einladen von Expert_innen, die zu einem relevanten Thema referieren.

Treten Schwierigkeiten auf – gleich welcher Art – sollte die Programm-Koordination umgehend kontaktiert werden. Es ist grundsätzlich empfehlenswert, allen Mentees zum Programmstart ein Mentoring-Handbuch bzw. -Leitfaden auszuhändigen.

Inhalte im Peer-Mentoring

Durch einen regelmäßigen Turnus der Peer-Mentoring-Treffen sind die Mentees gut über die aktuelle Situation und die Entwicklungen der anderen Gruppenmitglieder informiert. Das Peer-Mentoring ist daher ein geeignetes Setting, um sich bei dringenden Fragen und aktuellen Herausforderungen gegenseitig zu unterstützen. Zugleich besteht die Möglichkeit, übergeordnete und grundsätzliche Fragen und Themen zu besprechen und zu diskutieren.

Die Inhalte im Peer-Mentoring sind vielfältig:

- Strategische Karriereplanung; Entwicklung einer individuellen „Roadmap“
- Austausch von informellem Know-How der spezifischen Fachkultur
- Ablauf von Arbeitsbesprechungen, Laborarbeit etc.
- Tipps zu Veröffentlichungen und Publikationsstrategien
- Fragen zu Promotionen oder Habilitationen
- Tipps für Drittmittelanträge
- Schreibstrategien
- Lehrmethoden
- Auslandsaufenthalte
- Ablauf von Bewerbungsgesprächen
- Abgrenzung gegenüber Kolleg_innen und Vorgesetzten
- Delegation von Aufgaben
- Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben
- Zeitmanagement; Prioritätensetzung im Arbeitsalltag
- Positionierung gegenüber den Mobilitäts- und Verfügbarkeitserwartungen im Wissenschaftssystem
- Genderthemen: Die Rolle als Frau im Wissenschaftssystem
- Diversitythemen: z.B: Soziale Selektionsprozesse im Übergang in den Beruf

Findet das Peer-Mentoring zusätzlich zum One-to-one-Mentoring oder als Gruppen-Mentoring statt, dient es auch als Forum dafür, die Anregungen und Informationen der jeweiligen Mentor_innen auf der Peer-Ebene auszutauschen.

Potenziale und Effekte des Peer-Mentorings: Gewinn für Mentees

Durch das Peer-Mentoring kann für die Mentees ein wertvolles und hilfreiches Netzwerk entstehen, welches oftmals über die Programmlaufzeit hinweg weitergeführt wird. Interessante Voraussetzungen können durch die Interdisziplinarität der Gruppenzusammensetzung geschaffen werden: Die Mentees stammen alle aus dem Wissenschaftsfeld, ohne jedoch eine zu große institutionelle Nähe zueinander aufzuweisen². Dies bedeutet, dass die Peers sich gut in die Lage der anderen Gruppenmitglieder hineinversetzen können, die Distanz untereinander jedoch ausreichend groß ist, so dass offen über herausfordernde Situationen im Alltag in der Arbeitsgruppe gesprochen werden kann, ohne soziale Verwicklungen befürchten zu müssen. Es kann unterstellt werden, dass Mentees aus diesen Gründen weniger dazu neigen, sich miteinander zu vergleichen und unter Leistungs- und Konkurrenzdruck zu geraten. Das Fehlen spezifischer Kenntnisse der Peers in Bezug auf

2 Es kann Ausnahmen geben, in denen mehrere Personen aus einem Fachbereich stammen. In diesem Fall ist es wichtig, möglicherweise aufkommende Problemsituationen im Vorfeld anzusprechen und einen offenen, reflektierten Umgang damit zu finden (z. B. wenn Mentees sich potenziell auf dieselben Stellen bewerben könnten).

die jeweilige Scientific Community anderer Gruppenmitglieder wird gelegentlich zwar als nachteilig angesehen, doch die interdisziplinäre Multiperspektivität bzw. der ‚Blick über den Tellerrand‘, wird als sehr bereichernd empfunden, da die Mentees eine Menge über die jeweils anderen Fachkulturen lernen können. Durch den interdisziplinären Charakter von Peer-Mentoring können viele zentrale Herausforderungen und Problemstellungen effektiv bearbeitet werden. Ein positiver Nebeneffekt besteht darin, dass die Teilnehmenden häufig die strukturell bedingten Ursachen vermeintlich individueller Probleme erkennen können, was eine Entlastung bewirken kann.

Eine wichtige Basis des Peer-Mentorings stellt die *Vertrauensbildung* und das (stetig wachsende) *Gemeinschaftsgefühl* in der Gruppe dar, welches sich durch verbindliche Absprachen und die kontinuierliche und regelmäßige Zusammenarbeit entwickelt und den meisten Nachwuchswissenschaftler_innen im universitären Alltag fehlt, da sich mit jeder Karrierestufe die Anzahl von Frauen verringert. Zum anderen können in der Peer-Gruppe Fragen, Unsicherheiten und Zweifel offen von den Mentees thematisiert werden. Hier erleben sie häufig, dass sie mit ihrer Sichtweise und Situation nicht alleine sind, sondern dass es anderen ähnlich ergeht.

Darüber hinaus eröffnet das Peer-Mentoring durch die regelmäßigen Treffen und vertraulichen Rahmenbedingungen *Reflexions- und Diskussionsräume*, die die Mentees zur Definition ihrer Ziele motivieren und sie über die freundliche Erwartungshaltung ihrer Peers zu konkreten Entscheidungen führen. Das Peer-Mentoring führt zu fruchtbaren Klärungs- und Orientierungsprozessen für den weiteren beruflichen und persönlichen Weg, die sonst im Alltag – mangels zeitlicher und diskursiver Ressourcen – schnell untergehen. Einen zusätzlichen Vorteil birgt zudem die Effizienz und zeitliche Überschaubarkeit des Peer-Mentorings, die durch die oben beschriebene hohe Strukturiertheit der Treffen erreicht werden.

Es ist zudem empfehlenswert, *das Peer-Mentoring zusätzlich mit einem One-to-one-Mentoring-Format zu kombinieren*. Denn das Peer-Mentoring bietet aufgrund der monatlichen Taktung häufig eine engmaschigere Begleitung, als sie vielbeschäftigte Mentor_innen leisten können. Auch die Möglichkeit, die Treffen mit der Mentor_in *unter Gleichen* noch einmal zu reflektieren und auszuwerten, wird häufig von den Mentees als positiv empfunden. Sollte sich die Beziehung in einem Mentoring-Tandem nicht ganz so gewinnbringend entwickeln wie anfänglich erhofft, haben die betreffenden Teilnehmer_innen im Peer-Mentoring einen wichtigen ‚Anker‘ im gesamten Programmverlauf. Dies kann umgekehrt ebenso der Fall sein – letztlich ist es für ein Mentoring-Programm sinnvoll, den Teilnehmenden mehrere Unterstützungsformate anzubieten, um die unterschiedlichen Bedarfe abzudecken.

Gruppen-Mentoring

Das Format des Gruppen-Mentorings ist eine Weiterentwicklung des Peer-Mentorings, bei dem den Mentees sowohl die Peer-Gruppe als auch ein_e Mentor_in zur Verfügung steht. Wie im klassischen One-to-one-Mentoring wird eine statushöhere, erfahrungsältere Person als Mentor_in eingebunden, die hier jedoch eine Kleingruppe von vier bis sechs Mentees (Peer-Gruppe) über die gesamte Mentoring-Laufzeit begleitet. Gruppen-Mentoring beinhaltet damit immer auch Peer-Mentoring, da die Gruppenkonstellationen bereits bestehen.

Definition Gruppen-Mentoring in der Wissenschaft

Im Gruppen-Mentoring wird eine festgelegte Kleingruppe durch eine oder mehrere berufserfahrene Personen als Mentor_innen im Rahmen regelmäßiger, strukturierter Arbeitstreffen zu berufs-, karriere- und alltagsbezogenen Fragestellungen begleitet. Die Arbeit in der statusgleichen Kleingruppe bewirkt zudem eine wechselseitige Impuls-gabe und Unterstützung.

Der Matching-Prozess beim Gruppen-Mentoring ist komplexer als beim One-to-one- und Peer-Mentoring, da er beide Prozesse vereint: Es sollte zum einen eine geeignete Mentee-Gruppe zusammengestellt und zum anderen für diese Gruppe eine geeignete Mentor_in akquiriert werden. Die Suche nach den Mentor_innen ist eine besondere Herausforderung, da die Gruppe in der Regel aus Teilnehmenden unterschiedlicher Fachbereiche zusammengesetzt ist. Auch wenn die Mentor_innen überwiegend strategisch beratend und nicht fachlich unterstützend tätig sein sollen, ist eine relative Nähe der Wissenschaftskultur zur Gruppe empfehlenswert, wie zum Beispiel zur jeweiligen Gruppe der Life Sciences, Geistes- und Sozialwissenschaften oder MINT-Fächer. Für die Mentor_innen-Akquise gelten ähnliche Vorgehensweisen wie beim One-to-one-Mentoring (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band). Werden Mentor_innen weiterer Universitäten und angrenzender Fachkulturen in ein Matching für Doktorand_innen eingebunden, entfallen zudem potenzielle Konkurrenzsituationen in der Promotionsbetreuung.

Auch im Gruppen-Mentoring kann ggf. von Mentor_innen und Mentees einvernehmlich eine Mentoring-Vereinbarung unterschrieben werden, mit der Vertraulichkeit und Verbindlichkeit vereinbart wird und in der u.a. die individuellen Ziele der jeweiligen Mentees festgehalten werden. Diese *individuellen* Zielsetzungen sind wichtig, denn obwohl die Mentor_in sich immer mit der gesamten Gruppe trifft, sollte jede Mentee bei der individuellen Zielerreichung während der Mentoring-Zeit sowohl von der Gruppe als auch von der Mentor_in unterstützt werden. Das schriftliche Festhalten der Ziele ist eine gute Grundlage, damit individuelle Ziele und Fragestellungen im Fokus bleiben. Darüber hinaus ist es hilfreich, zu vereinbaren, ob die Mentor_in auch zwischen den Treffen bei wichtigen individuellen Fragen per E-Mail erreichbar ist.

Es ist empfehlenswert, wenn die Mentees bereits zu Programmbeginn gemeinsam einen *Themen-Pool* für die kommenden Monate erarbeiten, diesen mit den Mentor_innen abstimmen und ggf. einen thematischen *Fahrplan* für die Programmlaufzeit entwerfen, der im Verlauf variiert und ergänzt wird. Dies hat den Vorteil, dass die vorhandenen Erwartungen an die Inhalte schon zu Beginn konkretisiert werden. Die Teilnehmer_innen sind zudem aufgefordert, sich auf jedes Treffen vorzubereiten und Fragen sowie auch bereits vorhandenes Wissen zu diesem Themenkomplex zu formulieren. Die Inhalte des Gruppen-Mentorings decken sich mit denen im One-to-one Mentoring-Format (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band). Jede_r Mentee sollte sich aktiv in die Gruppendiskussion einbringen. Die Moderation sollte auf eine ausgewogene Redezeit zwischen den Mentees achten.

Die Treffen werden von der Gruppe inhaltlich vor- und mit Protokollen nachbereitet. Die Mentor_innen können ebenfalls Themen einbringen oder Aufgaben zur Bearbeitung an die Gruppe vergeben. Die Treffen zwischen den Mentor_innen und der Peer-Gruppe finden nach Absprache drei bis viermal im Jahr statt.

Auch für dieses Setting gelten die oben dargestellten *Empfehlungen zu den Peer-Mentoring Treffen*.

Potenziale und Effekte des Gruppen-Mentorings: Gewinn für die Mentees und Mentor_innen

Das besondere Potenzial des Gruppen-Mentorings besteht unter anderem darin, dass eine Gruppe von Personen von dem Erfahrungswissen der Mentor_innen profitieren kann. Da beim Gruppen-Mentoring im Unterschied zum Mentoring-Tandem mehrere Mentees mit Mentor_innen kooperieren, bleibt bei den Treffen eventuell weniger Zeit für individuelle Bedürfnisse oder spezielle Fragestellungen. Weil sich die Perspektiven und Fragestellungen der Mentees ähneln und ergänzen, besteht aber die Möglichkeit, Antworten auf relevante Fragen zu erhalten, die ggf. vorher gar nicht im Blick waren. Zugleich erfahren die Mentees eine Entlastung, da jede_r von den facettenreichen Diskussionsprozessen profitieren kann, ohne stets selbst im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, d.h. jede_r stets mitgemeint ist, sich aber nicht konkret angesprochen fühlen muss.

Betrachtet man das Gruppen-Mentoring im Verhältnis zum Peer-Mentoring, so gelten auch hier die oben genannten Vorteile, die auf dem intensiven Kleingruppengeschehen basieren (z. B. interdisziplinäres Lernen, intensive Reflexionsprozesse, psychosoziale und emotionale Unterstützung). Die Gewinne der Mentor_innen decken sich mit denen aus dem Format One-to-one-Mentoring (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band).

Umgang mit möglichen Herausforderungen und Erfolgsbedingungen

Die Gestaltung eines Peer- oder Gruppen-Mentoring-Programms birgt für die Koordination insbesondere aufgrund der gruppendynamischen Prozesse, die beide Formate auszeichnen, spezifische Herausforderungen.

Es ist nicht einfach, im Rahmen des Matching-Prozesses allen Bedürfnissen gerecht zu werden, dieser sollte daher methodisch und strukturell geplant sein. So kommt es vor,

dass manche Gruppen weniger gut harmonisieren als andere. Daher sollte zu Programmbeginn vermittelt werden, dass eine *professionelle* Ebene für konstruktive Gruppenprozesse durchaus ausreicht und eine erfolgreiche Zusammenarbeit nicht von der Entstehung wirklicher Freundschaften abhängig ist. Entscheidend ist das gegenseitige berufliche Interesse der Mentees aneinander, an den jeweiligen Themen, an der gegenseitigen Wertschätzung und dem Anspruch, sich in die Lage anderer hineinversetzen zu wollen. Außerdem sollten sich die Mentees durch konstruktives Feedback und unterstützende Ideen einbringen. Die Vermittlung einer orientierungsstiftenden Arbeitsstruktur sowie ggf. eines Inputs zu Beratungskompetenzen sichern den konstruktiven Charakter von Mentoring-Gruppenprozessen, der hierdurch professionalisiert und damit unabhängiger von persönlichen Sympathien wird.

Es kann zu Änderungen in der Gruppenzusammensetzung kommen, wenn eine Person aus der Gruppe arbeitsbedingt den Ort wechseln muss und dadurch den *Einzugsbereich* dieses Kreises verlässt. Hier ist mit der Gruppe abzustimmen, ob die Person über technische Hilfsmittel, wie z. B. Skype o.ä., weiterhin Teil des Peer- oder Gruppen-Mentorings bleiben kann. Dies erfordert Flexibilität und einen erhöhten Organisationsaufwand von allen Beteiligten, ist aber durchaus umsetzbar.

Bei Unstimmigkeiten ist es wichtig, diese zeitnah mit Unterstützung der Koordination zu klären bzw. einen produktiven Umgang damit zu finden. Oft genug beruhen diese auf Missverständnissen, die ausgeräumt werden sollten, bevor sie die Gruppendynamik nachhaltig beeinflussen. Sollten allerdings ernsthafte Probleme aufgrund des Verhaltens einer einzelnen Mentee auftreten, die sich nicht mit den gemeinsam beschlossenen Regeln der Zusammenarbeit (z. B. Vertraulichkeit, offenes, wertschätzendes Feedback, regelmäßige Teilnahme, etc.) vereinbaren lassen, sollte die Koordination darauf achten, die notwendigen Konsequenzen zu ziehen, um den funktionierenden Teil der Peer-Gruppe zu schützen. Die Koordination sollte sich daher stets als verfügbare Ansprechperson zu allen Fragen rund um das Mentoring-Programm anbieten und von Beginn an auf die Wichtigkeit kurzer Informationswege hinweisen.

Zudem hat es sich generell als konstruktiv für die Verbindlichkeit der Mentees und Mentor_innen dem Programm gegenüber erwiesen, die soziale Vernetzung untereinander gezielt zu fördern. Dies ist über die Einplanung von Veranstaltungen mit informellem Charakter möglich (z. B. Mensatreffen, Adventsfeiern, Sommerparty). Die Koordination kann solche Gelegenheiten wahrnehmen, um auf diese Weise ebenfalls in direkten Austausch mit den Teilnehmer_innen und Mentor_innen zu kommen und so die persönliche Bindung zu stärken.

In der nachfolgenden Übersicht werden die einzelnen Mentoring-Formate nach verschiedenen Kriterien gegenübergestellt.

Übersicht der Mentoring-Formate			
	One-to-one-Mentoring	Peer-Mentoring	Gruppen-Mentoring
Format-Struktur	<p>Eine Mentee wird durch eine berufserfahrene Person begleitet.</p> <p>Erwartungen, Form und Inhalte sowie Ort der Gespräche werden zwischen den Tandems individuell abgestimmt und vereinbart.</p> <p>Selbstorganisierte regelmäßige Treffen der Tandempartner_innen Treffen sollten ca. alle 8 Wochen stattfinden.</p>	<p>Bildung einer Kleingruppe von 4-6 Personen (statusgleich, z.T. interdisziplinär) zur gegenseitigen Beratung und Unterstützung.</p> <p>Selbstorganisierte, regelmäßige Kleingruppen-Treffen auf der Basis formaler Arbeitsstrukturen und Methoden.</p> <p>Erwartungen, Form und Inhalte sowie Ort der Gespräche werden innerhalb der Peer-Gruppe abgestimmt und vereinbart.</p> <p>Treffen finden im Rhythmus von 4 Wochen statt. Regelmäßigkeit vor Vollzähligkeit.</p>	<p>Der Peer-Gruppe wird zusätzlich ein/e Mentor_in beratend zur Seite gestellt. Treffen von Mentor_in und Peer-Gruppe ca. 3-4 Mal pro Jahr.</p>
Besondere Merkmale	<p>Individuelle Arbeitsweise der Tandems</p> <p>Frei von Abhängigkeiten</p> <p>Grundlagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertraulichkeit - Verbindlichkeit - Wertschätzung 	<p>Intensive Gruppenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertrauensvolle Atmosphäre - Verbindlichkeit - Wertschätzung - Geschützter Raum unter Statusgleichen 	<p>Frei von hierarchischen Abhängigkeiten</p> <p>Auch hier sollte es keine hierarchischen Abhängigkeiten geben!</p>
Matching	<p>Eigenrecherche der Mentees</p> <p>Evtl. Rückgriff auf Mentor_innen-Datenbank</p> <p>Abgleich der Profildbögen</p> <p>Unterstützung durch Koordination</p>	<p>Zusammenstellung der Kleingruppe durch die Koordination auf der Basis von Erfahrungswerten, Status, Fachkultur und Wünschen der einzelnen Personen.</p>	<p>Zweistufiges Vorgehen: Zusammenstellung der Kleingruppe durch die Koordination (Gruppen-Matching) und gemeinsame Suche der Peer-Gruppe nach Mentor_in.</p> <p>Unterstützung durch Koordination.</p>
Ablauf der Treffen	<p>Erwartungs- und Zielvereinbarung, Kennenlernen, Darstellung der eigenen Biografie,</p> <p>Freie Themenwahl</p> <p>Protokollierung inkl. Festlegung der weiteren Gesprächsthemen</p>	<p>Orientierung an der Methode der der Kollegialen Beratung.</p> <p>Struktur mit freier Themenbesprechung und Zwischen-Zielsetzung für jedes Treffen.</p> <p>Evtl. <i>Aufgabenvergabe</i> innerhalb der Peer-Gruppe</p> <p>Moderation und Protokollierung</p>	<p>Schriftliche inhaltliche Vorbereitung der Treffen mit der/dem Mentor_in von der Peer-Gruppe mit Versand</p> <p>Evtl. Vergabe von ‚Aufgaben‘ innerhalb der Peer-Gruppe oder durch die/den Mentor_in</p> <p>Moderation und Protokollierung</p>

Übersicht der Mentoring-Formate			
	One-to-one-Mentoring	Peer-Mentoring	Gruppen-Mentoring
Ort	Arbeitsräume, Konferenzen, ggfs. Cafés/Restaurants, etc.	Arbeitsräume, private Räume, ggfs. Cafés/Restaurants	Arbeitsräume, ggfs. Cafés/Restaurants
Inhalte	Strategische Karriereplanung, Informelle und formelle Kenntnisse und Erfahrungen im Wissenschaftssystem und in außeruniversitären Tätigkeitsfeldern (Verhaltensregeln, Spielregeln, etc.) Auslandsaufenthalte Fachliche und Methodische Kenntnisse Vereinbarung von Familie und Beruf Gender- und Diversityerfahrungen Ggf. Wissenschaftliches Arbeiten Ggf. Drittmittelanträge Ggf. Publikationen	Akute Fragen und aktuelle Herausforderungen aus dem jeweiligen persönlichen wissenschaftlichen/studentischen Alltag Themen, auf die sich die Gruppe vorher geeinigt hat	Strategische Karriereberatung Informelle und Formelle Kenntnisse und Erfahrungen im Wissenschaftssystem und in außeruniversitären Tätigkeitsfeldern (Verhaltensregeln, Spielregeln, etc.) Unterschiede der Fachkulturen Interdisziplinarität
Gewinn für Mentees	Orientierung für berufliche Weiterentwicklung; Entwicklung individueller Karrierestrategien Persönlichkeitsentwicklung Weiterentwicklung von individuellen Kompetenzen Vernetzung in Wissenschaft (und Wirtschaft) Ggf. Einblick in Scientific Community Intensive Reflexionsprozesse	Gewinn intensiver Kontakte und Ausbau eines neuen Netzwerks durch Peer-Gruppe und Gesamtgruppe der Runde Interdisziplinäre Multiperspektivität; Einblick und Erkenntnisse in verschiedene Fachkulturen Erkenntnis, dass vermeintlich individuelle Probleme eher strukturell bedingt sind Fruchtbare Gruppen-Diskussionsprozesse durch Input individueller Bedarfe, Perspektiven, Fragestellungen Interdisziplinäres Lernen Intensive Reflexionsprozesse Psychosoziale Unterstützung	Orientierung für berufliche Weiterentwicklung; Unterstützung der Karriereentwicklung Weiterentwicklung von individuellen Kompetenzen Ggf. Zugang zur Scientific Community

Übersicht der Mentoring-Formate			
	One-to-one-Mentoring	Peer-Mentoring	Gruppen-Mentoring
Gewinn für Mentor_innen	Einblick in die Situation jüngerer Generationen und Statusgruppen Beitrag zur (geschlechtergerechten) Nachwuchsförderung und Personalentwicklung Selbstreflexion Feedback Stärkung und Erweiterung der eigenen Kompetenzen Netzwerkerweiterung Genderkompetenz		Beitrag zur (geschlechtergerechten) Nachwuchsförderung und Personalentwicklung Bescheinigung (Zertifikat) über ehrenamtliches Engagement oder Weiterbildungsmaßnahme, Reflexion des eigenen Karriereweges Einblick in die Situation jüngerer Generationen und Statusgruppen Wechselseitiges, intergenerationelles Erfahrungslernen (vgl. Harmeier 2011)
Herausforderungen und Erfolgsbedingungen	Empathie zwischen Tandempartner_innen Bereitschaft zur Eigenreflexion und Offenheit Beziehung auf Augenhöhe	Sensible Gestaltung des Matching-Prozesses Wertschätzende verbindliche Kommunikation	Zweistufiger Matching-Prozess (Peer-Gruppe und Mentor_in) Wertschätzende verbindliche Kommunikation Beziehung auf Augenhöhe
		Geschützter Rahmen durch Vertraulichkeit Konstruktive Zusammenarbeit durch Anwendung orientierungsstiftender Arbeitsstruktur und adäquaten Methoden	

Abbildung 1 Übersicht Mentoring-Formate

Literatur

- Harmer, M. 2011. Generative Themen als Grundlage für Erfahrungslernen in Mentoring-Beziehungen. In *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, hrsg. Anne Schlüter, 147-164. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Meyerhofer, Ursula. 2004. *Pilotprojekt Mentoring-Werkstatt Zürich 2000 – 2004. Erfahrungen und Empfehlungen*. Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann. Zürich.
- Sher, Barbara, 2004. *Wishcraft: How to Get What You Really Want*. New York: Ballantine books
- Tietze, Kim-Oliver. 2010. *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht Mentoring-Formate

Autorinnen und Autoren

Pia Simone Brocke, M.A.

Studium Gesundheitswissenschaften, Gender Studies
Mentoring für Studentinnen und Wissenschaftlerinnen
Universität Bielefeld
Dezernat Personal und Organisation
Universitätsstrasse 25
33615 Bielefeld
pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de

Dr. Gitta Victoria Brüscke

Studium Maschinenbau
PhD Women's Studies
Programmleitung Mentoring für Doktorandinnen
aller hessischen Universitäten (2011_2016)
Senckenberganlage 33
60325 Frankfurt am Main
gitta@brueschke.de

Yulika Ogawa-Müller, Dipl.-Soz.

Studium Soziologie
Programmleitung Mentoring für Studentinnen und (internationale) Wissenschaftlerinnen
Universität Bielefeld
Dezernat Personal und Organisation
Universitätsstrasse 25
33615 Bielefeld
yulika.ogawa-mueller@uni-bielefeld.de

Ilja Gaede, B.A.

Studium Soziologie
Mentoring für Studentinnen und Wissenschaftlerinnen
Universität Bielefeld
Dezernat Personal und Organisation
Universitätsstrasse 25
33615 Bielefeld
ilja.gaede@uni-bielefeld.de

6.1.2 Mentoring-Formate: Kooperationen im Rahmen von Mentoring-Programmen

Ulrike Kéré

Abstract

Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Besonderheit von Kooperationen im Rahmen von Mentoring-Programmen. Dies umfasst sowohl hochschulübergreifende Regional-Formate als auch Kooperationen mit Unternehmen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Es werden die Vorteile für die beteiligten Hochschulen, Partner_innen und Teilnehmer_innen aufgezeigt ebenso wie die speziellen Herausforderungen dieser Kooperationsformen. Am Beispiel des Hessischen Mentoring-Netzwerks, das sowohl hochschulübergreifend also auch mit externen Partner_innen zusammenarbeitet, werden die Rahmenbedingungen für gelingende Kooperationen aufgezeigt. Dabei stehen die Ziele und praktischen Aspekte im Vordergrund.

Schlagwörter

Kooperationsformen, Regional-Formate, Hochschulkooperation, Wirtschaft, außeruniversitäre Forschung, Kooperationsmanagement, Erfolgsfaktoren

Eine Besonderheit unter den Mentoring-Programmen stellen regional bzw. bundeslandweit arbeitende Formate dar. Sie sind nicht auf eine Organisation beschränkt, sondern werden von einer Reihe von Hochschulen gemeinsam getragen und somit übergreifend angeboten. Dies kann z. B. eine Kooperation aller Fachhochschulen und/oder Universitäten eines Bundeslandes oder auch der Zusammenschluss von Hochschulen einer bestimmten Region sein. Bei den aktuell in der bundesdeutschen Hochschullandschaft existierenden regionalen Mentoring-Formaten handelt es sich ausschließlich um Maßnahmen zur Nachwuchs- und Karriereförderung von Frauen, wobei die Zielgruppen variieren. Daneben gibt es Mentoring-Programme, die mit Unternehmen, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und anderen Institutionen kooperieren, um ihre Maßnahmen noch effektiver gestalten und eine breitere Wirkung erzielen zu können.

„Kooperation ist die Grundlage für gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Kein Akteur kann diese gestalterische Aufgabe allein übernehmen. Gute Kooperationsbeziehungen sind unverzichtbar, um gemeinsam Antworten auf drängende Fragestellungen zu entwickeln“ (vgl. GIZ 2015, S. 1).

Kooperationen gelingen, wenn mehrere Partner_innen ein gemeinsames Ziel verfolgen und durch den Zusammenschluss ihre Kräfte bündeln und innovative Wege gehen wollen. Organisationen beteiligen sich nur dann an einem Kooperationssystem, wenn die Ziele attraktiv für sie sind und alleine schwieriger umgesetzt oder nur mit einem höheren Aufwand bzw. Mehrkosten erreicht werden können. Konkurrenzaspekte treten dann in den Hintergrund zugunsten des gemeinsamen Vorhabens.

Das gemeinsame, übergeordnete Ziel der Kooperationen im Rahmen von Mentoring-Programmen ist es, Karrierechancen von Frauen zu verbessern, ihre Sichtbarkeit zu erhöhen und den Frauenanteil in attraktiven beruflichen Führungspositionen in Wirtschaft und Wissenschaft zu steigern.

Hochschulübergreifende Regional-Formate (Hochschulkooperationen)

Im Folgenden werden einige Beispiele für hochschulübergreifende Mentoring-Formate vorgestellt, ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Nicht berücksichtigt werden Mentoring-Programme einzelner Universitäten, die sich zu einem regionalen Netzwerk zusammengeschlossen haben, aber organisatorisch und strukturell voneinander unabhängig bleiben. Es geht vielmehr um Hochschulkooperationen im engeren Sinn mit einer zentralen Koordination und übergreifenden Maßnahmen.

In Hessen und Baden-Württemberg wurden bereits im Jahr 1998 hochschulübergreifende Programme initiiert und damit Mentoring erstmals an bundesdeutschen Hochschulen eingeführt und erprobt. Diese nachfolgend skizzierten Programme gelten bis heute als Best-Practice Modelle einer gleichstellungsorientierten Nachwuchsförderung. Initiiert wurden sie von den Frauenbeauftragten der Hochschulen und finanziert mit Mitteln des

damaligen Hochschul- und Wissenschaftsprogramms (HWP) der Bund-Länder-Kommission im Programmschwerpunkt *Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre*.

Regionalformat in Hessen

In Hessen wurde das hochschulübergreifende Mentoring-Netzwerk, nach einer erfolgreichen Pilotphase an zwei Hochschulen, ab dem Jahr 2001 sukzessive auf alle Universitäten und Fachhochschulen ausgeweitet. Seit 2004 wird es von allen zehn hessischen Universitäten und Fachhochschulen gemeinsam getragen und finanziert. Seit 2014 ist noch eine 11. neu gegründete Hochschule beteiligt. Zielgruppe sind Studentinnen und Doktorandinnen der MINT-Fächer. Nach der Anschubfinanzierung durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) ist es im Jahre 2004 gelungen, das Programm in eine Hochschulfinanzierung zu überführen. Dabei wurde ein Regressionsmodell umgesetzt, bei dem innerhalb von drei Jahren die Finanzierungsanteile der Hochschulen schrittweise bis zur Vollfinanzierung erhöht wurden. Das Besondere hierbei ist, dass alle Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaft eines Bundeslandes miteinander kooperieren, um gemeinsam einen noch effektiveren Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit und zur Karriereförderung von Frauen leisten zu können. Zudem konnte eine Kooperationsstruktur mit Unternehmen und Forschungseinrichtungen aufgebaut werden (siehe Abschnitt zu „Kooperationen mit Unternehmen und Forschungseinrichtungen“ in diesem Beitrag).

Da sich dieses Modell bewährt hat, haben sich in den letzten Jahren zwei weitere regional-kooperierende Mentoring-Programme an hessischen Universitäten etabliert. Dabei steht die gezielte Förderung von Doktorandinnen *aller* Fächer sowie von Postdocs, Habilitandinnen, Junior-Professorinnen und Privatdozentinnen auf dem Weg zur Professur im Fokus. Ab 2016 werden die drei bestehenden Mentoring-Programme zu einer gemeinsamen Mentoring-Förderstruktur für Frauen an hessischen Hochschulen zusammengefasst und von den elf Universitäten und Fachhochschulen gemeinsam getragen und finanziert. Ziel dieser Bündelung ist es, Synergien zu schaffen und die Karriereförderung von Frauen noch nachhaltiger und effizienter zu gestalten. Dieses neue Projekt stellt ein bundesweit einmaliges, aufeinander abgestimmtes und flexibles Fördersystem für Studentinnen, Wissenschaftlerinnen und den weiblichen Führungskräftenachwuchs dar. Es ermöglicht die gezielte Unterstützung in den entscheidenden Übergangsphasen der beruflichen Entwicklung vom Studium bis zur Professur bzw. Führungsposition in Wissenschaft und Wirtschaft. Die Koordination erfolgt durch eine zentrale Geschäftsstelle mit Sitz an einer der Hochschulen.

Regionalformat in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es ebenfalls schon seit dem Jahr 1998 ein bundeslandweites Mentoring-Programm für Frauen auf dem Weg zur Professur. Es ist ein Angebot der Landeskongress der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs (LakoG) und wird von der Geschäftsstelle der LakoG aus zentral koordiniert und durchgeführt. Als Mentees können Privatdozentinnen, Juniorprofessorin-

nen, Habilitandinnen, Postdoktorandinnen und Doktorandinnen aller Hochschulen in Baden-Württemberg teilnehmen. Dieses Programm wird aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg und Teilnahmebeiträgen für die Seminare finanziert. Darüber hinaus wird kostenneutral auf die Expertise von Referentinnen, Mentorinnen und Mentoren aus dem Hochschulbereich zurückgegriffen.

Regional-Format in Berlin

In Berlin fördern die Technische Universität Berlin, die Humboldt-Universität zu Berlin und die Freie Universität Berlin seit dem Jahr 2004 ein hochschulübergreifendes Programm zur Professionalisierung für Frauen in Forschung und Lehre und für hoch qualifizierte Wissenschaftlerinnen auf dem Weg zur Professur. Damit engagieren sich die drei Berliner Träger-Universitäten gemeinsam für eine zugleich exzellenz- und gleichstellungsorientierte Nachwuchsentwicklung.

Regional-Format in Nordrhein-Westfalen

Die Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr), zu der die Ruhr-Universität Bochum, die Technische Universität Dortmund und die Universität Duisburg-Essen gehören, bieten ein gemeinsames Förderprogramm für Postdoktorandinnen bzw. Habilitandinnen und Doktorandinnen an. Es ist ein Modul des hochschulübergreifenden Karriereentwicklungsprogramms ScienceCareerNet Ruhr (SCNR) und damit Teil einer umfassenden strategischen Hochschulkooperation. Für jede Phase der wissenschaftlichen Laufbahn werden spezifische Programme angeboten, die inhaltlich auf die jeweilige Fächergruppe (Ingenieur-, Natur- sowie Geistes-, Wirtschafts-, Gesellschafts- und Bildungswissenschaften) zugeschnitten sind. Es gibt keine zentrale Koordinationsstelle, sondern eine fachgebundene universitätsübergreifende Koordination an jeder der drei beteiligten Hochschulen, die miteinander eng im Austausch stehen.

Vorteile von Regional-Formaten

Mentoring-Programme zur Karriereförderung von Frauen verfolgen das Ziel, der Unterrepräsentanz von Frauen z. B. in den MINT-Fächern, bei Professuren oder in Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft entgegenzuwirken. Studien- und Promotionsabbrüche sollen vermindert, Absolventinnen-Zahlen erhöht und Frauen für eine Karriere in Wissenschaft oder Wirtschaft motiviert und gestärkt werden. Die Vorteile von Regional-Formaten zur Erreichung dieser Ziele liegen auf der Hand. Durch eine strategische Bündelung der Kräfte können die Leistungen der kooperierenden Hochschulen ausgebaut werden. Eine gemeinsame Trägerschaft und Finanzierung ermöglicht es, Synergien zu schaffen und Ressourcen effektiver einzusetzen. Es können umfassendere Angebote und Programme konzipiert werden, die spezifische Maßnahmen sowohl für unterschiedliche Fächergruppen als auch für verschiedene Statuspassagen und Stationen der wissenschaftlichen Karriere bereithalten. Damit können diverse Zielgruppen intensiver in den Blick

genommen und mehr Teilnehmerinnen unterstützt werden. Auch kleinere Hochschulen können ihren Studentinnen oder Nachwuchswissenschaftlerinnen in einem Kooperationsystem attraktive Förderangebote bieten, die sie aus eigener Kraft nicht realisieren könnten. Die so erzielten Wirkungen gehen weit über die Möglichkeiten einer einzelnen Hochschule hinaus. Konkurrenzaspekte bezüglich des wissenschaftlichen Nachwuchses treten dafür in den Hintergrund, denn die Förderung von Talenten ist auf Gegenseitigkeit angelegt und somit profitierten alle Hochschulen gleichermaßen.

Ein hochschulübergreifendes Mentoring-Programm kann in der Regel eine stärkere Präsenz und damit eine größere Außenwirkung entwickeln als ein Mentoring-Programm einer einzelnen Hochschule. Die sich aus der Kooperation ergebenden Vorteile erhöhen die Attraktivität der beteiligten Institutionen und stärken die jeweilige Wissenschafts- bzw. Hochschulregion. Auch die Möglichkeiten externe Kooperationspartner_innen oder Sponsor_innen aus Wirtschaft und außeruniversitärer Forschung zu gewinnen und somit zusätzliche Mittel einzuwerben, werden erhöht, je attraktiver und wirkungsvoller die Förderstruktur ist.

Für die Teilnehmerinnen haben regionale Mentoring-Programme Vorteile durch die Möglichkeit, an einem besonders attraktiven, hochwertigen und umfassenden Förderangebot teilzunehmen. Der Blick über den ‚Tellerrand‘ der eigenen Universität und die hochschulübergreifende Vernetzung der Teilnehmerinnen tragen dazu bei, vielfältige Optionen für Austausch und Kooperation aufzuzeigen und Karriereperspektiven zu erweitern.

Herausforderungen von Regional-Formaten

Regionale Mentoring-Formate bringen speziellen Herausforderungen mit sich. Dies gilt insbesondere für bundeslandweit arbeitende Formate mit vielen Partner_innen. So gilt es, je nach Anzahl der beteiligten Institutionen, die Interessen vieler Akteur_innen zu berücksichtigen. Die Fördermaßnahmen müssen zentral konzipiert und angeboten, zum Teil aber dezentral durchgeführt werden. Die Kunst der gelingenden Kooperation ist es, alle Partner_innen einzubinden, diese immer wieder ‚ins Boot zu holen‘ sowie ihre Interessen und Bedarfe zu berücksichtigen.

Zudem sind regionale Mentoring-Programme teilweise sehr groß, was zu einer gewissen Anonymität der Teilnehmerinnen führen kann. Sie sind weniger überschaubar und persönlich als kleinere, hochschulinterne Formate, in denen sich alle Teilnehmerinnen und Beteiligte untereinander kennen. Dieser Nachteil kann mit spezifischen Maßnahmen zur strukturierten und moderierten Vernetzung ausgeglichen werden, z. B. mit der Bildung von Peer-Groups (siehe Beitrag I.6.1.1 in diesem Band) über die eigentliche One-to-one Mentoring-Beziehung (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band) hinaus. Auch müssen genügend personelle Ressourcen bereitgestellt werden, um eine intensive Betreuung der Teilnehmerinnen zu gewährleisten.

Wichtig ist, dass ein Regional-Format von den Hochschulen nicht als ‚Sparprogramm‘ wahrgenommen wird, in dessen Rahmen sie möglichst wenig in den Bereich der Nach-

wuchsförderung für Frauen investieren müssen. Es geht vielmehr darum, die Qualität und Attraktivität der Maßnahmen durch die Bündelung der Ressourcen zu steigern.

Rahmenbedingungen für die Kooperation

Um eine regionale Kooperation von Mentoring-Programmen ziel- und ergebnisorientiert gestalten zu können, braucht es transparente Rahmenbedingungen und ein professionelles Kooperationsmanagement. Dabei geht es um die Einbeziehung aller Mitwirkenden, das Bündeln und Aushandeln von Interessen und Kräften und die fortlaufende Reflexion des gesamten Prozesses. Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zwischen den Akteur_innen müssen gestaltet und moderiert werden.

In Abbildung 1 sind Erfolgsfaktoren für ein professionelles Kooperationsmanagement aufgeführt, die bei der Planung und Durchführung von Regional-Formaten Beachtung finden sollten.

Erfolgsfaktoren für das Management von Kooperationen	
1. Strategie	Das Kooperationssystem hat dann Erfolg, wenn sich die Kooperationspartner_innen auf eine gemeinsame Strategie verständigen, um ihre gemeinsamen Ziele zu erreichen.
2. Rahmenbedingungen	Vertrauen und Aushandlung angemessener Kooperationsformen sowie Rollenklarheit sind die Basis für gute Zusammenarbeit.
3. Steuerungsstruktur	Vereinbarungen darüber, wie relevante Entscheidungen von den Beteiligten gemeinsam vorbereitet und getroffen werden, geben Orientierung.
4. Prozesse	In erfolgreichen Kooperationen gibt es Klarheit über wirkungsvolle Formen der Leistungserbringung, für die neue Prozesse etabliert oder bestehende Prozesse angepasst werden.
5. Lernen und Innovation	Die Kooperationspartner_innen schaffen positive Bedingungen für innovatives Handeln und Kulturveränderungen, indem die Lernkompetenz der beteiligten Akteur_innen gestärkt wird.

Abbildung 1 Erfolgsfaktoren für das Management von Kooperationen (Eigene Darstellung nach GIZ 2015, S. 1)

Je mehr Partner_innen in einem Regional-Format zusammenwirken, desto wichtiger wird das Aushandeln von verbindlichen Rahmenbedingungen. Diese umfassen vor allem folgende Aspekte:

- Governance-Struktur (z. B. Gründung einer Steuerungsgruppe)
- Kooperationsvertrag mit definierten Leistungen der einzelnen Hochschulen
- Einrichtung einer zentralen Geschäftsstelle
- Gründung eines Beirats
- Dezentrale Kontaktpersonen an den jeweiligen Hochschulen
- Regelung der Teilnehmerinnenzahl pro Hochschule

Ein komplexes Kooperationssystem braucht eine *Governance-Struktur*. Je nach Genese des jeweiligen Regional-Formats wird die Steuerung von bereits vorhandenen übergeordneten Strukturen übernommen oder es bedarf einer eigens eingesetzten *Steuerungsgruppe*, die die Funktion eines Aufsichtsrats ausübt. Sie entscheidet über die Zielsetzung, den Ressourcenrahmen, das Controlling sowie die Besetzung der Geschäftsführung bzw. der Koordination. Bei bundeslandweiten Kooperationen wird die Steuerung z. B. von der Konferenz der Hochschulpräsidenten oder der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten ausgeführt.

Nach einem Aushandlungsprozess, in dem sich die Partner_innen auf Ziele und Rahmenbedingungen verständigt haben, bildet in der Regel ein *Kooperationsvertrag* zwischen den beteiligten Hochschulen die formale Grundlage der Zusammenarbeit. Darin werden die gemeinsamen Ziele, Erfolgsparameter und der Zweck der Kooperation definiert. Im Falle von Mentoring-Programmen sind dies z. B. die Karriereförderung von Frauen, die Verminderung von Studienabbrüchen und die Erhöhung des Frauenanteils in Spitzenpositionen in der Wissenschaft. Außerdem regelt der Vertrag die Finanzierung sowie die Leistungen der einzelnen Partner_innen und der zentralen Geschäftsstelle.

Die Geschäfts- oder Koordinationsstelle übernimmt die laufenden Geschäfte und dient als zentrale Servicestelle für alle beteiligten Hochschulen. Sie ist für die Konzeption, Durchführung und strategische Weiterentwicklung der Mentoring-Programme zuständig. Sinnvoll ist auch ein *Beirat*, der die Geschäftsführung in strategischen und inhaltlich-fachlichen Fragen berät. Der Beirat unterscheidet sich von der Steuerungsgruppe darin, dass er mit unabhängigen Personen besetzt ist, die sich für die Zielsetzung engagieren und ihre Expertise einbringen, nicht aber die Entscheider_innen und Träger_innen sind. Je nach Zielsetzung des Mentoring-Programms kann ein Beirat mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Bereiche besetzt sein, z. B. aus der Wissenschaft, Wirtschaft, außeruniversitäre Forschung, Schule, Politik oder Gesellschaft.

Um ein hochschulübergreifendes Mentoring-Programm koordinieren zu können, ist es zudem sehr wichtig, an den beteiligten Hochschulen personell präsent zu sein. Gibt es eine zentrale Geschäftsstelle, so hat sich die Benennung *dezentraler Kontaktpersonen* an den einzelnen Institutionen bewährt. Die Kontaktpersonen werden in der Regel von den Hochschulen beauftragt und können u.a. im Gleichstellungsbüro, bei der Studienberatung, einer Graduiertenschule oder in der Personalentwicklung angesiedelt sein. Sie vertreten das Mentoring-Programm vor Ort, sind Ansprechpartner_innen für die Teilnehmerinnen und gewährleisten eine enge operative Verbindung zur zentralen Geschäftsstelle. Sie unterstützen diese z. B. bei der Werbung und Auswahl der Mentees und Mentorinnen an den Hochschulen, bei der Durchführung von Informationsveranstaltungen sowie bei der hochschulinternen Öffentlichkeitsarbeit. Darüber hinaus können sie einen engen Kontakt zum Präsidium, zu den Fachbereichen und den avisierten Zielgruppen gewährleisten. Die Aufgaben der Kontaktpersonen werden eng mit der Geschäftsstelle abgestimmt und im Kooperationsvertrag geregelt. Für die Steuerung auf operativer Ebene ist es sinnvoll, einen Arbeitskreis der Kontaktpersonen einzurichten, der sich regelmäßig trifft und eine eng abgestimmte Zusammenarbeit gewährleistet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in hochschulübergreifenden Mentoring-Formaten ist die Regelung der Teilnehmerinnenzahlen pro Institution. Je mehr Hochschulen an einem Programm beteiligt sind und desto größer das Angebot, umso mehr Teilnehmerinnen müssen in der Regel berücksichtigt werden. Jede Institution hat das Interesse, sich mit möglichst vielen Mentees bzw. Mentorinnen beteiligen zu können. Deshalb ist es wichtig, hierzu im Vorfeld klare Vereinbarungen zu treffen. Es können feste Quoten pro Hochschule vereinbart werden, z. B. gekoppelt an die Finanzierungsanteile. Denkbar sind auch flexiblere Richtwerte, die im langjährigen Mittel als Orientierung dienen, aber von Jahr zu Jahr Schwankungen unterworfen sein können. Starre Quoten sind im Mentoring schwerlich einzuhalten, da bei der Auswahl der Mentees Kriterien wie persönliche Situation, Eignung, Motivation, Engagement und Verbindlichkeit im Vordergrund stehen sollten. Die Anwendung von Richtwerten bringt mehr Flexibilität beim ‚Matching-Prozess‘ der Tandems (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band), da die Anmeldezahlen, der fachliche Hintergrund, die Bedarfe der Mentees und die Passung der zur Verfügung stehenden Mentor_innen von Jahr zu Jahr variieren können.

Eine weitere Anforderung besteht darin, dass die Veranstaltungen des Mentoring-Rahmenprogramms, Workshops und Vernetzungstreffen auf die verschiedenen Hochschulen verteilt stattfinden sollten. Darauf legen die beteiligten Hochschulen meist großen Wert. Hier ist die organisatorische Unterstützung der Kontaktpersonen vor Ort von großer Bedeutung. Bei einem bundeslandweiten Programm müssen die Teilnehmerinnen sich folglich in einem relativ weiten Radius bewegen. Von Vorteil ist es, wenn die Studentinnen über ein Semesterticket mit großer Reichweite verfügen. Anderenfalls ist die Gewährung von Fahrtkostenzuschüssen zu erwägen.

Kooperationen mit Unternehmen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Kooperationen mit außeruniversitären Partner_innen sind für Mentoring-Programme sinnvoll, wenn sie darauf zielen, Studentinnen und Doktorandinnen beim Übergang von der Hochschule in den Beruf zu begleiten, ihnen außeruniversitäre Karriereoptionen aufzuzeigen oder sie auf eine Karriere außerhalb des Wissenschaftssystems vorzubereiten. Hochschulen möchten ihren Absolventinnen attraktive Berufs- und Karriereperspektiven bieten und sie beim Übergang in den Beruf unterstützen. Natürlich haben sie ein großes Interesse, talentierte Frauen für eine Karriere in der Wissenschaft zu gewinnen und auf ihrem weiteren akademischen Weg zu fördern. Dass dies kein Widerspruch oder Interessenskonflikt sein muss, zeigen die aktuellen Diskussionen zur akademischen Nachwuchsförderung. Es wird immer mehr die Notwendigkeit gesehen, in allen akademischen Statuspassagen auch außeruniversitäre Karrierewege aufzuzeigen, mehr Flexibilität zu fördern und die Durchlässigkeit zwischen den Arbeitsmärkten Wissenschaft und Wirtschaft zu erhöhen. So nimmt die Mehrheit der Promovierten nach Abschluss der Promotion eine Tätigkeit *außerhalb* der Universität auf (vgl. Wissenschaftsrat 2014).

In diesem Sinne erhalten Unternehmen und Forschungseinrichtungen, die sich als Kooperationspartner_innen an einem hochschulübergreifenden Mentoring-Programm beteiligen, die Möglichkeit, auf dem Gebiet der Nachwuchs- und Karriereförderung eng mit den Hochschulen zusammenarbeiten. Die meisten Unternehmen haben das Potenzial hochqualifizierter weiblicher Nachwuchskräfte erkannt und können in Zeiten von Fachkräftemangel und demographischem Wandel nicht mehr darauf verzichten, vor allem nicht in den MINT-Fächern. Unter Diversity-Aspekten werden gemischte Teams zunehmend als Erfolgsfaktor gewertet. Außerdem stehen viele Unternehmen vor der Herausforderung, die gesetzlichen bzw. die selbstaufgelegten Quoten für Frauen in Führungspositionen auf allen Hierarchiestufen erfüllen zu müssen.

Ein Kooperations-System aus Hochschulen, Unternehmen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ermöglicht eine besonders wirkungsvolle und nachhaltige Karriereförderung von Frauen an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Beruf. Das gemeinsame übergeordnete Ziel ist es, Karrierechancen von Frauen zu verbessern, ihre Sichtbarkeit zu erhöhen und den Frauenanteil in attraktiven beruflichen Führungspositionen in Wirtschaft und Wissenschaft langfristig zu steigern.

Gestaltung der Kooperation am Beispiel des Hessischen Mentoring-Netzwerks

Es gibt verschiedenen Möglichkeiten für Mentoring-Programme, Kontakte zu Unternehmen auszubauen. Empfehlenswert ist es, bestehende Verbindungen der Hochschulen zu Unternehmen und Forschungseinrichtungen zu nutzen, z. B. über den Hochschulrat, Fachbereiche oder das Präsidium. Hochschul-Präsidien oder Ministerien können auch ausgewählte Unternehmensleitungen direkt kontaktieren und auf die bestehenden Förderprogramme und Kooperationsmöglichkeiten aufmerksam machen. Falls es einen Beirat gibt, bietet sich hier der Einbezug von Unternehmensvertreter_innen an. Auch Mentorinnen können als *Türöffnerinnen* agieren und eine Kooperation in ihrem Unternehmen anstoßen.

Im Hessischen Mentoring-Netzwerk ist die Kooperation mit Unternehmen ursprünglich aus dem Wunsch entstanden, das ehrenamtliche Engagement der Mentorinnen zu unterstützen. Die Naturwissenschaftlerinnen und Ingenieurinnen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung, die als Mentorinnen die Mentees bei ihrer Karriereplanung beratend begleiteten, waren bis dahin über persönliche Ansprache, über Berufsverbände oder über Frauen-Netzwerke geworben worden. Die Mentorinnen-Tätigkeit ist in diesem Fall ein von den jeweiligen Arbeitgeber_innen unabhängiges, persönliches ehrenamtliches Engagement. Es steht den Mentor_innen frei, ob und wie offensiv sie sich damit in ihrem Unternehmen positionieren wollen.

Von Vorteil für alle Beteiligten ist es allerdings, wenn das Unternehmen das Engagement seiner Mitarbeiterinnen anerkennt, unterstützt oder sogar aktiv fördert. Vor diesem Hintergrund wurde im Hessischen Mentoring-Netzwerk bereits im Jahr 2004 begonnen,

Unternehmen als Kooperationspartner_innen zu gewinnen und die Mentorinnen-Tätigkeit offiziell als Personalentwicklungs-Maßnahme in den Unternehmen zu verankern.

Inzwischen besteht die Förderallianz aus zehn Unternehmen und drei Forschungseinrichtungen, die sich mit einem jährlichen finanziellen Kooperationsbeitrag beteiligten und Mitarbeiterinnen als Mentorinnen entsenden. Die Akquise und Auswahl erfolgt über die jeweilige Personalabteilung bzw. Personalentwicklung. Zudem führen die Partner_innen Veranstaltungen wie Seminare und Exkursionen durch und informieren über Einstiegsmöglichkeiten (Business-Talk). Auf diese Weise kann für Mentees und Mentorinnen ein vielfältiges – und für das Mentoring-Netzwerk weitgehend kostenneutrales – Seminar-Angebot bereitgestellt werden. Ein wichtiges Element dabei ist die Qualifizierung der Mentorinnen. Für sie werden Seminare zu den Themenbereichen *Beratungskompetenz im Mentoring* und *Frauen und Führung* angeboten und auch die eigene Karriereentwicklung wird in den Blick genommen.

Es hat sich bewährt, dass jedes Unternehmen eine Kontaktperson benennt, die für die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit zuständig ist und den Mentorinnen als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht. Sie kann u.a. in der Personalentwicklung, dem Hochschulmarketing oder im Gleichstellungsbereich angesiedelt sein. Für diese Kontaktpersonen wird ein regelmäßiger Arbeitskreis zur Steuerung der operativen Zusammenarbeit sowie für Austausch und Vernetzung angeboten.

Die Unternehmen fördern die Mentorinnen-Tätigkeit ihrer Mitarbeiterinnen durch u.a. folgende Maßnahmen:

- Schaffung von Anreizsystemen (z. B. Vermerk der Mentorinnen-Tätigkeit in der Personalakte oder offizieller Dank der Geschäftsführung)
- Erstattung der Fahrkosten zu Veranstaltungen
- Übernahme von Fortbildungskosten
- Ermöglichung von Treffen mit der Mentee bzw. Besuch von Veranstaltungen während der Arbeitszeit
- Organisation von internen Treffen der Mentees und Mentorinnen einer Organisation
- Teilhabe der Mentees am Berufsalltag (Shadowing)
- Förderung der internen Vernetzung der Mentorinnen

Vorteile für Kooperationspartner_innen und Mentorinnen

Die beteiligten Unternehmen und Forschungseinrichtungen profitieren in mehrfacher Hinsicht von der Kooperation. Sie erhalten Zugang zu hochqualifizierten weiblichen Nachwuchskräften und werden als attraktive Arbeitgeber_innen sichtbar. Durch die Kooperation erhalten sie vielfältige Möglichkeiten, sich zu präsentieren z. B. durch

- Platzierung der Firmen- bzw. Institutions-Logos auf der Homepage und auf den Informationsmaterialien des Mentoring-Netzwerks

- Kostenfreier Platzierung von Stellenangeboten im Online-Stellenmarkt
- Auslage von Infomaterialien und „Give-Aways“ bei Veranstaltungen
- Durchführung von Veranstaltungen in der eigenen Institution (z. B. Exkursionen, Workshops, Career-Talks)

Darüber hinaus ist die Beteiligung von Mitarbeiterinnen als Mentorinnen eine effektive Personalentwicklungsmaßnahme. Die Mentorinnen erweitern ihre Führungs- und Beratungskompetenzen, erhalten neue Impulse für die eigene Arbeit und erreichen eine größere Sichtbarkeit im Unternehmen, was wiederum ihrer eigenen Karriereentwicklung zugutekommt.

Nutzen für Unternehmen	
1.	Direkter Zugang zur Zielgruppe hochqualifizierter weiblicher Nachwuchskräfte
2.	Sichtbarmachung als attraktiver Arbeitgeber für Berufseinsteigerinnen + Professionals
3.	Effiziente und zielgerichtete Personalentwicklung für Mitarbeiterinnen
4.	Etablierung der Arbeitgebermarke im Umfeld der Hochschulen
5.	Knowledge Sharing und Vernetzung mit Hochschulen
6.	Imagegewinn durch Engagement für Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit

Abbildung 2 Nutzen für Unternehmen (Eigene Darstellung)

Herausforderungen in der Kooperation mit außeruniversitären Partner_innen

Die Herausforderung der Kooperation mit Unternehmen und Forschungseinrichtungen decken sich in etwa mit denen der Regional-Formate. Auch hier gilt es die vielen Partner_innen einzubinden, sie immer wieder *ins Boot zu holen* und ihre jeweiligen Bedarfe zu berücksichtigen.

Dabei kann es durchaus zu Interessens-Konflikten kommen, wenn bestimmte Erwartungen nicht mit den Zielen und Qualitätsstandards des Forum Mentoring (siehe Beitrag II.9. in diesem Band) vereinbar sind. So sollten Recruiting-Aspekte beim Mentoring nicht im Vordergrund stehen und die Auswahl der Mentees an den Hochschulen nicht beeinflussen. Dies könnte z. B. geschehen, wenn bei einem Kooperationsunternehmen dringend Informatikerinnen gesucht werden und die Erwartung an die Hochschulen gestellt wird, nur noch diese Zielgruppe für die Mentoring-Programme auszuwählen, anstatt Mentees aller Fachrichtungen gemäß der festgelegten Auswahlkriterien zu berücksichtigen. Eine solche Erwartungshaltung kann vermieden werden, wenn die Ziele, Aufgaben und Leistungen der Partner_innen im Vorfeld ausgehandelt, definiert und in einem Kooperationsvertrag verankert werden.

Fazit

Hochschulübergreifende Mentoring-Formate und Kooperationen mit Unternehmen und Forschungseinrichtungen bieten eine große Chance, umfassende und wirkungsvolle Karrierefördermaßnahmen für Frauen zu realisieren. Damit solch komplexe Kooperationen möglich sind, müssen die gemeinsamen Ziele klar formuliert und geeignete Rahmenbedingungen bezüglich Steuerung, Finanzierung und Kooperationsmanagement geschaffen werden.

Wenn es gelingt, dass Hochschulen, Unternehmen und Forschungseinrichtungen in der Nachwuchsförderung von Frauen an einem gemeinsamen Strang ziehen und ihre Kräfte bündeln, können die Karrierechancen für Frauen nachhaltig verbessert werden. Dies ist ein wichtiger Beitrag, um einen kulturellen Wandel in den Organisationen anzustoßen und damit die Voraussetzungen für eine nachhaltige und ausgewogene Gender-Balance in Wirtschaft und Wissenschaft zu schaffen.

Praxistipps

- Kooperationen gelingen, wenn mehrere Beteiligte ein gemeinsames Ziel verfolgen und durch den Zusammenschluss ihre Kräfte bündeln wollen. Um Kooperationspartner_innen zu gewinnen, müssen vorab attraktive Ziele formuliert werden, die jeweils alleine nicht oder nur sehr viel schwieriger erreicht werden können.
- Kontakte zu Unternehmen und Forschungseinrichtungen können aufgebaut werden, indem bestehende Verbindungen der Hochschulen genutzt werden, z. B. über den Hochschulrat, die Fachbereiche oder das Präsidium. Auch Mentorinnen können als *Türöffnerinnen* agieren und eine Kooperation in ihrem Unternehmen anstoßen.
- Um eine Kooperation im Rahmen von Mentoring-Programmen ziel- und ergebnisorientiert gestalten zu können, braucht es transparente Rahmenbedingungen und ein professionelles Kooperationsmanagement.
- Je mehr Partner_innen in einem hochschulübergreifenden Mentoring-Format zusammenwirken, umso wichtiger ist es, folgende Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zu schaffen:
 - Governance-Struktur der Träger
 - Kooperationsvertrag mit definierten Leistungen der Partner_innen
 - Geschäftsstelle für die zentrale Koordination der Maßnahmen
 - Beirat für die inhaltlich-fachliche Beratung der Geschäftsstelle
 - Kontaktpersonen an den einzelnen Hochschulen
 - Regelung der Teilnehmerinnenzahl pro Hochschule

Literatur

GIZ GmbH (Hrsg.). 2015. *Kooperationsmanagement in der Praxis – Gesellschaftliche Veränderungen gestalten mit Capacity WORKS*, Wiesbaden: Springer Gabler.

Wissenschaftsrat (WR). 2014. *Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten*, Dresden: Drucksache 4009-14. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf>. Zugegriffen: 25.04.2016.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erfolgsfaktoren für das Management von Kooperationen (Eigene Darstellung nach GIZ 2015, S. 1)

Abbildung 2: Nutzen für Unternehmen (Eigene Darstellung)

Autorin

Dr. phil. Ulrike Kéré

Studium Biologie

Geschäftsführung Mentoring Hessen

Goethe-Universität Frankfurt

Senckenberganlage 31

60325 Frankfurt am Main

U.Kere@em.uni-frankfurt.de

6.2 Modul Trainings und Veranstaltungen

Zielgruppenspezifische Qualifizierungsangebote
als optimale Ergänzung im Mentoring-Prozess

Romina Caltagirone

Abstract

Vor dem Hintergrund eines steigenden Anforderungsprofils in der Wissenschaft gewinnen Managementkompetenzen und Schlüsselqualifikationen zunehmend an Bedeutung. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie das Modul *Trainings und Veranstaltungen* im Rahmen der Mentoring-Programme in der Wissenschaft erfolgreich umgesetzt werden kann. Zunächst wird dazu der idealtypische Rahmen eines Programms – von der Auftakt-Veranstaltung bis zur Abschluss-Veranstaltung – vorgestellt. Danach werden zielgruppenspezifische Qualifizierungsmaßnahmen unter Rekurs auf aktuelle theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung näher in den Blick genommen. Abschließend werden die verschiedenen Angebote für Mentees unterschiedlicher Qualifikationsstufen und Fachdisziplinen konkret dargestellt.

Schlagwörter

Mentoring, Qualifizierung, Rahmenprogramm, Veranstaltungen, Trainings, Workshops, Seminare

Um die Qualität in den Mentoring-Programmen sicherstellen zu können, hat das Forum Mentoring als Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft Qualitätsstandards gesetzt und passt diese fortlaufend neuen Entwicklungen an. Sie bieten allen, die sich an ihnen orientieren, Erfolgskriterien für gelingendes Mentoring (siehe Beitrag II.9 in diesem Band). Die Qualitätskriterien widmen sich neben den Modulen *Mentoring* und *Networking* auch dem Modul Trainings¹ bzw. *Workshops* zu laufbahnrelevanten Themen sowie den sog. *Rahmenveranstaltungen* von Mentoring-Programmen – für Mentees (und Mentor_innen) unterschiedlicher Qualifikationsstufen und Fachdisziplinen.

Im Rahmen verschiedener Qualifizierungsangebote können die Programmteilnehmenden ihre kommunikativen und strategischen Kompetenzen ausbauen. Dazu gehören Workshops zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Soft-Skills), Themenabende und Biografierennen (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 26). Die Themen der Qualifizierungsmaßnahmen sind an die Bedürfnisse und Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe anzupassen und liegen in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Karrieregestaltung und Laufbahnplanung (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 26). Je nach Zielgruppe, wie Schüler_innen, Studierende bzw. Absolvent_innen, Promovierende, Postdocs, Habilitierende oder Juniorprofessor_innen, verschiebt sich der Themenschwerpunkt aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Zielsetzungen. Neben dem jeweiligen Qualifikationsgrad hängt die Ausrichtung der Themen auch von der fachkulturellen Zugehörigkeit/Einbindung der Zielgruppe, wie z. B. MINT, Medizin, oder Geisteswissenschaften ab (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 16).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst eine Übersicht über die einzelnen Elemente des Rahmenprogramms gegeben. Es folgt ein Absatz über die verschiedenen Maßnahmen zum fachübergreifenden Kompetenzerwerb in Workshops bzw. Trainings. Hier wird dargestellt, welchen Einfluss die Qualifikationsstufe und Fachdisziplin von Mentees und Mentor_innen auf die Ausrichtung der Themen haben. Daran anschließend werden die Themen der Angebote zusammengefasst und nach der Zielgruppe gegliedert vorgestellt.

Der idealtypische Aufbau eines Rahmenprogramms

Ein ausgewogenes Rahmenprogramm beinhaltet eine Auftakt- und Einführungs-Veranstaltung, eine Zwischenbilanz sowie eine Abschlussbilanz-Veranstaltung und Abschlussfeier:

Auftakt-Veranstaltung

Das Programm startet mit einer offiziellen Begrüßung des neuen Durchgangs – dem Auftakt. Empfehlenswert ist eine öffentlichkeitswirksame Großveranstaltung ggf. in Kombination mit der Abschlussfeier der Vorrunde. Neben den Grußworten und ggf. einem themenbezogenen Impulsvortrag, wird die Gelegenheit zur Vernetzung und zum ersten persönlichen Kennenlernen von Mentees und Mentor_innen gegeben (vgl. Forum Mentoring 2014).

1 Die Begriffe Trainings und Workshops werden im Folgenden synonym verwendet.

Einführungs-Veranstaltung

In einführenden Workshops werden die Mentees (und ggf. in separaten Veranstaltungen auch die Mentor_innen) in das Programm eingeführt und erhalten wichtige organisatorische Informationen sowie praktische Anregungen zum Ablauf und zur Gestaltung der Mentoring-Beziehung (vgl. Forum Mentoring 2014). Die Tandems oder Peer-Groups formulieren Ziele und Regeln für die gemeinsame Zusammenarbeit. Dazu zählen Zeitpläne und mögliche Themen im Mentoring. Hier finden oftmals bereits erste Zieldefinitionen für die berufliche Laufbahnplanung sowie Reflexionen der eigenen Rolle als Mentee oder Mentor_in statt. Es empfiehlt sich, Termine und Inhalte für die ersten Treffen zeitnah zum Besuch dieser Veranstaltung zu vereinbaren (vgl. Haasen 2001, S. 288).

Zwischenbilanz-Veranstaltung

Zur Halbzeit des Programmdurchlaufs findet ein Zwischenbilanz-Treffen mit den Mentees und ggf. auch mit den Mentor_innen statt. Die Teilnehmenden berichten über den aktuellen Stand ihrer Mentoring-Beziehung und tauschen sich untereinander aus. Weiterhin erfolgen die Reflexion und das Feedback zur ersten Hälfte des Programmdurchlaufs sowie ein Ausblick auf geplante Vorhaben im zweiten Teil des Programms. Konstruktive Kritik am Seminarprogramm wird für weitere Planungen berücksichtigt.

Abschlussbilanz-Veranstaltung

Bei der Abschlussbilanz-Veranstaltung erfolgen die Reflexion und das Feedback zum gesamten Programmdurchlauf. Die Teilnehmenden berichten über ihre gemeinsame Arbeit im Mentoring, tauschen sich über ihre Erfahrungen aus und bewerten die einzelnen Programmbausteine im Rahmen eines Roundtable-Gesprächs. Ideen und Anregungen für den nächsten Durchlauf werden gesammelt.

Abschlussfeier/Zertifikatvergabe

Nach erfolgreichem Abschluss eines Programmdurchlaufes erhalten die Mentees und Mentor_innen ein Teilnahme-Zertifikat. Eine offizielle Verabschiedung aller Beteiligten, zu der auch die Programmverantwortlichen aus Dekanaten und Rektoraten eingeladen werden, ist hierbei wünschenswert. Es empfiehlt sich, die Abschlussfeier wieder mit dem Auftakt einer neuen Programmlinie zu verbinden (vgl. Forum Mentoring 2014; Haasen 2001, S. 293).

Zielgruppenspezifische Maßnahmen zum Kompetenzerwerb

Trainings bzw. Workshops zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, sog. Soft-Skills, Vorträge, Themen- oder Netzwerkabende sowie Biografieretten gehören zu den erfolgreichen und etablierten Formaten innerhalb des *Moduls Trainings und Veranstaltungen*.

Didaktische Grundlage für die Planung der einzelnen Veranstaltungen bilden die Überlegungen zur *Konstruktivistischen Erwachsenenbildung* (vgl. Arnold und Siebert 2006)

und zur Theorie des *Selbstgesteuerten Lernens* (vgl. Deitering 2001) im Sinne einer Anregungs- und Ermöglichungsdidaktik. Da es zu den angebotenen Themen in der persönlichen Vorstellung der Teilnehmenden jeweils subjektiv vorgeprägte Deutungen gibt, haben sie sowohl Gelegenheit zur Aneignung neuen Wissens als auch zur Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen. Dies gilt ebenso bezüglich der Reflexion internalisierter Geschlechterstereotypen und ihrer Auswirkungen auf das eigene Handeln. Durch das *Kommunizieren der subjektiven Deutungsmuster* der jeweiligen Inhalte unter den Beteiligten der Veranstaltungen besteht die Möglichkeit, weitere Aspekte kennenzulernen und in das eigene gedankliche Entscheidungsraaster zu integrieren. Barrieren, die vor dem Hintergrund inkorporierter, geschlechtshierarchischer Strukturen unbewusst wirken, können überprüft und Haltungen gegebenenfalls *aufgeweicht* werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Aneignung neuen Wissens und die Ausbildung spezieller Fähigkeiten das Kompetenzvertrauen stärken und den Weg in einen erfolgreichen Karriereweg erleichtern.

Methodisch kann ein Vorgehen gewählt werden, das sich an den Erkenntnissen der pädagogischen Anthropologie (vgl. Heimann 1976) orientiert und die Teilnehmenden ganzheitlich anspricht. Gemäß Schilling (1993) ist die Grundstruktur des Menschen *Körper – Gefühl – Gemeinschaft – Handlung – Ethik* als Dialektik zu verstehen. Die einzelnen Dimensionen verhalten sich interdependent zueinander. Sie treten immer gleichzeitig und in engster Verflechtung auf. Die nachfolgende analytische Trennung bezieht sich auf das „*Anthropologische Orientierungsmodell*“ nach Schilling (1993) und ermöglicht eine didaktische Planung, die alle Dimensionen berücksichtigt (vgl. Petersen 2007).

Dimension	Methodisches Vorgehen
Kognitiv-rationale Dimension	Vorträge; Impulsreferate; Power-Point-Präsentationen; Diskussionen; Erstellung kognitiver Karten, Arbeitspläne und praktische Formulierungsübungen
Ethisch-wertende Dimension	Diskurse zur Thematisierung sozialer Ungleichheit bzgl. Geschlechterhierarchie und Diversityaspekten sowie zu erlebtem Führungsverhalten
Emotional-affektive Dimension	Schaffung eines freundlichen Klimas; einladende und motivierende Ansprache; Vorstellung von Beispielbiografien erfolgreicher Frauen, die zur Identifikation einladen
Psycho-motorische/ Sozial-kommunikative Dimension	Talkrunden; Kleingruppenarbeit; Partnerarbeit; Gelegenheit für Pausengespräche
Biologisch-vitale Dimension	Ruhepausen und Ortswechsel; Verpflegung

Abbildung 1 Methodisches Vorgehen in Trainings und Veranstaltungen in Bezug auf Dimensionen eines Anthropologischen Orientierungsmodells nach Schilling 1993 in Anlehnung an Petersen 2007, S. 201. (in Anlehnung an Petersen 2007, S. 201)

Angenommen wird, dass *zielgruppenspezifische* Seminar- und Veranstaltungsangebote für Mentees und Mentor_innen unter Berücksichtigung der Qualifikationsstufe und Fach-

disziplin der Mentees die Qualität im Mentoring steigern können. Folgende Fragestellungen sind dabei hilfreich (vgl. Haasen 2001, S. 273):

- Wozu soll die Zielgruppe durch das Mentoring-Programm befähigt werden?
- Was sollen sie damit anschließend erreichen können?
- Welche Ergebnisse sollen erreicht werden, damit das Programm als erfolgreich bewertet wird?

Neben institutionellen Rahmenbedingungen wie dem Veranstaltungsmanagement spielen auch konzeptionelle Voraussetzungen eine entscheidende Rolle. Im Hinblick auf die Konzeption der Qualifizierungsangebote ist eine Bedarfsanalyse unter Berücksichtigung der Qualifikationsstufe, der Fachkultur und des Geschlechts durchzuführen (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 16ff.).

Während die einführenden Vorbereitungs-Workshops zu Beginn des Programms durchgeführt werden und damit eine Grundlage bzw. Voraussetzung für die Teilnahme am Programm darstellen, sind die Trainings über die gesamte Programmlaufzeit mit einem gewissen zeitlichen Abstand verteilt. Sie finden ein- bis zweitägig in Räumlichkeiten der Hochschule statt.

Um den Anforderungen der Zielgruppe gerecht zu werden, sollten alle Qualifizierungsmaßnahmen von externen, erfahrenen Referent_innen durchgeführt werden, die über *Gender- und Diversitykompetenzen* sowie *Kenntnisse der Wissenschaftskultur* und des *Wissenschaftssystems* verfügen (vgl. Forum Mentoring 2014, S. 26). Für Zielgruppen, die eine außeruniversitäre Karriere anstreben, sind entsprechende Kenntnisse von Unternehmens- bzw. Institutionskulturen und dortiger Karrierewege erforderlich. Die Inhalte des Trainings werden den Teilnehmenden in Form von Hand-Outs für den persönlichen Bedarf zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen der Qualifizierungsangebote können verschiedene laufbahnrelevante Themen -weitgehend unbelastet von Konkurrenz – intensiv be- und erarbeitet werden. Methodisch erfolgt dies meist durch einen theoretischen Input der Referent_innen, Austausch und Diskussion in der Gruppe sowie durch angeleitete Einzel- und Gruppenarbeit.

Einige Programme bieten qualifizierende Trainings und Workshops für Mentor_innen an. Nachgefragt sind dabei vor allem Themen sowie Methoden, die die Mentor_innen in ihrer Rolle unterstützen können: Kommunikationsmethoden, Visualisierungsmethoden, Beratungsmethoden und Konfliktlösungsmethoden. In einigen (Schülerinnen-)Mentoring-Programmen werden gemeinsame Workshops für Mentees und Mentor_innen veranstaltet. Die Hauptzielgruppe sind jedoch stets die Mentees.

Das Workshop-Angebot variiert je nach Qualifikationsstufe und Fachgebiet der Zielgruppe:

Bei der Zielgruppe *Schüler_innen* setzt das Mentoring oft beim Übergang von der Schule zur Hochschule an. Das Ziel ist die Orientierung und Erfahrungsvermittlung für einen erfolgreichen Studieneinstieg. Die Schüler_innen sollen einen Einblick in den Studienablauf erhalten und bei ihrer Studienfachwahl unterstützt werden (siehe Beitrag III.12 in diesem Band).

Bei der Zielgruppe *Studierende/ Absolvent_innen* kann sich das Mentoring in die Studieneingangs-, -verlaufs- und/ oder -abschlussphase gliedern. Das Ziel ist ein erfolgreicher

Einstieg, Verlauf bzw. Abschluss des Studiums und Übergang in das Berufsleben. Die Förderung von Studierfähigkeit, der erfolgreiche Berufseinstieg und die Stärkung des eigenen Kompetenzbewusstseins stehen hierbei im Fokus (vgl. Fuge und Söll 2011, S. 6). Die Qualifizierung der Mentees umfasst neben der Profilbildung vor allem die Themen *Karriereplanung- und Potentialanalyse, Kommunikation, Moderation und Präsentation, Bewerbungen* und ggf. *Lerntechniken* und *–strategien* (siehe Beitrag III.14 in diesem Band).

Das Qualifizierungsangebot für die Zielgruppe *Promovierende*² konzentriert sich verstärkt auf die Vermittlung von Methoden- und Leitungskompetenz (vgl. Kurmeyer 2012, S. 107). Ziel ist die Unterstützung der Teilnehmenden bei der weiteren Planung ihrer beruflichen Laufbahn. In den meisten Programmen werden Veranstaltungen zu den Themen *Karriereplanung und Potentialanalyse, Kommunikation und Verhandlungsführung, Konfliktmanagement, Teamentwicklung* angeboten (siehe Beitrag III.15 und III.15.1 in diesem Band).

Bei den Zielgruppen *Postdocs, Habilitierende, Juniorprofessor_innen* steht der überfachliche Kompetenzerwerb des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Laufbahnplanung in der Wissenschaft noch stärker im Vordergrund. Die Workshopthemen ergeben einige Überschneidungen mit der Zielgruppe der Promovierenden. Schwerpunkte der Trainings-Themen liegen hier in *Karriereplanung und Potentialanalyse, Führung, Teamentwicklung, Konfliktmanagement, Forschungsförderung und Drittmittelakquise, Bewerbungs- und Berufungstraining* (siehe Beitrag III.16 in diesem Band).

Neben der Zielgruppe und dem jeweiligen Qualifikationsgrad hat auch die *Fachrichtung* Einfluss auf die Ausrichtung aber auch Präsentation der Themen (siehe Beitrag III.15.1 bis III.19 in diesem Band).

Insbesondere in der Medizin ist *Work-Life-Balance* vor dem Hintergrund der großen Arbeitsbelastung und unflexibler Arbeitszeiten mit hohem Erwartungs- und Leistungsdruck ein wichtiges Themenfeld.

Die meisten Mentoring-Programme in der Wissenschaft haben insbesondere die Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses im Fokus. Gender- und Diversity sollten daher als Querschnittsthemen in die Qualifizierungsmaßnahmen integriert werden. Dazu werden die Trainer_innen aufgefordert, nicht nur sprachlich sondern auch inhaltlich diesen Fokus während der Veranstaltungen zu berücksichtigen. Das kann z. B. bedeuten, dass Macht- und Geschlechteraspekte zum Thema *„Rhetorik in beruflichen Zusammenhängen“* dargestellt und ein Umgang mit stereotypen Verhaltenserwartungen diskutiert und ausprobiert werden. Je nach Zusammensetzung der Teilnehmer_innenschaft sind die Trainer_innen weiter aufgefordert, möglichen Implikationen Raum zu geben. So sollten z. B. für internationale Studierende in einem Workshop zum Thema *„Bewerbung im Übergang in den Beruf“* die Erwartungen an das Verhalten der Bewerber_innen und an die Form der Bewerbung seitens der Unternehmen deutlich herausgearbeitet werden. Gelegentlich werden auch gesonderte Workshops für bestimmte Zielgruppen angeboten: *„Frauen zeigen Präsenz“*

2 An einigen Hochschulen werden Promovierende, Postdocs und Habilitierende zu einer Gruppe als Wissenschaftler_innen oder Nachwuchswissenschaftler_innen zusammengefasst, da sie oft ähnliche Fragestellungen haben.

(Selbstpräsentation für Frauen) oder „*Interkulturelles Projektmanagement*“ (zur Erhöhung der Diversitykompetenz zukünftiger Teamleiter_innen aus den Ingenieurwissenschaften) sowie explizite „*Diversity-Awareness-Trainings*“, um selbstreflexiv die eigenen Einstellungen als kulturell konstruiert wahrzunehmen, Ethnozentrismus zu überwinden und die Akzeptanz und das Fremdverstehen anderer Kulturen zu erweitern (siehe Beitrag I.4.1 in diesem Band).

Einige Programme adressieren besondere Zielgruppen, wie Lehrende, Stipendiat_innen, Privatdozent_innen oder Gastwissenschaftler_innen, bei denen sich die Zielsetzung und die damit einhergehende Ausrichtung der Themen noch unterscheiden können. Für diese (eher kleinen) Zielgruppen sind zusätzlich Themen wie „*Einstieg in die Lehre*“ oder „*Das deutsche Wissenschaftssystem*“ von Interesse.

Bei den *Themen- oder Netzwerkabenden* für Mentees werden oftmals Expert_innen oder Mentor_innen als impulsgebende Gäste eingeladen. Mit ihnen werden verschiedene Fragen diskutiert, die vorher in der Gruppe gemeinsam festgelegt werden. Stark nachgefragte Inhalte in der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen sind z. B. *Lebensbalance*, *Publikationsstrategien* oder *Gremienarbeit* an der Hochschule. Diese ein- bis dreistündigen Veranstaltungen, die neben der Möglichkeit zur Wissensaneignung auch Vernetzungszielen dienen, finden meist im Anschluss an die Kernarbeitszeiten statt. Eine weitere Möglichkeit bieten die *Biografiereihen*, in der erfolgreiche (weibliche) Wissenschaftler_innen oder Führungskräfte als sog. *Role-Models* über ihren Werdegang berichten und einen Einblick in verschiedene Karrierewege mit ihren Hürden und Förderfaktoren geben. Das Besondere dieses Formates ist die Möglichkeit, individuelle Fragestellungen in einer informellen, geschützten Atmosphäre diskutieren zu können.

In Abbildung 2 ist eine nach Zielgruppen spezifizierte Themensammlung dargestellt:

Zielgruppe	Veranstaltungsthemen
<i>Schüler_innen</i>	Studienwahl – Berufswahl Science and Society Mein Tag an der Universität
<i>Studierende/ Absolvent_innen</i>	Karriereplanung und Potentialanalyse Kommunikation und Gesprächsführung Gruppenleitung und -dynamik Themenzentrierte Interaktion Moderieren/Präsentieren Businessknigge Zeit- und Selbstmanagement Bewerbungstraining Gehaltsverhandlungen Umgang mit Assessment-Centern Erfolgreiches Netzwerken Selbst-PR Wissenschaftliches Arbeiten Lern- und Arbeitstechniken Gender- und Diversitytrainings

Zielgruppe	Veranstaltungsthemen
<i>Promovierende</i>	Karriereplanung und Potentialanalyse Kommunikation und Gesprächsführung Feedbacksysteme Konfliktmanagement Erfolgreich führen Gender- und Diversitykompetenz Rollen- und Anforderungsanalyse Moderieren/Präsentieren Selbstpräsentation Projektmanagement Mediation – Supervision – Coaching Erfolgreiches Netzwerken Drittmittel – Wie stelle ich einen Antrag? Bewerbungstraining – Bewerbungsmappen-Check Umgang mit Assessment Centern Gesundheitsmanagement Resilienztraining Work-Life-Balance
<i>Postdocs</i> <i>Habilitierende</i> <i>Juniorprofessor_innen</i>	Karriereplanung in der Wissenschaft Potentialanalyse Teamentwicklung Erfolgreich führen Gender-Kompetenz Diversity-Kompetenz Interkulturalität in Forschungsprojekten erfolgreich managen Medientraining – PR Auftreten und Stimme Business-Etikette in der Wissenschaft Wissenschaftliche Präsentation auf internationalen ‚Bühnen‘ Lösungsorientierte Gesprächsführung Kommunikation und Rhetorik Beratungskompetenz Konfliktmanagement Kollegiale Beratung Wissenschaftliche Netzwerkanalyse Barrieren auf dem Karriereweg von Frauen Berufungstraining Verhandlungsstrategien Drittmittelakquise – Forschungsförderung Hochschulmanagement – Hochschulpolitik Arbeitsrecht – Berufsrecht Crash-Kurs BWL Wissenschaftliches Publizieren Scientific writing and editing Smalltalk at international conferences Selfperformance Selfmarketing Resilienztraining

Abbildung 2 Veranstaltungsthemen nach Zielgruppen

Fazit

Ein gelungenes Mentoring-Programm beinhaltet neben einem idealtypischen Rahmenprogramm als wichtigen Baustein ein zielgruppenspezifisches Qualifizierungsangebot. Dazu zählen das Rahmen-Programm mit Auftaktveranstaltung, Einführungsworkshop, Zwischen- und Abschlussbilanz sowie Abschlussveranstaltung ebenso wie ganztägige Trainings bzw. Workshops, Themenabende und Biografieretten. Die Qualifikationsstufe und Fachrichtung der Teilnehmenden sind ebenso wie eine gender- und diversitysensible Konzeption der Angebote bei der Programmgestaltung zu berücksichtigen.

Je nach Bedürfnis und Anforderung der Zielgruppe sind unterschiedliche Themen relevant, die in vielen Mentoring-Programmen mit den Teilnehmenden abgestimmt werden. Das Workshop-Thema *Karriereplanung und Potentialanalyse* hat sich für alle Zielgruppen als zielführend erwiesen und ist daher auch im Hinblick einer strategischen Berufs- und Karriereplanung in fast allen Mentoring-Programmen etabliert. Den Mentees wird hierdurch eine Reflexion der persönlichen Stärken und Schwächen ermöglicht.

Der theoretische Input wird auf die jeweiligen Studiums- und Arbeitskontexte der Teilnehmenden und ihre spezifischen Anforderungen bezogen. Besonderer Wert wird auf die Erarbeitung der Möglichkeiten zur konkreten Umsetzung und Integration des Gelernten in den beruflichen Alltag gelegt.

Unter diesen Voraussetzungen werden die Module *Mentoring* und *Networking* durch das dritte Modul *Trainings und Veranstaltungen* in Form eines passgenauen, erfolgsversprechenden Qualifizierungs-Angebotes optimal abgerundet.

Literatur

- Arnold, Rolf, und Horst Siebert. 2006. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. 5. Auflage. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Deitering, Franz. 2001. *Selbstgesteuertes Lernen* (Schriftenreihe „Psychologie und innovatives Management“). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Fuge, Juliane und Matthias Söll. 2011. Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Eine vergleichende Analyse. *bwp@ Spezial* 5., Workshop 29, hrsg. Karl-Heinz Gerholz, und Peter F.E. Sloane: 1-15. Paderborn/Jena.
- Forum Mentoring e.V.. 2014. *Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. 5. Auflage. Würzburg.
- Forum Mentoring e.V. 2016. Programme. http://www.forum-mentoring.de/index.php/programme_top/programme/programm_finden. Zugegriffen am 05. Januar 2016.
- Haasen, Nele. 2001. *Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Wilhelm Heyne.
- Heimann, Paul 1976. *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, Düsseldorf S. 121ff.
- Kurmeyer, Christine. 2012. *Mentoring – weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: VS.
- Petersen, Renate. 2007. Entscheidungsphase Promotion. Studentinnen reflektieren Voraussetzungen, antizipieren Folgen sowie Alternativen und erkennen Barrieren/Hürden. Duisburg-Essen.

https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16943/Petersen_Renate_Diss.pdf. Zugegriffen am 12.6.2016.

Schilling, Johannes. 1993. *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.

Siebert, Horst. 2001. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodisches Vorgehen in Trainings und Veranstaltungen in Bezug auf Dimensionen eines Anthropologischen Orientierungsmodells nach Schilling 1993.

Abbildung 2: Veranstaltungsthemen nach Zielgruppen

Autorin

Romina Caltagirone, M.A.

Studium Erwachsenenbildung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin – Mentoring

Hochschule Ostwestfalen-Lippe

KOM – Institut für Kompetenzentwicklung

Emilienstraße 45

32756 Detmold

romina.caltagirone@gmx.de

6.3 Modul Networking

Proaktives Netzwerken in Mentoring-Programmen als Handlungsprinzip

Mechthild Budde und Gitta Doebert

Abstract

Dieser Artikel widmet sich dem Modul *Networking* im Rahmen von Mentoring-Programmen und damit der Bildung sozialer Netzwerke sowie dem Ausbau einschlägiger Kompetenzen. Im Rückgriff auf Forschungsarbeiten zur *Sozialen Netzwerkanalyse* und Theorien des *Sozialen Kapitals* wird zunächst die Bedeutung der Netzwerkbildung im Mentoring theoriegeleitet erörtert. Anschließend werden die Möglichkeiten zur Gewinnung *sozialen Kapitals* aufgezeigt, die sich für Mentees, Mentor_innen und Koordinator_innen aus Vernetzungsaktivitäten ergeben. Dabei werden auch geschlechtsspezifische Aspekte der Netzwerkbildung und ein *proaktives Netzwerk-Verhalten* als wesentliche Grundvoraussetzung für eine Gewinnung sozialen Kapitals erläutert.

Schlagwörter

Networking, Netzwerken, Mentoring, Soziale Netzwerkanalyse, Soziales Kapital, geschlechterspezifische Unterschiede, proaktives Networking, Netzwerkpflge, Netzwerkaufbau

Networking bildet eins der drei großen Module qualitativ hochwertiger Mentoring-Programme in der Wissenschaft (vgl. Forum Mentoring 2014), das sich stets sowohl in Form struktureller Netzwerkangebote (z. B. Stammtische oder Themenabende) vollzieht als auch im konkreten Handeln sichtbar wird, d.h. in der Vernetzung der am Mentoring Beteiligten.

Die Vernetzungsangebote im One-to-one-Mentoring, in Form von Netzwerk-Abenden oder als Zusammenschluss in Peergruppen sind klassische Vernetzungsaktivitäten, gleichzeitig dienen sie den Mentees aber auch als Übungsfelder für erstes berufliches Netzwerken. In Mentoring-Programmen ist damit das Ziel des Aus- und Aufbaus karrierebezogener, sozialer Netzwerke verbunden, um positive Effekte auf die eigene berufliche Karriereentwicklung sowie auf die weiterer Mentoring-Akteur_innen zu erzielen. Dies wird in der Interaktion durch die Bereitschaft zu wechselseitiger Unterstützung, Informationsweitergabe oder durch die Verfügbarmachung weiterer Ressourcen signalisiert.

Grundlegend soll zunächst dargestellt werden, was als ein *soziales Netzwerk* zu bezeichnen ist, welche *Funktionen* es hat und welche *Rollen* die Mitglieder eines Netzwerks innehaben können.

Soziale Netzwerke

Als (soziales) *Netzwerk* werden gemeinhin Personen oder Organisationen betrachtet, die durch Beziehungen miteinander verbunden sind (Koolwijk und Wieken-Mayser 1987), die sich in Kontakten bzw. Interaktionen ausdrücken. Dabei können sowohl materielle als auch immaterielle Güter wie Informationen, Hilfestellungen oder Dienstleistungen ausgetauscht werden (vgl. Denison 2006). Zu unterscheiden sind Netzwerke mit formellem (z. B. Berufsverbände) oder informellem (z. B. Freundschaftsnetzwerke) Charakter (vgl. Schenk 1984). Die sich aus der Interaktion ergebenden *Verpflichtungen* sind mit Begriffen wie Respekt, Anerkennung oder Freundschaft verbunden. Die *Funktion* sozialer Netzwerke lässt sich grob in *soziale* Unterstützungsfunktionen und *instrumentelle* Funktionen unterteilen (vgl. Denison 2006). Hennig (2006) stellt kulturelle, strukturelle und funktionale Funktionen für Netzwerke dar, wobei kulturelle Funktionen zu einem Gefühl von Zugehörigkeit führen und soziale Identität stiften.

- Diese Funktionsdarstellungen sind mit denen von Mentoring-Programmen vergleichbar. So beschreibt z. B. Kram (1985) psychosoziale und karrierespezifische Funktionen von Mentoring.

Als *Networking* soll in der Folge die Pflege des individuellen Netzwerks bezeichnet werden, also alle Verhaltensweisen und Aktivitäten, die dem Aufbau, der Entwicklung und der Aufrechterhaltung von Beziehungen dienen.

Die *Netzwerkforschung* unterscheidet bei der Betrachtung von Netzwerken, wie Abbildung 1 zeigt, unterschiedliche Untersuchungsebenen, die zugleich verknüpfend betrachtet

werden können. „Dies erlaubt es ihr, die Eigenschaften und Dynamik der zusammengesetzten Makroeinheiten mit den Aktionen der Primäreinheiten – Individuen oder korporativen Akteuren – zu verbinden“ (Jansen 2003, S. 275).



Abbildung 1 Untersuchungsebenen in der Netzwerkforschung (eigene Darstellung, vgl. Jansen 2003)

- Im Rahmen der *Sozialen Netzwerkanalyse* liegen im Zusammenhang mit Mentoring bereits Studien zu Netzwerken auf der Mikroebene vor, auf die im weiteren Verlauf eingegangen wird.

Grundlagen der Sozialen Netzwerkanalyse

Die soziale Netzwerkanalyse konzentriert sich auf Netzwerke aus einer organisationalen oder aus einer egozentrierten Sicht (Beziehungen einer Person: *Ego* zu den Anderen: *Alteri* seines/ihres Netzwerks). Dabei nimmt sie jeweils die getauschten Inhalte oder Beziehungen in den Blick, die instrumentelle, also arbeits- bzw. karrierebezogene und/oder expressive, psychosoziale Ressourcen betreffen können (vgl. Ibarra 1992). Erfasst werden entweder alle (*Totalerhebung*) oder nur die für eine bestimmte Fragestellung bzw. Funktion relevanten Akteur_innen (*Teil-Netzwerk*). Diese werden über *Namensgeneratoren* (Sammlung der Namen, z. B. über sogenannte ‚*Netzwerkkarten*‘) oder *Positionsgeneratoren* (Zuordnung von Namen anhand einer Liste von z. B. Berufsgruppen, Organisationstypen oder gesellschaftlichen Sektoren, vgl. Lin et al., 2001 sowie Lin und Dumin 1986)

erhoben. Dabei sind bestimmte Kategorisierungen möglich (z. B. Freund_in, Kolleg_in, Vorgesetzte_r, Verwandte_r), die einerseits Teilnetzwerke (*Cluster/Cliquen*) erkennbar machen und zugleich zu differenzierten Aussagen über das betrachtete Netzwerk führen. Im Anschluss an die Erhebung von Netzwerken werden diese anhand von Analysekatgorien ausgewertet (siehe Abbildung 2).

Analysekategorien für soziale Netzwerke	
<i>Größe</i>	Anzahl der Netzwerkmitglieder
<i>Dichte</i>	Verhältnis <i>tatsächlich vorhandener</i> zu <i>möglichen</i> Beziehungen der Akteur_innen. In einem sehr dichten Netzwerk kennen sich alle untereinander.
<i>Häufigkeit von Kontakten</i>	Zählung der Kontakte zwischen den Akteur_innen
<i>Reziprozität</i>	Einseitigkeit oder Wechselseitigkeit der Beziehungen
<i>Stärke von Netzwerkbeziehungen</i>	Ermittlung aus einer Kombination von Kontakthäufigkeit, Kontaktdauer, emotionaler Nähe und Reziprozität (vgl. Granovetter 1973)
<i>Multiplexität (vs. Uniplexität) der Relationen</i>	Umfang unterschiedlicher Inhalte, die in einer Verbindung bzw. in sozialen Beziehungen ausgetauscht werden bzw. Anzahl verschiedener Rollen-Relationen zwischen zwei Personen (vgl. Schenk 1984)
<i>Hierarchieebenen</i>	Erfassung der sozialen Stellung der Akteur_innen
<i>Struktur</i>	Erfassung von Teilnetzwerken und Clustern und damit auch von kaum miteinander verbundenen Teilnetzwerken und sog. <i>strukturellen Löchern</i> (keine Verbindung zwischen einzelnen Clustern, vgl. Burt 1992)
<i>Reichweite</i>	Soziale Zusammensetzung eines Netzwerks (Heterogenität oder Homogenität) in Bezug auf die Akteur_innen

Abbildung 2 Analysekatgorien für soziale Netzwerke (eigene Darstellung)

Zudem werden auch die unterschiedlichen *Rollen*¹ der einzelnen Netzwerkmitglieder identifiziert (vgl. Schenk 1984 und darauf aufbauend Sauer, Kauffeld und Spurk 2014) (siehe Abbildung 3).

1 Um die Beziehungsstrukturen in Netzwerken darstellen zu können, wurde in der Netzwerkforschung schon früh auf den Rollenbegriff zurückgegriffen (Nadel 1957, White et al. 1976, Boorman und White 1976). „Im Rollenbegriff sind kulturelle und relationale Aspekte von sozialen Strukturen miteinander verknüpft; Rollen beruhen auf der kulturellen Formung von zwischenmenschlichen Erwartungen, die die Beziehungen zwischen den Rollenträgern ausmachen (DiMaggio 1992)“ (Fuhse 2009, S.72)

Rollen von Netzwerkmitgliedern	
<i>Star</i>	Mitglied mit vielen Verbindungen zu anderen Akteur_innen
<i>Brücke</i>	Mitglied mit Zugehörigkeit zu mehreren Clustern
<i>Gatekeeper</i>	Mitglied, das die einzige Verbindung zu einem anderen Cluster oder einem anderen Netzwerk darstellt; der Zugang zu Wissensbeständen und zur Unterstützung des Clusters ist nur über diese Person möglich
<i>Isolierte_r</i>	Mitglied ohne Beziehungen zu anderen Akteur_innen
<i>Liaison</i>	Mitglied, das einen Kontakt zwischen ansonsten unverbundenen Akteur_innen verschiedener Cluster herstellt und selbst nicht zu deren Clustern gehört (vgl. Fernandes und Gould 1994)
<i>Coordinator</i>	Mitglied, das innerhalb einer Gruppe zwei unverbundene Mitglieder verbindet und deren Kommunikation als interne_r Mediator_in sichert
<i>Consultant</i>	Mitglied, das zwei unverbundene Akteur_innen innerhalb einer Gruppe verbindet, selbst jedoch nicht Mitglied der Gruppe ist, sondern als externe_r, unabhängige_r Mediator_in vermittelt
<i>Representative</i>	Mitglied einer Gruppe, das diese nach außen vertritt und als Kontakt für Mitglieder anderer Gruppe agiert

Abbildung 3 Rollen von Netzwerkmitgliedern (eigene Darstellung)

Soziales Kapital in Netzwerken

Verknüpft man die Analyse von Netzwerken mit den Annahmen Pierre Bourdieus (1983) zu den verschiedenen Kapitalformen und ihrer Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten, lassen sich Aussagen zu den Möglichkeiten der Erweiterung des sog. *sozialen Kapitals* durch Networking treffen. In seinen Arbeiten über die verschiedenen Kapitalformen (ökonomisch, kulturell, *sozial*), die dem Individuum zur Verfügung stehen, lenkte Bourdieu den Fokus auf die Hintergründe ungleicher Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen innerhalb von Gesellschaften. Das *soziale Kapital* stellt dabei nach Bourdieu (1983, S. 190) „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen (dar), die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“.

Networking bietet den Zugang zu Informationen und Wissen bzw. die Möglichkeit, kooperativ Wissen zu generieren. Der damit verbundene Macht- und Einflussgewinn bestimmt die Größe des *sozialen Kapitals*. Dieses kann daher als Ressource des eigenen Netzwerks aufgefasst werden und ‚wirkt‘ (ausschließlich) im Kontakt zu anderen (vgl. Coleman 1988). Unter Umständen kann es in *ökonomisches Kapital konvertiert* werden, etwa in Form von sozialen Positionen (vgl. Hollstein 2007). Je mehr *soziales Kapital* einzelne Personen z. B. in einem Unternehmen erwerben, desto wahrscheinlicher und schneller wird eine Beförderung möglich (vgl. Brass 1984; Burt 1992; Ibarra 1993; Littmann-Wernli und Scheidegger 2004).

- Bezogen auf die Generierung *sozialen Kapitals* in formalen Mentoring-Programmen in Unternehmen hat Iseke (2007) einen Weg gefunden, den Effekt von Mentoring-Maßnahmen auf den Umfang des realisierten Sozialkapitals einer Nachwuchsführungskraft zu messen (s.u.).

Generierung sozialen Kapitals durch Networking

Soziales Kapital generiert sich innerhalb von Netzwerken insbesondere aus der Beziehungsqualität, den sogenannten *Strong Ties* (emotional bindende und auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen mit mindestens zwei Kontakten pro Woche) und den *Weak Ties* (schwache, emotional weniger intensive Kontakte, die häufiger als einmal pro Jahr, aber seltener als zweimal pro Woche erfolgen). Granovetter (1973) untersuchte Beziehungen zwischen Arbeitssuchenden und Kontaktpersonen, die entscheidende Informationen für eine erfolgreiche Anstellung lieferten. Zunächst stellte er fest, dass mehr als die Hälfte der Stellen nicht über formale Wege, sondern über informelle Netzwerkkontakte vergeben wurden. Nach Jansen (2003) kommen auch neuere Untersuchungen zu ähnlich hohen Ergebnissen (vgl. Granovetter 1995). Granovetter konnte aufzeigen, dass die *Strong Ties* zwar hohe Solidaritäts- und Hilfspotenziale aufweisen, jedoch durch die hohe *Netzwerkdichte* nur wenig neue Informationen generieren; die Akteur_innen bestätigen einander stattdessen wechselseitig. *Strong Ties* führten daher nur in weniger als einem Fünftel der Fälle tatsächlich zu einer neuen Anstellung; Informationen aus sehr seltenen Kontakten (weniger als 1x jährlich) führten bei fast einem Drittel der Befragten in eine neue Beschäftigung. Über *Weak Ties* gelangten hingegen mehr als die Hälfte der Fälle zum Erfolg (vgl. Jansen 2003).

Für die Hochschulkarriere erläutert Maurer (2010a, 2010b und 2016) die Bedeutung der *Weak Ties* anhand ihrer Analyse von Netzwerkstrategien im Rahmen eines Graduiertenkollegs in der Schweiz (1999-2002). Sie legt dar, dass Beziehungen in der Scientific Community in der Regel aus *Weak Ties* bestehen. Dazu zählen Begegnungen auf Konferenzen und Tagungen sowie der Austausch über Forschungsfragen. Dabei sind „*Intensität und Qualität des Austausches*“ relevant, um sich zu einem späteren Zeitpunkt „*einander anerkennend zu erinnern*“. Auf der Postdoc- und Habilitationsstufe beschreibt sie die Gewinnung „*persönlicher, wissenschaftlicher*“ (oftmals als *Weak Ties* gepflegter) Freundschaften als relevant im Hinblick auf die Bewerbung auf eine Professur:

„Die Rede ist von ‚persönlichen wissenschaftlichen Freundschaften‘, weil die persönliche Begegnung, das gegenseitige ‚Sich-Erkennen‘ und ‚Anerkennen‘ als interessante Person die Voraussetzung einer solchen Beziehung ist. Wer persönliche wissenschaftliche Freundschaften gefunden hat, kann Anschluss an ihre Beziehungsnetze finden. Der Begriff drückt gleichzeitig aus, dass diese Beziehungen nicht instrumentell herstellbar und darum auch so wertvoll sind“ (Maurer 2016, S. 14).

- In diesem Zusammenhang weist Maurer auf die Bedeutung *persönlichen Vertrauens* als Voraussetzung für den Austausch von Ratschlägen und Empfehlungen hin. Dies kann durch Mentoring und weitere Vernetzungskontexte ermöglicht werden.

- Mentees sind untereinander und mit ihren Mentorinnen und Mentoren durch *Weak Ties* verbunden und bleiben in diesem Kontakt sehr oft auch nach Abschluss des Programms. Die im Mentoring-Kontext erzielte Qualität dieser Beziehung ist nach Maurer als gute Basis für die Entwicklung persönlicher wissenschaftlicher Freundschaften zu werten und sollte daher als wertvolle Ressource erkannt werden (vgl. Maurer 2016).

Die besondere Wirkung der *Weak Ties* erklärt sich über die *Brücken-Funktion* der Akteur_innen, zu denen *Ego* in einer schwachen Beziehung steht. *Brücken* können während des Kontakts mit hoher Wahrscheinlichkeit neue Informationen ergeben. Auch Colemann (1988) kam zu dem Ergebnis, dass *soziales Kapital* über Ressourcen geschaffen werden kann, die keine direkte Beziehung erfordern, d.h. über Beziehungen zu *Brücken*. Dies wird als „*netzwerkbasierte Dimension von Sozialkapital*“ (Franzen und Freitag 2007, S. 67) bezeichnet. Andersherum bieten *Brücken* auch die Möglichkeit, Informationen in Netzwerkeile zu streuen, die sonst nicht erreicht werden könnten. Jansen (2003) weist darauf hin, dass *Weak Ties* oft zu statushöheren Kontaktpersonen unterhalten werden, die umso attraktivere Stellen vermitteln können, je höher der eigene Status ist. Als *Brücke* gewinnt eine Person *soziales Kapital*, wenn sie direkte oder indirekte Kontakte zu vielen weiteren Akteur_innen in einem Teilnetzwerk herstellt. Aus ihren vielen Teilnetzwerken erhält die *Brückenperson* neue Informationen, die sie selbst erfolgsbringend verarbeiten kann (vgl. Jansen 2003). Dabei kommt ihr zugute, dass sie selbst den Clustern nur schwach verbunden und den Normen und Regeln der Teilnetze nicht unterworfen ist (vgl. Jansen 2003). *Brückenpersonen* gelten daher als Modernisierer_innen oder Innovateur_innen, die Ideen aus mehreren voneinander getrennten Kontexten zusammenfügen können.

- Für Mentoring-Programme legen Higgins und Kram (2001) vor diesem Hintergrund dar, dass nicht so sehr ein enger Kontakt zu einzelnen Mentor_innen zum Karriereerfolg führt, sondern ein breites Netzwerk von Unterstützungsbeziehungen zu Personen, die einander nicht kennen, so dass *Ego* selbst eine *Brückenfunktion* einnimmt und wiederum mit Personen vernetzt ist, die als *Brücken* wertvolle neue Informationen bereithalten oder neue Kontakte schaffen können.

Geschlechterspezifische Unterschiede des Networkings

Der Anteil von Frauen an einflussreichen Positionen in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft ist nach wie vor gering. Diese Tatsache generiert sich auch durch die geschlechterspezifisch unterschiedliche Herangehensweise bei der Bildung von Netzwerken. So korreliert die Anzahl männlicher Kontakte in einem Netzwerk positiv zum Karriereerfolg (vgl. Parker und Welch 2013). Zwar wirken auch Kontakte zu einflussreichen Frauen positiv auf den Karriereerfolg, nur ist deren Anzahl (noch) weitaus geringer. Auch Hendrix et al. (2016) stellen in einer Studie zu Wissenschaftskarrieren und Berufungsverfahren (vgl. Kortendiek et al. 2013) fest, dass „*ein Drittel der befragten Professoren an(gab), ihre Netzwerke bestünden mehrheitlich aus Männern, während sich nur 12 Prozent der Professorinnen hauptsächlich in frauendominierten Netzwerken bewegen*“ (Hendrix et al. 2016, S. 29).

Mit Blick auf karriererelevante Netzwerke bedeutet daher der Impuls, gleichgeschlechtliche Kontakte herzustellen, für Frauen nach wie vor einen klaren Nachteil (vgl. Littmann-Wernli und Scheidegger 2004)².

- In Bezug auf das Matching weiblicher Mentees ist daher individuell mit jeder Mentee abzuwägen, ob ein Cross-Gender-Mentoring oder ein Same-Gender-Mentoring mit einer erfolgreichen Mentorin als Role Model zielführend sein kann (vgl. Dolff/Hansen 2002, S. 14).

Burt (1992) konnte aufzeigen, dass die Vorteile, die sich aus starken oder schwachen Beziehungen ergeben, geschlechtsspezifisch *und* hierarchiebezogen betrachtet werden müssen. So zogen Manager im oberen Hierarchiesegment und in sog. *sozialen Frontstellungen* den größten Gewinn aus schwachen Beziehungen. Für alle anderen Männer sowie für Frauen auf allen Hierarchieebenen waren hierarchische Netzwerkverbindungen wichtiger, die sich als *Strong Ties* zu höherrangigen Personen darstellen (vgl. Burt 1992), da sie für den Aufstieg in einer Organisation „*interne Legitimation*“ durch „*strategische Partner mit Protektionsmöglichkeiten*“ benötigen. Vor diesem Hintergrund empfehlen Littmann-Wernli und Scheidegger (2004, S. 57f) Frauen daher den Aufbau eines „*hierarchischen Netzwerks um einen strategischen Partner, der nicht ihr direkter Vorgesetzter ist*“ sowie „*ihre sozialen Beziehungen Aufgaben orientiert auf die eigene Abteilung zu konzentrieren*“, die in der Organisation eine möglichst zentrale Position einnehmen sollte (vgl. auch Brass 1985).

Das oben genannte Ergebnis zur Leistungsfähigkeit großer heterogener Netzwerke mit vielen Außenbeziehungen muss dazu nicht in Widerspruch stehen.

- Letztlich resultiert für Mentees aus beiden Ergebnissen die Empfehlung, sich einerseits in einem breit gefächerten, heterogenen Netzwerk mit vielen *Alteri* schwach zu vernetzen, um viele Informationen zu erhalten bzw. zu geben, gleichzeitig jedoch auch intensive Beziehungen mit einflussreichen, staturhöheren Kontaktpersonen zu pflegen (vgl. auch Döhling-Wölm 2013). Ein an dieser Prämisse orientiertes Mentoring-Programm kombiniert daher idealerweise die Bildung von Peer-Groups bzw. Peer-Mentoring parallel zu einem One-to-One-Mentoring.

Im Kontext von Wissenschaftskarrieren verweisen Hendrix et al. (2016) auf die Bedeutung von Geschlecht in Netzwerken auch in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Publikationen (vgl. auch Leemann 2013; Lang und Neyer 2004) oder in Berufungsverfahren (vgl. Färber und Riedler 2011; Färber und Spangenberg 2008). Hier sind Frauen schon im Vorfeld der Entscheidungsgremien durch eine mangelnde Präsenz in den informellen Netzwerken, in denen die Zusammensetzungen von Berufungskommissionen oder Begutachtungskommissionen bei Drittmittelanträgen festgelegt wird, deutlich benachteiligt.

2 Den Hintergrund bildet die Beobachtung, dass Netzwerkbildung oft aufgrund von Ähnlichkeiten (Homophilie) vorgenommen wird, wobei das Geschlecht nach wie vor als „*eines der überragenden Attribute soziale Nähe*“ (McGuire 2000; vgl. auch Meuser, 2014 und Sagebiel, 2016) anzusehen ist.

„So wird angeführt, dass Absprachen außerhalb der Sitzungszeiten und Netzwerke gegenseitiger Förderung bei der Auswahl der GutachterInnen zum Tragen kommen. Durch informelle Kontakte kann diese Auswahl gesteuert sowie Einfluss auf die Gutachten genommen werden. (...) Solange sich informelle Netzwerke nicht auch aus Frauen zusammensetzen und selbstverständlich Frauen positionieren und platzieren – (werden sich) informelle Absprachen verstärkt gegen Bewerberinnen auswirken“ (Hendrix et al. 2016, S. 35).

Sauer, Kauffeld und Spurk (2014) analysierten die Freundschaftsbeziehungen und Kontakte zur Karriereförderung in *egozentrierten Netzwerken* weiblicher und männlicher Berufsanfänger_innen. Demnach pflegen Männer, insbesondere im Freundschaftsnetzwerk, mehr Kontakt zu Vorgesetzten und Kollegen mit höherem Status als Frauen, die vor allem freundschaftliche Beziehungen zu Kolleginnen auf gleicher Hierarchieebene knüpfen. Dabei nehmen Frauen häufiger strategisch einflussreiche Positionen im Freundschaftsnetzwerk ihrer Abteilung ein und treten häufiger als *Gatekeeper*, *Representative*, *Coordinator* und *Consultant* auf, während Männer kaum Verbindungen (für andere) herstellen.

Dies weist auf die besondere Leistung von *Frauen in sozialen Unterstützungsnetzwerken* und von *Männern in instrumentellen Netzwerken* hin (vgl. Sauer et al 2014).

- Die Autor_innen der Studie empfehlen daher, sich beim Einstieg in den Beruf die Struktur und eigene Position im eigenen Netzwerk bewusst zu machen, strategisch wichtige Netzwerk-Personen zu identifizieren, ggf. die Beziehung zu ihnen zu intensivieren und „eine enge Beziehung zu einem einflussreichen, gut vernetzten Mentor anzustreben“ (Sauer et al 2014 S. 23).

Da dieses Vorgehen im akademischen Feld mit einem erhöhten Zeitaufwand für Frauen verbunden ist und zudem auch mit den zeitlichen Anforderungen *familiärer* Netzwerkpflge vereinbart werden muss (die noch immer hauptsächlich Frauen leisten), fordert Maurer *eine Flexibilisierung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen in der Wissenschaft* (vgl. Maurer 2016). Daran anschließend verweisen Grulich und Riegraf auf die Kraft von weiblichen, solidarischen Netzwerken in der Wissenschaft:

„An den Erzählungen der Pionierinnen der Frauen- und Geschlechterforschung und den bis heute spürbaren Erfolgen ihrer Netzwerkaktivitäten zeigt sich, dass die Benachteiligungen, die sie im Wissenschaftssystem erfahren haben ... durch Zusammenschlüsse bewältigt und verändert werden können“ (Grulich und Riegraf 2016, S. 87).

Mentoring-Programme aus der Perspektive der Sozialen Netzwerkanalyse

Als Bildungsinstitution bietet die *Hochschule* ihren Mitgliedern die Möglichkeit, Wissen zu erwerben und zu generieren. Durch Mentoring-Programme unterstützt sie die Einzelnen dabei, die Vernetzung dieser Wissensressourcen individuell sicherzustellen. Vor dem Hin-

tergrund eines sich fachlich weiter ausdifferenzierenden Arbeitsmarktes und der Nachfrage nach praxiserfahrenen Bewerber_innen, stehen Studierende vor der Herausforderung, studienbezogene Schwerpunktsetzungen und qualifizierende berufliche Praktika in Einklang zu bringen. Zudem müssen sie Wissen über angestrebte spätere Tätigkeitsbereiche generieren sowie entsprechende Kontakte knüpfen. Promotionsinteressierte, Promovierende und Habilitierende zielen auf die Entwicklung eines wissenschaftlichen Profils, die eigene Sichtbarkeit in ihrer jeweiligen Scientific Community, eine tragfähige Vernetzung sowie die Erfassung von Forschungsfragen und weiteren relevanten Aufgaben im Wissenschaftsbetrieb.

Mit der Aufnahme in ein Mentoring-Programm erhalten die *Mentees* – unabhängig von ihrer Stausebene – die Möglichkeit, ein umfassendes eigenes Netzwerk-Cluster in Form berufsbezogener, karrierefördernder Kontakte auszubauen.

Ein Mentoring-Programm kann als ein sich fortlaufend vergrößerndes, formales soziales Netzwerk beschrieben werden, in dem *soziales Kapital* insbesondere zwischen Mentor_innen und Mentees transferiert wird (vgl. Peters 2004). Die einzelnen Programmdurchgänge sind ihrerseits ebenfalls als zeitlich befristete, formale Netzwerke darstellbar, in denen die Koordinator_innen eine zentrale Position einnehmen und Beziehungen zu *allen* Beteiligten innerhalb und außerhalb der Hochschule pflegen.

Vernetzung auf der Ebene der Programm-Koordination

Für potenzielle Mentees und Mentor_innen führt der erste Kontakt mit einem Mentoring-Programm zu den Koordinator_innen, die dabei folgende Rollen einnehmen:

- Als *Gatekeeper* des formalen Netzwerks ‚Mentoring-Programm‘ wählen sie Mentees aus und stellen anschließend den Kontakt zu möglichen Mentor_innen her.
- Im Matching stiften sie eine *Liaison* zwischen
 - Mentee und Mentor_in, zwei bislang unverbundene Akteur_innen aus strukturell und hierarchisch voneinander getrennten Netzwerken,
 - Mentor_innen und hochrangigen Hochschulvertreter_innen (*Representatives*), z. B. bei Auftakt- und Abschlussveranstaltungen.
- Als *Coordinator* unterstützen sie fortan den Kontakt zwischen Mentee und Mentor_innen.

Aus Sicht der Koordinator_innen stellen neue Mentor_innen wichtige Außenkontakte ihrer beruflichen Netzwerke und damit neue Impulse zur Weiterentwicklung des Programms dar. Dabei können Mentor_innen auch eine *Brückenfunktion* übernehmen und weitere direkte oder indirekte Kontakte zu Kolleg_innen in ihrem beruflichen Teilnetzwerk – dem Institut, der Abteilung oder der Klinik – herstellen und diese motivieren, ebenfalls ein Mentorship zu übernehmen. Neue Mentees sind in den Augen der Koordinator_innen immer auch *Rising Stars* (vgl. Ragins 1999), also Nachwuchskräfte, deren berufliches Netzwerk sich zukünftig deutlich erweitern wird und die als *Weak Ties* potenzielle Mentor_innen werden könnten. Im Rahmen von Alumni/Alumnae-Arbeit dient die

Pflege dieser Kontakte der Nachhaltigkeit des Mentoring-Programms. Abbildung 4 verdeutlicht die vielfältigen Vernetzungsmöglichkeiten auf Koordinationsebene.

VERNETZUNG AUF KOORDINATIONSEBENE	
<p>Im Sinne der Qualitätssicherung konzipieren und organisieren Koordinator_innen Networking-Angebote für die Mentees und sind zugleich auch selbst aktives Mitglied des Mentoring-Netzwerks. Beide Aspekte münden zwangsläufig in die Aufgabe, sich auch über den Programmrahmen hinaus mit Personen(kreisen) zu vernetzen, die innerhalb der Hochschule, aber auch hochschulübergreifend im engeren wie weiteren Sinne mit Mentoring befasst sind. Tragfähige persönliche Netzwerke und ihre deutliche Präsenz an der Hochschule sind unerlässliche Kriterien, die von den Koordinator_innen strategisch und aktiv gesteuert werden sollten. Neben Kontakten, die dem rein fachlich-inhaltlichen Austausch im Karriere- und Weiterbildungskontext dienen, sind gute Beziehungen, etwa zu Multiplikator_innen oder Entscheidungsträger_innen, gerade dann von entscheidender Relevanz, wenn z. B. die Ausweitung oder die Verstetigung des Mentoring-Programms und/oder die Entfristung der Koordinationsstelle angestrebt werden.</p>	
Unmittelbarer Bezug zum Mentoring-Programm	<p style="text-align: center;">Vernetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ mit allen aktuellen und ehemaligen Mentees und Mentor_innen ➤ mit anderen hochschulinternen Mentoring-Programmen und ggf. Mentoring-Systemen (z. B. als „AG Mentoring“ oder „Runder Tisch Mentoring“) ➤ mit Mentoring-Programmen anderer Hochschule (z. B. in Regionalnetzwerken) ➤ mit Mentoring-Programmen anderer Hochschulen auf bundesweiter Ebene im Forum Mentoring und hier ggf. zusätzlich intensivere Vernetzung im Rahmen themenbezogener Arbeitsgruppen ➤ in Mentoring-Kooperationsprojekten/-programmen verschiedener Hochschulen (z. B. Cross-Mentoring) <p>TIPP Aufbau und Pflege einer Xing- oder LinkedIn-Gruppe, die auch als Alumni-Netzwerk dienen kann.</p>
Hochschul-intern relevante Kontakte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ zu Fakultätsverantwortlichen (z. B. Geschäftsführung, Dekan_in, Fakultätsgleichstellungsbeauftragte, Mentoring-Systemen) ➤ im Kontext Personalentwicklung (z. B. Personaldezernat, Beauftragte für Personalentwicklung, Berufungsbeauftragte, Rektorat, Dual Career Service, Abteilung für Karriereentwicklung) ➤ im Kontext Gender und Diversity (z. B. zentrale Gleichstellungsbeauftragte, Gleichstellungskommission, Stabsstelle für Gender und Diversity Management, International Office, „Runder Tisch Antidiskriminierung“) ➤ im Kontext Graduiertenförderung (z. B. DFG-geförderte Graduiertenkollegs, Sonderforschungsbereiche, Center for Doctoral Studies, Exzellenzcluster) ➤ im Kontext Studierende (z. B. AStA, Career Service, Studierendenwerk, Studierendensekretariat) ➤ im Kontext Mentor_innen_akquise (z. B. Alumni-/Alumnae-Service, Professor_innen- Netzwerke) ➤ im Kontext Öffentlichkeitsarbeit: Pressestelle <p>TIPP Strategische Besetzung des Auswahlgremiums/-beirats, um höhere Vernetzung und multiplikatorische Wirkung zu erlangen.</p>

Kontakte über die Hochschule hinaus	<ul style="list-style-type: none"> ▶ mit der Hochschule angegliederten Institutionen (z. B. An-Instituten oder Uni-Klinika) ▶ mit externen Forschungszentren, ▶ mit (über)regionalen Unternehmen und Hochschulen, <p>TIPP Eigenes Profil in Social Networks wie XING oder LinkedIn erleichtert z. B. die Kontaktaufnahme im Rahmen der Akquise von Mentor_innen.</p>
--	--

Abbildung 4 Vernetzung auf Koordinationsebene (eigene Darstellung)

Vernetzung auf der Ebene der Mentor_innen

Mentor_innen können im Rahmen der Unterstützung und Begleitung von Mentees auch ihre eigenen Kontakte und Netzwerke ausbauen. Sie werden in der Regel durch die Koordinator_innen angefragt, über die sie Zugänge in universitäre Netzwerke (für Unternehmen z. B. zu Career Services in Universitäten) erhalten. Im Hinblick auf die Zugangsmöglichkeiten zur Fakultät der Mentees werden diese Kontakte durch das Mentoring mittelbar und bei weiteren Vernetzungswünschen der Mentor_innen ggf. sogar unmittelbar intensiviert. Mentor_innen haben die Möglichkeit, in leistungsstarken und hochmotivierten Mentees, die sie in ihr eigenes Netzwerk eingeführt haben, einen *Rising Star* zu entdecken und damit die eigene Position im beruflichen Netzwerk weiter zu etablieren.

In ihren Gesprächen verknüpfen Mentees und Mentor_innen unterschiedliche und übereinstimmende theoretische wie praktische Wissensbestände, generieren dabei neues Wissen und vergrößern so potenziell ihr *soziales Kapital*. Je nach Konzeption des Programms und den eigenen zeitlichen Ressourcen bieten sich für Mentor_innen darüber hinaus weiterführende Vernetzungsmöglichkeiten. So kann das eigene *soziale Kapital* als *Brückenposition* und *Representative* im eigenen Unternehmens- bzw. Institutionen-Netzwerk gestärkt werden (s.o., Burt 1983a) und langfristig u. U. ‚neues‘ (Hochschul-)Wissen eingebunden werden (vgl. Peters 2004).

Die Mentor_innen nehmen folgende Rollen ein:

- Als *Gatekeeper* sind sie der Zugang zu ihren eigenen beruflichen Netzwerken im Unternehmen, in der Universität oder in der Scientific Community.
- Als *Brücke* können sie zu den *Alteri* ihrer beruflichen Netzwerke karriereförderliche *Liaisons* für die Mentees stiften (vgl. Colemann 1988). Auch unterstützen Mentor_innen Mentees häufig beim Zugang in weitere formale berufliche Netzwerke, wie z. B. in Berufsverbände.
- Schließlich sind sie gegenüber den Mentees auch *Representatives* ihres beruflichen Netzwerks und bieten so Beobachtungs- bzw. Lernanlässe bzgl. des habituellen Auftretts und der *Corporate Communication*.

Vernetzung auf der Ebene der Mentees

Die Mentees lernen zunächst die Koordinator_innen sowie Personen aus deren professionellen Beratungsnetzwerken, wie Trainer_innen oder ggf. Coaches, kennen. Sie integrieren eine_n Mentor_in in ihr eigenes Netzwerk und erhalten darüber unter Umständen karrierestrategisch wertvolle weitere Kontakte zu Personen aus dem Netzwerk der Mentor_innen (Projekt-Mitarbeiter_innen, Kolleg_innen). Zudem bilden sie gemeinsam mit den anderen Teilnehmer_innen des Programms eine neue Peer-Gruppe. Wegen der häufig zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Programme befinden sie sich auf der gleichen Qualifikationsstufe, weisen jedoch in Bezug auf Alter, Fachzugehörigkeit, individuelle Erfahrungen, räumliche wie soziale Herkunft, Bildungshintergrund, Religion, Ethnie, Handicaps und ggf. auch hinsichtlich des Geschlechts Unterschiede auf (Diversity). Mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensbeständen bieten Mentees einander hohe Lernpotenziale und sind aufgrund ihrer Statushomogenität zudem ähnlichen Herausforderungen innerhalb der Status-Passage unterworfen. Über die im Mentoring vorausgesetzte Konkurrenzlosigkeit (vgl. Franzke 2004) mobilisiert das Mentee-„Wissensnetzwerk“ in dieser Situation Empathie und Solidarität. Daraus resultiert in einigen Programmen das Tool „Von Mentees für Mentees“, in dem die Teilnehmer_innen ihre jeweiligen Expertisen und besonderen Kompetenzen sichtbar machen und sich wechselseitig zur Verfügung stellen.

Für die Mentees zählt das Mentoring-Programm innerhalb ihres Netzwerks zu dem Netzwerk-Cluster der berufsbezogenen und karrierefördernden Kontakte. Diese sind bei Studierenden noch in der ‚Startphase‘, die Größe ihres karrierebezogenen Netzwerkes ist relativ gering und die damit verbundenen Möglichkeiten sind daher noch begrenzt.

Mentees nehmen daher im Mentoring-Programm folgende Rollen ein:

- Als *Gatekeeper* sind sie der Zugang zu ihren eigenen Netzwerken in der Universität.
- Als *Brücke* stiften sie zu den *Alteri* ihrer universitären Netzwerke *Liaisons* für andere Mentees oder für ihre Mentor_innen.
- Als potentielle *Rising Stars* bieten sie zukünftig interessante Netzwerk-Potenziale.
- Als *Coordinators* fungieren einzelne Mentees, indem sie informelle Treffen innerhalb und außerhalb der Programmdurchläufe organisieren und damit jeweils die Kommunikation untereinander sichern.

Abbildung 5 zeigt Vernetzungsmöglichkeiten der Mentees innerhalb des Rahmenprogramms im Mentoring auf.

VERNETZUNGSMÖGLICHKEITEN IM RAHMENPROGRAMM

Das Rahmenprogramm strukturiert die Laufzeit der Mentoring-Programme und ist Bestandteil seiner Qualitätssicherung. Zugleich bietet es – im unmittelbaren Mentoring-Kontext, aber auch darüber hinaus – vielfältige Vernetzungsanlässe und Potenziale zur Netzwerk-Erweiterung unterschiedlicher Zielgruppen:

<p>Auftaktveranstaltung zur Begrüßung und Einführung neuer Mentees und ggf. Mentor_innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ neue Mentees und Alumni/Alumnae ➤ ehemalige und aktuelle Mentor_innen ➤ Programmverantwortliche ➤ Koordinator_innen kooperierender Mentoring-Programme ➤ Referentinnen und Referenten ➤ Hochschulverantwortliche wie Gleichstellungsbeauftragte, Rektoratsmitglieder, Stabsstellenleiter_innen, Personalentwicklungsverantwortliche etc. ➤ interessierte Gäste <p>TIPP Zusammenlegung mit Abschlussveranstaltung bewirkt u.a. höheren Vernetzungsgrad, größere Öffentlichkeitswirksamkeit sowie Einsparung finanzieller und personeller Ressourcen</p>
<p>Informelle Treffen der Mentees z. B. Stammtisch, Institutsbesichtigungen oder wechselseitiges Vorstellen der eigenen wissenschaftlichen Arbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aktuelle Mentees, programmintern und/oder ➤ aktuelle Mentees programmübergreifend (bei parallel laufenden Linien) <p>TIPP Selbstorganisation durch Mentees stärkt Gruppendynamik, Verantwortungsgefühl und Eigeninitiative und begünstigt ein Lernfeld für die Pflege des eigenen beruflichen Netzwerks.</p>
<p>Regelmäßige Veranstaltungen z. B. Vernetzungsdinner, ‚Kamin-gespräche‘ oder Themen- und Diskussionsabende (Jour Fixe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aktuelle Mentees, programmintern und/oder programmübergreifend ➤ Alumni/Alumnae ➤ interessierte Gäste, z. B. Teilnehmer_innen anderer ➤ Karriereförderprogramme ➤ Programmverantwortliche <p>TIPPS Thematische Schwerpunkte wählen und Veranstaltungen ggf. an andere Termine koppeln; Input durch Mentor_innen, dadurch (noch) stärkere Programm-anbindung; Öffnung für Gäste begünstigt die Akquise zukünftiger Mentees und steigert den Bekanntheitsgrad des Programms</p>
<p>Seminare / Workshops</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aktuelle Mentees, programmintern und/oder ➤ aktuelle Mentees programmübergreifend ➤ Referentinnen und Referenten ➤ Programmverantwortliche <p>TIPP Mentees gerade in der Anfangsphase auf mögliche gemeinsame Themen hinweisen.</p>
<p>Abschlussveranstaltung zur Verabschiedung des laufenden Durchgangs, Zertifikatvergabe z. B. durch Rektor_in oder Rektoratsmitglied</p>	<p>s. Auftaktveranstaltung</p> <p>TIPP Einbinden der Mentees, z. B. in Form eines kurzen Resümees ihrer Programmteilnahme</p>

Abbildung 5 Vernetzungsmöglichkeiten im Rahmenprogramm (eigene Darstellung)

Proaktives Networking in Mentoring-Programmen

Mentoring-Programme bieten *allen* Beteiligten die Chance neue Kontakte zu knüpfen sowie sich in vorher ggf. unzugänglichen Netzwerken langfristig neue Netzwerk-Cluster zu erschließen und darüber das eigene *soziale Kapital zu erweitern*. Soziales Kapital wird dabei vor allem dann erworben, wenn persönliche Kontakte reflektiert und der Aufbau und die Pflege von Kontakten auch karrierestrategisch in den Blick genommen werden. Mit Blick auf nachhaltigen Erfolg empfiehlt sich dabei zunächst die Erhebung und Analyse des eigenen Netzwerks (vgl. Sauer et al 2014), die schließlich in einer „*Netzwerkstrategieplanung*“ (Döhling-Wölm 2013) mündet (siehe Praxistipp Workshop Netzwerk-Management). Im Idealfall bildet dies die Basis eines *proaktiven Networkings*.

Blickle et al. (2010) untersuchten aktives, selbstinitiiertes Mentoring junger Nachwuchsführungskräfte in Unternehmen und stellten fest, dass besonders dann Karriereerfolg möglich wird, wenn diese „*von sich aus aktiv vielfältige soziale Kontakte innerhalb und außerhalb ihrer Organisation aufbauen, pflegen und nutzen. Die Unterstützung durch einen Mentor kann dabei ebenfalls das Resultat von nach oben gerichteten Networkingaktivitäten sein*“ (Blickle et al 2010).

Auch Iseke hat in ihrer Untersuchung (2007) die Bedeutung eines „*starken individuellen Interesses*“ bei der Generierung verschiedener *Sozialkapitalarten* bei Nachwuchsführungskräften in Unternehmen bestätigt. Sie unterscheidet dabei sozio-emotionales, fachliches und karriererelevantes *soziales Kapital* und konnte aufzeigen, dass ein „*spezifisches Interesse der Nachwuchsführungskraft und (...) formales Mentoring*“ dazu beitragen, sozial-emotionales und karriererelevantes *Sozialkapital* zu „*determinieren*“ (Iseke 2007, S. 231ff).

Mentoring-Programme an Hochschulen bieten Mentees die Möglichkeit, *proaktives Networking* zu erlernen. Übungsfelder sind neben Seminaren zum Netzwerkmanagement und zum Ausbau kommunikativer Kompetenzen auch die Kontakte innerhalb der Peer-Gruppe und zu den Mentor_innen. Dabei werden soziale Kompetenzen ausgebaut und die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Entwicklung eigener beruflicher Gestaltungsmöglichkeiten verstärkt. Die aktive Vernetzung der Mentees untereinander birgt hohes Zukunftspotenzial: Die Kohorte, die sich im Programmrahmen noch auf einer Stausebene befindet, wird sich nach Ablauf der Mentoringzeit ‚zerstreuen‘ und jede Person wird individuell je einen Platz in einem neuen berufsbezogenen Netzwerk einnehmen. Werden ehemalige Peer-Beziehungen weiterhin aktiv gepflegt, ist eine höhere Außenvernetzung – und damit eine mögliche *Brückenfunktion* – der wahrscheinliche Gewinn. Daraus können sich auch karriererelevante berufliche Kooperationen ergeben. So berichtet Petersen (siehe Beitrag IV.25 in diesem Band) über interdisziplinäre Forschungs Kooperationen (ehemaliger) Mentees in der Hochschulmedizin, ausgelöst durch deren Vernetzung im Mentoring-Programm.

Fazit

Aus einer netzwerkbezogenen Perspektive kann daher resümiert werden, dass Mentoring-Programme

- ihren Mentees wertvolle Kontakte zu einflussreichen Mentor_innen und unterstützenden Peers vermitteln,
- durch das Angebot von einschlägigen Workshops zu kritischer Analyse und Reflexion eigener Netzwerke und deren Potenziale anregen und
- Übungsfelder zu *proaktivem Networking* bieten.

Mentoring führt in der Regel zu einer Ausweitung der Netzwerkaktivität der Mentees. Personalverantwortliche sollten daher bei der Einstellung von Nachwuchs-Führungskräften deren Vita auch im Hinblick auf eine mögliche Teilnahme an einem Mentoring-Programm überprüfen. Dies empfiehlt sich nicht nur, weil die neuen Mitarbeiter_innen bereits über erste berufliche Netzwerkkontakte, z. B. zu ehemaligen Mentor_innen und der früheren Peer-Gruppe, verfügen, sondern insbesondere auch aus folgenden Gründen: Sie beherrschen die für die zukünftige Position hochrelevante Fähigkeit, netzwerkstrategisch *proaktiv* vorzugehen und sind damit in der Lage, neue Wissensbestände zu generieren und zu verknüpfen.

Im Zusammenhang mit einem modernen Verständnis von Mentoring als vernetzter Lernbeziehung bzw. *relational mentoring* (Ragins und Verbos 2007) und als Lernen in einem Wissensnetzwerk unter dem Stichwort *developmental alliance* (Hay 1995), werden in wechselseitigen Interaktionen auch Chancen zur Generierung von *sozialem Kapital* für Mentor_innen deutlich. Die Entdeckung eines *Rising Stars* ist dabei nur eine nebensächliche Möglichkeit. Vielmehr sind aufgeschlossene Mentor_innen im Kontakt zu ihren Mentees an Sichtweisen, Einstellungen, Erfahrungen und Informationen interessiert, die den eigenen Wissenshorizont erweitern können, sei es bezogen auf die Vernetzung mit aktuellen wissenschaftlichen Inhalten, den Umgang mit praktischen Herausforderungen, die Anwendung neuer kreativer Techniken oder die Reflexion der eigenen beruflichen Entwicklung, der eigenen Arbeitsweise oder des eigenen berufsbezogenen Verhaltens. So können Mentor_innen ihren Mentees in der eigenen Organisation z. B. das Tool *Shadowing* anbieten und die dabei gewonnenen Erfahrungen und Rückmeldungen zu organisationalen Abläufen, Handlungsmustern und Strukturen gemeinsam mit ihnen reflektieren und diskursiv weiterentwickeln.

Voraussetzung dafür ist eine offene, proaktive und hierarchiefreie Haltung in einer als Entwicklungs-Allianz verstandenen Mentoring-Beziehung. Auf der Basis einer „*ein-gehenden Reflexion und/oder Veränderung der jeweils individuellen Erfahrungsstruktur und damit (den) Deutungs- und Verarbeitungsmuster(n)*“ kann Mentoring so zur „*biographischen Ressource*“, als „*Erfahrung von berufsbiografischer Relevanz*“ für Mentees und Mentor_innen werden (Schell-Kiehl 2007, S. 230). So verstanden wirkt Mentoring deutlich über die Programmzeit hinaus auf die aktive Gestaltung beruflicher Biografien

ein, setzt organisationale Impulse und ermöglicht den Beteiligten den Gewinn sozialen Kapitals in *großen, starken* und *heterogenen* Netzwerken.

Praxistipp: WORKSHOP „NETZWERK-MANAGEMENT“

Wie Kontakte bzw. Netzwerke geknüpft und organisiert, vor allem aber, wie sie *gepflegt* werden, lässt sich gezielt trainieren. Voraussetzend, dass es kein „Patentrezept“ für Networking gibt, geht es dabei insbesondere um die Vermittlung elementarer Informationen und Erfolgsstrategien. Idealerweise bestehen Networking-Seminare daher aus Theorie-Input, Analyse und Reflexion sowie Praxistransfer und praktischen Übungen.

- Vermittlung grundlegender Informationen**
- Begriffsklärung Netzwerke, Networking
 - Bedeutung, Merkmale, Arten, Ziele
 - Erfolgskriterien bzw. -strategien, Risiken und Chancen
 - Voraussetzungen, notwendige Kompetenzen
 - ‚Networking-Knigge‘: Regeln, ‚Do’s and Dont’s‘,
 - Typen in Netzwerken (z. B. ‚Macher_in‘, ‚Idealist_in‘, ‚Realist_in‘; vgl. Piarry 2008)
 - Informationen zur Kontakthanbahnung (z. B. in Form von Small Talk)
 - Informationen zu regionalen wie überregionalen professionellen Netzwerken, u.a. Social Networks, Berufsverbänden, Frauen-Netzwerken, ggf. Diskussion der Vor- und Nachteile

TIPP Vorab eine FAQ-Liste erstellen; Praxistipps so konkret wie möglich formulieren („*Kann ich der Professorin denn einfach meine Visitenkarte überreichen?*“)

- Individuelle Analyse und Reflexion**
- Erarbeitung und Formulierung eigener Ziele in Bezug auf Networking
 - Analyse und Reflexion der eigenen (privaten und professionellen) Kontakte und Netzwerke (z. B. über die Erstellung einer Netzwerkkarte unter der Fragestellung: Welcher meiner Kontakte könnte mir helfen, mein vorher benanntes Ziel zu erreichen?)
 - Identifikation wichtiger Netzwerk-Rollen (Gatekeeper, Brücken, Representatives, Coordinators, Consultants) und ‚struktureller Löcher‘
 - Klärung, welchem ‚Netzwerk-Typ‘ man sich selbst zurechnet und welche individuellen Strategien sich daraus ergeben können

TIPP Zeitfenster für Diskussion über individuelle Bereitschaft zum Networking einplanen („*Vitamin B? Nein danke, ich möchte es aus eigener Kraft schaffen.*“)

- Transfer und Training**
- Erstellung einer Roadmap, verbunden mit kurz-, mittel- und langfristigen Zielen
 - Praktische Übungen oder Rollenspiele zu bestimmten Situationen, z. B. Kontakthanbahnung, Gesprächseröffnung, Vorstellung, Small Talk, Verabschiedung, schwierige Gesprächssituationen

TIPP Kleingruppenarbeit zu beispielhaften Social Network-Profilen (von Mentees), Diskussion der Ergebnisse und ggf. Erstellung jeweils individueller Profile

Literatur

- Blickle, Gerhard, Alexander Witzki, und Paula B. Schneider. 2010. Die Bonner Mentoring-Studie – Effekte von Networking, Selbstoffenbarung, Bescheidenheit, sozialer Kompetenz und Macht. In *Jenseits des Elfenbeinturms. Psychologie als nützliche Wissenschaft*, hrsg. U. Peter Kanning, L. von Rosenstiel, und H. Schuler, 90-108. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Boorman, S. A., H. C. White. 1976. Social Structure from Multiple Networks. II. Role Structures. *American Journal of Sociology*. 81 (1976): 489-532.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, hrsg. Reinhard Kreckel, 183 – 198. Göttingen: Schwartz.
- Brass, Daniel J. 1985. Men's and women's networks: A study of interaction patterns and influence in organization. *Academy of Management Journal*, 28 (2): 327-343.
- Brass, Daniel J. 1984. Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Academy of Management Journal*, 26 (4).
- Burt, Ronald S. 1992. *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, Ronald S. 1983. Range. In *Applied network analysis*, ed. Ronald S. Burt, and M. Minor, 176-194. Beverly Hills: Sage.
- Coleman, James S. 1988. Social capital in the creation of human capital. In *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): 95-120.
- Coleman, James S. 1990. Social Capital. In *Foundations of Social Theory*. J. S. Colemann, 300-321. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Denison, Katrin. 2006. *Netzwerke als Form der Weiterbildung*. Kassel: university press
- DiMaggio, Paul. 1992. Nadel's Paradox Revisited: Relational and Cultural Aspects of Organizational Structure. In *Networks and organizations: Structure, form, and action*, ed. Nitin Nohria, and Robert G. Eccles. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 118-143.
- Döhling-Wölm, Jasmin. 2013. Karrieren werden in Netzwerken gemacht – Strategisches Netzwerken als Förderinstrument der akademischen Personalentwicklung. *CEWSJournal* 88: 40-51.
- Dolff, Margarete, und Katrin Hansen, Katrin. 2002. *Mentoring. Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis*. Düsseldorf: MAGS NRW
- Färber, Christine, und Ute Riedler. 2011. *Black Box Berufung. Strategien auf dem Weg zur Professur*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Färber, Christine, und Ulrike Spangenberg. 2008. *Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren*. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Forum Mentoring e.V. (Hrsg.). 2014. *Mentoring mit Qualität – Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. http://www.forum-mentoring.de/files/8014/1104/2070/BroschuereForumMentoringeV_2014-09-162.pdf ; Zugriff am 07.05.2016.
- Franzen, Axel, und Freitag, Markus (Hrsg.) 2007. *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franzke, Astrid. 2004. Netzwerkbildung im Mentoring – Ambivalenzen und Chancen. In *netzwerk. formen. wissen*, hrsg. Nina Feltz, und Julia Koppke, 138-145. Münster: Lit Vlg.
- Fuhse, Jan. 2009. Lässt sich die Netzwerkforschung besser mit der Feldtheorie oder der Systemtheorie verknüpfen? In: *Grenzen von Netzwerken*, hrsg. Roger Häußling, 55-81. Wiesbaden: VS Verlag.
- Granovetter, Mark. 1973. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78: 1360-1380.
- Granovetter, Mark. 1974. *Getting a job. A study of contacts and careers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (2nd Ed. 1995, Chicago University Press).

- Grühlich, Julia, und Riegraf, Birgit. 2016. Solidarität und Macht in Organisationen – Die Stärke formeller und informeller Netzwerke in der Wissenschaft. In *Netzwerke. Im Schnittfeld von Organisation, Wissen und Geschlecht*, Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung Nr. 23, hrsg. U.C. Schmidt, und B. Kortendiek, 80-90. Essen.
- Hay, Julie. 1995. *Transformational Mentoring. Creating Developmental Alliances for Changing Organizational Cultures*. Maidenhead.
- Hendrix, Ulla, Meike Hilgemann, Beate Kortendiek, und Jennifer Niegel. 2016. Auf dem Weg zur Professur: Netzwerke und ihre Bedeutung für Wissenschaftskarrieren aus einer Geschlechterperspektive. In *Netzwerke. Im Schnittfeld von Organisation, Wissen und Geschlecht*, Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung Nr. 23, hrsg. U.C. Schmidt, und B. Kortendiek, 25-40. Essen.
- Hennig, Marina. 2003: *Individuen und ihre sozialen Beziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Higgins, Monica C. and Kathy E. Kram. 2001. Reconceptualizing mentoring at work. A developmental Network Perspective. *Academy of Management Review* 26 (2): 264-288.
- Höher, Friederike. 2013. *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Hollstein, Betina. 2007. Sozialkapital und Statuspassagen. Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In *Soziale Netzwerk und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*, hrsg. J. Lüdicke, und M. Diewald, 53-85. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ibarra, Herminia. 1993. Personal Networks of Women and minorities in Management: A Conceptual Framework. *Academy of Management Review*, 18 (1):56-87.
- Ibarra, Herminia. 1992. Homophily and differential returns: Sex differences in network structure and access in an advertising firm. *Administrative Science Quarterly*, 37: 422-447.
- Iseke, Anja. 2007. *Sozialkapitalbildung in Organisationen*. München/Mehring: Rainer Hampp.
- Jansen, Dorothea. 2003. *Einführung in die Netzwerkanalyse*. 2. erw. Aufl., Opladen: Leske und Budrich.
- Koolwijk, Jürgen van, und Maria Wieken-Mayser (Hrsg.) 1987. *Methoden der Netzwerkanalyse Bd. 1*. München, Wien: Oldenbourg.
- Kortendiek, Beate et al. 2013. *Gender-Report 2013. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren*. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung Nr. 17, Essen.
- Kram, Kathy E. 1985. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Lang, Frieder R., und Franz J. Neyer, Franz. 2004. Kooperationsnetzwerke und Karrieren an deutschen Hochschulen. Der Weg zur Professur am Beispiel des Faches Psychologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56 (3):520-538.
- Leemann, Regula J. 2013. Geschlechterungleichheiten in wissenschaftlichen Laufbahnen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, hrsg. P.A. Berger, und H. Kahlert, 179-214. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lin, Nan. 2001. Social capital. A theory of structure and action. *Structural Analysis in the Social Sciences* 19. Cambridge Mass.: Cambridge University Press.
- Lin, Nan, and Mary Dumin. 1986. Access to occupations through social ties. *Social Networks* 8: 365-385.
- Littmann-Wernli, Sabina, und Noline Scheidegger. 2004. Mit sozialem Kapital durch die ‚gläserne Decke‘. In: *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*, hrsg. S. Peters, S. Schmiecker, und S. Weinert, 49-63. München/Mehring: Rainer Hampp.

- Maurer, Elisabeth. 2010a. *Fragile Freundschaften. Networking und Gender in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Maurer, Elisabeth. 2010b. "Wunderbare" oder fragile Freundschaften in der Wissenschaft. In *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*, hrsg. C. Bauschke-Urban, C. Kamphans, und F. Sagebiel, 263-278. Opladen: Budrich.
- Maurer, Elisabeth. 2016. Networking und Gender im universitären Kontext. Die Zeit verlangt nach einem strukturellen und kulturellen Wandel. In *Netzwerke. Im Schnittfeld von Organisation, Wissen und Geschlecht*, Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung Nr. 23, hrsg. U.C. Schmidt und B. Kortendiek, 10-24. Essen.
- McGuire, Gail M. 2000. Gender, Race, Ethnicity and Networks. The Factors Affecting the Status of Employees' Network Members. *Work and Occupations*, 27 (4): 500-523.
- Meuser, Michael. 2014. Homosoziale Kooptation – berufliche Karriere und männliche Vergemeinschaftung. In *Gender-Kongress 2014. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren – Potenziale & Perspektiven*, hrsg. Ministerium f. Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, 20-27. Essen.
- Nadel, Siegfried. 1957. *The Theory of Social Structure*. London: Cohen & West
- Parker, Marla, and Eric W. Welch. 2013. Professional networks, science ability, and gender determinants of three types of leadership in academic science and engineering. *Leadership Quarterly* 24 (2): 332-348.
- Peters, Sibylle. 2004. Flankierende Personalentwicklung: soziales Kapital durch Mentoring. In *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*, hrsg. Sibylle Peters, Sonja Schmicker, und Sybille Weinert, 25-47. München/Mehring: Rainer Hampp.
- Piarry, Sabine. 2008. *Erfolgreich netzwerken! Schluss mit Kundenjagd, Wettbewerbsangst & Co.* Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Ragins, Belle Rose, and John L. Cotton. 1999. Mentor Function and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84 (4): 529-550.
- Ragins, Belle Rose and Amy Klemm Verbos. 2007. Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, ed. J. E. Dutton and B. R. Ragins, 91-116. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sagebiel, Felicitas. 2016. Männernetzwerke in den Ingenieurwissenschaften als Potenzial und Barriere für Ingenieurinnen. In *Netzwerke. Im Schnittfeld von Organisation, Wissen und Geschlecht*, Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung Nr. 23, hrsg. U.C. Schmidt und B. Kortendiek, 104-116. Essen.
- Sauer, Nils, Simone Kauffeld, und Daniel Spurk. 2014. Männer, Frauen und ihre Art zu netzwerken – Einfluss auf die Karriere von Berufsanfängern. *Personal Quarterly*, 66 (2): 18-23.
- Schell-Kiehl, Ines. 2007. *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schenk, Michael. 1984. *Soziale Netzwerke und Kommunikation*. Tübingen: Mohr.
- White, H.C., S.A. Boorman, and R.L. Freiger (1975): Social Structure from Multiple Networks. I. Blockmodels of Roles and Position. *American Journal of Sociology*. 81:730-780.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsebenen in der Netzwerkforschung (eigene Darstellung, vgl. Jansen 2003)

Abbildung 2: Analysekatoren für soziale Netzwerke

Abbildung 3: Rollen von Netzwerkmitgliedern

Abbildung 4: Vernetzung auf Koordinationsebene

Abbildung 5: Vernetzungsmöglichkeiten im Rahmenprogramm

Autorinnen

Mechthild Budde, Dipl. Päd.

Studium Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie

Leitung Diversity-Mentoring für Studierende im Übergang in den Beruf

Universität Duisburg-Essen

Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf

Geibelstr. 41

47057 Duisburg

mechthild.budde@uni-due.de

Gitta Doebert, Dipl.-Soz.-Arb.

Studium Soziale Arbeit

Leitung Mentoring-Programme für Studentinnen, Doktorandinnen, Postdotorandinnen

RWTH Aachen

Stabsstelle Gender and Diversity Management (IGaD)

Templergraben 55

52056Aachen

Gitta.Doebert@igad.rwth-aachen.de

Teil II – Qualität in Mentoring-Programmen

Teil II widmet sich dem Thema Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Mentoring-Programmen, welches insbesondere im Hinblick auf die kontinuierlich wachsende Zahl von Mentoring-Maßnahmen im Wissenschaftssystem zunehmend an Relevanz gewinnt. Dazu wird zunächst der ‚Motor‘ für Mentoring-Qualität in der Wissenschaft, der Bundesverband Forum Mentoring e.V., in seiner Entstehung, Struktur und Funktion skizziert. Daran anknüpfend werden die Arbeitsgruppen und Regional-Netzwerke des Bundesverbandes vorgestellt, die die inhaltliche Weiterentwicklung und Gestaltung von Mentoring-Prozessen konstruktiv voranbringen und somit zur Qualitätssicherung beitragen. Anschließend werden die Qualitätskriterien für Mentoring-Programme in der Wissenschaft aufgeführt. Sie bilden eine zentrale Grundlage für den Erfolg gender- und diversitygerechter Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen und geben gleichzeitig konkrete Anregungen und Empfehlungen für die Konzeption und Umsetzung exquisiter Mentoring-Programme. Vor dem Hintergrund, dass die Qualitätsstandards größtenteils das Aufgabenprofil der Programm-Koordination definieren, wird im folgenden Artikel das Tätigkeits- und Aufgabenprofil dargestellt.

Das Thema Evaluation, die Bewertung und Begutachtung von Prozessen und Ergebnissen als zentraler Aspekt der Qualitätssicherung für Mentoring-Programme in der Wissenschaft, bildet den Abschluss von Teil II.

Struktur und Funktion vom Forum Mentoring e.V. – dem Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft

7

Rosemarie Fleck

Abstract

Dieser Artikel beschreibt die Entstehung des Bundesverbandes Forum Mentoring und beleuchtet die Struktur, Funktion und Arbeitsweise dieser bundesweiten Plattform für Wissenstransfer, Austausch und Vernetzung zum Thema Mentoring in der Wissenschaft.

Schlagwörter

Bundesverband, Dachverband, Mentoring, Forum Mentoring, Struktur, Qualitätsstandards

Mentoring ist ein in Wissenschaft und Wirtschaft seit vielen Jahren erfolgreich eingesetztes Instrument der aktiven Nachwuchsförderung und Personalentwicklung, das schon früh auf die Chancengleichheit weiblicher Nachwuchskräfte zielte (siehe Beitrag I.2 in diesem Band). An Hochschulen oder universitätsnahen Forschungseinrichtungen angesiedelte Mentoring-Maßnahmen waren (und sind) jedoch in Bezug auf Ausrichtung, Inhalte oder Standards nicht zwangsläufig miteinander vergleichbar.

Vor diesem Hintergrund, auch im Hinblick auf den kontinuierlichen Zuwachs an Mentoring-Programmen, wurden Aspekte einer nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung immer bedeutsamer. Dies führte schließlich zur Entstehung des *Forum Mentoring e.V. – Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft* in seiner heutigen Form. Der folgende Beitrag veranschaulicht, wie sich aus einem zunächst eher punktuell kooperierenden, informellen Netzwerk ein (Mitglieder)starker, überregional wirkender Verein entwickeln konnte.

Das FORUM MENTORING – Vom informellen Netzwerk zum Bundesverband

Nach der Initiierung der ersten Mentoring-Programme im Wissenschaftskontext entstand unter engagierten Koordinator_innen an deutschen Universitäten, Fachhochschulen und Wissenschaftsorganisationen schnell der Wunsch nach Kooperation und dem Austausch von Erfahrungen – damit wurde der Grundstein für die Entwicklung zum heutigen Bundesverband gelegt.

2001 → Erste informelle Treffen von Mentoring-Koordinator_innen führen zum Aufbau eines Expert_innen-Netzwerks, genannt *Forum Mentoring*.

2005 → Als interdisziplinäre Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement im Mentoring“ begannen erfahrene Koordinator_innen des Forum Mentoring und des Ada-Lovelace-Mentorings gemeinsam mit dem Arbeitgeberverband Gesamtmetall mit der Entwicklung bundesweit einheitlicher Kriterien für ein hochwertiges Mentoring.

2006 → Aus dem bislang informellen Expert_innen-Netzwerk gründet sich der *Verein Forum Mentoring e.V.*

2008 → Der in der Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement im Mentoring“ entwickelte Kriterienkatalog wird verabschiedet. Neben einem kritischen Instrument zur *Qualitätsprüfung* unterschiedlichster Maßnahmen ist ein differenziertes, anwendungsbezogenes Raster zur *Konzeption* neuer Mentoring-Programme entstanden (vgl. Forum Mentoring 2014). Fortan sollen ausschließlich Programme, die bestimmte Mindeststandards erfüllen, mit dem Begriff „Mentoring“ assoziiert werden können.

2010 → Das Forum Mentoring richtet in Berlin den ersten bundesweiten Mentoring-Kongress aus und stellt die o.g. Qualitätskriterien einer breiten Öffentlichkeit vor. Unterstützt wurde der Kongress durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und die Initiative zur Nachwuchsförderung des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall: THINK ING. (vgl. Forum Mentoring 2014).

2013 → Die Bezeichnung *Forum Mentoring e.V.* wird ergänzt durch den Zusatz *Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft*, um den besonderen Charakter als überregionales, professionelles Netzwerk sowie als Interessensvertretung der Mentoring-Maßnahmen in der Wissenschaft hervorzuheben.

2014 → Die Qualitätsstandards werden, unter Berücksichtigung der Mentoring-Dynamik im Wissenschaftsumfeld, durch die Mitglieder des Bundesverbands kontinuierlich weiterentwickelt. Es erscheint die bereits vierte aktualisierte Auflage der Broschüre „Mentoring mit Qualität.“ Das Forum Mentoring setzt damit erneut entscheidende Maßstäbe für die Sicherung qualitativ hochwertiger, chancengerechter Mentoring-Programme.

2016 → Der Bundesverband, der inzwischen über 110 Mitglieder umfasst, begeht das 10-jährige Bestehen des Forum Mentoring mit einer großen Mitgliederversammlung und Jubiläumsfeier in Berlin.

Der Bundesverband – Ziele, Funktion und Struktur

In der Satzung des Bundesverbandes heißt es:

„Zielperspektive des Verbandes „Forum Mentoring e.V.“ ist die Erreichung von Chancengerechtigkeit der Geschlechter in Wissenschaft und Forschung. Der Verband dient der Vernetzung und Unterstützung gender- und diversitygerechter Mentoring-Maßnahmen in allen Stufen der Ausbildung und Qualifikation unter besonderer Berücksichtigung von Frauen“ (Satzung Forum Mentoring 2016, S. 1).

Ziele und Funktion

Die oben zitierte zentrale Zielperspektive des Bundesverbands ist in der Präambel seiner Satzung fest verankert. Daraus leiten sich die Verpflichtung und Aufgabe ab, sich der Vernetzung und Unterstützung von Mentoring-Aktivitäten an Hochschulen, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und wissenschaftsnahen Institutionen zu widmen. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur Förderung des akademischen Nachwuchses geleistet. Als Querschnittaufgabe werden stets Aspekte von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit berücksichtigt. Im Fokus der Aktivitäten stehen dabei die Initi-

ierung, die konzeptionelle Weiterentwicklung, die Qualitätssicherung und nicht zuletzt die Institutionalisierung von Mentoring-Maßnahmen unterschiedlichster Ausprägung in der Wissenschaft: Der Verband arbeitet aktiv darauf hin, Mentoring-Programme als feste Bestandteile einer geschlechtergerechten Personalentwicklung an Universitäten, Universitätsklinika und Wissenschaftseinrichtungen zu implementieren. Weiterhin dient er dem Wissenstransfer und der Professionalisierung der Mentoring-Koordinator_innen. Betätigungsfelder sind zudem die allgemeine Sichtbarmachung des Themas Mentoring in der Wissenschaft, z. B. durch Publikationen in Fachmedien, die Veröffentlichung von Positionspapieren oder Presseberichten und die Vertretung der Mitgliederinteressen nach außen.

Struktur, Arbeitsweise und Mitgliedschaft

Zweimal jährlich finden *Mitgliederversammlungen* statt, in der Regel im Frühjahr (2-tägig) und im Herbst (1-tägig). Diese Arbeitstreffen, die aus einem öffentlichen und einem internen Teil bestehen, werden dazu genutzt, sich intensiv miteinander auszutauschen, sich kollegial zu beraten sowie sich im Rahmen vom Verband organisierter Seminare, Workshops oder Vorträge weiterzubilden. Zu den Themen und Aktivitäten der Mitgliederversammlung zählen unter anderem die Weiterentwicklung von Mentoring-Aktivitäten, die Verbandsarbeit und ihre strategische Ausrichtung, die kollegiale Beratung sowie die Verstetigung von Mentoring-Programmen.

Der Bundesverband Forum Mentoring untergliedert sich in diverse, jeweils durch Sprecher_innen vertretene *Arbeitsgruppen* (siehe Beitrag II.8 in diesem Band). In diesem Rahmen führen die Mitglieder (entsprechend der Ausrichtung ihrer jeweiligen Programme) einen Diskurs über aktuelle, relevante Fragestellungen rund um Mentoring in der Wissenschaft oder bereiten Themen von übergreifendem Interesse gezielt vor, um sie später in die Mitgliederversammlungen einzubringen. Dem Forum Mentoring assoziiert sind mehrere *Mentoring-Netzwerke* und *-Regionalgruppen*, die ihrerseits spezifische Themen bearbeiten und im engen Austausch mit dem Verband stehen.

Die kontinuierlich wachsenden Mitgliederzahlen (s. Abb. 1) des Bundesverbandes sind nicht nur ein deutliches Indiz für die Bedeutung von Mentoring für eine chancengerechte Personalentwicklung in der Wissenschaft und für einen Kulturwandel in den Organisationen (siehe Beitrag IV.5 in diesem Band), sondern auch für den hohen Stellenwert, den Programm-Koordinator_innen einer professionellen Vernetzung und dem Wissenstransfer untereinander beimessen. Waren es 2005 22 Gründungsmitglieder, ist die Zahl im Jahre 2016 bereits auf 112 Mitgliedschaften angestiegen (siehe Abb.1). Die anschließende grafische Darstellung in Abb. 2 zeigt die Verteilung in Deutschland und Österreich.

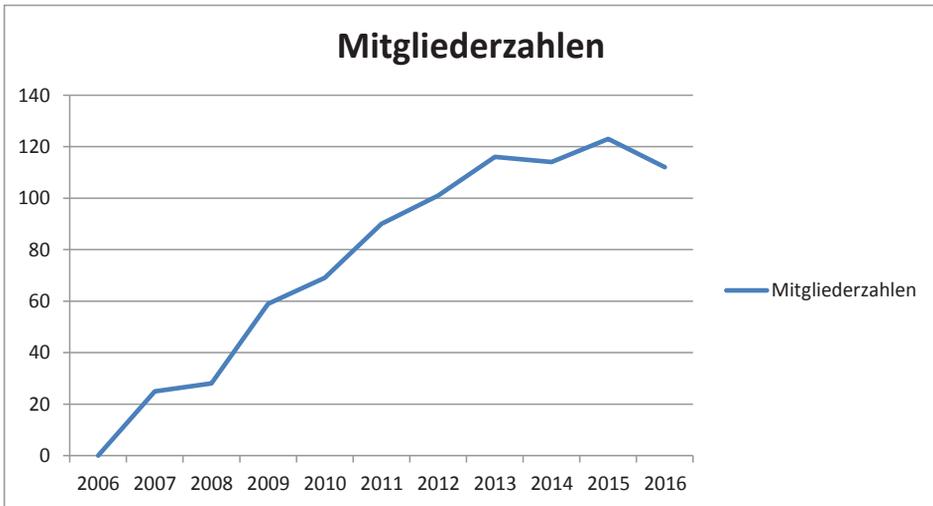


Abbildung 1 Mitgliederzahlen im Forum Mentoring e.V. (eigene Darstellung)

Grundsätzlich steht die Mitgliedschaft im Forum Mentoring e.V. all jenen offen, die eine Mentoring-Maßnahme im Wissenschaftskontext leiten, koordinieren oder planen. Entscheidende Voraussetzung ist jedoch die Orientierung an den o.g. Qualitätsstandards. Daher erfolgt im Zuge des Aufnahmeverfahrens eine entsprechende Überprüfung durch den Vorstand des Bundesverbands¹. In persönlichen Fachgesprächen oder Telefonaten mit der/dem Antragsteller_in wird unter Berücksichtigung des Internetauftritts und des Konzepts erhoben, ob die Zielsetzung und Umsetzung des Mentoring-Programms dem Leitbild und den Qualitätsstandards des Verbandes entsprechen. Der Vorstand sieht eine seiner Aufgaben darin, Programme bei der Umsetzung der Qualitätsstandards zu beraten. Hierbei unterstützen auch erfahrene Kolleginnen der AG *Neueinsteiger_innen*, die gleichzeitig eine erste Vernetzungsplattform für die neuen Kolleg_innen bildet (siehe II.8 in diesem Band). Wird der Aufnahmeantrag positiv beschieden, kann zwischen verschiedenen Formen der Mitgliedschaft gewählt werden:

Die *Individuelle Mitgliedschaft* richtet sich an Einzelpersonen, die aktiv im Mentoring in der Wissenschaft tätig sind.

Sie erhalten

- die Stimmberechtigung im Verein
- das Recht zur Mitarbeit in allen Arbeitsgruppen des Bundesverbands
- den Zugang zum vereinsinternen E-Mail-Verteiler

¹ Der Vorstand besteht aus mindestens fünf stimmberechtigten Mitgliedern, die funktionsbezogen und einzeln in geheimer Wahl mit einfacher Mehrheit für die Dauer von zwei Jahren gewählt werden).

- die Möglichkeit, ihr(e) Programm(e) auf der Website des Bundesverbands vorzustellen
- den Zugang zum internen Mitgliederbereich der Verbands-Website
- das Recht das Logo des Bundesverbandes auf der Programm-Homepage zu zeigen.

Für (bis zu drei) Personen, die an derselben Wissenschaftseinrichtung in (bis zu drei) Mentoring-Maßnahmen tätig sind oder die hochschulübergreifende Programme koordinieren, kann eine *Institutionelle Mitgliedschaft* beantragt werden. Diese beinhaltet dieselben Rechte wie eine individuelle Mitgliedschaft.

Alternativ besteht für Personen, die Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen oder außeruniversitären (Forschungs-)Einrichtungen koordinieren, auch die Möglichkeit, einen *Gaststatus* zu erhalten. Dieser umfasst die Teilnahme an bis zu zwei Treffen der verbandsinternen Arbeitsgemeinschaften, Informationen zu relevanten Terminen sowie die kollegiale Unterstützung bei allen das Thema Mentoring betreffenden Fragen.

Die *Alumni/Alumnae-Mitgliedschaft* ist ein Angebot an interessierte, ehemalige Mitglieder, die nicht mehr aktiv im Mentoring-Bereich tätig sind.

Die Höhe des Jahresbeitrags richtet sich nach der Art der Mitgliedschaft.

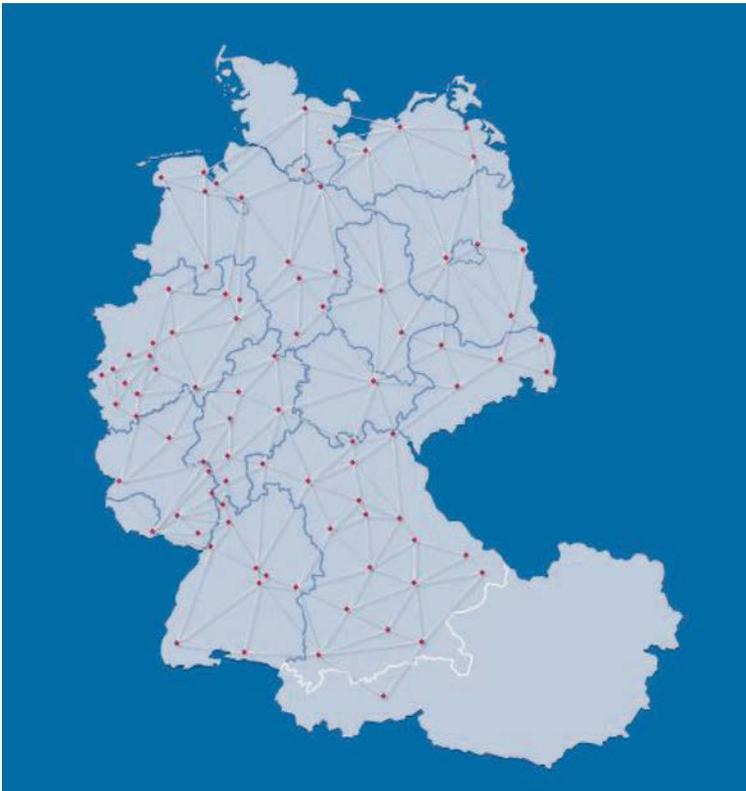


Abbildung 2 Verteilung der Mitgliederstandorte in Deutschland und Österreich, Quelle: Forum Mentoring e.V., 2016

Der Zusammenschluss im Forum Mentoring bietet allen Koordinator_innen im Mentoring-Bereich vielfältige Möglichkeiten des kollegialen Austauschs, des Wissens- und Erfahrungstransfers, der Vernetzung und der Weiterbildung – vor allem aber die einzigartige Chance, sich im Rahmen von Arbeitsgruppen oder Mitgliederversammlungen aktiv einzubringen und unmittelbar an der weiteren Professionalisierung und Implementierung des Personal- und Organisationsentwicklungsinstruments Mentoring in der Wissenschaft mitzuwirken.

Literatur

Forum Mentoring e.V., Hrsg. 2014. *Mentoring mit Qualität, Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. Würzburg, 5. Auflage.

Assoziierte Netzwerke. http://www.forum-mentoring.de/index.php/verband_top/verband/assoziierte-netzwerke/. Zugegriffen am 31. März 2016.

Satzung Forum Mentoring. http://www.forum-mentoring.de/index.php/verband_top/verband/satzung/. Zugegriffen am 31. März 2016.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mitgliederzahlen im Forum Mentoring

Abbildung 2: Verteilung der Mitgliederstandorte in Deutschland und Österreich

Autorin

Rosemarie Fleck, Dipl. Soz.

Studium Sozialwissenschaften

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Mentoring-Forschung)

TU München

Koordinierungsstelle für Chancengleichheit und Karriereplanung (KeCK)

Ismaninger Straße 69

81675 München

rose.fleck@forum-mentoring.de

Qualitätsentwicklung und -sicherung durch Arbeits- und Regionalgruppen im Forum Mentoring e.V.

8

Ulla Heilmeier, Julia Küchel und Claudia Seeling

Abstract

Das Forum Mentoring ermöglicht neben Wissenstransfer die Vernetzung und Unterstützung von Programm-Verantwortlichen. Zur Bearbeitung von themen- und zielgruppenspezifischen Fragestellungen haben sich kleinere Arbeitsgruppen sowie regionale Netzwerke zum kollegialen Austausch gebildet. Im Folgenden werden die Arbeitsgruppen und Regional-Netzwerke vorgestellt, die die inhaltliche Weiterentwicklung und Gestaltung von Mentoring-Prozessen konstruktiv voranbringen und somit zur Qualitätssicherung von Mentoring-Programmen in der Wissenschaft beitragen.

Schlagwörter

Arbeitsgruppen, Netzwerke, Erfahrungswissen, Qualitätssicherung, Wissenstransfer, Kooperationen

Das Forum Mentoring steht als Plattform vielfältiger Mentoring-Maßnahmen in der Wissenschaft für Qualitätsstandards (siehe Beitrag II.9 in diesem Band), die erfüllt sein müssen bzw. angestrebt werden, um qualitativ hochwertige Mentoring-Programme an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen zu implementieren. Der Austausch und Wissenstransfer unter den Mitgliedern findet im Rahmen der zweimal jährlich stattfindenden Mitgliederversammlungen statt. Darüber hinaus hat es sich als sinnvoll erwiesen, themen- und zielgruppenspezifische Problemstellungen in *Arbeitsgruppen* zu bearbeiten und die Bildung *regionaler Netzwerke* für den kollegialen Austausch zu unterstützen. Zum Zeitpunkt seines zehnjährigen Bestehens arbeiten unter dem Dach des Mentoring-Bundesverbandes sechs Arbeitsgruppen und fünf Regionalgruppen zu verschiedenen Themen, Zielgruppen oder Problemstellungen. Diese werden jeweils durch einen oder zwei Sprecher_innen koordiniert und tagen ein- bis zweimal im Jahr. Dieses Format erlaubt neben der moderierten Diskussion der zuvor verabschiedeten Themen das Einbinden diverser Vorträge oder kurzer Weiterbildungseinheiten.

Ihre Ergebnisse tragen die Gruppen in die Mitgliederversammlungen des Bundesverbandes hinein, wodurch garantiert ist, dass diese allen Mitgliedern zur Verfügung gestellt werden. Hierdurch werden ggf. weitere Arbeitsprozesse initiiert. Zusätzlich stehen allen Mitgliedern Protokolle und Ergebnisdokumentationen auf der Homepage des Bundesverbandes im geschützten Bereich zur Verfügung.

Das Aufgabenprofil des Mentoring-Managements (siehe Beitrag II.10 in diesem Band) bildet den Hintergrund für die Arbeit der Programm-Koordination, die je nach Institution, Zielgruppe und Programm unterschiedlich in ihrer Organisation angesiedelt ist – vom Gleichstellungsbüro über die Personalentwicklung bis hin zur Stabsstelle (siehe Beitrag IV.21 in diesem Band) – und verschiedene Kompetenzen – von der Sach- über Methoden- bis hin zur Sozialkompetenz (siehe Beitrag II.9 in diesem Band) – einbringt. Erfahrungsgemäß suchen Kolleg_innen, die noch über wenig Berufserfahrung oder eigene Expertise verfügen dann Unterstützung, wenn sie ihr neues Tätigkeitsfeld in seiner Komplexität kennen lernen und der Aufgabenvielfalt von Anfang an gerecht werden möchten, wenn sie ganz konkrete Fragen zur Konzeption und Durchführung eines Programms haben oder wenn sie von den Erfahrungen anderer im Netzwerk profitieren wollen. Eine erste Anlaufstelle für all diese Fragen kann die Arbeitsgruppe (im Folgenden AG genannt) für Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger sein.

Arbeitsgruppen

Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger

Aufgabe dieser AG ist es in erster Linie, neue Programm-Koordinator_innen bei ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen und ihnen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Damit leistet die AG einen wesentlichen Beitrag, um die Qualitätsstandards des Forum Mentoring in der Praxis nachhaltig umzusetzen und zu sichern. Sie steht allen Koordinator_innen offen, die neu im Forum Mentoring oder in ihrer Rolle als Koordinator_in eines Pro-

gramms sind bzw. für die das Themenfeld Mentoring neu ist. Dabei ist es unerheblich, ob sie einen unverbindlichen Austausch und Impulse für ihre Aufgabe suchen, oder ob sie am Beginn ihrer Tätigkeit individuelle Fragen bzw. Probleme haben, für die sie außerhalb von Mitgliederversammlungen Ansprechpartner_innen suchen. Motivation für ein Interesse an der AG ist das Fehlen von kompetenten Ansprechpartner_innen im Themenfeld Mentoring an der eigenen Hochschule, die Initiierung eines neuen Programms oder eine fehlende Übergabe am Arbeitsplatz bei einem personellen Wechsel der Koordination.

Innerhalb der Arbeitsgemeinschaft besteht die Möglichkeit, über einen Verteiler Kontakt zueinander aufzunehmen, so dass ein gezielter Austausch bzw. Unterstützung angefragt werden kann. Gleichwohl es sich bei den anderen Kolleg_innen auch um Koordinator_innen handelt, die noch neu in diesem beruflichen Kontext sind, ist gerade deshalb häufig die Hemmschwelle niedriger, Fragen zu formulieren und erste Kontakte zu knüpfen. Zudem wird es als entlastend empfunden, dass sich andere in ähnlichen Kontexten die gleichen Fragen stellen. Bei speziellen oder umfangreicheren Fragestellungen können weitere erfahrene Kolleginnen aus dem Forum Mentoring einbezogen werden.

Idealerweise besteht das zweiköpfige Sprecherinnenteam der AG aus einer Koordination mit mehrjähriger Berufserfahrung, die bereits mit den Themen und Schwerpunkten des Bundesverbandes vertraut ist, sowie einer Person, die erfahrungsjünger und damit selbst noch eng mit den Fragestellungen und möglichen Unsicherheiten neuer Koordinator_innen verbunden ist.

Im Unterschied zu anderen AG's wendet sich diese Arbeitsgruppe qua Auftrag an ein ständig wechselndes Klientel, da ihre Mitglieder nach der Einführungszeit die AG in der Regel verlassen, um sich in anderen Arbeitsgruppen zu engagieren. Von besonderer Bedeutung ist auch die Kooperation der AG mit den assoziierten regionalen Netzwerken. Hier erhalten die neuen Kolleg_innen eine weitere Unterstützung durch erfahrene Koordinator_innen in ihrer Region (siehe unten).

Bei den jährlichen Treffen werden im Wesentlichen drei verschiedene Vorgehensweisen, vergleichbar mit denen in anderen Arbeitsgruppen, angewendet:

1. Anhand von Best Practice-Beispielen erhalten neue Kolleg_innen Einblick in etablierte und erfolgreiche Programme. Sie gewinnen dadurch einen Überblick über die wesentlichen Bausteine qualifizierter Maßnahmen und lernen wichtige Elemente der Koordination kennen. In der gemeinsamen Diskussion können einzelne Aspekte herausgegriffen und individuell besprochen werden. Auf die spezifischen Gegebenheiten an den einzelnen Institutionen kann gesondert eingegangen werden.

2. Alternativ werden bei den Treffen individuelle Anfragen der Mitglieder besprochen. Die Fragen werden im Vorfeld eines Treffens gesammelt, von den Sprecher_innen kategorisiert, um anschließend gemeinsam Lösungsvorschläge für diese zu entwickeln.

3. Ergibt sich aus den Anliegen der Neueinsteiger_innen explizit ein zusätzlicher Weiterbildungsbedarf, werden entsprechende Themenworkshops innerhalb der AG durchgeführt. Hierdurch wird das Weiterbildungskonzept des Forum Mentoring für alle Mitglieder zielgruppenspezifisch ergänzt.

Folgende Fragen werden von Neueinsteiger_innen häufig gestellt:

- Wie sieht eine gelungene Auftakt-, wie eine Abschlussveranstaltung aus?
- Welche Themen sind für Workshops und Netzwerkabende angebracht?
- Welche Zielgruppe benötigt welche Qualifizierungsmaßnahmen?
- Welche Referent_innen können weiterempfohlen werden?
- Wie können Mentor_innen gewonnen werden?
- Welche Kriterien zeichnen ein gelungenes Matching aus?
- Wo verläuft die Grenze zwischen Muss-, Soll- und Kann-Qualitätskriterien?
- Wie können die Qualitätsanforderungen und institutionellen Voraussetzungen vor Ort miteinander in Einklang gebracht werden?
- Wie werden Mentees und Mentor_innen gut auf ihre Aufgabe vorbereitet?
- Wie kann der Erfolg von Mentoring-Programmen nachgewiesen werden?
- Wie werden Mentoring-Programme evaluiert?
- Wie ist mit Kritik an Frauenfördermaßnahmen umzugehen?
- Wie ist mit Kritik am Format Mentoring umzugehen?
- Wie gelingt es, die Mentees für Gleichstellungsfragen zu sensibilisieren?

Der fachliche Austausch in der Arbeitsgruppe, das Kennenlernen etablierter Mentoring-Programme sowie spezifische Themenworkshops erleichtern den Akteur_innen den Einstieg in ein neues Aufgabenfeld. Der gebündelte Kontakt zu Neueinsteiger_innen trägt auf Forumsebene dazu bei, den unvoreingenommenen Blick des ‚Nachwuchses‘ zur regelmäßigen Reflexion und Überprüfung von Handlungsrouitinen zu nutzen.

AG Studierende

Die AG bietet eine Plattform für Koordinator_innen aus Mentoring-Programmen für Studierende. Diese sind sehr heterogen und reichen von Programmen für Studienanfänger_innen über Programme zum Berufseinstieg bis hin zu Programmen für Studentinnen mit Promotionsabsicht.

Bei den Treffen wird die Möglichkeit geboten, sich auf kollegialer Ebene auszutauschen und die Vielfältigkeit von Mentoring-Programmen für Studierende sichtbar zu machen. Darüber hinaus beschäftigt sich die Arbeitsgruppe mit der Herausarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu und mit Mentoring-Systemen (siehe Beitrag I.5 in diesem Band), der Frage der Akquise von Mentor_innen, dem Veranstaltungsangebot für Mentees und Mentor_innen und bietet Raum zu kollegialer Beratung.

AG High Potentials

Schon der Name *High Potentials* macht deutlich, dass mit dieser 2008 gegründeten Arbeitsgruppe, bestehend aus Koordinator_innen von Mentoring-Programmen für die Zielgruppe von hoch qualifizierten Personen ab Promotionswunsch angesprochen sind. Im Fokus stehen Doktorandinnen und Postdoktorandinnen bzw. die speziellen Anforderungen, der sich diese Gruppe gegenübergestellt sieht. Aber auch Studierende als zukünftige

High Potentials werden stets in die Überlegungen mit einbezogen. In der AG werden Fragen thematisiert und bearbeitet, die im Kontext von Nachwuchsförderung und Personalentwicklung relevant für Mentoring-Programme sind.

Im Wesentlichen lassen sich zwei Bereiche identifizieren: der Austausch über verschiedene Handlungspraktiken an den jeweiligen Mitgliedshochschulen und die grundlegend konzeptionelle Arbeit an Themen, die auf die strategische Ausrichtung von Mentoring-Programmen sowie auf ihre kontinuierliche Weiterentwicklung zielen.

Beispielhafte Themen der AG waren

- die strukturelle Verankerung an den jeweiligen Hochschulen und eine damit einhergehende Verstärkungsmöglichkeit von Programmen
- die Gewinnung von und der Umgang mit möglichen Kooperationspartner_innen innerhalb und außerhalb der Hochschule
- Weiterentwicklung und Überarbeitung der Qualitätsstandards für Mentoring-Programme in der Wissenschaft
- die Akquise von Mentees und Mentor_innen sowie die Ausgestaltung von Auswahlprozessen.

Überdies übernimmt die AG im Auftrag des gesamten Forums die Recherche und Konzepterstellung zu übergreifenden Themen, um diese entsprechend aufbereitet in die Mitgliederversammlungen einzubringen. So wurde zum Beispiel ein Tätigkeits- und Anforderungsprofil für Programm-Koordinatorinnen bzw. -Managerinnen erarbeitet, das zum einen die adäquate Bewertung von Koordinationsaufgaben im Mentoring-Kontext sichert und zum anderen der Qualitätssicherung von Mentoring-Programmen dient (siehe Beitrag II.10 in diesem Band). Ein ausführliches Profil steht sowohl den Mitgliedern des Mentoring-Bundesverbandes als auch den Hochschulen und Institutionen zur Vorbereitung einer angemessenen Ausschreibung von Mentoring-Koordinationsstellen zur Verfügung.

Schon seit Gründung ist es den Mitgliedern des Forum Mentoring ein Anliegen, das Angebot von Mentoring-Programmen auf hohem Niveau kontinuierlich weiterzuentwickeln. Zur effektiven und nachhaltigen Nutzung des gesammelten Erfahrungswissens der jeweiligen Koordinator_innen sowie der Sicherung von Kontinuität der Mentoring-Maßnahmen ist insbesondere eine Verstärkung der Programme in Kombination mit der vertraglichen Entfristung der Stelleninhaber_innen notwendig (siehe Beitrag II.9 in diesem Band).

Internationale Konferenz Mentoring in der Medizin

Es stellte sich bald nach Entstehen der ersten Mentoring-Programme in der Medizin heraus, dass Mentoring in der Hochschulmedizin besonderen Rahmenbedingungen unterliegt (siehe Beitrag III.16.1 in diesem Band). So sind die Mentees in der Hochschulmedizin durch die Einbindung in die klinische Arbeit extrem hohen Belastungen ausgesetzt. Die Programmgestaltung muss diesem Umstand angepasst werden, wie z. B. bezüglich der Dichte der Veranstaltungen oder auch der Terminierung einzelner Angebote. Eine be-

sondere Herausforderung für Frauen in der Hochschulmedizin stellen zudem tradierte patriarchal-hierarchische Strukturen dar, die eine hohe Widerstandskraft haben. Diesem Thema müssen die Inhalte der Mentoring-Programme Rechnung tragen. Nicht zuletzt bedarf es für die Seminare Trainer_innen, die sowohl mit den Strukturen als auch mit der spezifischen Kultur im universitären Krankenhausbetrieb sowie auch mit der Lernkultur von Mediziner_innen vertraut sind.

Ziel der im Jahr 2008 gegründeten ersten internationalen AG im Forum Mentoring *Internationale Konferenz Mentoring in der Medizin* ist der Austausch und die Weiterentwicklung von Mentoring-Formaten und Inhalten, die den Besonderheiten dieser Disziplin gerecht werden, sowie die Erarbeitung von Best-Practice-Lösungen. Diese Spezifika gelten länderübergreifend. So sehen sich die Koordinator_innen der Programme in Österreich und der Schweiz gleichen Fragestellungen gegenüber und erleben den internationalen Austausch als Bereicherung.

Inhaltlich beschäftigt sich die AG angesichts einer ausgeprägten Konkurrenz im Wissenschaftsfeld der Medizin mit notwendigen Überlegungen zu einem zielführenden Matching von Mentee und Mentor_in.

Folgende Fragestellungen wurden bearbeitet:

- Wie fachverwandt dürfen die Tandem-Partner_innen sein?
- Können die Beteiligten aus dem eigenen Hause kommen, oder ist ein hochschulübergreifendes Mentoring sinnvoller?
- Inwiefern ist die Anpassung an einen bestimmten Lerntypus bzw. didaktische Gewohnheiten sinnvoll?
- In welchem Maße sollte angesichts verkrusteter starker Hierarchien die Entwicklung der Führungspersönlichkeit im Fokus stehen?

Des Längeren wird an dem Thema „Zertifizierung von Mentoring-Programmen durch die Ärztekammern“ gearbeitet, damit die Teilnahme an Mentoring_Programmen auch in den Weiterbildungskatalog der Ärzt_innen mit einfließen kann.

Eine Konferenz widmete sich den Themenschwerpunkten „Karriereverläufe und -brüche von Ärztinnen“, „Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Karriereverläufen der Hochschulmedizin“ und „Generation Y“. Darüber hinaus wird die Rolle der Koordinatorin im Medizin-Mentoring betrachtet: Welche besonderen Kenntnisse muss diese haben? Wie weit geht ihre eigene inhaltliche Beratungstätigkeit für die Mentees? Welchen spezifischen Anforderungen untersteht das Profil der Koordinatorin angesichts der besonderen Herausforderungen in der universitären Medizin?

Ein zusätzlicher Themenschwerpunkt der letzten Jahre liegt auf der Bedeutung von Mentoring für die Personal- und Organisationsentwicklung in der Hochschulmedizin (siehe Beitrag IV.25 in diesem Band). Enge inhaltliche Verknüpfungen bestehen auch zu der *AG High Potentials*, da sich die Mentoring-Programme in der Medizin vorrangig an hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler_innen wenden.

Die *Internationale Konferenz Mentoring in der Medizin* ermöglicht über den intensiven Austausch verschiedener Erfahrungsräume die Anpassung an ein sich stets veränderndes Umfeld in der Hochschulmedizin und die kontinuierliche kritische Reflexion eigener Konzepte und Praxisansätze. Impulse aus anderen Hochschulstandorten befördern die Lebendigkeit und Attraktivität des eigenen Programms.

AG Evaluation

Evaluationen sind ein wichtiges Kriterium zur Generierung von Erfahrungswissen. Im Unterschied zu empirischer Forschung, die in erster Linie das Erkenntnisinteresse fokussiert, sollen Evaluationen einen konkreten Nutzen haben. Sie sollen dazu beitragen, Zusammenhänge aufzuzeigen, Zufriedenheiten abzufragen oder Wirkungen zu dokumentieren, um anhand der Ergebnisse Entscheidungen zu treffen (vgl. Stockmann 2004, S. 2). Diesen *Nutzen* gilt es jedoch vorab genau zu definieren, denn „*bevor das ‚Ist‘ eines Nutzens erhoben werden kann, muss definiert sein, was gewünscht ist*“ (Reischmann 2004, S. 42), um im zweiten Schritt einen „Soll“-Wert formulieren zu können (vgl. ebd.).

Um sich den Herausforderungen der Evaluation von Mentoring-Programmen zu widmen und um diese kontinuierlich auf der Grundlage der Qualitätsstandards des Forum Mentoring weiterzuentwickeln, bildete sich eine eigene Arbeitsgruppe. Neben der begleitenden Evaluation der verschiedenen Programmelemente, die hauptsächlich der Zufriedenheitsabfrage der Teilnehmenden dient und den Koordinator_innen die Möglichkeit gibt, eine zielgruppenspezifische Anpassung des Angebots vorzunehmen, werden von Hochschulleitung und/oder Mittelgeber_innen Evaluationen auch zum Zwecke der Erkundung der Wirkungsweise, Output-Erfragung und Nachhaltigkeitssicherung angefordert, um z. B. über Finanzierungskonzepte entscheiden zu können (siehe Beitrag II.11 in diesem Band).

Zunächst stand in der 2010 gegründeten AG die Weiterbildung der teilnehmenden Koordinator_innen an erster Stelle. Es wurden Expertinnen zum Thema eingeladen, die auf die speziellen Herausforderungen und Potentiale eingingen, die die Evaluation von Mentoring-Programmen im Allgemeinen und die Evaluation von Gender Mainstreaming-Maßnahmen im Speziellen mit sich bringen. Im Fokus der Diskussionen stand vor allem die Problematik der ‚kleinen Fallzahlen‘ und einer entsprechend passenden methodischen Herangehensweise an den Gegenstand, z. B. durch eine Kombination der Analyse von quantitativen und qualitativen Daten, um aussagekräftige Evaluationsergebnisse zu erhalten. Nach wie vor kontrovers diskutiert wird die häufig von Hochschulleitung und Mittelgeber_innen gestellte Frage nach der Effizienz und den Effekten von Mentoring und wie dieser mit einer aussagekräftigen Evaluation begegnet werden kann. Ebenso wichtig ist die Frage nach der optimalen Aufbereitung der gesammelten Daten und Ergebnisse von Evaluationen, um sie sinnvoll für die Weiterentwicklung der Programme nutzen zu können und für die Entscheidungsträger_innen in den Hochschulen transparent, aussagekräftig und handhabbar zu machen.

Bis heute dient die AG ihren Mitgliedern hauptsächlich zum Austausch von Best-Practice-Beispielen, um ein qualitätssicherndes Vorgehen bei Programm-Evaluationen, größeren Projektberichten sowie Verbleib-Studien für Kolleg_innen nachvollziehbar werden zu lassen.

Geplant ist eine Kooperation mit der AG *Forschung*, um Synergieeffekte nutzen zu können, da sich einige Themen überschneiden. Insbesondere soll die Idee weiterentwickelt werden, eine gemeinsame Grunddatenstruktur für Evaluationen aufzubauen.

AG Forschung

Inzwischen existiert eine große Anzahl von unterschiedlichen Forschungsarbeiten zum Thema Mentoring. Diese besitzen als theoretisches Fundament für die Arbeit des Verbandes und seiner Mitglieder große Relevanz. Die 2015 gegründete AG hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Publikationen in einer Datenbank zu erfassen und den Mitgliedern auf der Verbands-Homepage zur Verfügung zu stellen, um einen Überblick über den Stand der Mentoring-Forschung zu ermöglichen. Die Titel werden kategorisiert und unterteilt nach Publikationsart, Programmschwerpunkt, Zielgruppe, die Form des Mentorings und weitere Blickwinkel, die den Zugriff sehr vereinfachen. Ein weiterer Aspekt wird sein, Forschungsdefizite aufzuzeigen und noch offene Forschungsfragen zu formulieren.

Ein zusätzlicher Schwerpunkt der AG ist der wissenschaftliche Diskurs. So können in der AG Forschungsvorhaben und -ergebnisse vorgestellt und Forschungsverbünde gebildet werden. Beabsichtigt ist auch die Kooperation innerhalb und außerhalb des Bundesverbandes, um Forschungsaktivitäten zum Thema Mentoring zu bündeln. Zudem ist, wie oben bereits erwähnt, eine enge Zusammenarbeit mit der AG *Evaluation* vorgesehen.

AG Diversity

Diversity gewinnt als Querschnittsthema zunehmend an Bedeutung. Auch an universitären Einrichtungen rückt dieses Thema politisch in den Vordergrund. Häufig fehlen dabei jedoch noch geeignete Konzepte für ein Managing Diversity in allen Bereichen der Hochschulen. Diversity-bezogene Mentoring-Programme bzw. die AG *Diversity* können hier Anregungen bieten. So wurde auch das diesbezügliche Zielgruppenspektrum von Mentoring-Programmen im Hochschulkontext mit den Jahren immer breiter. Was aber heißt *Diversity* im Kontext von Mentoring? Angesichts dieser Frage ist der Zusammenschluss in einer AG, die einen differenzierten Austausch und kollegiale Unterstützung sowie die zielführende Auseinandersetzung mit spezifischen Programm-Konzepten erlaubt, nahezu eine Bedingung, um die Qualität von Mentoring zu sichern. Ziel der im Jahre 2012 initiierten AG *Diversity* ist der Austausch über die besonderen Herausforderungen für die Koordinator_innen und ihre Programme, welche das Thema *Diversität* mit sich bringt, sowie über Tools und Best-Practice-Beispiele aus diversity-bezogenen Mentoring-Programmen. Darüber hinaus hat sich die AG zum Ziel gesetzt, die Qualitätsstandards des Forum Mentoring hinsichtlich ihrer Passung auf diversitätsbezogene Fragestellungen in Mentoring-Programmen zu überprüfen und weiter zu entwickeln. Nicht zuletzt sollen Koordinator_innen, deren Mentoring-Programme keinen Diversity-Bezug haben, für das Thema sensibilisiert werden. Hierzu werden derzeit Leitlinien zur Implementierung von Diversity in Mentoring-Programme entwickelt (siehe Beitrag I.4.1 in diesem Band).

Im Rahmen der AG *Diversity* galt es zunächst, gemeinsame Begrifflichkeiten zu finden bzw. das Verständnis der Koordinatorinnen von Diversity und diversitygerechtem

Mentoring abzugleichen. Auf dieser Basis wird die Anwendung von Diversity auf alle Bereiche von Mentoring-Programmen – von der Konzeption und Außendarstellung über die Anwendung bis hin zur Evaluation – durchdacht. Daher liegt ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt auf der Frage, welcher besonderen Qualifikationen und Kenntnisse es bedarf, um ein diversitätsbezogenes Mentoring-Programm gestalten und umsetzen zu können. Ganz praktisch geht es auch um die spezifische Gestaltung des Profildogens für Bewerber_innen. Ebenso relevant ist die kritische Reflexion der Auswahlkriterien für die Aufnahme von Mentees oder Mentor_innen. So müssen z. B. im Rahmen der Diversity-Kategorie „Beeinträchtigung“ hoch sensible Informationen vertraulich in einer achtsamen Gesprächsatmosphäre geäußert werden können, um die erkrankungs- oder behinderungsbedingten Bedarfe der Bewerber_innen und die Motivation zur Teilnahme am Programm zu erfassen. Hinzu kommt eine intensive theoretische Reflexion zu Diversity: Wer sind die Zielgruppen? Welche Abgrenzungskriterien kommen zum Tragen? Welche sozialen Kategorien von Diversity sind sinnvoll im Zusammenhang mit Mentoring und sollten in der Praxis berücksichtigt werden? Welche Prinzipien leiten diversitygerechtes Mentoring? Nicht zuletzt setzen sich die Akteur_innen der AG mit dem Grunddilemma von Diversity-Maßnahmen auseinander: Einerseits müssen sich Teilnehmende solcher Maßnahmen in verschiedene Kategorien einordnen lassen, gleichzeitig soll aber gerade die Festlegung und damit Festschreibung auf eine bestimmte Identität überwunden werden.

Im September 2015 hat erstmalig eine zweitägige Tagung der *AG Diversity* in Kooperation mit der Regionalgruppe Norddeutschland stattgefunden zu den Themen „Mentoring & Diversity“, „Inklusion in Mentoring-Programmen“ und „Diversity-Konzepte an deutschen Hochschulen“ mit verschiedenen Vorträgen und einem Workshop zum Thema „Diversitätsgerechtes Mentoring“.

Der Benefit für das gesamte Forum Mentoring liegt in der Ableitung von Fragestellungen aus den Themenfeldern der *AG Diversity* für die anderen Programme: Wie viele unterschiedliche Zielgruppen und Trennungen sind nötig bzw. sinnvoll? Ist Diversity als Querschnittsaspekt in den anderen Programmen ausreichend berücksichtigt? Welche Qualifikationskriterien sollten in einem Anforderungsprofil für Koordinator_innen von Mentoring-Programmen mit differenten Zielgruppen beachtet werden? Welche Unterschiede hinsichtlich der Programm-Bausteine sollten in Betracht gezogen werden?

Die besondere Stärke der *AG Diversity* liegt in der auch perspektivisch fortgesetzten engen Vernetzung mit unterschiedlichen regionalen Arbeitsgruppen auf gemeinsamen Veranstaltungen. Auf diese Weise gelingt es, Diversity zum einen im Expert_innenkreis zu thematisieren, zum anderen aber dieses Thema als Querschnittsherausforderung über die eigene AG hinaus zu kommunizieren und zu diskutieren.

Assoziierte regionale Netzwerke

Das Forum Mentoring versteht sich als Plattform für vielfältige Mentoring-Maßnahmen an wissenschaftlichen und wissenschaftsnahen Institutionen. Eines seiner Ziele ist der kontinuierliche Austausch zwischen den Koordinator_innen der einzelnen Arbeitsgruppen und Netzwerke. Dies ist über eine Assoziierung auch ohne feste Mitgliedschaft im Forum Mentoring möglich.

Von der Möglichkeit der assoziierten Mitgliedschaft haben bereits einige bestehende regionale Mentoring-Netzwerke Gebrauch gemacht. Denn sie können auch Koordinator_innen als Gäste einschließen, deren Programme (noch) nicht allen Qualitätsstandards des Forum Mentoring entsprechen, sie sich aber dennoch zu Mentoring-Themen austauschen wollen. Der Gaststatus kann beim Bundesverband von Personen beantragt werden, die an Hochschulen oder an außeruniversitären (Forschungs-)Einrichtungen Mentoring-Maßnahmen koordinieren.

Zu den regionalen Netzwerken zählen

- Netzwerk Mentoring NRW
- Mentoring-Netzwerk Berlin/Brandenburg
- Mentoring Regionalgruppe Norddeutschland
- Netzwerk Mentoring Baden-Württemberg
- Johanna Loewenherz-Netzwerk Rheinland Pfalz
- Lise Mentoring Netzwerk (bundesweit).

Bereits 2003 wurde das älteste regionale Netzwerk, das *Netzwerk Mentoring NRW*, gegründet. Der zusätzliche Gewinn regionaler Zusammenschlüsse besteht für deren Mitglieder darin, dass sich Koordinator_innen mit anderen Akteur_innen in derselben Region und damit oftmals unter ähnlichen politisch-strukturellen Bedingungen auf kurzem Wege austauschen und vernetzen können. Auf der Tagesordnung der ein- bis zweimal im Jahr stattfindenden Treffen stehen Aspekte aus der Mentoring-Praxis, Fragen zur Finanzierung von Programmen oder hochschulpolitische Themen. Für das *Mentoring-Netzwerk Berlin/Brandenburg*, aber auch für einige andere, hat sich insbesondere die Methode der kollegialen Beratung zur gegenseitigen Unterstützung bewährt. Einige Netzwerke ziehen externe Referent_innen hinzu oder bieten spezielle Fortbildungen zur Qualifizierung der Koordinator_innen an.

Neben den regelmäßigen Treffen der regionalen Netzwerke ist die Organisation von Tagungen hervorzuheben, z. B. *Diversity im Mentoring*, eine Kooperation der *AG Diversity* mit der *Regionalgruppe Norddeutschland* (vgl. *AG Diversity*), oder die Tagung *Hauptgewinn Mentoring* des Netzwerks *Mentoring Baden-Württemberg*. Ein besonderer Verdienst dieses Netzwerkes ist es, dass Mentoring-Aktivitäten Bestandteil mehrerer Landesprogramme wurden.

Eine Besonderheit stellt das *Johanna Loewenherz-Netzwerk* in Rheinland Pfalz dar, das sich auf Initiative des Fachreferates in der Frauenabteilung im heutigen Landes-Ministerium

für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (MIFKJF) zunächst unabhängig vom Forum Mentoring gebildet, sich dann aber personell und inzwischen auch institutionell an den Bundesverband angeschlossen hat. Auch das *Lise Mentoring Netzwerk*, das ebenfalls Tagungen organisiert, stellt als bundesweites Netzwerk eine Besonderheit dar und vereint universitäre Mentoring-Programme mit dem Schwerpunkt Diversity (siehe Beitrag I.4 in diesem Band) und/oder MINT-Förderung (siehe Beitrag III.15.1 in diesem Band).

Die vorangegangenen Darstellungen verschiedener Zusammenschlüsse von Akteur_innen in diversen Arbeitsgruppenformaten haben die hohe Bedeutung von Vernetzung und Kooperation innerhalb des Forum Mentoring verdeutlicht. Neben den themenspezifischen Schwerpunkten innerhalb der einzelnen Arbeits- und Regionalgruppen folgen im Weiteren daraus abgeleitete allgemeine Handlungsempfehlungen für zukünftige Koordinator_innen von Mentoring-Maßnahmen zum erfolgreichen Wissenstransfer sowie zur effektiven gegenseitigen Unterstützung und Entwicklung neuer Ansätze oder Bausteine im Mentoring-Geschehen.

Praxistipps

- ▶ Sowohl im Plenum der Mitgliederversammlungen des Forum Mentoring als auch in den Arbeits- und Regionalgruppen sorgen Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer bei Neueinsteiger_innen und erfahrenen Koordinator_innen dafür, fachlich stets auf dem neuesten Stand zu sein. Die Vernetzung der Mitglieder gewährt Rückhalt in der täglichen Arbeit, sowohl im Kontakt mit den Teilnehmer_innen als auch mit Entscheidungsträger_innen, z. B. in der Hochschulleitung.
- ▶ Die Diskussionen auf den Mitgliederversammlungen im Forum Mentoring können die Arbeit in den Arbeitsgruppen nicht ersetzen. Es erscheint notwendig, spezifische Fragestellungen und Themen mit ausreichend Zeit in Arbeitsgruppen vor- oder aufzubereiten, um sie anschließend ins Mitglieder-Plenum zu tragen. Ebenso ist der Austausch in kleinen Gruppen wesentlich effizienter, zumal hier regelmäßig Themen-Expert_innen aufeinandertreffen, die zielführender arbeiten können, als es im Großplenum möglich ist.
- ▶ Insbesondere für neue Koordinator_innen ist der intensive Austausch in den Arbeitsgruppen von unschätzbarem Wert. Es wird empfohlen, über das eigene Programm zu berichten und es kritisch-konstruktiv betrachten zu lassen, Impulse von vergleichbaren Programmen aufzugreifen und die aktuellen Entwicklungen stetig zu verfolgen.
- ▶ Es hat sich als besonders effektiv – ganz im Sinne des Mentoring-Gedankens – erwiesen, dass sich jüngere bzw. neue Kolleg_innen etablierten Arbeitsgruppen anschließen. Beide ‚Generationen‘ profitieren hier voneinander. Die neuen Kolleg_innen müssen ‚das Rad nicht neu erfinden‘ und haben die Chance, sich auf kurzem Wege zu professionalisieren.

- ▶ Gleichzeitig werden altbewährte Konzepte durch Rückfragen neuer Kolleg_innen auf den Prüfstand gestellt oder Mentoring-Koordinator_innen durch unvoreingenommene, frische Impulse auf neue Ideen gebracht.
- ▶ Auch nach langjährigen Erfahrungen mit Mentoring bleibt die interkollegiale Unterstützung hilfreich und wichtig. Die Organisation Hochschule ist ständigen Veränderungsprozessen ausgesetzt. Neue Anforderungen müssen bewältigt werden (z. B. höhere Studierendenzahlen, eine steigende Anzahl internationaler Studierender), Strukturen ändern sich ebenso wie grundlegende Gesetzgebungen (z. B. das Wissenschaftszeitvertragsgesetz). Darüber hinaus werden bundes- oder landesweit immer wieder neue Förder-Programme aufgelegt, z. B. das Professorinnen-Programm. All dies wirkt in die Mentoring-Programme hinein und muss von den Koordinator_innen mit neuen Konzepten, Methoden oder Zielgruppenfokussierungen beantwortet werden. Es ist daher dringend anzuraten, auch als Expert_in stets das eigene Vorgehen innerhalb von Arbeitsgruppen zu reflektieren und innovative Anregungen aufzugreifen.
- ▶ In den verschiedenen Arbeitsformaten wird häufig auf die Methode der Kollegialen Beratung zurückgegriffen. Dies empfiehlt sich, um die Praxis der Erfahrungsweitergabe strukturiert, zielgerichtet, lösungsorientiert und professionell zu gestalten.

„Der kollegialen Beratung liegt die einfache Idee zugrunde, dass Menschen aus ähnlichen Arbeitsfeldern einander qualifiziert bei beruflichen Problemen beraten können. [...] Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze 2013, S 11).

Die individuellen Kompetenzen der Koordinator_innen werden im Zuschnitt auf ihr Tätigkeitsfeld und ihre Mentoring-Zielgruppe(n) weiterentwickelt und professionalisiert. Kollegiale Beratung fördert außerdem eine Kultur der Unterstützung, wie sie auch durch Mentoring angestrebt wird.

Ausblick

Mentoring ist *angekommen*. So sind zahlreiche Mitglieder-Programme inzwischen verstetigt. Die Hochschullandschaft entwickelt sich in der (akademischen) Personalentwicklung weiter, es entstehen neue Instrumente im Bereich der Frauen- und Nachwuchsförderung bzw. Karriereplanung. Hier gilt es, Maßnahmen ggf. zu bündeln, Überschneidungen zu identifizieren und Synergieeffekte herzustellen. Gleichzeitig ist es erforderlich, möglichst frühzeitig mit den Akteur_innen neuer Maßnahmen in einen engen Austausch zu gehen und das Expert_innenwissen aus dem Bundesverband in die Entscheidungsprozesse vor Ort einfließen zu lassen. Nur wenn die verschiedenen Förderinstrumente konstruktiv ineinandergreifen, ist die strukturelle Versorgung für die einzelnen Zielgruppen mit optimalen Maßnahmenpaketen gewährleistet.

Literatur

- Petersen, Renate und Monika Demming-Pälmer. 2014. Internationale Konferenz Mentoring in der Medizin: Deutschland, Österreich und die Schweiz vernetzen Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin. In *Mentoring in der Universitätsmedizin*. Angelika Hoffer-Pober, 105-113. Wien: Facultas-Verlags- und Buchhandels-AG.
- Reischmann, Jost. 2004. Evaluation von Bildungsarbeit. Warum nicht mal den Nutzen messen? In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 11 (3):42-44.
- Stockmann, Reinhard. 2002. *Was ist eine gute Evaluation?* Saarbrücken: Centrum für Evaluation (CEval-Arbeitspapiere; 9).
- Tietze, Kim-Oliver. 2010. *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt: Reinbek und Berlin.

Autorinnen

Ulla Heilmeier, M.A.

Studium Ethnologie, Kunstgeschichte, Politikwissenschaften
Leitung der Koordinationsstelle Mentoring in der Universitätsmedizin
Georg-August-Universität
Universitätsmedizin
G3-22 Personalentwicklung
Koordinationsstelle Mentoring
Robert-Koch-Str. 32
37075 Göttingen
ulla.heilmeier@med.uni-goettingen.de

Julia Küchel, M.A.

Studium Soziologie, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften
Programm-Koordination für geschlechtergerechte Personalentwicklungsmaßnahmen,
Frauenspezifisches Mentoring / Women Career Service
Universität Siegen
Gleichstellungsbüro
Adolf-Reichwein-Str. 2,
57068 Siegen
julia.kuechel@uni-siegen.de

Dr. phil. Claudia Seeling

Studium Germanistik, Soziologie

Projekt-Koordination Mentoring

Universität Trier

Referat für Gleichstellung

Universitätsring 15

54296 Trier

mentoring@uni-trier.de

Henrike Wolf und Elke Bertke

Abstract

Qualitätsstandards bilden eine wesentliche Grundlage für den Erfolg gender- und diversitygerechter Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Sie geben konkrete Anregungen und Empfehlungen für die Konzeption und praktische Umsetzung qualitativ hochwertiger Mentoring-Programme in der Wissenschaft. Die Standards der formalisierten und modular aufgebauten Programme werden im Forum Mentoring e. V. unter Einbeziehung praktischer Erfahrungen und neuester Evaluierungsergebnisse kontinuierlich weiterentwickelt und an die Anforderungen des Wissenschaftssystems angepasst.

Der vorliegende Artikel basiert auf der aktuellen Version der bundesweiten Qualitätsstandards für Mentoring-Programme in der Wissenschaft, die in die Bereiche „Konzeptionelle Voraussetzungen“, „Institutionelle Rahmenbedingungen“ sowie „Programmstruktur und -elemente“ gegliedert sind und nach Muss-, Soll- und Kann-Kriterien differenziert werden.

Schlagwörter

Mentoring-Programm, Konzeption, Qualität, Qualitätsstandards, Qualitätskriterien

Eine nachhaltige Qualitätssicherung ist vor dem Hintergrund der kontinuierlich steigenden Zahl von Mentoring-Maßnahmen in den letzten zehn Jahren an Hochschulen und außer-universitären Einrichtungen unerlässlich, um den Status eines professionellen Personalentwicklungsinstrumentes für Mentoring in der Wissenschaft zu erhalten. Ohne anwendbare und überprüfbare Qualitätskriterien besteht die Gefahr, dass Mentoring-Programme als sogenannte „Light-Versionen“ konzipiert und umgesetzt werden und weder den klassischen modularen Aufbau, das Auswahlverfahren noch das Rahmenprogramm und die Qualitätssicherung beinhalten. In diesem Zusammenhang gründete sich bereits im Jahr 2005 die Arbeitsgruppe *Qualitätsmanagement im Mentoring*, bestehend aus erfahrenen Programm-Koordinatorinnen des heutigen Forum Mentoring e. V. und des Ada-Lovelace Vereins sowie dem Arbeitgeberverband Gesamtmetall, um Standards für ein qualitativ hochwertiges Mentoring zu entwickeln. Der dabei entstandene Kriterienkatalog, der sowohl zur Evaluierung bereits bestehender Mentoring-Programme als auch zur Konzeption neuer Programme herangezogen werden kann, wurde im Jahr 2008 von der Arbeitsgruppe verabschiedet und im Jahr 2010 auf dem ersten bundesweiten Mentoring-Kongress in Berlin vorgestellt. Seitdem werden die Qualitätsstandards von Mentoring-Programmen in der Wissenschaft durch die Mitglieder des Forum Mentoring kontinuierlich überarbeitet und regelmäßig an aktuelle Anforderungen im Hochschulkontext angepasst und veröffentlicht (vgl. Forum Mentoring e. V. 2014). Die Qualitätsstandards bieten ganz konkrete Anregungen und Empfehlungen für die Praxis, um ein qualitativ hochwertiges Mentoring in der Wissenschaft zu gewährleisten. Sie lassen sich in folgende Kategorien untergliedern:

1. Konzeptionelle Voraussetzungen
2. Institutionelle Bedingungen
3. Programmstruktur/-elemente

Diese Einteilung ermöglicht eine mehrdimensionale Qualitätsperspektive, die für eine adäquate Abstimmung auf den Hochschulstandort und die jeweilige Zielgruppe notwendig ist.

Insgesamt umfassen die Qualitätsstandards damit eine *Konzeptqualität* (mit Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien), eine *Strukturqualität* (institutionelle Rahmenbedingungen), eine *Prozessqualität* (die prozessorientierte, zielgruppen- und hochschulspezifische Gestaltung der Programmelemente und Interaktionen zwischen den Beteiligten) sowie eine *Ergebnisqualität* (Evaluation, Dokumentation und Orientierung an den bundesweiten Qualitätsstandards).

Unterschieden wird dabei jeweils nach folgenden Kriterien:

- *Muss*-Kriterien: Mindeststandards, die unbedingt erfüllt sein *müssen*. Als Checkliste dienen sie zudem der kontinuierlichen Selbstevaluation bestehender Programme
- *Soll*-Kriterien: Standards, deren Erfüllung nach Möglichkeit gegeben sein *sollte*
- *Kann*-Kriterien: Zusatzkriterien, die – im Sinne von Qualitätssicherung – zur weiteren Ausdifferenzierung der Programme herangezogen werden *können*.

Der nachfolgenden tabellarischen Übersicht, Abb. 1, schließt sich eine detaillierte Erläuterung der Qualitätskriterien an. [In der Übersicht sind die *Muss-Kriterien* in *roter Schrift*, die *Soll-Kriterien* in *blauer* und die *Kann-Kriterien* in *grüner Schrift* dargestellt.]

KONZEPTIONELLE VORAUSSETZUNGEN	INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN	PROGRAMMSTRUKTUR/-ELEMENTE
<p>PROZESSORIENTIERTE KONZEPTENTWICKLUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedarfsanalyse • Definition der Ziele • Zielgruppenspezifikation • Definition der Programminhalte • Zeitplan <p>BUDGET- UND RESSOURCENPLANUNG</p> <p>Finanzielle Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trainings • Öffentlichkeitsarbeit • Veranstaltungsräume • Bewirtung • Büromaterial • Dienstreisen • Sonstige Ausgaben <p>Finanzierung über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haushalts- bzw. Hochschulmittel • Drittmittel • Teilnahmebeiträge <p>Personelle Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualifikationsprofil • Stellenumfang • Besoldungsstufe • Beschäftigungsdauer • Studentische Hilfskräfte <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Legende: Rot = Muss-Kriterien Blau = Soll-Kriterien Grün = Kann-Kriterien</p> </div>	<p>INFORMATIONSMANAGEMENT</p> <p>Presse und Medienarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pressemitteilungen • Publikationen <p>Mediengestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programmflyer • Plakate • Programm-Broschüren bzw. Mentoring-Leitfaden <p>Programmpräsentationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auf hochschulinternen und /-externen Veranstaltungen • Präsenz in Datenbanken, Portalen etc. <p>Online-PR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption und Pflege der Homepage • Präsenz auf Social Media Plattformen wie z.B. Facebook, Xing etc. <p>VERANSTALTUNGS-MANAGEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trainings- und Veranstaltungskonzeption • Auswahl und Akquise von Referent_innen • Organisation von Veranstaltungsräumen (Mediale Ausstattung und Catering) • Einladungen über Verteilerlisten • Erstellen und Verteilen von Veranstaltungsflyer/Plakaten 	<p>AUSWAHLVERFAHREN</p> <p>Bewerbung</p> <p>Schriftliche Bewerbung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profilbogen/Bewerbungsbogen • Motivationsschreiben • Lebenslauf • Ggf. Gutachten/Empfehlungsschreiben <p>Persönliche Bewerbungsgespräche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsleitfaden • Auswahlgremium z.B. wissenschaftlicher Beirat/Steuerungsgruppe <p>RAHMENPROGRAMM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auftaktveranstaltung • Einführungsveranstaltung • Zwischenbilanz • Abschlussbilanz • Abschlussfeier <p>MENTORING</p> <p>Formen des Mentoring</p> <p>Entscheidung für eine oder mehrere Mentoringform/en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • One-to-one • Gruppen-Mentoring • Peer-Mentoring • Mischformen <p>Voraussetzungen der Mentoring-Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Unabhängigkeit • Definierter Zeitraum • Persönlicher Kontakt • Vertraulichkeit • Verbindlichkeit • Erwartungsklä rung • Konkrete Vereinbarungen <p>Matching</p> <p>Anwendung einer oder mehrerer Matchingform/en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenrecherche der Mentees • Rückgriff auf Mentoren_innenpool • Neue Recherche von Koordination • Abgleich der Profildbögen • Mentee-Mentor_in

KONZEPTIONELLE VORAUSSETZUNGEN	INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN	PROGRAMMSTRUKTUR/-ELEMENTE
	<p>KONTAKT-MANAGEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Pflege von internen und externen Netzwerken • Einrichtung eines wissenschaftlichen Beirats/ einer Steuerungsgruppe • Kontakte und Kooperationen mit relevanten hochschul-internen Einrichtungen • Aktive Mitarbeit in regionalen Mentoring-Bündnissen • Aktive Mitarbeit im Forum Mentoring e. V. <p>QUALITÄTS-MANAGEMENT</p> <p>Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewertungen der Mentees • Bewertungen der Mentoren_innen • Verbleibbefragung Alumnae • Schriftliche Bewertung der Trainings • Kontinuierliche Entwicklung der Programme auf der Basis der Evaluationsergebnisse <p>Programmdokumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jahres- bzw. Jahrgangsbericht für Hochschule, ggf. auch extern einsehbar <p>Einhaltung der Qualitätsstandards des Forum Mentoring e. V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Orientierung und Selbstevaluation an den Qualitätskriterien 	<p>Inhalte des Mentoring-Prozesses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zieldefinition • Entwicklung individueller Karriere-strategien • Ausbau persönlicher Kompetenzen • Transfer informeller Wissensbestände • Vernetzung in Wissenschaft und/oder Wirtschaft <p>TRAINING / QUALIFIZIERUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppenspezifische Workshops zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen • Informationsmaterial (Handout) • Exkursionen/Shadowing <p>Coaching</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzel- oder Gruppenberatung durch externe Coach <p>NETWORKING</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informelle Netzwerktreffen (programmintern und ggf. -übergreifend) • Moderierte themenbezogene Netzwerktreffen • Mailinglisten / Datenbanken
<p>AUFGABENPROFIL DES MENTORING - MANAGEMENTS</p>		

Abbildung 1 Übersicht Qualitätsstandards im Mentoring (vgl. Forum Mentoring e.V. 2014, S. 14-15)

Konzeptionelle Voraussetzungen

Die konzeptionellen Voraussetzungen bilden die zentrale Basis zur Initiierung, Planung und Weiterentwicklung von Mentoring-Programmen. Neben der Bedarfsanalyse und Zielbestimmung umfassen sie die Ausstattung des Mentoring-Programms in personeller, materieller, räumlicher und zeitlicher Hinsicht.

Leitfrage: Welche notwendigen Voraussetzungen müssen geschaffen werden?

Prozessorientierte Konzeptentwicklung

Besondere Bedeutung kommt in jedem Mentoring-Programm der Erstellung eines schriftlich fixierten Konzepts zu, welches im weiteren Verlauf kontinuierlich an den Bedarf der Institution und Zielgruppe anzupassen bzw. zu optimieren ist und folgende Grundlagen umfassen sollte:

Bedarfs- und Bestandsanalyse

Die Bestandsaufnahme bzw. die Analyse von Geschlechteranteilen auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen verschiedener Fächer beinhaltet eine Erhebung der Fachkulturen hinsichtlich ihrer Organisationsstrukturen und alltäglicher Praxen in der Wissenschaft. Als wichtige Informationsquelle zur Ermittlung des aktuellen Bestands in den jeweiligen Einrichtungen können zum Beispiel die Gleichstellungspläne bzw. Frauenförderpläne der Hochschulen zugrunde gelegt werden. Vorgespräche mit unterschiedlichen Statusgruppen in den Fachbereichen und mit den Gleichstellungsbeauftragten zur Erfassung der aktuellen Situation der Studierenden und Nachwuchswissenschaftler_innen in Bezug auf Chancengerechtigkeit in den unterschiedlichen Qualifizierungsphasen und zukünftigen beruflichen Laufbahnen sind in diesem Zusammenhang ebenfalls hilfreich. Darüber hinaus bieten Informationen des Statistischen Bundesamtes sowie wissenschaftliche Publikationen zur Chancengerechtigkeit im beruflichen bzw. wissenschaftlichen Kontext eine wichtige Quelle.

Definition der Ziele und Zielgruppe(n)

Die Gestaltung eines Mentoring-Programms hängt von der jeweiligen Zielsetzung ab. Zunächst sind die *Ziele* zu bestimmen, aus denen sich die Gestaltung der einzelnen Programmstrukturen und -inhalte ableiten. Je höher der Detaillierungsgrad der Zieldefinition, desto exakter können die Effekte und Erfolge während der Programmlaufzeit (z. B. Zwischen- oder Abschlussbilanz) oder zu einem späteren Zeitpunkt (Verbleibstudie) evaluiert werden (siehe Beitrag II.11 in diesem Band). Die Bedarfsanalyse und die Zielklärung dienen der Identifikation der Zielgruppe/n, für die ein Programm konzipiert werden soll. Im Fokus stehen hierbei sowohl die *Qualifikationsstufen* als auch die jeweiligen *Fachdisziplin/en*. So gilt es zunächst festzulegen, ob sich das Programm an *eine* oder *mehrere* Statusgruppe/n richten soll, z. B. ausschließlich an Postdocs oder statusgruppenübergreifend

an Promovierende, Postdocs und Habilitierende. In diesem Zusammenhang sind auch die beruflichen Zielsetzungen der Programmteilnehmer_innen bei der Programmausrichtung zu berücksichtigen. So sind die thematische Ausrichtung der Trainings sowie die Wahl der Mentor_innen davon abhängig, ob sich die Mentees in der Orientierungsphase befinden oder ob sie eine wissenschaftliche Karriere bzw. eine Führungsposition außerhalb der Wissenschaft anstreben. Die für die jeweilig anvisierten beruflichen Ziele erforderlichen *professional skills* sind demgemäß bei der Konzeption zu berücksichtigen.

In Abhängigkeit zu den gemeinsamen Anforderungen und Interessen ist ebenfalls zu spezifizieren, an welche Fachdisziplin/en sich das Programm richtet. So werden zahlreiche Programme an größeren Hochschulen speziell für Frauen im MINT-Bereich und in der Medizin angeboten. Kleinere Hochschulen oder Universitäten haben hingegen oftmals interdisziplinär ausgerichtete Programme für Studierende bzw. Nachwuchswissenschaftler_innen *aller* Fachbereiche konzipiert. Ebenfalls sollte festgelegt werden, ob und mit welcher Begründung sich das Programm ausschließlich an Frauen oder auch an Männer richtet. Je homogener die Fachdisziplinen, Qualifizierungsstufen und Zielsetzungen der Mentees in einem Programmdurchlauf sind, desto passgenauer kann das Programm auf die Gruppe der Mentees zugeschnitten werden.

Übertragbar ist diese Vorgehensweise auch auf die (*Ziel-*)Gruppe der Mentor_innen. Neben der Definition der Positionen bzw. des Status ist auch festzulegen, ob sie der eigenen Universität bzw. Klinik oder anderen Hochschulen bzw. Kliniken auf nationaler oder internationaler Ebene angehören sollen. Ebenso sind auch hier die Fachdisziplinen zu konkretisieren, insbesondere die fachliche Nähe bzw. Distanz zwischen Mentee und Mentor_in.

Definition der Programminhalte

Zur konkreten Ausgestaltung eines Konzeptes ist eine detaillierte Beschreibung des Rahmenprogramms sowie der einzelnen Module *Mentoring – Training – Networking* sinnvoll. Alle Bestandteile sind adäquat auf die Bedürfnisse, Zeitstrukturen und den fachkulturellen Habitus der Zielgruppe auszurichten und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Zeitplan

Im Rahmen der Konzepterstellung ist ein klar definierter Zeitraum eines Mentoring-Durchganges festzulegen. Bislang haben sich Programmlaufzeiten von ein bis maximal zwei Jahren erfolgreich bewährt. Darüber hinaus sind zur besseren Planbarkeit Terminübersichten zu erstellen, die allen Beteiligten (Mentees und Mentor_innen) zu Programmbeginn übermittelt werden.

Budget- und Ressourcenplanung

Die personellen und finanziellen Ressourcen, die für das Mentoring-Programm zur Verfügung stehen, sind vorab zu klären und zu vereinbaren.

Finanzielle Ressourcen

Grundvoraussetzung ist ein angemessenes, kostendeckendes Budget für das Mentoring-Programm, um neben den Personalmitteln die Begleitung und Qualifizierung der Programmteilnehmenden sowie ein adäquates Rahmenprogramm zu gewährleisten.

Daher sind Sachkosten einzuplanen für:

- Trainings, Workshops und Veranstaltungen (z. B. Honorare und Reisekosten für Referent_innen, Raummieten, Bewirtung)
- ggf. Coaching (z. B. Honorare für *externe* Coaches, Raummieten)
- Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Layout und Druck von Flyern, Plakaten und/oder Broschüren)
- Arbeitsmaterialien (z. B. Software, Bürobedarf und/oder Literatur)
- Reisekosten (z. B. Dienstreisen der Programm-Verantwortlichen, ggf. Reisekosten für Mentees und Mentor_innen)
- Weiterbildung der Programm-Koordination
- ggf. Betreuungskosten für Kinder von Mentees während der Mentoring-Veranstaltungen

Die Finanzierung kann über Eigenmittel der Hochschule, der Fakultäten bzw. der jeweiligen Hochschuleinrichtung, in der das Mentoring-Programm angesiedelt ist, erfolgen oder aber über Drittmittel² und Sponsoring.

Falls Teilnahmebeiträge erhoben werden, ist deren Höhe und Verwendung (z. B. für Workshops oder Verköstigung) konkret zu bestimmen und im Konzept transparent zu machen.

Personelle Ressourcen

Für ein hochwertiges Mentoring-Programm sind ausreichende personelle Ressourcen unabdingbar. Programm-Koordinator_innen können den vielseitigen Aufgaben nur dann gerecht werden, wenn sie über ein entsprechendes Qualifikationsprofil verfügen und ihre Stellen mit einem angemessenen, möglichst entfristeten Stundenbudget ausgestattet sind. Denn die Erfahrungen im Bundesverband Forum Mentoring zeigen, dass eine Kontinuität der Stellenbesetzung ein Garant für Qualitätssicherung ist.

Zu den Qualifikationsanforderungen zählen Erfahrungen im Bereich Projektmanagement, Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – um nur einige zu nennen. Darüber hinaus sind Kenntnisse im Bereich *Gender und Diversity*, des Wissenschaftssystems und ggf. der spezifischen Fachkulturen erforderlich (siehe Beitrag II.10 in diesem Band).

Der Stellenumfang für die Mentoring-Koordination misst sich in der Regel anhand der Anzahl der Programme und Programmlaufzeiten. Darüber hinaus ist auch die Einplanung einer studentischen Hilfskraft zur Unterstützung (z. B. Vorbereitung von Veranstaltungen, Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit) empfehlenswert.

2 Zahlreiche Mentoring-Programme werden aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF), DFG-Gendermitteln und dem Professorinnen-Programm des Bundes und der Länder (ko-)finanziert.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Die institutionellen Rahmenbedingungen beziehen sich auf Aufgaben, die die Mentoring-Koordination zu leisten hat. Dazu zählen insbesondere Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungsorganisation und Kontaktmanagement sowie Evaluation der Maßnahme.

Leitfrage: *Welche Bedingungen müssen innerhalb der Hochschule für die Gestaltung von Mentoring-Programmen erfüllt sein und welche Maßnahmen leiten sich daraus ab?*

Informationsmanagement

Eine intensive und möglichst vielseitige Öffentlichkeitsarbeit ist für die Sichtbarkeit und Transparenz des Mentoring-Programms und für die Akquise von Mentees und Mentor_innen eine wichtige Voraussetzung zur erfolgreichen Durchführung der Programme. Dazu gehören:

Presse- und Medienarbeit

- Konzeption, Layout und Druck von Werbe- und Informationsmaterialien wie z. B. Programmflyer, Plakate und Rollups
- Erstellung von Mentoring-Leitfäden und Programmbroschüren zur allgemeinen Information über Mentoring-Angebote der Hochschule oder Praxis-Tipps für die Gestaltung einer erfolgreichen Mentoring-Beziehung
- Publikationen in hochschulinternen Newslettern, internen und externen Zeitschriften oder wissenschaftlichen Journals
- Erstellung von Broschüren oder Imagefilmen anlässlich der Mentoring-Jubiläen mit Berichten ehemaliger Mentees und Mentor_innen, Biografien erfolgreicher Teilnehmenden etc.
- Verfassen von Pressemitteilungen zu Auftakt- oder Abschluss-Veranstaltungen, Bewerbungsphasen oder zu besonderen Ereignissen
- Schreiben von Rundmails und/oder Rundbriefe zu Bewerbungsphasen oder zu besonderen Ereignissen

Mediengestaltung

Bei der Erstellung der genannten Medien und Präsentationen ist die Verwendung eines Programmnamens und eines (professionell entwickelten) Corporate Designs von zentraler Bedeutung, um einen hohen Wiedererkennungseffekt für das Mentoring-Programm zu erzielen. Hier hat sich die Einführung eines Programmlogos und dessen Verwendung in allen Medien, die mit dem Mentoring-Programm in Verbindung stehen, als erfolgreich erwiesen. Eine Abstimmung mit der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit der jeweiligen Hochschule ist dabei empfehlenswert.

Programmpräsentation

Auf der Grundlage von Präsentationsvorlagen im Corporate Design können die Programme zu hochschulinternen wie -externen Anlässen vorgestellt werden. Innerhalb der Hochschulen dienen Programmpräsentationen zum einen dazu, potenzielle zukünftige Teilnehmende anzusprechen und über das Programm zu informieren. Hierzu zählen öffentliche Auftakt- bzw. Abschluss- sowie Informationsveranstaltungen ebenso, wie Vorlesungen, Seminare, Dies Academicus und Doktorand_innen-Cafés. Zum anderen erfolgen Programmpräsentationen, um Entscheidungsgremien und Führungskräfte der Hochschule auf allen Ebenen über die Mentoring-Programme und deren Evaluationsergebnisse zu informieren und deren Akzeptanz langfristig zu gewährleisten. Zu diesem Zweck werden die Programme und Evaluationsberichte in verschiedenen Hochschulgremien und Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirats präsentiert. Darüber hinaus können diese Präsentationen auch hochschulübergreifend und bei außeruniversitären Tagungen, Kongressen oder Messen zum fachlichen Austausch und zur Präsentation der Programme als Best Practice gezeigt werden.

Online-PR/Social Media

Eine eigene, professionell erstellte Webseite des Mentoring-Programms ist praktisch und wirkungsvoll und sollte kontinuierlich aktualisiert und gepflegt werden (z. B. Ankündigung von Veranstaltungen/Terminen, Fotos von Veranstaltungen mit kurzer Beschreibung). Auch die Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen diverser Social Media Plattformen (Facebook, XING, LinkedIn etc.) kann eine sinnvolle Ergänzung der Online-PR sein. Diese Plattformen eignen sich darüber hinaus auch für die Pflege von Alumni bzw. Alumnae-Netzwerken.

Veranstaltungsmanagement

Für die Konzeption und Organisation der Trainings bzw. Workshops und Rahmenveranstaltungen sind die Akquise qualifizierter (ggf. zuvor bereits sehr gut evaluierter) Referent_innen sowie eine Abstimmung bezüglich der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung notwendig (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band). Zielführend sind Kenntnisse der Referent_innen in Bezug auf das Wissenschaftssystem und ggf. auf die Fachkultur der Mentees, Gender- und Diversitykompetenzen sowie Erfahrungen im Mentoring-Bereich. Darüber hinaus umfasst das Veranstaltungsmanagement sämtliche organisatorischen Aspekte wie die Raumplanung, die mediale Ausstattung (Flipchart, Pinnwände, Laptop, Beamer und Moderationskoffer etc.) und die Planung der Verköstigung der Teilnehmenden. Es empfiehlt sich, für wiederkehrende Veranstaltungen Checklisten anzulegen, um die Vorbereitung und Organisation so effizient wie möglich zu gestalten.

Kontaktmanagement

Ein erfolgreiches Kontaktmanagement umfasst den Aufbau, den Ausbau und die Pflege aller Kontakte und Netzwerkstrukturen innerhalb des eigenen Mentoring-Programms, der Hochschule und deren Kooperationspartner_innen sowie hochschulübergreifender Mentoring-Aktivitäten wie das Forum Mentoring (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band).

Kontakt- und Netzwerkstrukturen innerhalb der Hochschulen

- Die Einbindung eines Wissenschaftlichen Beirats oder einer Steuerungsgruppe ist sinnvoll, um die hochschulweite Akzeptanz und den langfristigen Erfolg der Mentoring-Programme zu sichern. Hier können Professor_innen mit ihrer fachlichen Expertise, Verantwortliche für die Nachwuchsförderung an der Hochschule, Personaler_innen und die Gleichstellungsbeauftragte eingebunden werden. Die Mitglieder dieses Gremiums sind in der Regel in das Bewerbungs- und Auswahlverfahren einbezogen, um die Entscheidung für eine Programmaufnahme auf einer breiten Basis zu fällen und zugleich eine Akzeptanz und Transparenz zu gewährleisten.
- Kooperationen mit relevanten hochschulinternen Einrichtungen (z. B. Gleichstellungsbüro, Stabsstellen, Pressestelle, Career-Service, Hochschuldidaktik und weitere Einrichtungen der (akademischen) Personalentwicklung, weitere Beratungseinrichtungen). Diese Kooperationen dienen dem Erfahrungsaustausch und der Vernetzung sowie der Abstimmung von Angeboten für gleiche Zielgruppen.
- Kontakte zu Graduiertenkollegs und -schulen (bzw. -einrichtungen) sowie Sonderforschungsbereichen.
- Kontakte zu Mentoring-Systemen der Hochschulen (siehe Beitrag I.5 diesem Band).

Aufbau und Pflege von Mentoring-(Alumni bzw. Alumnae-)Netzwerken

- Kontaktpflege mit ehemaligen Mentees über kontinuierlich aktualisierte Adress- und/oder Mailinglisten, um diese zu Veranstaltungen im Rahmen der Mentoring-Programme einzuladen, über aktuelle Ereignisse zu informieren und in spätere Evaluierungen bzw. Verbleibstudien einzubinden.
- Vernetzung ehemaliger Programmteilnehmenden untereinander und mit der Programmkoordination über Online-Netzwerke wie XING und LinkedIn.
- Kontakt zum Alumni bzw. Alumnae-Netzwerk der Hochschule.

Aufbau und Pflege eines Mentor_innenpools bzw. -netzwerkes

- Initiierung eines Pools durch die zielgruppenspezifische Ansprache von potentiellen Mentor_innen und die Dokumentation über Profildbögen.
- Kontaktpflege mit ehemaligen Mentor_innen.

Hochschulübergreifende Vernetzung für den fachlichen Austausch

- Aktive Mitarbeit in regionalen Mentoring-Bündnissen (z. B. Netzwerk Mentoring NRW, Mentoring-Regionalgruppe Norddeutschland) (siehe II.8 in diesem Band).
- Aktive Mitarbeit im Forum Mentoring

Qualitätsmanagement

Zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Mentoring-Konzepte ist ein wissenschaftliches Qualitätsmanagement durchzuführen, dass unterschiedliche Formate beinhalten kann. Dazu gehören:

Evaluationen

Evaluationen, d.h. die Bewertung und Begutachtung stellen innerhalb von Mentoring-Programmen einen zentralen Aspekt der Qualitätsentwicklung und -sicherung dar. Hierbei können sowohl Kontext, Struktur und Prozess, als auch Aufwand und Ergebnis einbezogen werden. Dazu werden Daten methodisch erhoben (quantitativ oder qualitativ) und systematisch dokumentiert. Auf der Basis der Evaluationsdaten können sowohl die Programme als auch die Trainings bzw. Workshops angepasst und optimiert werden. Im Mentoring-Bereich werden in diesem Kontext insbesondere Evaluationen von Programmen, Verbleibstudien und Programmdokumentationen sowie Evaluationen von Trainings bzw. Workshops durchgeführt (siehe Beitrag II.11 in diesem Band).

Evaluationen von Programmen

Bei *Programmevaluationen* werden überwiegend die Zufriedenheit der beteiligten Mentees und Mentor_innen, der Programmablauf und teilweise die erreichten Karriereschritte während bzw. zum Abschluss des Programms erfasst. Gemessen werden somit in der Regel die unmittelbaren Effekte der Mentoring-Programme. Entwicklungsorientierte Programmevaluationen, in die sowohl Mentees als auch Mentor_innen einbezogen werden, finden überwiegend in Form von *Zwischen³- bzw. Abschlussbilanz-Veranstaltungen* statt. Sie werden in der Regel qualitativ, d.h. in Form von leitfadengestützten Gesprächen, Feedbackrunden bzw. -workshops durchgeführt und können durch eine quantitative Evaluation in Form von standardisierten Fragebögen ergänzt und/oder ersetzt werden⁴.

Bezogen auf die Mentees sollte die Programmevaluation folgende Punkte berücksichtigen:

- Die Bewertung sämtlicher Programmkomponenten im Hinblick auf die Zufriedenheit der Mentees und die Erfüllung ihrer individuellen Erwartungen
- Eine persönliche Einschätzung der Effekte des Programms auf die weitere Karriereentwicklung der Mentees, den Ausbau ihrer Netzwerke sowie auf die Stärkung ihrer beruflichen Kompetenzen
- Die Bewertung des gesamten Mentoring-Programms

3 Die Ergebnisse der Zwischenbilanzen fließen in die Gestaltung der zweiten Programmhälfte ein.

4 In einigen Programmen werden darüber hinaus von Mentees Abschlussberichte verfasst, um deren Selbstreflexion anzuregen.

Damit fokussieren die Evaluationen von Mentoring-Programmen die *Durchführung (Prozess)* und *Zielerreichung (Ergebnis)*. Sie beziehen bisher jedoch kaum Effekte auf der Organisationsebene, sondern lediglich persönliche Effekte für die unmittelbar Beteiligten ein (siehe Beitrag II.11 in diesem Band). Im Hinblick auf die im Teil IV dieses Bandes dargestellten Überlegungen zu den Auswirkungen von Mentoring auf die Organisationsentwicklung wird empfohlen, hierauf gerichtete Fragen in die Abschluss-Fragebögen aufzunehmen.

Verbleibstudien

Zur Untersuchung von langfristigen Wirksamkeitsmessungen sind *Verbleibstudien* zu empfehlen. Im Unterschied zu den Programmevaluationen gegen Ende des Durchlaufs, setzen Untersuchungen zum Verbleib der Mentees idealerweise ca. 3-5 Jahre nach Abschluss des Programms an. Als eine Form der Wirkungsanalyse werden hier nachhaltige berufliche Entwicklungen wie Status- und Positionsveränderungen sowie persönlichkeitsorientierte Kompetenzveränderungen erhoben. Sie sind wie alle vergleichenden Erhebungen sehr zeit- und ressourcenintensiv und können in der Regel nicht intern neben der regulären Programmkoordination durchgeführt werden (siehe Beitrag II.11 in diesem Band).

Programmdokumentationen

Zur Qualitätssicherung trägt unter anderem auch die hochschulweite Veröffentlichung der Ergebnisse von Programmevaluationen bei. Diese überwiegend deskriptiv angelegten Berichte erhöhen die Transparenz der Mentoring-Programm-Inhalte und können zur Akquise von Fördergeldern herangezogen werden. Darüber hinaus wird empfohlen, sie den Entscheidungsgremien und der Hochschulleitung zur Ansicht zu übermitteln.

Evaluation der Trainings und Workshops

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung erfolgt eine *kontinuierliche Bewertung sämtlicher Trainings bzw. Workshops* und ggf. anderer Veranstaltungen in Form von Feedbackrunden und standardisierten Fragebögen zur Gewährleistung von Vergleichbarkeit. Die Evaluationen beziehen sich auf den Seminarinhalt, die Durchführung, die Organisation und auf den Lernerfolg.

Überprüfung der Einhaltung der Qualitätsstandards des Forum Mentoring

Eine regelmäßige Selbstevaluation anhand der Qualitätskriterien der Broschüre „*Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*“ des Forum Mentoring e.V. (2014) ist empfehlenswert.

Programmstruktur und -Elemente

Zu den wesentlichen Qualitätsmerkmalen im Mentoring zählen eine klare Programmstruktur und die differenzierte Ausgestaltung der einzelnen Programmelemente. Dazu gehören neben dem Auswahlverfahren und verschiedenen Rahmen-Veranstaltungen insbesondere die drei zentralen Module *Mentoring-Training-Networking*, die Markenzeichen von Mentoring-Programmen in der Wissenschaft. Diese sind entsprechend der Zielgruppen, Programmziele und Programm-Anbindung zu gestalten.

Auswahlverfahren

Die Auswahl der Mentees sollte in einem mehrstufigen und standardisierten Bewerbungsverfahren erfolgen. Die Bewerbungsanforderungen und -formalitäten sollten in den Programm-Flyern und auf der Website erläutert werden.

Schriftliche Bewerbung

Die Bewerbung um einen Platz im Mentoring-Programm sollte schriftlich erfolgen und Folgendes enthalten:

- einen ausgefüllten *standardisierten Bewerbungsbogen*, der idealerweise als Download zur Verfügung gestellt wird und dem die nachfolgenden Angaben zu entnehmen sind:
 - Persönliche Angaben (Titel, Vorname, Name, Geburtsjahr, Familienstand, Anschrift)
 - Informationen zum akademischen Werdegang (Studium, Universität, Abschlussjahr, Abschlussnote, ggf. Promotionsthema und -betreuer_in, Abschlussjahr der Promotion, Stipendium/Stipendien, aktuelles Fachgebiet, Forschungsschwerpunkte, wichtige Stationen des beruflichen Werdegangs etc.)
 - Ggf. eine Kurzbeschreibung des Dissertations- bzw. Habilitationsvorhabens bzw. der Forschungsschwerpunkte
 - die Erläuterung individueller kurz-, mittel- und langfristiger Karriereziele und ggf. Informationen zu Erwartungen an das Mentoring-Programm, Wunschmentor_innen, individuelle Erwartungen an die Mentoring-Beziehung und Erwartungen an die Unterstützung im Mentoring-Programm
- ein ausführliches *Motivationsschreiben*, in dem Ziele, Erwartungen und Herausforderungen nachvollziehbar dargelegt werden
- einen *tabellarischen Lebenslauf* (ggf. mit Publikationsliste, erfolgreicher Drittmittelakquise, Lehrveranstaltungen)

Bewerbungsgespräche

Die Verwendung eines standardisierten Beurteilungsverfahrens auf der Basis eines *Interviewleitfadens* erhöht die Transparenz der Entscheidung für die Aufnahme in das Mentoring-Programm. Die Unterstützung durch einen Wissenschaftlichen Beirat bzw. einer Steue-

rungsgruppe bei den Bewerbungsgesprächen ist sowohl mit Blick auf die Transparenz als auch im Hinblick auf die fachliche Beurteilung der Bewerber_innen empfehlenswert.

Beurteilungskriterien können sein:

- die Zielgruppenzugehörigkeit
- die individuelle berufliche Zielsetzung
- die fachliche Qualifikation
- die Motivation der Bewerber_innen für die Teilnahme am Mentoring-Programm
- Eigenmotivation und -engagement im beruflichen Fortkommen
- die Fokussierung im Kommunikationsverhalten
- die Gruppenkompatibilität der Bewerber_innen im Hinblick auf ihre Qualifizierungsphase

Rahmenveranstaltungen

Umfang, Inhalt und Ablauf relevanter Rahmenveranstaltungen sind auf die Struktur und Situation der jeweiligen Hochschule adäquat abzustimmen. In vielen Mentoring-Programmen haben sich dabei folgende Formate erfolgreich bewährt:

- *Auftakt-Veranstaltung*
Der Auftakt (Kick-off) markiert als erste offizielle Veranstaltung den Beginn des Mentoring-Programms.
- *Einführungs-Workshop*
Der Vorbereitungsworkshop für Mentees dient dem Kennenlernen der Mentees untereinander und der Vorbereitung auf das Mentoring-Programm.
- *Zwischenbilanz-Veranstaltung*
Nach der Hälfte der Programmlaufzeit ziehen die Mentees ein persönliches Zwischenfazit ihrer bisherigen Teilnahme. Die Bilanzierung erfolgt in Form eines mündlichen Erfahrungsaustauschs, der ggf. durch einen schriftlichen Evaluationsbogen ergänzt werden kann. Die Gesamtgruppe gibt dabei auch ein Feedback im Hinblick auf den Ablauf der jeweiligen Mentoring-Beziehung, auf Workshops und Netzwerktreffen sowie auf die Gesamtkoordination des Programms.
- *Abschlussbilanz-Veranstaltung*
Analog zur Zwischenbilanz wird bei der Abschlussbilanz ein Gesamtfazit über die gesamte Mentoring-Zeit gezogen.
- *Abschluss-Veranstaltung*
Die Abschlussfeier, ggf. gleichzeitig auch mit dem Auftakt für die *neuen* Mentees kombiniert, kann aus Grußworten und (öffentlichen) Vorträgen bestehen (siehe I.6.2 in diesem Band).

Mentoring

Mentoring beinhaltet die Beratung und Unterstützung durch erfahrene Mentor_innen und/oder einer Peer-Gruppe bei der beruflichen und persönlichen Entwicklung und stellt das zentrale Programmelement dar.

Formate des Mentoring

Mentoring kann in verschiedenen Ausprägungen stattfinden. Viele Programme kombinieren verschiedene Formate miteinander (siehe Beitrag I.6.1.1 in diesem Band).

- *One-to-one-Mentoring*
Es ist eine auf den individuellen Einzelfall zugeschnittene Tandembeziehung, in der persönliches, informelles Erfahrungswissen ausgetauscht und im Hinblick auf Entscheidungen zur Laufbahnplanung und Entwicklung von Karrierestrategien Unterstützung geleistet wird.
- *Gruppen-Mentoring*
Eine Gruppe von Mentees wird von einer Mentorin bzw. einem Mentor begleitet. Die inhaltliche Vorbereitung der regelmäßigen Treffen erfolgt durch die Mentees.
- *Peer-Mentoring*
Die Mentees arbeiten in interdisziplinären Kleingruppen mit drei bis fünf Personen. Dort haben sie die Gelegenheit, gemeinsam ihre Laufbahnziele zu reflektieren, strategische Karriereschritte zu erörtern und sich gegenseitig bei ihrer strategischen Laufbahnplanung und -umsetzung zu unterstützen. Für ihre Gruppenarbeit können sie verschiedene (Beratungs-) Methoden, z. B. *Kollegiale Beratung* (Tietze 2003) und *Erfolgsteams* (Frohnen 2009) einsetzen.
- *Mischformen* (Beispiele)
 - One-to-one-Mentoring und Peer-Mentoring: Neben der Unterstützung durch ein/e Mentor_in erhalten die Mentees auch Beratung von ihrer Kleingruppe (Peer-Gruppe).
 - Peer-Mentoring und Gruppen-Mentoring: Eine Peer-Group trifft sich in regelmäßigen Abständen und berät sich wechselseitig. Ggf. können Mentor_innen in die Gruppe eingeladen werden.

Rahmenbedingungen der Mentoring-Beziehung

Damit eine Mentoring-Beziehung ertragreich ist, sind bestimmte Voraussetzungen zu berücksichtigen:

- *Freiwilligkeit*
Mentee und Mentor_in nehmen freiwillig am Programm teil.
- *Unabhängigkeit*
Es besteht kein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Mentee und Mentor_in, d.h. keine direkte oder indirekte Arbeits- oder Betreuungsbeziehung (z. B. Promotions- oder Habilitationsbetreuung).
- *Definierter Zeitraum*

Die Mentoring-Beziehung besteht über einen definierten Zeitraum, kann aber auch darüber hinaus informell weitergeführt werden.

- *Persönlicher Kontakt*

Das persönliche Kennenlernen ist von großer Bedeutung für den Erfolg der Mentoring-Beziehung. Die Treffen können durch E-Mail-Korrespondenz, Telefonate oder ggf. durch Skype-Kontakte etc. ergänzt werden.

- *Vertraulichkeit*

Die Mentoring-Gespräche finden in einem geschützten Rahmen statt und sind von den Beteiligten streng vertraulich zu behandeln.

- *Verbindlichkeit*

Der verbindliche und zuverlässige Umgang mit Terminen und Absprachen ist eine wesentliche Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Mentoring-Beziehung.

- *Erwartungen und Vereinbarung*

Zu Beginn der Mentoring-Partnerschaft sollten die Bedingungen der Zusammenarbeit (z. B. Kontaktaufnahme, Feedback, Vertraulichkeit) zwischen Mentor_in und Mentee sowie Peer-Group-Mitgliedern geklärt und die jeweiligen Erwartungen und Rollenvorstellungen kommuniziert werden. Persönliche Ziele für den Mentoring-Zeitraum und mögliche Themen und Fragestellungen sind zu erörtern.

Matching

Bei der Zusammenführung von Mentee und Mentor_in ist insbesondere auf die Unabhängigkeit und (fachliche) Passgenauigkeit der Interessen zu achten. Diese ist *näherungsweise* herstellbar über:

- Einen Abgleich der Profilbögen, falls diese von Mentees und Mentor_innen vorliegen
- Eigenrecherche der Mentees
- Unterstützung bei der Mentor_innensuche durch die Programm-Koordination (insbesondere über bestehende Netzwerke und anhand entwickelter Mentor_innenlisten)

In den meisten Programmen werden neue Mentor_innen von der Programm-Koordination telefonisch oder schriftlich angefragt. Zur Unterstützung der Mentorinnensuche im Wissenschaftskontext eignen sich Datenbanken mit Profilen exzellenter Forscherinnen wie *Femconsult*⁵ und *AcademiaNet*⁶ oder regionale Forscherinnen-Netzwerke, z. B. *Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW*⁷.

5 <http://www.gesis.org/femconsult/femconsult-home/>

6 <http://www.academia-net.de/>

7 <http://www.netzwerk-fgf.nrw.de>

Inhalte des Mentoring-Prozesses

Die Themenpalette in der Mentoring-Beziehung ist vielfältig. Mentor_innen bringen ihr vielfältiges Erfahrungswissen ein und leisten dadurch individuell wertvolle Unterstützungsarbeit. Mögliche Themen könnten, wie im Beitrag I.6.1 ausführlich dargestellt, sein:

- *Zieldefinition und Entwicklung individueller Karrierestrategien*
Gemeinsame Entwicklung von Zielen (kurz-, mittel- und langfristige) und die dazu notwendigen Schritte und Umsetzungs- bzw. Lösungsstrategien
- *Ausbau persönlicher Kompetenzen*
Reflexion und Ausbau persönlicher Kompetenzen u.a. durch Standortbestimmung, Potenzialanalyse und Stärken-Schwächen-Analyse, ggf. Diversitätsdimensionen-Analyse
- *Transfer informeller Wissensbestände*
Vermittlung von informellen Wissensbeständen und Spielregeln an Hochschulen, Klinika, Unternehmen und Verbänden
- *Vernetzung in Wissenschaft und/oder Wirtschaft*
Vermittlung von Kontakten, Auslandspraktika, Betriebspraktika, Qualifikationsarbeiten in kooperierenden Unternehmen/Institutionen, Forschungskooperationen, Kontakt zu Regionalverbänden, etc.
- *Training/Qualifizierung*
Ggf. Besprechung einzelner Inhalte aus den Workshops bzw. Trainings (der Mentees), gemeinsamer Besuch von Kongressen etc. (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band).

Trainings und Qualifizierung

Trainings bzw. Workshops zu laufbahnrelevanten Themen sind als Qualifizierungsmaßnahmen explizit an die Bedürfnisse, Anforderungen und das Zeitbudget der Zielgruppe anzupassen. Zu den bewährten Qualifizierungsmaßnahmen für Mentees zählen:

- *Trainings bzw. Workshops zur Entwicklung von (Schlüssel-)Kompetenzen*
- *Informationsmaterial* in Form eines Mentoring-Handbuches bzw. -Leitfadens als inhaltliche Orientierung für den Mentoring-Prozess (ggfs. auch für Mentor_innen)

Wichtige Schwerpunktthemen der Workshops sind: Karriereentwicklung und Potenzialanalyse, Führung und Team, Kommunikation, Selbstmanagement und -präsentation (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band). Gender und Diversity sollten als Querschnittsthema in allen Workshops und Veranstaltungen integriert werden. Insbesondere ist die Verwendung einer gendersgerechten Sprache wünschenswert. Für die inhaltliche Gestaltung der Workshops bzw. Trainings ist eine Erwartungsabfrage im Vorfeld sehr hilfreich, die an die Referent_innen weitergeleitet wird. Einige Programme bieten auch Workshops für Mentor_innen an, z. B. um Beratungskompetenzen auszubauen, sie für Gender- und Diversity-Fragen

zu sensibilisieren oder ihnen ein Austauschforum rund um das Mentoringgeschehen zur Verfügung zu stellen.

Coaching

Coaching wird heute oftmals als Sammelbegriff für unterschiedliche Beratungsmethoden verwendet. Im Unterschied zur ‚klassischen Beratung‘ werden keine direkten Lösungsvorschläge durch Coaches geliefert, vielmehr wird die Entwicklung eigener Lösungen begleitet (vgl. Richter 2009, S. 22). Im Rahmen von Mentoring-Programmen werden vielfach von externen Coaches durchgeführte Einzel- oder Gruppencoachings eingesetzt. Das *Einzelcoaching* kann themenbezogen auf bestimmte Workshops (z. B. Berufungsverfahren) aufbauen und der Klärung individueller Fragen dienen. Ebenso kann es als eigenständige Programmkomponente in die Mentoring-Programme zur individuellen Standort- und Zielbestimmung zu Beginn, in der Mitte und/oder zum Ende des Programmdurchlaufs integriert werden. Im *Gruppencoaching* wird die Gesamtgruppe der Mentees von einer bzw. einem (externen) Coach begleitet. Dabei sollten Abhängigkeiten und Konkurrenzen der Mentees untereinander möglichst ausgeschlossen werden, damit das Coaching auf der Grundlage einer offenen, konkurrenzfreien und vertrauensvollen Zusammenarbeit erfolgen kann.

Networking

Networking, der Aufbau und die Pflege von beruflichen Netzwerken, ist das dritte zentrale Modul eines Mentoring-Programms. Über verschiedene Netzwerk-Veranstaltungen sollen der Erfahrungsaustausch und die Vernetzung der Mentees und ggf. Mentor_innen innerhalb und außerhalb der eigenen Institution initiiert und ausgebaut werden (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band).

Mögliche Formen sind:

- Moderierte themenbezogene Netzwerktreffen
- Informelle Netzwerktreffen (ggf. von den Mentees organisiert)
- Stammtische (regelmäßig)
- Mailinglisten, Datenbanken
- Social Media Plattformen
- Alumni- bzw. Alumnae-Netzwerke

Fazit

Die Qualitätssicherung von Mentoring-Programmen in der Wissenschaft stellt insbesondere im Zuge der wachsenden Vielfalt von Mentoring-Aktivitäten an Hochschulen eine Herausforderung dar. Eine wichtige Grundlage und Orientierung zur Konzeption und Durchführung erfolgreicher Mentoring-Programme bilden die vom Bundesverband Forum Mentoring veröffentlichten Qualitätsstandards, die sich im Kontext von Berufsorientierung und Karriereentwicklung bis dato ausschließlich auf Mentoring-Programme beziehen. Folglich lassen sie sich nicht adäquat auf die sog. Mentoring-Systeme im Bereich der Studierendenberatung übertragen. Für diese Angebote sind daher spezifische Kriterien zu entwickeln (siehe Beitrag I.5 in diesem Band).

Die hier dargestellten Standards beinhalten mit der Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Mentoring-Programmen eine mehrdimensionale Qualitätsperspektive, die darüber hinaus eine Gender- und Diversity-Perspektive beinhaltet. Letztere ist für Mentoring-Programme als wesentliche Komponente einer gender- und diversitygerechten Personalentwicklung und Nachwuchsförderung unerlässlich.

Die Qualitätskriterien für Mentoring-Programme beschreiben zugleich das vielseitige und anspruchsvolle Aufgabenprofil des Mentoring-Managements, zu dessen Tätigkeitsfeldern die prozessorientierte Konzeption, Umsetzung und Qualitätssicherung der Programme zählen. Diese Aufgaben erfordern insbesondere Urteilsvermögen, Beratungs-, Kommunikations-, Gender- und Diversitykompetenzen sowie umfassende Kenntnisse über das Wissenschaftssystem und eine gute Vernetzung innerhalb und außerhalb der Institution (siehe Beitrag II.10 in diesem Band).

Neben der Qualifikation der Programm-Koordination stellt die Kontinuität in ihrer Stellenbesetzung ein weiteres wichtiges Erfolgskriterium von Mentoring-Programmen dar. Langjährige Erfahrungen belegen, dass ein Wechsel der für die Konzeption und Durchführung Verantwortlichen zu einem Verlust von fachlichem Know-how und wichtigen Netzwerken und damit zu einer deutlichen Beeinträchtigung des Programmerfolges führt. Hochschulen und Forschungseinrichtungen empfiehlt das Forum Mentoring daher die langfristige Verstetigung von Mentoring-Maßnahmen, um die positiven Effekte qualitativ hochwertigen Mentorings im Kontext einer gender- und diversitygerechten Personalentwicklung nachhaltig nutzen zu können.

Literatur

- Forum Mentoring e.V. 2014. *Mentoring mit Qualität, Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. Würzburg. 5. Auflage.
- Frohen, Anja. 2009. Promotionserfolgsteams. Mit Peer-Coaching-Kompetenz zur individuellen Leistungssteigerung. *OSC Organisationsberatung Supervision und Coaching* 16:150-164.
- Richter, Kurt F. 2009. *Coaching als kreativer Prozess*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tietze, Kim-Oliver. 2010. *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht Qualitätsstandards im Mentoring (vgl. Forum Mentoring e.V. 2014, S. 14-15)

Autorinnen

Dr. phil. Henrike Wolf

Studium Soziologie, Pädagogik, Politische Wissenschaften
Leitung der Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin
RWTH Aachen University
Medizinische Fakultät
Dekanat
Pauwelsstr. 30
52074 Aachen
hewolf@ukaachen.de

Dr. sc.agr. Elke Bertke

Studium Landschaftsökologie
Projektleitung Mentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftlerinnen
Universität Osnabrück
Zentrum für Promovierende und Postdocs (ZePrOs)
Neuer Graben 7-9
49074 Osnabrück
elke.bertke@uni-osnabrueck.de

Tätigkeits- und Kompetenzprofil der Mentoring-Koordination

10

Im Spannungsbogen zwischen Organisator_in
und Change Agent

Ulla Heilmeier

Abstract

Das Tätigkeits- und Aufgabenprofil einer Mentoring-Koordination im Hochschulbereich ist breit gefächert. Innerhalb der vergangenen fünfzehn Jahre hat sich mit der Weiterentwicklung von Mentoring in Wissenschaftsorganisationen sowie der Ausdifferenzierung von Aufgaben im Wissenschaftsmanagement das Tätigkeitsfeld gewandelt bzw. vergrößert. Somit sind auch die Anforderungen an die Funktion gewachsen, was eine Vielzahl an Kompetenzen voraussetzt und zugleich ein hohes Entwicklungspotenzial beinhaltet. Je nach struktureller Anbindung innerhalb der Organisation sowie finanziellen und personellen Ressourcen lassen sich die Aufgaben mit diversen Rollenbildern verknüpfen. Deren unterschiedlich starke Ausprägungen sind verknüpft mit dem Gestaltungspielraum der Koordinator_in in ihrer Funktion sowie ihren Kompetenzen und persönlichen Stärken.

Keywords

Aufgaben, Tätigkeiten, Kompetenzen, Anforderungsprofil, Koordination, Management, Rollenbilder, Funktion

Mit Beginn der ersten Förderperiode für Mentoring-Programme im Hochschulsektor entstand das Tätigkeitsfeld der Projekt-Koordination, mit dem eine Person betraut wurde, die unter der Projekt¹-Leitung für die Umsetzung des Mentoring-Programms weitestgehend allumfassend eingesetzt wurde bzw. wird. Die zunehmende Wahrnehmung der Koordinator_innen als maßgebliche Gestalter_innen im Wissenschaftsmanagement korrespondierte oft mit einer neuen strukturellen Anbindung des Programms in der Organisation bzw. mit der Verstetigung von Programmen und Arbeitsverträgen.

Die AG High Potentials – eine der Arbeitsgruppen im Forum Mentoring (siehe Beitrag II.8 in diesem Band) – beschäftigte sich nach dessen Gründung umfassend mit der Schärfung des Aufgabenprofils der Koordinator_innen und dem Begriff *Koordination*, was letztlich neben der Aufwertung der entsprechenden Funktion auch zur Grundlage für das Anforderungsprofil im Rahmen neuer Stellenausschreibungen wurde. Auch in anderen Arbeitsgruppen und Netzwerken wurde und wird dieses Thema über viele Jahre weiter bearbeitet, in Bezug zu den später überarbeiteten Qualitätskriterien des Forum Mentoring gesetzt und argumentativ für die nachhaltige Implementierung von Mentoring in Organisationen genutzt.

Ziele der Auseinandersetzung mit dieser Thematik waren und sind die Qualitätssicherung von Mentoring und die Entwicklung von Mindeststandards (siehe Beitrag II.8 in diesem Band). Darüber hinaus dienen die Ausführungen ganz praxisnah der professionellen Erstellung aussagekräftiger Stellenprofile.

Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst auf die von den Mitgliedern des Forum Mentoring verwendeten verschiedenen Begrifflichkeiten der beruflichen Funktionen eingegangen. Anschließend folgen Übersichten zu Aufgaben und Kompetenzen der Mentoring-Koordinator_in sowie weiterführende Erläuterungen zu ausgewählten Funktionen.

Begriffliche Einordnung

Bezogen auf die mit Mentoring-Programmen in der Wissenschaft verbundenen Tätigkeiten werden drei Bezeichnungen verwendet, die nachfolgend erläutert werden.

Mit *Programmleitung* wird in der Regel eine Führungskraft des Sachgebietes mit Entscheidungskompetenz und Weisungsbefugnis bezeichnet, in dem das Mentoring-Programm verortet ist, z. B. im Gleichstellungsbüro oder in der Personalentwicklung. Die Programmleitung trägt die Verantwortung für das Programm in der Hochschule, akquiriert personelle oder finanzielle Unterstützung und vertritt das Programm gegenüber der Hochschulleitung. Gelegentlich wirkt sie auch konzeptionell in das Programm hinein.

1 Bei den ersten Förderlinien handelte es sich um eine Anschubfinanzierung von Mentoring-Maßnahmen. Da deren Nachhaltigkeit zu Beginn noch völlig offen war, wurde meist der Projektstatus betont. Im weiteren Text wird nur noch der Begriff „Programm“ verwandt, ausgehend von dem Verständnis, dass ein Programm sich aus wiederholenden Abläufen und damit Verstetigungen von Projekten besteht.

Die Bezeichnungen *Programmkoordination* oder *Programmmanagement* werden im Mentoring-Zusammenhang synonym verwandt. Die *Koordinator_in* oder die *Manager_in* ist sowohl für die Konzeptualisierung als auch für die Umsetzung des Mentoring-Programms in allen Aufgabenschritten zuständig.²

Zum Begriff *Management*: Die Bezeichnung *Programmmanagement* wird bisher in keiner DIN-Norm oder anderen Richtlinie verwendet, wohl aber die Bezeichnung *Projektmanagement*. Unter diesem Begriff finden sich verschiedene Definitionen:

- „*Gesamtheit von Führungsaufgaben, -organisation, -techniken und -mitteln für die Initiierung, Definition, Planung, Steuerung und den Abschluss von Projekten*“ (DIN 69901-5-2009-01).
- „*Projektmanagement ist die Anwendung von Methoden, Hilfsmitteln, Techniken und Kompetenzen in einem Projekt. Es umfasst das [...] Zusammenwirken der verschiedenen Phasen des Projektlebenszyklus*“ (ISO E 21500:2013-06).

Der Begriff *Koordination* steht im Managementsektor

- „für die systematische Gliederung von Sachverhalten, für die Lenkung von Personengruppen und Projekten, sowie für die entsprechenden Vorgehensweisen“ (vgl. Stahle, 1999).

Die Abgrenzung zwischen *Koordination* und *Management* scheint also nicht präzise zu sein, der Begriff *Management* aber zumindest genauer definiert und genormt.

Mit zunehmender Etablierung bzw. Verstetigung von Mentoring an Hochschulen und der Überwindung des `Projektstatus` wurde vielfach die Bezeichnung *Programm-Management* eingeführt. Parallel dazu wird jedoch weiterhin die Bezeichnung *Programm-Koordination* genutzt. Dieser Begriff hat sich auch für andere jüngere Tätigkeitsfelder im Wissenschaftsmanagement an Universitäten etabliert.

Das Forum Mentoring hat sich aus folgenden Gründen für die synonyme Verwendung beider Bezeichnungen ausgesprochen:

- Die Schnittmenge in der Bedeutung beider Begriffe ist groß.
- Mit der Implementierung von Mentoring-Maßnahmen in die Hochschulen etablierten sich Bezeichnungen, die eher auf den institutionellen Charakter als auf die ausgeübte Funktion abzielen, z. B. *Koordinationsstelle Mentoring*. Daher identifizieren sich die Stelleninhaber_innen oftmals eher mit der Bezeichnung *Koordinator_in* als mit *Manager_in*.
- Der Begriff *Koordination* ist im Hochschulbereich verbreiteter als der des *Managements*, der eher dem Sprachgebrauch in der Wirtschaft zuzuordnen ist.

2 Interessant ist der allgemeinsprachliche Gebrauch von *Koordination* und *Management* in Zusammenhang mit dem *Projekt*begriff. So wird häufig eher von *Projektmanagement* gesprochen, dagegen ohne Verbindung mit dem Begriff *Projekt*, aber in der gleichen Funktion von (Programm-)Koordination.

Tätigkeitsfelder und Aufgaben in der Koordination

Bereits in den Definitionen von Management und Koordination zeichnen sich die Vielzahl an Aufgaben einer Mentoring-Koordination ab³. Zunächst werden klassische Aufgaben des Projektmanagements fokussiert, z. B. die *Planung, Steuerung sowie Verwaltung von Ressourcen und Personen* sowohl auf das Gesamtprogramm bezogen, als auch auf die einzelnen Elemente der Programme. Darüber hinaus besteht ein wesentlicher Teil der Tätigkeit aus *Kommunikation* mit verschiedenen Akteursgruppen wie Mentees, Mentor_innen, Netzwerkpartner_innen, Trainer_innen und Referent_innen, sowie der Organisationsleitung oder den Mittelgeber_innen. Sofern die Mentees qua Programm-Vorgaben nicht gehalten sind, sich eigenständig um Vorschläge für eine Mentorin oder einen Mentor zu bemühen, liegt in dem *Matchingprozess* eine besondere Herausforderung für die Koordination. Es bedarf einer detaillierten Befragung der möglichen Tandems zu ihren Erwartungen an das Programm und an die jeweiligen Partner_innen. Zudem sollten identitätsstiftende Hintergründe erfasst werden. In Verbindung mit der Bereitschaft, Gedanken, Emotionen, Motive einer anderen Person zu verstehen, kann so ein gelingendes Matching vorgenommen werden. Ebenso ist im Format Peer-Mentoring das empathische Erfassen der Persönlichkeiten, Erwartungen und Ziele der Teilnehmer_innen für eine ausgewogene und fördernde Zusammensetzung der Kleingruppen erforderlich.

Ein weiterer Aufgabenbereich umfasst die *Öffentlichkeitsarbeit*, sei es das Erstellen von Werbeträgern, die Präsentation auf Karrieremessen o.ä., sowie die Dokumentation oder der Auftritt auf öffentlichen Veranstaltungen im Rahmen des Mentoring-Programms. Hinzu kommen Tätigkeiten, die je nach Qualifikation und Kompetenzumfang von der Stelleninhaber_in selbst übernommen, andernfalls delegiert werden. Ein Beispiel wäre die *Trainingstätigkeit* im Rahmen des Einführungs-Workshops für die Mentees. Meist werden für diese Veranstaltung externe Trainer_innen oder erfahrene Kolleg_innen engagiert. Je nach Fähigkeit und Neigung übernimmt die Koordination diese Aufgabe im Einzelfall auch selbst.

Nachfolgende Abbildung 1 zeigt eine schematische Übersicht der Tätigkeitsfelder und zentralen Aufgaben der Mentoring-Koordination.

3 Generell unterscheiden sich die Aufgaben von Koordinator_innen unterschiedlicher Mentoring-Formate nicht wesentlich, sodass hier die wesentlichen gemeinsamen Aufgaben hervorgehoben werden.

Tätigkeitsfelder und zentrale Aufgaben der Mentoring-Koordination	
Tätigkeitsfeld	Zentrale Aufgaben
Konzeption	<ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientierte Konzeptentwicklung, • Definition der Ziele und Zielgruppen • Erstellung eines Rahmenplans, Inhalte, Strategieentwicklung • Budget- und Ressourcenkalkulation, ggf. Drittmittelakquise • Bewerbungs- und Auswahlverfahren • Leitfäden • Kontrollinstrumente (z. B. Zwischen- und Abschlussbilanz)
Koordination und Administration	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte Planung, Steuerung und Abwicklung des Gesamtablaufs des Programms (oder auch mehrerer gleichzeitig laufender Programme für verschiedene Zielgruppen) • Initiieren eines Wissenschaftlichen Beirats • Veranstaltungsmanagement (Rahmen-Programm, Workshops und Netzwerkveranstaltungen gestalten, ggf. selbst durchführen) • Matching der Mentoring-Tandems oder Peer-Groups • Controlling / Antragsstellung, Budgetverwaltung, Organisationsmanagement, Seminarverwaltung • Personalmanagement • Datenmanagement (z. B. Alumni/Alumnae-Verwaltung)
Kommunikation, Information und Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Akquise von Teilnehmenden und Trainer_innen • Bewerbungsverfahren und Auswahlgespräche • Ansprechpartner_in für Beteiligte und Partner_innen etc. • Informationsmanagement, Beratung (z. B. von Interessent_innen am Programm) • ggf. Konfliktmanagement (z. B. bei Schwierigkeiten im Tandem oder in der Peer-Group) • Website erstellen und pflegen, Gestaltung von Werbeträgern (Flyer, Poster etc.), Berichte, Artikel, Broschüren, Programm-Präsentation auf Messen und Veranstaltungen (intern und extern) • Presse- und Medienarbeit • regionale und überregionale Vernetzung mit Koordinator_innen • Kooperationen und Vernetzung mit Schnittstellenfunktionen in der Organisation sowie mit Führungskräften als potenziellen Multiplikator_innen und Mentor_innen
Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation • Standardisierung von Abläufen • Evaluation (Fragebögen, Bilanzgespräche, Interviews, Abschlussbericht, ggf. Verbleibstudie)

Abbildung 1 Schematische Übersicht über Tätigkeitsfelder und zentrale Aufgaben der Mentoring-Koordination

In der Umsetzung nahezu aller Aufgabenbereiche hat die Koordination in der Regel ein großes Maß an Selbständigkeit. Einige Aufgaben, wie z. B. die Verwaltungsarbeit, nehmen einen Großteil der Zeit ein, ebenso wie die Akquise und Kommunikation in der Bewerbungs- und Matchingphase sowie die Organisation von Veranstaltungen. Eine pro-

professionelle Öffentlichkeitsarbeit ist von hoher Bedeutung für die Akzeptanz und Verstärkung für Mentoring-Maßnahmen und erfordert weitere zeitliche Ressourcen.

Die unterschiedliche strukturelle Anbindung von Mentoring in Hochschulen, z. B. an die Personalentwicklung, an das Gleichstellungsbüro oder an die Hochschulentwicklung wirkt sich graduell unterschiedlich auf die Implementierung, Weiterentwicklung und Professionalisierung von Mentoring-Maßnahmen aus. Je nach Anbindung variieren die Chancen, Mentoring als einen Teil der Nachwuchsförderung in die Gesamtstrategie der Hochschule zu integrieren. Damit korrespondierend verlagern sich die Tätigkeitsschwerpunkte der Koordination zum Teil. So wird mehr Zeit für den Austausch innerhalb der Organisationseinheit mit Schnittstellenfunktionen im Rahmen der Nachwuchsförderung notwendig und mehr konzeptionelle wie auch strategische Arbeit geleistet, um Redundanzen in der Organisationsstrategie zu vermeiden und Synergieeffekte sinnvoll zu nutzen.

Welche Kompetenzen mit einzelnen Aufgabenfeldern verknüpft sind, wird im folgenden Beitrag dargestellt.

Aufgaben und korrespondierende Kompetenzen

In der nachfolgenden Abbildung 2 werden die mit den wesentlichen Aufgaben verknüpften Kompetenzen in der Koordination angeführt. Unter den Begriff „Kompetenzen“ fallen hier neben formalen Qualifikationen sowohl Fähigkeiten, die qua Begabung vorhanden sind, als auch Fertigkeiten, die durch Fort- und Weiterbildungen angeeignet wurden.

Aufgabe	Zentrale Kompetenzen
prozessorientierte Konzeptentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Themenkompetenz</i> (mentoringsspezifisches Fachwissen; Kompetenzen in Fragen zur Geschlechtergerechtigkeit, Gender und Diversity; Grundlagen des Bildungs- und Qualifizierungswesens), - <i>Feldkompetenz</i> (Fachkultur, System Hochschule und Wissenschaft, Strukturen und Spielregeln in der Organisation Hochschule), - <i>Flexibilität</i> (ständiger Wechsel von Beteiligten, Rahmenbedingungen wechseln im Rahmen von Veränderungsprozessen), - <i>Prozesskompetenz</i>, ggf. inhaltliche Kenntnisse einzelner Workshops, Recherchekenntnisse (Trainer_innen, Gastreferent_innen, Themenidentifikation)
Koordination und Administration	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse im Projektmanagement, strukturiertes Denken, Fähigkeit zum Gesamtüberblick
Veranstaltungsmanagement und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe <i>Organisationskompetenz</i>, hohe Selbständigkeit, Delegation, - Kreativität in der Planung von Abläufen und im Einsatz von Referent_innen oder innovativen Veranstaltungselementen, ggf. didaktische und methodische Expertise zur Durchführung von Seminaren/Trainings, Moderation
Matching	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie, ‚Menschenkenntnis‘ (Welche Bedarfe stehen im Vordergrund?) zur Passung der Tandempartner_innen, Recherchekompetenz

Aufgabe	Zentrale Kompetenzen
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsführung, - Sozialkompetenz (Umgang mit sehr verschiedenen Zielgruppen, Fachkulturen, Charakteren und Hierarchien), - <i>Verhandlungskompetenz</i> (insbesondere mit Leitungspersonen), - Durchsetzungsvermögen, - Beratungs- und ggf. Konfliktmanagementkompetenzen, - Hohe Vernetzungskompetenz
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - ggf. Softwarekenntnisse (Websitepflege), - Präsentationskompetenz, - Kreativität in der Gestaltung von Printmedien
Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis der Qualitätsstandards (vgl. Forum Mentoring 2014) - methodische Kenntnisse der empirischen Sozialforschung (quantitativ, qualitativ)
Personalführung	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Führungskompetenz, Bewertungskompetenz, Konfliktlösungskompetenz,</i> - Delegationsfähigkeit, Begeisterungsfähigkeit, - Vertrauen, - Toleranz
Weitere	<ul style="list-style-type: none"> - Hochschulstudium oder vergleichbare Qualifikation, - Ambiguitätstoleranz

Abbildung 2 Aufgaben und zentrale Kompetenzen einer Mentoring-Koordination

Die strukturelle Ansiedlung des Mentoring-Programms und der Grad an Unterstützung durch die Hochschul- oder Fakultätsleitung wirken auf den Entfaltungs- und Gestaltungsspielraum sowie die Motivation der Koordinator_in ebenso ein wie auf die Außenwahrnehmung des Programms. Die Präsenz eines Rektorats-, Vorstands- oder Präsidiumsmitglieds auf einer Auftaktveranstaltung verdeutlicht das Bekenntnis der Hochschulleitung zu Mentoring als Personalentwicklungsinstrument.

Aus der Beschreibung der Tätigkeiten einer Mentoring-Koordination wird deutlich, – insbesondere, wenn alle Aufgaben von dieser übernommen werden –, wie vielfältig die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen sind.

Diese Vielfalt wird sehr anschaulich in der nachstehenden Abbildung, welche im Rahmen eines Workshops zu „Rollen der Koordinatorin“ auf einer Mitgliederversammlung des Forum Mentoring präsentiert wurde. Diverse Tätigkeiten sind hier zum Teil in Form von kreativen Rollenbildern bzw. Funktionen dargestellt, wie z. B. die *Brückenbauerin* oder die *Impulsgeberin*.



Abbildung 3 Rollen der Koordination (Kaiser-Belz 2015)

Anhand einiger beispielhaft ausgewählter Funktionen – auch in Anknüpfung an das Schaubild – soll an dieser Stelle die Mehrdimensionalität des Aufgabenfeldes der Koordination betrachtet werden im Hinblick auf Kompetenz, Neigung und Wirkungspotenzial.

Dimensionen in Aufgaben und Funktion der Mentoring-Koordination

Einige Aufgaben erfordern notwendig Qualifizierung oder ein breites Erfahrungsspektrum, z. B. eine *professionelle Beratung*. Andere Aufgaben hingegen, wie die *Planung und Durchführung von Veranstaltungen* bieten einen hohen Gestaltungsfreiraum und können auf unterschiedliche Art und Weise, je nach Neigung und Kreativität der Koordinator_in umgesetzt werden. Eine dritte Dimension betrifft die potenzielle Wirkkraft der Funktion Mentoring-Koordination auf kulturell-organisationaler Ebene, hier beschrieben als *Change Agent*.

- *Beratung*

Die Koordinator_in ist erste Ansprechpartner_in für Mentees und Mentor_innen, gelegentlich auch Gesprächspartner_in im Falle von streng vertraulichen Problemen oder Unsicherheiten im Rahmen der Tandem-Beziehung. Je nach Qualifikationshintergrund steht die Koordinator_in für unterschiedlich intendierte Gespräche zur Verfügung. Mit expliziter Beratungsqualifikation kann die Koordination eine Karriereberatung übernehmen oder bei nicht selbständig lösbaren Problemen zwischen den Tandem-Partner_innen beratend oder

vermittelnd unterstützen. Ohne Fortbildung oder weitgehende Erfahrungen in der Beratung sowie breites Wissen und Kenntnisse über Mentoring, der jeweiligen Fachkultur, des Wissenschaftssystems etc., ist die Koordination ausschließlich Ansprechpartner_in, um im ersten Schritt das Anliegen zu erfassen und in einem zweiten Schritt das weitere Vorgehen einzuleiten. Die teilnehmenden Mentees und Mentor_innen erwarten eine kompetente Begleitung, die Unterstützung in der Metakommunikation sowie Kenntnisse über Lern- und Kommunikationsprozesse impliziert (siehe Beitrag I.4.1 und I.6.1 in diesem Band).

- *Kreatives Veranstaltungsmanagement*

Insbesondere Veranstaltungen des Rahmenprogramms von Mentoring-Maßnahmen, wie die Auftakt- oder Abschluss-Veranstaltung, aber auch diverse Netzwerk-Veranstaltungen, die oftmals Gästen weit über die jeweilige Gruppe der Mentees hinaus offensteht, bieten ein breites Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten. Oftmals handelt es sich um öffentliche oder hochschulöffentliche Veranstaltungen, d.h., dass hier auch ein Forum zu Werbezwecken geschaffen wird, was auf die Planung großen Einfluss hat. So sollte diese Art von Veranstaltungen neben den zielgruppenspezifischen informativen und feierlichen Aspekten auch öffentlichkeitswirksame Elemente berücksichtigen, z. B. ein Gastreferat zu einem Thema von hohem allgemeinem Interesse, die Präsentation einer erfolgreichen ehemaligen Mentee oder eine musisch-künstlerische Einlage. Der Koordination obliegt die Aufgabe, relevante Persönlichkeiten zu gewinnen und aktuelle Themen zu recherchieren. In der Entwicklung einer geeigneten und publikumswirksamen Gesamt-,Choreographie‘ ist ein großes Maß an Kreativität und Innovation gefragt. In der Regel führt die Koordinator_in durch die Veranstaltungen, hat somit auch wesentliche Moderationsaufgaben.

- *Change Agent*

Die Koordinator_in weiß um Mentoring als potenziellen Faktor der *Lernenden Organisation* und als unterstützende Maßnahme eines angestrebten Kulturwandels (z. B. Kommunikation, Führungskultur, gelebtes Leitbild). Sie setzt proaktiv Impulse für ein gender- und diversitätsbezogenes, Chancengerechtigkeit förderndes Change-Management. Über die Akquise und strategische Auswahl hochschulinterner relevanter Persönlichkeiten für den Wissenschaftlichen Beirat oder über die Mentor_innen kann mittelbar oder unmittelbar Einfluss auf den Diskurs, sowie den Informationsfluss und damit auch auf Veränderungsprozesse⁴ innerhalb der eigenen Institution genommen werden. Jennifer de Vries beschreibt den „*Bifocal approach*“, also die Doppelausrichtung von Mentoring-Programmen, welche sowohl das individuelle Karrieremanagement umfasst, als auch das Potenzial von Mentoring als einen Faktor der Organisationsentwicklung. Auch die sich im Mentoring-Programm widerspiegelnden Problemlagen von Nachwuchswissenschaftler_innen verändern oder erweitern den Blick der Beteiligten, also der Mentees sowie der Mentor_innen auf Strukturen und Genderaspekte. Entsprechend erhöht sich das Potenzial, dass neue Perspektiven stärker auf Entscheidungsebenen einfließen und eine Bewusstseinsänderung zur Folge haben. Der nächste Schritt wäre die Entwicklung auf Handlungsebene. Themen wie „Füh-

4 Vgl. zum Thema Kulturveränderungsprozesse auch den von Jennifer de Vries, 2010 beschriebenen „*Bifocal approach*“.

rung“ u. ä., die im Trainingsprogramm von Mentoring-Maßnahmen verankert sind, liefern ebenfalls einen Beitrag zum Kulturwandel im Sinne einer Vermittlung der Leitbild- und gemeinsam getragenen Führungskultur. Nicht zuletzt leisten auch strukturelle Verknüpfungen verschiedener Fördermaßnahmen an der Hochschule einen Beitrag zur Organisationsentwicklung, wie z. B. die eines Mentoring-Programms mit einem Habilitationsstipendium (automatische Teilnahme der Habilitationsstipendiatin am Mentoring-Programm).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Aufgabenspektrum in der Mentoring-Koordination sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann und zwar in Abhängigkeit von Qualifikation, Neigung, Rahmenbedingungen und struktureller Verankerung. Die Vielzahl der potenziellen bzw. optionalen Tätigkeiten erscheint in ebenso vielfältigen Rollenbildern mit unterschiedlichen Gewichtungen. Über die Organisations- und Managementtätigkeiten als Kernaufgaben der Koordination hinweg bietet dieses Aufgabenfeld ein hohes Potenzial an Wirkkraft auf Veränderungsprozesse innerhalb der Organisation.

Praxistipps

- Die Ursprungsqualifikation (akademischer Abschluss) sowie weitere Zusatzqualifikationen sind in ihrer Vielzahl für die Mentoring-Koordination unterschiedlich nutzbar bzw. prägen die Ausrichtung einer Mentoring-Maßnahme mit. Eine Koordinator_in muss weder über alle Kompetenzen verfügen, noch alle Funktionen übernehmen können. Das Aufgabenfeld ist sehr vielseitig und bietet umfassend Spielraum, vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten einzusetzen und weiter zu entwickeln. Grundlegende Kompetenzen wie z. B. kommunikative Fähigkeiten, Strukturiertheit oder Planungskompetenz, können durch Weiterqualifizierung erworben oder im Austausch mit Kolleg_innen im Rahmen der Arbeitsgruppen und Mitgliederversammlungen des Forum Mentoring verbessert werden.
- Wissen und Kenntnisse über Mentoring in Wissenschaft und Forschung sind für die Koordination eines neuen Programms unerlässlich, da es seit Beginn der ersten Förderperiode weitreichende Entwicklungen in der Mentoring-Landschaft gegeben hat. Im bundesweiten und internationalen Austausch mit Kolleg_innen im Forum Mentoring erhalten neue Koordinator_innen hilfreiche Informationen über mögliche Formate, die Ausgestaltung der verschiedenen Module, den Matchingprozess, den Stand der Forschung u.ä.
- Mentoring ist *ein* Instrument im Werkzeugkasten von Nachwuchsförderinstrumenten und Personalentwicklung. Die Anzahl an Teilnehmenden in einem Durchgang erscheint gemessen an der Laufzeit von ein bis zwei Jahren oftmals übersichtlich (in vielen Programmen 14-20 Mentees). Der Effekt von Mentoring ist jedoch in der Regel größer, als die numerische Abbildung einer Maßnahme oder die nur schwer messbaren persönlichen Erfolge einzelner Mentees vermuten lassen. Im Mentoring angestoßene Themen gehen oftmals über den Kreis der Beteiligten hinaus. Strukturelle oder organisationskulturelle Erfordernisse werden bestenfalls über den Mentoring-Kontext hinaus artikuliert und strategisch platziert. Die Koordinator_in sollte die Wirkung des Instrumentes Mentoring nicht unterschätzen und sich entsprechend stets der Potenziale von Mentoring auf mikropolitischer Ebene bewusst sein.

Literatur

- Forum Mentoring e.V. 2014. *Mentoring mit Qualität, Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. Würzburg. 5. Auflage. http://www.forum-mentoring.de/files/8014/1104/2070/BroschuereForumMentoringeV_2014-09-162.pdf. Zugegriffen am 15.06.2016.
- Kaiser-Belz, Manuela. Präsentation zur Rolle der Mentoring-Koordinatorin auf der Mitgliederversammlung Forum Mentoring e.V. in Köln, 1. Juni 2015 (kann bei der Autorin angefragt werden).
- De Vries, Jennifer, 2010. *Mentoring for Change*. Universities Australia Executive Women. LH Martin Institute.
- Stahle, Wolfgang H., 1999. *Management: Grundlagen der Unternehmensführung Konzepte – Funktionen – Fallstudien*. München: Vahlen.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Schematische Übersicht über Tätigkeitsfelder und zentrale Aufgaben der Mentoring-Koordination
- Abbildung 2: Aufgaben und zentrale Kompetenzen einer Mentoring-Koordination
- Abbildung 3: Rollen der Koordination (Kaiser-Belz 2015)

Autorin

Ulla Heilmeier, M.A.

Studium Ethnologie, Kunstgeschichte, Politikwissenschaften
Leitung der Koordinationsstelle Mentoring in der Universitätsmedizin
Georg-August-Universität
Universitätsmedizin
G3-22 Personalentwicklung
Koordinationsstelle Mentoring
Robert-Koch-Str. 32
37075 Göttingen
ulla.heilmeier@med.uni-goettingen.de

Zwischen Messbarkeitsproblemen, Legitimation und organisationalen Lernprozessen¹

Astrid Franzke

Abstract

Für Evaluationen von Mentoring-Programmen steht die Anforderung, objektive Daten zu generieren, die die Effekte möglichst eindeutig identifizieren. Methodische Messbarkeitsprobleme lassen sich durch ein umfassendes Evaluationssetting mit klarer Zieldefinition, exakter Messung der Ausgangsqualifikation, idealem Durchführungszeitpunkt, differenziertem Konzept (Beteiligte und Organisation), vielfältigen Instrumenten (quantitative und qualitative Methoden, Kontextanalyse, Kontrollgruppen, vergleichende Untersuchungen, Plausibilitätsvermutungen) sowie punktuell durch externe Evaluationen und Verbleibstudien minimieren.

Schlagwörter

Mentoring, Evaluation, Messbarkeitsprobleme, Wirksamkeit, Prozessevaluation, Ergebnisevaluation, Verbleibstudie

-
- 1 Dieser Artikel knüpft an die im Buch „Hochschulorganisation und Geschlecht in veränderten Bildungswelten“ (Springer VS, Wiesbaden 2016) von der Verfasserin dargelegten Überlegungen zur Evaluation an und erweitert deren Anwendungsbezug.

Bildungsorganisationen befinden sich derzeit in einem radikalen Umbruch, denn sie müssen gewinnbringend arbeiten und unternehmerisch wirken (vgl. Messerschmidt 2011, S. 16). Damit stehen sie vor einer historisch einmaligen Herausforderung. Das betrifft die Hochschulen zentral, weil in der Wissensgesellschaft Wissen zum wichtigsten Innovationsfaktor für gesellschaftliche Entwicklung überhaupt geworden ist. Sie rücken somit in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses. Die Anforderungen an die Wissensgenerierung, -vermittlung, -verteilung, wachsen vor dem Hintergrund von Globalisierung, Internationalisierung und Anwendungsbezug und verändern sich zugleich. Bildungsorganisationen sind damit konfrontiert, dass Marktmechanismen Einzug halten. Externe Anforderungen müssen nicht nur intern umgesetzt werden, vielmehr betreffen sie das Selbstverständnis der Hochschulen. Wissenschaft im Humboldtschen Sinne war über Jahrhunderte hinweg mit Autonomie, Bestimmung ihrer Ziele aus sich selbst heraus und, gemäß der Aufklärung, den humanistischen Werten verpflichtet. Sie stand unangefochten für Rationalität, Objektivität und das uneingeschränkte Streben nach Wahrheit der Erkenntnis. Nunmehr haben wir es mit einer Ökonomisierung von Bildungsorganisationen zu tun. Sie verändern das tradierte Koordinatensystem, für das das deutsche Universitätssystem über Jahrhunderte hinweg international starke Anerkennung und Reputation erfahren hat, gravierend und nachhaltig. Sie betreffen dessen zentrale Bereiche Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Wissenschaftsadministration, Gleichstellung als Querschnittsaufgabe und somit dessen Grundfesten. Unter Ökonomisierung kann die zunehmende Orientierung sozialen Handelns und organisationaler Strukturen an betriebswirtschaftlichen Kennziffern verstanden werden. Das betrifft auch solche Bereiche, die davon bislang nicht erfasst waren, z. B. Bildung, Gesundheit, Umwelt.

Die Umstellung auf die BA und MA-Strukturen im Zuge der Ende der 1990er Jahre einsetzenden Bologna-Prozesse erfolgte unter den Vorzeichen einer ökonomisierten Modernisierung, in der die Ressourcen knapper werden und folglich der Nachweis des effizienten Mitteleinsatzes dominant wird. Akkreditierungsagenturen entscheiden über die Zulassung von Studiengängen und bewerten deren Effizienz. Diese Prozesse sind dadurch geprägt, dass Managementinstrumente in die Hochschulen eingeführt wurden. Dafür stehen ein differenziertes Evaluations- und Reviewsystem, das alle zentralen Aufgabenfelder umfasst. Qualitätssicherung, Outputorientierung, Wettbewerb, Ressourcenoptimierung und leistungsorientierte Mittelvergabe sind dessen zentrale, betriebswirtschaftliche Kennziffern.

Bezüglich der Frage, wer bestimmt, was Qualitätssicherung in der Wissenschaft ist, sind Verschiebungen zu beobachten, die sich aus den skizzierten Entwicklungen ableiten lassen. Denn Qualitätssicherung wird nicht mehr ausschließlich durch die Wissenschaft selbst bestimmt, sondern Politik, Markt und Gesellschaft wirken über Anforderungen und Anreize in diese hinein. Diese neue ökonomisierte Ausrichtung hat Auswirkungen auf die Konzepte. Programme und Maßnahmen im Bereich der Geschlechtergleichstellung unterliegen ebenfalls diesen Einflüssen. Dafür steht z. B. der im Kontext von Gender Mainstreaming geführte Diskurs um „Gender als Ressource“ mit einer unverkennbar ökonomisierten Semantik und eben nicht „Gender als Dimension sozialer Ungleichheit“

(vgl. Meuser 2009, S. 99). Förderprogramme zum Bildungs- bzw. Berufsübergang und Bildungs- bzw. Berufsaufstieg für verschiedene Statuspassagen des Personals – wie Mentoring – sind darin eingeschlossen.

Inzwischen existiert Mentoring sehr zahl- und facettenreich und ist um weitere Personengruppen, z. B. für Studierende mit Zuwanderungsgeschichte, erweitert worden. Mit Blick auf Optionen der Weiterförderung war Mentoring daher von Anfang an mit dem Thema Evaluation verknüpft. Evaluationen sind ein anerkanntes Instrument der Qualitätssicherung und zählen zu den Standards für Mentoring-Programme, wie sie vom Forum Mentoring entwickelt wurden (siehe Beitrag II.11 in diesem Band).

Problemstellung

Evaluationen haben als Instrumente angewandter Bildungsforschung im Zuge des New Public-Managements quantitativ stark zugenommen. Sie stehen sehr direkt im Zusammenhang von Standortsicherung, Effizienzsteigerung und Leistungsorientierung. Favorisiert wird daher vor allem eine Funktion von Evaluationen: die *Erfolgskontrolle*. Praxisprogramme, wie Mentoring an Hochschulen, unterliegen dieser Prämisse von Qualitätssicherung. Für die Anfangsphase der Etablierung von Mentoring-Programmen für Frauen an Hochschulen war charakteristisch, dass sie sich auf die Erhebung der subjektiven Sichten, primär der Mentees, der Mentor_innen und teilweise der Programm-Initiatorinnen konzentrierten. Die mit diesem Fokus durchgeführten internen und externen Evaluationen hatten folglich sehr stark Dokumentationscharakter. Im Kontext der ökonomisierten Modernisierung ist zwischenzeitlich der Erwartungsdruck auf Evaluationen gewachsen. Der Erfolgsdruck, unter dem die Mentoring-Programme stehen, wird sozusagen in die Evaluation hineinverlängert. Dies äußert sich darin, dass die Anforderung an Evaluationen, objektivierbare Daten zu generieren, die zweifelsfrei bestimmte Programmeffekte identifizieren, inzwischen nahezu durchgängig präsent ist. Dabei steht die Messbarkeit von quantifizierbaren Effekten im Mittelpunkt. Demgegenüber scheinen qualitative Effekte eine geringere Überzeugungskraft zu besitzen. Damit aber ist ein bestimmtes, eingegrenztes Verständnis von Qualitätssicherung gesetzt.

Evaluationen von Mentoring-Programmen als kritische Interventionen, d.h. als Auslöser organisationaler Lernprozesse zur geschlechtergerechten Veränderung der Hochschulstrukturen, geraten hingegen kaum in den Blick. Evaluationen sind eher in einem outputorientierten Sinne vorhanden, nicht in einem emanzipatorischen.

Mit diesem breiteren Zugang, der sich aus dem kontextualisierten Verständnis von Evaluation ergibt, soll der Frage nachgegangen werden, *mit welchen Messbarkeitsproblemen Evaluationen von Mentoring-Programmen verbunden sind, wie sie durch den Einsatz geeigneter forschungsmethodischer Verfahren minimiert werden können und wo deren Grenzen liegen.*

Dieser Beitrag versteht sich als ein Plädoyer für eine reflexive Sicht auf Evaluationen von Mentoring-Programmen und will auf verschiedenen Ebenen liegende Impulse für for-

schungsbasierte Evaluationen setzen, die den analytischen Fokus, d.h. das problem- und methodenbewusste Herangehen verstärken und so Veränderungspotenziale für geschlechtergerechte Hochschulstrukturen überhaupt erst intendieren können.

Empirische Basis der reflexiven Praxis sind zahlreiche *eigene Evaluationsstudien* zu Mentoring-Programmen für Frauen an Hochschulen für die Zielgruppe der Studierenden in der Studieneinstiegs- bzw. Studienabschlussphase und im Berufsübergang, für Promovierende sowie für Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Privatdozentinnen und Juniorprofessorinnen in die Professur. Sie wurden im Zeitraum von 2001 bis 2015 an Hochschulen in Niedersachsen, Brandenburg und Hessen durchgeführt. Darüber hinaus liegt dem nachfolgenden Text eine *Analyse von Mentoring-Evaluationen für Frauen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum* zugrunde.

Zu den allgemeinen Messbarkeitsproblemen

Betrachtet man die Evaluation von Mentoring-Programmen unter dem Gesichtspunkt der Messbarkeit, dann zeigt sich zunächst zweierlei: Es existieren einerseits Messbarkeitsprobleme, die *gegenstandsbedingt* sind, weil es im Mentoring um *Beziehungsaufbau, Beratung und Begleitung* von Entscheidungs- und/oder Übergangsprozessen sowie um die Entwicklung von Karrierestrategien und um die Gestaltung von Karrierewegen geht. Daraus resultiert, dass sich die Effekte einem linearen Zugriff im Sinne einer einfachen Input-Output-Rechnung verschließen. Es handelt sich um schwer eindeutig messbare Prozesse. Die Herstellung von kausalen Zusammenhängen verbietet sich, weil Resultate von Entscheidungsprozessen komplexer Natur sind, da vielfältige Komponenten wie Wissen, Erfahrungen, Berufs- und Lebensziele dazu führen. Das aber unterscheidet die Mentoring-Konstellation nicht von anderen Beratungsleistungen, denn auch sie erbringen überwiegend immaterielle Unterstützungen. Andererseits ist deutlich geworden, die Erfassung der *subjektiven Meinungen und Eindrücke der Beteiligten* zum Mentoring-Prozess reicht als zentrales oder alleiniges Kriterium von Effizienzmessung nicht mehr aus. Belastbare Befunde, das bedeutet vor allem quantifizierbare und objektive Daten, werden eingefordert.

Evaluationsverständnis und Qualitätssicherung

Resümiert man die vorliegenden Evaluationen von Mentoring-Programmen unter dem Aspekt des Evaluationsverständnisses, so werden vor allem drei Befunde ersichtlich: Das Verständnis von Evaluation wird nicht immer explizit beschrieben. Häufig erfolgt keine Unterscheidung von Evaluation und Evaluationsforschung. Evaluation und Qualitätssicherung werden nicht immer voneinander abgegrenzt.

Evaluation wird jedoch in der Regel implizit als methodisches Erfassen, begründetes Bewerten von Prozessen und Ergebnissen, besseres Verstehen und Gestalten von Maßnah-

men der Praxis durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion definiert (vgl. Reischmann 2003, S. 7). Wenngleich auch für die begriffliche Bestimmung von Evaluationen keinesfalls ein einheitliches Verständnis vorliegt, wie auch für den Begriff „Lernende Organisationen“ (vgl. Petersen 2015, S. 77 ff.). Evaluationen sind praxisorientierte Untersuchungen von Prozessen und Programmen in Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Demgegenüber ist die Evaluationsforschung als Zweig sozialwissenschaftlicher Forschung, die Forschung über Evaluationen zu den theoretischen Grundlagen, methodischen Umsetzungsinstrumenten, Formen der Durchführung und deren idealerweise gegebenen Merkmalen. Ein primär ökonomisierter Zugriff auf Evaluationen intendiert ein quantifiziertes Verständnis, was die Verkürzung von Evaluation auf Ergebnisevaluation beinhaltet, womit eine Vernachlässigung von Prozessevaluationen einhergeht. Die Prozesse zur Zielerreichung sind es aber gerade, in denen sich Bewegung, Dynamik und organisationales Lernen realisiert, indem Umsetzungsprobleme entstehen, die kreative Lösungen herausfordern, neue Instrumente entwickelt werden müssen und nicht intendierte Wirkungen auftreten können.

Während Evaluation als ein zeitlich begrenztes Vorgehen für Zwecke einer konkreten Entscheidungsfindung angesehen wird, wird Qualitätssicherung hingegen als ein auf Dauer gestelltes System bezeichnet (vgl. Ditton 2010, S. 607).

Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit von Evaluationen

Die Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit von Evaluationen ist abhängig von der Datenbasis auf der sie gründen. Welche Datenbasis für die jeweilige Evaluation erforderlich ist, hängt von deren Zweck und den konkreten Funktionen ab, die sie erfüllen soll. Erst daraus lässt sich die jeweils sinnvolle Form der Evaluation ableiten.

Evaluationen werden vor allem zu dem *Zweck* durchgeführt, Informationen für Entscheidungen im Rahmen von Steuerungs- und Managementprozessen zu beschaffen (vgl. Stockmann 2006, S. 66). Davon ausgehend geht es darum, empirisch fundierte Belege und belastbare Befunde zu liefern, die die Entscheidungsprozesse, hier im Mentoring, optimal stützen und absichern, indem sie z. B. das Abwägen von Alternativvorschlägen ermöglichen. Evaluationen erschöpfen sich nicht in einem simplen Soll-Ist-Vergleich, sondern sind darüber hinaus an der Erfassung möglichst vieler, idealerweise aller Wirkungen interessiert, die durch ein Programm bzw. eine Interventionsmaßnahme ausgelöst wurden (vgl. Stockmann 2006, S. 75). Evaluation im Sinne der Erkenntnisgenerierung bedeutet also Datenerhebung, Datenauswertung, Interpretation und Darstellung der Ergebnisse.

Vor diesem Hintergrund lassen sich *konkrete Funktionen* von Evaluationen unterscheiden, die auf jeweils unterschiedliche Aspekte fokussieren.

In der Bildungspraxis existieren sie zumeist nicht in *reiner Form*, sondern in Kombination: Wenn die Evaluation die Funktion der *Prozessoptimierung* hat, dann geht es primär um die Umsetzungsverbesserung für das Mentoring in seinen verschiedenen Bausteinen und zwischen diesen. Steht hingegen die *Ergebnissicherung* im Zentrum, so wird auf das

möglichst genaue und vielfältige Ermitteln der zentralen Effekte im Mentoring mit quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten fokussiert. Geht es schwerpunktmäßig um den Nachweis über den sinnvollen *Miteinsatz* im Mentoring gegenüber den Ministerien, Hochschulleitungen oder anderen Finanzierern, dann überwiegt das Legitimationsinteresse (Ritual) und die Evaluation wird vor allem Kontrollinstrument. Eng damit verbunden ist häufig, die Funktion Evaluation darauf auszurichten, unmittelbar *Empfehlungen* für Weiterfinanzierungen auszusprechen. Unter dieser Prämisse ist die Programmoptimierung dann nachrangig bzw. gänzlich uninteressant.

Evaluation kann aber auch mit dem Fokus zum Auslösen *systeminterner Lernprozesse* verbunden und gezielt darauf ausgerichtet sein, die Potenziale des Mentorings für eben diese Organisationsveränderung im Sinne geschlechtergerechter Strukturen auszuloten und aufzuzeigen. In der Evaluationspraxis geschieht dies derzeit jedoch noch relativ selten. Evaluationen von Mentoring-Programmen können schließlich auch mit dem Schwerpunkt auf angewandte Forschung angelegt sein, wenn das Evaluationskonzept theoretisch fundiert ist und die empirischen Ergebnisse in Theoriekontexte rückgebunden werden. Dann werden sie dazu eingesetzt, neues Wissen über Evaluationen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis zu generieren.

Evaluationen können also, so lässt sich aus diesen Überlegungen schlussfolgern, verschiedene Aufgabenstellungen beinhalten, abhängig davon realisieren sie sich in unterschiedlichen *Formen*: „mehr formativ“, d.h. aktiv gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd oder „mehr summativ“, d.h. zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert (vgl. Stockmann 2006, S. 19). Beide Formen von Evaluationen finden für Mentoring-Programme Anwendung.

- Die *formative* Evaluation (Verbesserungsevaluation) setzt sich zum Ziel, Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen und damit organisationsinterne Lernprozesse zu intendieren und möglichst auszulösen. Die primären Adressaten einer formativen Evaluation sind demzufolge innerhalb der Organisation zu finden (vgl. Widmer 2006, S. 88).
- Die *summative* Evaluation (Bilanzevaluation) hingegen ist eher auf Adressaten außerhalb der Organisation ausgerichtet. Sie soll Verantwortlichkeit gegenüber außenstehenden Personen oder Institutionen erzeugen, Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung stellen oder zur Systemlegitimation beitragen (vgl. Widmer 2006, S. 88).

Sowohl Verbesserungs- als auch Bilanzevaluation können *als interne oder externe Evaluationen* durchgeführt werden. Im Fachkontext wird von interner Evaluation gesprochen, wenn die Person, die das Mentoring-Programm evaluiert, derselben Organisation angehört, an der es stattfindet. Wird die interne Evaluation hingegen von derselben Person (Programm-Koordinatorin) durchgeführt, die auch die Umsetzung des Mentoring-Programms verantwortet, dann handelt es sich um eine Selbstevaluation. Demgegenüber werden externe Evaluationen von Personen durchgeführt, die nicht dem Mittelgeber oder der Durchführungsorganisation angehören. Dadurch weisen externe Evaluationen eine größere Unabhängigkeit auf, die durch die Distanz zum direkten Umsetzungsprozess ge-

geben ist und einen unbelasteten Blick auf mögliche Optimierungen und Interventionen gestattet. Darüber hinaus sind sie durch eine profunde Methodenkompetenz und ein professionelles Evaluationswissen auf dem Fachgebiet, in dem das Programm angesiedelt ist, gekennzeichnet (vgl. Heiner 2001, S. 486, vgl. Stockmann 2006, S. 75). Verbesserungsevaluationen sind überwiegend Prozessevaluationen. Prozessevaluationen werden meistens intern, selten extern realisiert, die Umsetzung einer Maßnahme begleitend, an Schnittstellen ansetzend (Beginn, Mitte, Abschluss) und zumeist mit einer direkten Umsetzungsoption zur Programmoptimierung verbunden. Bilanzevaluationen sind hingegen Ergebnisevaluationen, die sowohl intern als auch häufiger extern realisiert werden, vom Zeitpunkt her kurz vor oder nach Abschluss des Programms. In externen Evaluationen wird meistens neben den zu diesem Zweck erhobenen Daten eine Sekundärdatenanalyse² durchgeführt. Interne Evaluationen haben den Vorteil, dass sie über sehr detaillierte Insiderinformationen sowohl über das Mentoring-Programm als auch über die Organisation, in der es stattfindet, verfügen. Sie sind daher mit dem Umsetzungsprozess eng vertraut, kennen mögliche Schwierigkeiten sehr genau und haben, durch die Nähe zum Programm, einen guten Zugriff, Optimierungen zu erkennen und vor allem umzusetzen. Optimal ist, wenn es gelingt, beide Sichtweisen miteinander zu verbinden, d.h. interne und externe Evaluationen so zu kombinieren, dass die Vorteile beider Verfahren genutzt (vgl. Stockmann 2006, S. 75) und deren Nachteile minimiert werden.

Analyse durchgeführter Evaluationen von Mentoring-Programmen

Über die bereits dargestellten Aspekte hinausgehend, ergibt sich aus der Analyse der durchgeführten Evaluationen von Mentoring-Programmen folgendes Bild:

- Die Begriffe „Evaluation“ und „Qualitätssicherung“ werden häufig in einem Atemzug genannt und unreflektiert verwendet.
- Deutlich erkennbar ist der Trend: Von der Evaluation als Programmdokumentation in der Anfangsphase der Mentoring-Programme mit überwiegend deskriptiv angelegten Evaluationsberichten (vgl. Barzantny 2008, S. 83) hin zu stärker analytischen Evaluationsberichten.
- Die Fokussierung der Evaluationen von Mentoring-Programmen erfolgt auf die Durchführung (Prozess) und Zielerreichung (Ergebnis).
- Die Evaluationen werden überwiegend intern und quantitativ mit dem Schwerpunkt auf die Zufriedenheit der Beteiligten, Dokumentation des Projektverlaufs und teilweise auf die erreichten objektiven Karriereschritte während bzw. zu Abschluss des Programms durchgeführt. Gemessen werden also die kurzfristig eingetretenen unmittelbaren Effekte. Interne Evaluationen von Mentoring-Programmen werden zumeist als Sonderfall, nämlich als Selbstevaluation, durchgeführt. Externe Evaluationen von Mentoring-Programmen finden

2 Das bedeutet, es wird in der Regel auf bereits verfügbare Daten z. B. aus internen Evaluationen, Feedback-Erhebungen zu Workshops, Programmdokumentationen zurückgegriffen.

überwiegend punktuell, an wichtigen Zäsuren des Programms, mit quantitativen und vor allem qualitativen Schwerpunkten und Erhebungsinstrumenten statt, um objektive Daten zu den erreichten beruflichen Positionen zu erhalten, ansatzweise, nicht immer detailliert, mit Kontextanalysen verbunden. Die Ausnahmen bilden einige wenige Mentoring-Programme mit einem hohen Standard, die jeden Durchgang extern evaluieren lassen und somit auch vergleichend Trends über die Durchgänge hinweg identifiziert werden können. Sie erbringen daher ein sehr genaues Bild von der Umsetzung und enthalten die Möglichkeit des schnellen Reagierens bei deutlichen Abweichungen von dem bereits erreichten Stand.

- Insgesamt existieren kaum vergleichende Evaluationen. Teilweise werden einzelne Programmbausteine mit denen in ähnlichen Programmen in Beziehung gesetzt. Auffällig ist, dass in internen Evaluationen wenige Bezüge zu den Mentoring-Evaluationen der vorangegangenen Durchgänge hergestellt werden.
- Sehr selten arbeiten Evaluationen von Mentoring-Programmen mit Kontrollgruppen, insofern gibt es diesbezüglich bislang nur wenige vorliegende Auswertungen.
- Ähnliches gilt für Verbleibstudien. Sie werden als notwendig erachtet, insbesondere vor dem Hintergrund der sehr zahlreichen Mentoring-Programme, die bereits mehrere Durchgänge realisiert haben. Es gibt jedoch kaum Verbleibstudien als wirkungsorientierte Evaluationen mehrere Jahre nach Abschluss des Mentoring-Programms, die langfristige Wirkungsmessungen vornehmen. Grundsätzlich wird es methodisch schwierig sein, eine Kausalität zwischen der Mentoring-Programmtteilnahme und dem tatsächlich erreichten Karrieresprung herzustellen, da Berufserfolg stets multifaktoriell bedingt ist. Sichtbar wird: Die vorliegenden Evaluationen von Mentoring-Programmen beziehen sich kaum auf die Organisationsebene, sondern fokussieren die Effekte der unmittelbar Beteiligten. Damit werden zum einen kaum diskriminierende Hochschulstrukturen aufgedeckt und deren Veränderung und zum anderen die Potenziale des Mentorings für die *Lernende Organisation* nicht sichtbar. Wenn überhaupt, dann wird darauf nur am Rande verwiesen, es erfolgt nur in wenigen Fällen eine Einbettung der Mentoring-Evaluationen in Gleichstellungs-, Nachwuchsförder-, Personalentwicklungs- oder Organisationsentwicklungskontexte.

Die durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval 2004, S. 13-16) formulierten *Standards für Evaluationen* sind in den Evaluationen von Mentoring-Programmen präsent. Sie stellen implizit oder explizit einen Referenzrahmen für sie da, dem sie sich verpflichtet fühlen. Danach sollten Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften besitzen (vgl. Stockmann 2006, S. 24 und S. 37; Widmer 2006, S. 95):

- Nützlichkeit (Evaluation an formulierten Zwecken ausrichten)
- Durchführbarkeit (realistische Planungs- und Umsetzungsprozesse)
- Fairness (fairer Umgang mit den Beteiligten)
- Genauigkeit (auf gültige Informationen und Ergebnisse zum Evaluationsgegenstand orientieren)

Üblicherweise erfolgt die Darstellung von Evaluationsergebnissen in Form von *Evaluationsberichten*. Sie sollen das evaluierte Programm einschließlich seines Kontextes ebenso beschreiben wie die Ziele, die Verfahren und Befunde der Evaluation, damit die wesentlichen Informationen zur Verfügung stehen und leicht verständlich dargestellt werden können (vgl. Widmer 2006, S. 96). Der Kontext, in dem das Programm angesiedelt ist, sollte ausreichend detailliert untersucht werden, damit mögliche Beeinflussungen des Programms identifiziert werden können (vgl. Widmer 2006, S. 98). Kontrastieren wir die Analyse der Evaluationen von Mentoring-Programmen mit diesen Anforderungen an Evaluationsberichte, dann wird deutlich, dass Defizite bzgl. der Kontextanalyse bestehen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Reichweite der Evaluationsergebnisse, die auf das unmittelbare Mentoring-Setting begrenzt bleiben und weniger Wirkung in die Organisation Hochschule als Ganzes entfalten können.

Methodische Probleme der Messbarkeit von Programmeffekten

Die methodischen Probleme der Messbarkeit von Programmeffekten liegen auf unterschiedlichen Ebenen: Evaluationen messen, gemäß den oben gegebenen Standards, Mentoring-Programme an den *selbstgesetzten* Zwecken. Das meint primär, keine externen, deduktiv entwickelten Kriterien anzulegen, die einem abstrakten Ideal entsprechen. Dies intendiert dennoch, ggf. auch Hinweise auf den Zweck zu geben, der sich aus der Kenntnis vergleichbarer Programme mit ähnlichen Zielgruppen ableiten lässt, wenn im Programmsetting diesbezüglicher Optimierungsbedarf ersichtlich wird.

Grundsätzlich bleibt es eine schwierige Abgrenzung, was Programmeffekte sind und was nicht. Denn *Programmeffekte* sind eingebettet in soziale Prozesse, in Interaktionen und Kommunikationen mit vielfältigen Einwirkungen und Vorerfahrungen (keine *tabula rasa*). Es ist schwer, Programmwirkungen von anderen Effekten zweifelsfrei abzugrenzen, da sie auf Grund ihrer Komplexität nicht als einfache Ursache-Wirkung-Beziehung beschreibbar sind. Damit kann eine schwierige Rückführbarkeit von Mängeln in Mentoring-Programmen auf konkrete Ursachen verbunden sein. Oft ist in den Erhebungen kein Zusammenhang von Bewertungsitens und Verbesserungspotenzial ableitbar.

Hinzu kommt: Wirkungen von Programmen stellen sich häufig erst langfristig ein, zumal beim Mentoring, das auf die Optimierung von *Karrierewegen*, *Einstellungsveränderungen*, *Entscheidungsprozessen* zielt. Die Langzeitwirkungen von Mentoring können sich zum Ende des Programms noch nicht voll entfalten. Deshalb müssen Plausibilitätsvermutungen häufig anstelle exakter Aussagen und eindeutiger identifizierbarer Mentoring-Effekte stehen.

Probleme der Umsetzung von Evaluationsergebnissen in der Praxis

Unabhängig von den methodischen Problemen der Messbarkeit von Programmeffekten zeigen sich Probleme bei der Umsetzung von Evaluationsergebnissen. Aus Evaluationserfahrungen lässt sich zunächst ableiten: Grundsätzlich gilt, der Evaluationszweck bestimmt das Umsetzungspotenzial. Wenn die Evaluation eher zum Zweck der Legitimation des Mentoring-Programms durchgeführt wird, dann kann es zwar sein, dass sie je Durchgang immer wiederholt wird (Ritual), aber keinerlei Umsetzungsinteresse besteht. Wenn der Zweck der Evaluation eine reine Ergebnisdokumentation ist, dann besteht weniger Verbesserungs- (Umsetzungs-)interesse. Wenn hingegen der Zweck der Evaluation die Programmoptimierung ist, dann ist das Umsetzungsinteresse primär, d.h. es geht um konkrete Optimierungspotenziale, Empfehlungen und Umsetzungsinstrumente.

Die Probleme der Umsetzung von Evaluationsergebnissen hängen zusammen mit bzw. resultieren aus:

- bisweilen kurz greifenden Evaluationszwecken durch den Evaluationsauftrag bedingt
- zu geringer finanzieller Ausstattung von Evaluationen für komplexe Analysen
- häufig extern bestimmter Zeitschiene für die Durchführung, nicht forschungsbestimmt, sondern durch auslaufende Finanzierung und Mittelabruf bedingt
- methodisch korrektem Einsatz geeigneter Instrumente, z. B. von Kontrollgruppen. Ist dieser nicht gewährleistet, dann können sich entsprechende Effekte nicht entfalten bzw. nicht nachgewiesen werden
- institutionellen Konstellationen, u.a. mit welchen Ressourcen und Unterstützungspotenzialen Personen ausgestattet sind, um Programmanpassungen und/oder Organisationsveränderungen auch vornehmen zu können und was hochschulpolitisch durchsetzbar ist.

Zumeist gilt: Der Evaluationsauftrag umfasst die Umsetzung der Ergebnisse nicht unmittelbar. Aber es gilt auch: Je praxisbezogener die Empfehlungen mit nachvollziehbaren Begründungen und Vorschlägen sowie vor allem mit der nötigen Konkretion (wo, wie, wann, von wem) sind, desto stärker können sie die Umsetzung intendieren und befördern. Insbesondere gilt dies, wenn das Potenzial für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Mentoring-Programms ersichtlich wird.

Belastbare Evaluationen – wie sind sie erreichbar?

Für ein qualitativ hochwertiges Evaluationssetting ist die Vergewisserung über die Frage – was misst die Evaluation – unabdingbar. Am aussagekräftigsten sind Evaluationen, wenn sie einen umfassenden Fokus auf das zu untersuchende Mentoring-Programm implizieren und folgende Aspekte messen:

- Konzept/Planung (Qualität des Konzepts: detaillierte Bestimmung der Ziele für Mentees, Mentor_innen und Organisation, Programmbausteine, Instrumente, Umsetzbarkeit der Planung: Ressourcen, Zeitschiene)
- Kontext (Rahmenbedingungen des Programms, der Organisation, Vernetzung mit Organisationszielen, das bedeutet z. B. die Rückbindung in Nachwuchsförderstrategien, zu Personalentwicklungskonzepten oder zur Organisationsentwicklung)
- exakte Erhebung zum Qualifikationsstand der Zielgruppe der Mentees ggf. auch der der Mentor_innen zu Programmbeginn
- Durchführung/Abwicklung des Programms (Umsetzung: Schritte, Programmabläufe, ggf. Programmanpassungen, Zeitschiene)
- Zielerreichung (Ergebnisfixierung)
- Implementation von Maßnahmen (Umsetzung von Evaluationsergebnissen, d.h. Realisierung von Umsetzungspotenzialen).

Kontrastiert man die zuvor dargestellte Analyse der durchgeführten Evaluationen mit diesen Überlegungen, dann geht hervor, dass sie sich auf zwei der sechs Gesichtspunkte konzentrieren: das sind die Durchführung (Prozess) und die Zielerreichung (Ergebnis). Auffällig ist, dass in den Evaluationen nicht immer die exakte Erhebung zum Qualifikationsstand der Mentees, die in die Mentoring-Programme starten, dargestellt wird. Dies ist jedoch eine notwendige Voraussetzung für die Erfassung der Effekte des Programms. Es dürfte davon auszugehen sein, dass in allen Mentoring-Programmen individuelle Auswahlgespräche mit den Mentees geführt und daher Daten zur Ausgangsqualifikation erhoben werden, die somit den Programmen vorliegen. Hier scheint ein Messbarkeitsproblem zu liegen, das nicht gegenstandsbedingt ist, sondern durch ein entsprechend detailliertes Evaluationssetting und eine entsprechende Darstellung in den Evaluationsberichten behebbar ist. Anhand dieses Maßstabs ließen sich die personenbedingten Effekte des Programms zu Abschluss exakter ausweisen, da sie im Vergleich zur Ausgangssituation gut identifizierbar wären. Konzept und Kontext werden demgegenüber deutlich seltener einbezogen, ebenso die Implementation von Maßnahmen. Dieses letztgenannte empirische Ergebnis stützt die eingangs formulierte These, dass auf Evaluation als Instrument der Erfolgskontrolle fokussiert wird, nicht aber in gleichem Maße auf Evaluation als Instrument zur Qualitätsentwicklung, also zur Weiterentwicklung des jeweiligen Mentoring-Programms (vgl. Ditton 2010, S. 620). Eine qualitätsgesicherte Evaluation sollte sich daher auf alle sechs Dimensionen stützen.

Die *Anforderungen an die Qualität der erhobenen Daten* und an deren Auswertung steigen. Der Zugang zu Evaluationen sollte daher forschungsbasiert sein. Dies schließt ein, wie oben dargestellt, sehr genau die Fragen zu bestimmen, die durch die Evaluation beantwortet werden sollen (Evaluationszweck). Davon ausgehend sollten nur explizit diejenigen Daten vollumfänglich erhoben werden, durch die die Fragen zu beantworten sind. Teilweise besteht aus einem falsch verstandenen Detaillierungsverständnis eine Überfrachtung von Evaluationen durch eine Fülle erhobener und wenig zueinander in Beziehung gesetzter Daten. Häufig werden gar nicht alle erhobenen Daten ausgewertet, sondern nur

als umfänglicher Anhang beigelegt. Zeitrressourcen können durch methodenbewusstes Herangehen gespart werden.

Die Datenbasis der Evaluation von Mentoring-Programmen sollte eine vielfältige, nicht eindimensionale sein und somit sowohl *quantitative* (u.a. Fragebogenerhebungen mit geschlossenen und offenen Fragen, Feedback-Evaluationen) als auch *qualitative* Daten (u.a. Interviews, teilnehmende Beobachtung) umfassen.

Partizipationsorientierung sollte möglichst in allen Phasen der Evaluation (Konzepterstellung, Datenerhebung, Datenbewertung, Ergebnisdarstellung) gegeben sein.

Belastbare Daten werden nachhaltig eingefordert: Die Messungen subjektiver Daten müssen durch objektive Daten unteretzt werden. In Betracht kommen diesbezüglich für die Evaluation von Mentoring-Programmen insbesondere: Kontextanalysen, Kontrollgruppen, Vergleichbarkeit, Verbleibstudien, Plausibilitätsvermutungen. Sie sollen im Folgenden näher beschrieben und diskutiert werden:

- *Kontextanalysen*: Sie sollten die unmittelbaren Rahmenbedingungen, Anbindung und Einbettung des Programms, die Vernetzung innerhalb der Organisation in Abhängigkeit von der Zielgruppe des Mentorings beschreiben, z. B. zum Studierendenservice, zur Alumni/ Alumnae-Arbeit, Nachwuchsförderung, akademischen Personal- und Organisationsentwicklung erfassen. Dadurch wird die Identifizierung und Wirkung von Programmeffekten im Unterschied zu anderen Effekten besser möglich und eine größere Nachhaltigkeit kann durch eine Sensibilisierung für geschlechterspezifische Diskriminierungen in der Organisation und durch die Mobilisierung eines breiteren Personenkreises zu deren schrittweiser Beseitigung erreicht werden.
- *Kontrollgruppen*: Unstrittig ist, dass Kontrollgruppen ein geeignetes methodisches Verfahren sind, um objektive Daten zu generieren. Das Hauptproblem ist hingegen, wie die Kontrollgruppe so generiert werden kann, dass sie der Experimentalgruppe, hier den Mentees im Programm, möglichst ähnlich ist. Mittels der Kontrollgruppe kann u.a. überprüft werden, ob die Mentees, die das Mentoring-Programm durchlaufen haben, in ihrer beruflichen Entwicklung schneller vorangekommen sind und häufiger z. B. Führungspositionen einnehmen, als die nicht speziell geförderten gleich qualifizierten Wissenschaftlerinnen. Allerdings erfordert die Arbeit mit Kontrollgruppen einen zusätzlichen logistischen und finanziellen Aufwand. Optimal wäre, die Kontrollgruppe vom Zeitpunkt her parallel zum Auswahlprozess aus dem Bewerberinnenkreis zu rekrutieren, der lediglich aus Kontingentsgründen und nicht aus fachlichen Gründen, keine Aufnahme in das Programm finden konnte. Dann wäre gewährleistet, dass ein vergleichbarer Qualifikationsstand und eine ähnliche Affinität zu besonderen Förderprogrammen für Frauen bestehen. Experimental- und Kontrollgruppe wären sich so weitestgehend ähnlich. Die so gewonnenen Daten wären in hohem Maße vergleichbar. Wenn allerdings der Zeitraum für die Generierung der Kontrollgruppe ungeeignet ist und somit die Rekrutierung der Kontrollgruppe aus Forschungssicht nicht unter optimalen Bedingungen erfolgen kann, weil z. B. der externe Evaluationsauftrag erst gegen Ende des Projektes erteilt wird und die Bewerberinnen, die nicht aufgenommen werden konnten, bereits ein Ablehnungsschreiben erhalten haben. Alle Mentees aus dem

Mentoring-Programm dann zu bitten, jeweils eine Kommilitonin zu gewinnen, aus deren Kreis die Kontrollgruppe gebildet wird, kann nur eine Hilfskonstruktion sein, weil persönliche Beeinflussungen nicht auszuschließen sind. Mit großen Fallzahlen scheint es möglich zu sein, einzelne Effekte im Mentoring mittels Kontrollgruppen valide zu messen, z. B. Zunahme an Veröffentlichungen, an Netzwerkaktivitäten. Wenngleich, dies sei hier wiederholt, auch durch den Einsatz von Kontrollgruppen Effekte nicht im Sinne einer einfachen Ursache-Wirkung-Beziehung nachweisbar sind.

- *Vergleichbarkeit*: Zweifellos ist die Vergleichbarkeit von Evaluationsergebnissen eine Möglichkeit, Daten, die aus der eigenen Mentoring-Evaluation gewonnen wurden, näherungsweise zu objektivieren. Allerdings ist auch dieses Verfahren voraussetzungsvoll. Nur Gleiches oder Ähnliches kann miteinander verglichen werden. Die Bewertung ergibt sich dann im Vergleich der intendierten Ziele der Programme mit den realisierten (vgl. Thaler 2013, S. 207). Auch Programme mit gleichen Zielgruppen, z. B. Promovierende, aber mit unterschiedlichen Zielen der Förderung in die Wissenschaft oder in die Wirtschaft, Verwaltung, sind, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt vergleichbar. Hinzu kommt, dass vergleichende Untersuchungen mehr Zeit und Ressourcen in Anspruch nehmen. Bei einem hohen Grad an Übereinstimmung mit vergleichbaren Mentoring-Programmen kann davon ausgegangen werden, dass das Angebot für die jeweilige Zielgruppe in idealer Weise den Bedarfen entspricht, bei einer großen Diskrepanz hingegen sind Programmanpassungen mit entsprechenden Interventionen nötig. Allgemeine, bundesweit geschlechterdifferenzierende Statistiken zu Studierenden, Absolvierenden, Promovierten, Habilitierten oder Professuren sind darüber hinaus geeignet, als Vergleichsdaten herangezogen zu werden.
- *Externe Evaluationen* sollten an bestimmten Zäsuren, zumindest punktuell, vorgesehen werden. Denn in der Regel haben nur sie die Möglichkeit neben der quantitativen Erhebung auch qualitative Daten differenziert zu generieren. Zumeist verfügen nur *externe Evaluationen* über die zeitlichen, sachlichen und personellen Ressourcen, um mit Kontrollgruppen, umfassenden Kontextanalysen und Vergleichbarkeit zu arbeiten. Sie bringen strukturell bereits eine größere Unabhängigkeit zum konkreten Mentoring-Prozess mit, da die das Programm durchführende Person und die evaluierende Person nicht identisch sind. Eine enge inhaltliche Abstimmung der Evaluationsinhalte mit den Programmteilnehmenden und deren Expertise ist im Hinblick auf eine erfolgsorientierte Evaluation jedoch unerlässlich. Auf die weiteren Vorteile von externen Evaluationen im Vergleich zur internen wurde an anderer Stelle bereits eingegangen. Es sind in diesem Kontext zwei Hürden zu meistern: Einerseits werden nahezu alle Mentoring-Programme auch intern evaluiert, daraus ergibt sich die Anforderung, interne und externe Evaluation von der Zielstellung und dem Zeitpunkt her gut aufeinander abzustimmen, da sie in der Regel an dieselbe Zielgruppe adressiert sind. Andererseits sind externe Evaluationen eine Art von Auftragsforschung. Bei praxisbezogenen Forschungen besteht durch die Konstellation von Auftraggeber_in und Auftragnehmer_in (Auftragsverhältnis) keine völlige Unabhängigkeit. Einflussnahmen auf Evaluationsdesign, Auswertung, Bewertung, Empfehlungen sind vorhanden. Nachbesserungswünsche können sich auch dadurch ergeben, dass personelle Zuständigkeiten und Ansprechpersonen auf der Seite der Auftraggeber_in wechseln oder interne Absprachen nicht hinreichend geklärt

sind. So können Abhängigkeiten entstehen, die je nach konkreter Konstellation, größer oder kleiner sein können.

- *Verbleibstudien*: Im Unterschied zu Ergebnisevaluationen gegen Ende des Programms, setzen Untersuchungen zum Verbleib der Mentees zu einem späteren Zeitpunkt an. Sie sind eine Form der Wirkungsanalyse, die nachhaltige Entwicklungen misst, z. B. indem Karriereverläufe und -schritte der geförderten Personen, idealerweise ca. 3-5 Jahre erstmalig nach Abschluss des Programms erhoben und in Bezug zu Karriereschritten der jeweiligen Statusgruppe (z. B. Dauer von Studienabschluss bis zur Promotion, Dauer von Promotion bis Habilitation) gesetzt werden. Sie sind methodisch und von der Durchführung her anspruchsvoll und wie alle vergleichenden Erhebungen zeit- und ressourcenintensiv, die in der Regel nicht intern, neben der regulären Programmkoordination mit erledigt werden können. Vermutlich hängt damit zusammen, dass es bislang nur sehr vereinzelt Verbleibstudien zu Mentoring-Programmen gibt.
- *Plausibilitätsvermutungen*: Gelingt es, quantitative und qualitative Daten im Rahmen des Mentorings zweckbestimmt und allseitig zu erheben, insbesondere die Ausgangsqualifikation der Mentees, die Programmziele, Bausteine und Umsetzungsinstrumente, dann können in der Abschlusserhebung entsprechend identifizierte Effekte mit einem Vorher-Nachher-Vergleich zu schlüssigen Plausibilitätsvermutungen führen, die dem Programm zugeschrieben werden können.

Fazit

Grundsätzlich erhöhen partizipationsorientierte Evaluationen die Chance auf Umsetzung der Empfehlungen. Beiräte, Programmleitungen und Koordinatorinnen sollten daher in ihrer unterschiedlichen Expertise in die diskursiven Prozesse der Evaluation und insbesondere bei der Ergebnisbewertung einbezogen werden. Dennoch, für Evaluationen bleibt eine nicht einfache Gratwanderung zwischen wissenschaftlich-methodischer Exaktheit, der Nachvollziehbarkeit der angewandten Verfahren und ihrer Standards auf der einen Seite sowie der Praxisbezogenheit und praktischen Anwendbarkeit auf der anderen Seite bestehen (vgl. Ditton 2010, S. 610). Ein forschungsbasierter Zugang zur Mentoring-Evaluation kann helfen, die Theorie-Praxis-Balance immer wieder herzustellen und möglichst belastbare Daten zu generieren, die sowohl zur Qualitätssicherung des Mentoring-Programms als auch zur Entwicklung einer *Lernenden Organisation* führen, die geschlechtergerechte Strukturen hervorbringt.

Praxistipps für Evaluationen im Mentoring

► *Beispielfragen: Prozess- und Ergebnisevaluation*

- Was haben Sie im Mentoring-Programm gelernt?
- Wie hat das Mentoring Sie in Ihrer Entwicklung unterstützt?
- Was funktionierte in Ihrer Mentoring-Beziehung besonders gut?
- Was würden Sie in der Mentoring-Zeit rückblickend anders machen?
- Was empfehlen Sie den Programmverantwortlichen?
- Wo sehen Sie die Gewinne für die Organisation?

► *Beispielfragen: Verbleibstudie*

- In welchem Karrierestadium befanden Sie sich zu Beginn des Mentoring-Programms?
- Wie ist ihr aktueller Status?
- Worin sehen Sie wichtige Ursachen für Ihre Karriereentwicklung? Was hat Sie unterstützt?
- In welchen Bereichen konnten Sie Kompetenzen stärken?
- Welchen Einfluss hat das Mentoring-Programm auf Ihre Karriereentwicklung? Was war besonders unterstützend am Mentoring-Programm?
- Welche Langzeiteffekte hat das Mentoring? Wovon profitieren Sie noch heute?

Literatur

- Barzantny, Anke. 2008. *Mentoring-Programme für Frauen. Maßnahmen zu Strukturveränderungen in der Wissenschaft?*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval). 2004. Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Köln: DeGEval. Geschäftsstelle.
- Ditton, Hartmut. 2010. Evaluation und Qualitätssicherung. In *Handbuch Bildungsforschung*, hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt, 607-623. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heiner, Maja. 2001. Evaluation und Evaluationsforschung – Definitionen und Positionen. In *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*, hrsg. Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch, 481-495. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Höher, Friederike. 2014. *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung von Mentoring*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messerschmidt, Astrid. 2011. Weiter bilden? Anmerkungen zum lebenslangen Lernen aus erwachsenenbildnerischer und bildungstheoretischer Perspektive. In *Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf*, hrsg. Kommission Sozialpädagogik, 13-23. Weinheim und München: Juventa.
- Meuser, Michael. 2009. Humankapital Gender. Geschlechterpolitik zwischen Ungleichheitssemantik und ökonomischer Logik. In *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*, hrsg. Sinne Andresen, Mechthild Koreuber und Dorothea Lüdke, 95-109. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Petersen, Renate. 2015. Mentoring als Beitrag zur Lernenden Organisation. Das Beispiel „Medi-Ment“ am Universitätsklinikum Essen. In *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 10. (P-OE)*: 77-84. Wolff-Dietrich Webler. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Reischmann, Jost. 2003. *Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen*. Neuwied: Luchterhand.
- Schrapper, Christian. 2005. Sozialpädagogische Evaluation als Forschung? In *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*, hrsg. Cornelia Schweppe und Werner Thole, 135-142. Weinheim und München: Juventa.
- Stockmann, Reinhard. 2006. *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Thaler, Tilman. 2013. *Methodologie sozialpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Widmer, Thomas. 2006. Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*, hrsg. Reinhard Stockmann, 85-112. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Autorin

PD Dr. phil. Astrid Franzke

Studium und Promotion Philosophie

Habilitation Erziehungswissenschaften

Stellvertretende Geschäftsführerin Mentoring Hessen

Goethe-Universität Frankfurt, Senckenberganlage 31

60325 Frankfurt am Main

franzke@em.uni-frankfurt.de

Teil III – Mentoring-Vielfalt an Hochschulen: Zielgruppen und Ziele

Teil III widmet sich der Betrachtung einzelner Zielgruppen von Mentoring-Programmen im Wissenschaftskontext und ihren jeweiligen Besonderheiten. Im Fokus stehen dabei die passgenaue Konzeptentwicklung, die Herausforderungen und Entscheidungswege, mit denen sich die unterschiedlichen *Zielgruppen* konfrontiert sehen sowie *individuelle*, mit der Partizipation an einem Mentoring-Programm verknüpfte *Ziele*. Erläutert werden jeweils auch die Motivation und der Benefit für die Hochschulen, Mentoring-Programme anzubieten.

Dieses Großkapitel beleuchtet alle Statusgruppen unterhalb der Professur und setzt dabei auf der Ebene der Schüler_innen und Studierenden an. Mit dem Ziel, Orientierung und Informationen zu bieten und die Teilnehmenden individuell zu begleiten, nehmen Mentoring-Programme hier insbesondere die Statuspassagen Schule/Studium, Studium/Promotion oder Berufseinstieg sowie die Studieneingangsphase in den Blick. Dabei wird in einigen Artikel explizit beleuchtet, inwieweit *Diversitäts-Kriterien* sowie Aspekte von *Internationalisierung* für diese Zielgruppen in spezifischen Mentoring-Programmen berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf Promovierende und Postdocs liegt der inhaltliche Schwerpunkt vor allem auf der Diskussion, wie mit Mentoring dem hohen *drop-out* von Frauen im Verlauf der wissenschaftlichen Karriere begegnet werden kann.

Vorgestellt werden neben den Anforderungen bestimmter *Statusgruppen* auch die jeweiligen Rahmenbedingungen von Mentees in besonderen Fachbereichen oder *Tätigkeitsfeldern*. Betrachtet werden dabei Ärzt_innen in der Statuspassage zur Praxisniederlassung, Künstlerinnen und promovierende bzw. habilitierende Lehrerinnen, aber auch die Gestaltung von Mentoring-Programmen im MINT-Bereich, in den Geisteswissenschaften oder im Bereich des Wissenschaftsmanagements.

Gehrt Hartjen

Abstract

An der Schnittstelle Schule-Hochschule werden die besonderen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Möglichkeiten von Mentoring-Programmen beschrieben, und es wird skizziert, wie Schüler_innen in der gesamten Phase vom Vertiefen erster Interessen bis zu einer konkreten, individuell passgenauen Studienentscheidung effizient begleitet werden können. Es werden Erfahrungen und Beispiele angeführt, die verdeutlichen, wie sich Mentoring sinnvoll in ein Angebot weiterer Maßnahmen einbinden lässt, um effektive Synergien zu schaffen. Schließlich wird der Nutzen für die beteiligten Mentor_innen beschrieben.

Schlagwörter

Mentoring, Schule, Schüler_innen, MINT

Schon seit 2005 werden für die Zielgruppe der Schüler_innen der Klassenstufen 5-13 in zunehmendem Maße Mentoring-Programme verschiedener Formate erfolgreich eingesetzt. Hierbei kann es sich um virtuelle (über eine Internet-Plattform ablaufende), überregionale, regionale (z. B. an einer Hochschule verortete) Programme mit vorwiegend persönlichem Kontakt oder um eine Kombination dieser Formate handeln. Je nach konkreter Ziel- oder Altersgruppe können das Wecken und Vertiefen von Interesse an Themen aus dem MINT-Bereich oder auch die konkrete Studienorientierung und -vorbereitung im Vordergrund stehen.

Die nachfolgend beschriebenen Beispiele und Erfahrungen beruhen auf Programmen, die an einer Hochschule angesiedelt waren und sich sowohl an Schüler_innen der Mittel- und Oberstufe als Mentees als auch an Studierende und Promovierende aus Fächern des MINT-Bereichs als Mentor_innen richteten. Die Erkenntnisse lassen sich jedoch auch auf andere Fächergruppen und konkrete Ausrichtungen übertragen.

Ausgangslage

Bereits seit mehr als zehn Jahren weisen zahlreiche Studien, Analysen und Erhebungen immer wieder auf einen erheblichen Mangel an Nachwuchskräften im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich sowohl in Deutschland als auch in den europäischen Nachbarländern hin (vgl. Hartjen und Leicht-Scholten 2013).

Um dieser wachsenden Herausforderung zu begegnen, wird von den Hochschulen erwartet, im Laufe der kommenden Jahre und Jahrzehnte vermehrt qualifizierte und gut vorbereitete Absolvent_innen im MINT-Bereich (siehe Beitrag III.15.1 in diesem Band) zu generieren. Hierbei ist ein „Qualität vor Quantität“-Ansatz umso entscheidender, da zudem in den MINT-Fächern nach wie vor eine hohe Studienabbruchsquote vorliegt. Diese ist zwar im Laufe der vergangenen Jahre bereits gesunken, liegt jedoch immer noch deutlich über dem für das Gesamt-Bildungssystem verträglichen Maß. Wie diverse Untersuchungen (vgl. acatech 2009) und Beobachtungen bzw. Befragungen an den Hochschulen zeigen, liegen die Ursachen eines Studienabbruchs in der Mehrzahl der Fälle nicht primär in der *Studienanforderung* selbst. Vielmehr sind sie bereits in einem *Mangel realistischer Informationen* bei der Studienwahl zu suchen bzw. in falschen und unrealistischen Vorstellungen über die Strukturen, Inhalte, Bedingungen des gewählten Studienfachs sowie der typischen Arbeitsfelder und Berufsperspektiven für Absolvent_innen.

Weiterhin liegt in den meisten MINT-Fächern nach wie vor ein starkes Geschlechterungleichgewicht bei den Studienanfänger_innen vor – während inzwischen über 50 % der Studierenden insgesamt Frauen sind, so liegt ihr Anteil in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern häufig nur im Bereich zwischen 20 % und 35 % (vgl. z. B. Breuer und Leicht-Scholten 2011). Zudem ist bei Erhebungen unter Schüler_innen zum Interesse an MINT-Schulfächern sowie zur Beschäftigung mit technisch-naturwissenschaftlichen Fragestellungen ebenfalls nach wie vor eine deutliche Unterrepräsentanz von Mädchen zu

verzeichnen, oftmals bedingt durch tradierte Rollenbilder und Klischees (vgl. acatech, VDI 2009). Um auch dieses ungenutzte Potential talentierter junger Frauen für die Hochschulen zu erschließen, ist es offensichtlich, dass bei jeglichen Maßnahmen der Gender-Aspekt durchgehend berücksichtigt werden muss. Dennoch richten sich die meisten Mentoring-Programme an dieser Schnittstelle nicht im Sinne einer *affirmative action* ausschließlich an Schülerinnen, sondern bewusst an Schülerinnen *und* Schüler. Die übrigen beschriebenen Effekte (z. B. Studienabbruch) betreffen beide Geschlechter im gleichen Maße, so dass es für den nachhaltigen Erfolg sinnvoll erscheint, die Zielgruppe nicht auf weibliche Teilnehmerinnen zu beschränken.

Daher ist es offensichtlich nicht ausreichend, wenn sich die Maßnahmen der Hochschulen auf die Zielgruppe der (bereits eingeschriebenen) Studierenden konzentrieren. Vielmehr sollten sie den Blick auch auf die künftigen Studierenden und eventuell Studieninteressierten richten, um sie auf dem Weg zu einer individuell passgenauen und langfristig sinnvollen Studienentscheidung zu unterstützen. Um nachhaltige Erfolge zu erreichen, muss diese Unterstützung aus einem gut abgestimmten Paket diverser Informations- und Motivationsangebote sowie praktischen Teilnahme- bzw. Erfahrungs-Möglichkeiten bestehen und in alters- und zielgruppengerechter Weise realistische Einblicke vermitteln.

Herausforderungen von Mentoring-Maßnahmen an der Schnittstelle Schule-Hochschule

Sollen Mentoring-Maßnahmen an der Schnittstelle Schule-Hochschule eingesetzt werden, um Schüler_innen in ihrer Eigenschaft als (potenzielle) künftige Studierende in ihrem Interesse für bestimmte Bereiche oder konkrete Studienfächer zu fördern bzw. auf eine tatsächliche Studienaufnahme vorzubereiten, so ergeben sich diverse Besonderheiten im Vergleich zu anderen Einsatzfeldern von Mentoring-Maßnahmen: Einerseits liegt mit dem Zusammentreffen zweier Personengruppen, von denen die eine (Schülerinnen und Schüler als Mentees) eine bestimmte konkrete Erfahrung (Entscheidung für ein Studienfach bzw. Studienaufnahme) noch nicht gemacht hat, während die andere Gruppe (Studierende bzw. Promovierende als Mentor_innen) bereits auf diese Erfahrungen und den daraus resultierenden Erkenntnisgewinn zurückblicken kann, eine klassische Mentoring-Ausgangssituation vor. Andererseits weichen die Voraussetzungen und Bedingungen für eine erfolgreiche Mentoring-Beziehung durchaus in einigen Punkten von denen bei weiter in der „Wissenschaftskarriere“ fortgeschrittenen Teilnehmenden ab.

Bezüglich der Mentees hängen die Möglichkeiten und Anforderungen sehr stark vom Alter der Schüler_innen bzw. von deren Entfernung zum Schulabschluss und damit von einer tatsächlichen (potenziellen) Studien- oder Ausbildungsaufnahme ab. Abbildung 1 zeigt, wie Mentoring-Programme auf die unterschiedlichen Alters- und Erfahrungshintergründe der Schüler_innen eingehen können.

Anknüpfungspunkte von Mentoring für Schüler_innen unterschiedlicher Altersstufen	
Klassenstufe	Gestaltung
bis ca. Klassenstufe 6	Spielerische Annäherung z. B. an technisch-naturwissenschaftliche Themen. Im Vordergrund stehen die Vertiefung eines vorhandenen Interesses bzw. die Schaffung neuer Faszinationen und Interessen.
ab ca. Klassenstufe 7	Interessen können sich auf bestimmte Gebiete (z. B. Technik, Naturwissenschaften, Informatik, etc.) fokussieren oder zu bestimmten Projekten konkretisieren.
ab Klassenstufe 10	Im Vordergrund stehen die Studienorientierung, die Entscheidung für oder gegen ein konkretes Studienfach. Wichtig wird auch der Abgleich der Vorstellungen und Erwartungen an dieses Studienfach mit den tatsächlichen Bedingungen.

Abbildung 1 Anknüpfungspunkte von Mentoring für Schüler_innen unterschiedlicher Altersstufen.

Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die Übergänge der Altersgruppen fließend sind und es durchaus schon jüngere Schüler_innen mit sehr konkreten Vorstellungen über die spätere Studienplanung gibt. Jedoch können sich diese konkreten Berufspläne („Ich will Ingenieur_in werden!“) im Laufe steigender Kenntnisse und Erfahrungen ggf. sehr kurzfristig ändern. Auch bei Mentees, die kurz vor dem Schulabschluss stehen, liegt eine enorme Bandbreite in der Konkretisierung von Studien- bzw. Berufsplänen vor: Von Teilnehmenden mit sehr präzisen Vorstellungen, die durch das Mentoring optimal auf den Studienstart vorbereitet werden möchten und eine Ansprechperson für fachliche Fragen erwarten, bis hin zu Personen, die zwar allgemeine Interessen und Neigungen besitzen, aber noch nicht auf eine bestimmte Fachrichtung festgelegt sind. Diese Personen suchen in erster Linie eine Orientierung und Unterstützung bei der Suche nach und Entscheidung für (oder gegen) ein bestimmtes Studien- oder Ausbildungsfach.

Aufgrund der Vielfalt der Erfordernisse ist beim definierten Ziel eines Mentoring-Programms eine besondere Breite und Offenheit erforderlich. Ein an einer Hochschule angesiedeltes Mentoring-Programm kann zwar das allgemeine Ziel haben, Schüler_innen zur Aufnahme eines Studiums, nach Möglichkeit an *dieser* Hochschule, zu begeistern. Es hat aber ebenso sein Ziel der individuell optimalen Unterstützung erreicht, wenn Teilnehmende durch die Erfahrungen aus dem Mentoring von einem Studium absehen oder sich für eine andere Hochschule bzw. eine andere Hochschulform (z. B. Fachhochschule statt Universität) entscheiden.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass insbesondere bei jüngeren Schüler_innen eine langfristige Kontinuität in den Bemühungen um die Mentoring-Beziehung oder eine konstante Aktivität nicht unbedingt vorausgesetzt werden können bzw. sich Interessen und Prioritäten kurzfristig verschieben. Insofern muss gelegentlich mit Irritationen, längerem Pausieren oder gar einem Abbruch der Beteiligung gerechnet werden. In jedem Fall sollte die Programmkoordination darauf individuell sensibel reagieren und im Einzelfall die Möglichkeit einer Unterbrechung des Mentorings, der Zuordnung einer/s anderen Mentor_in oder eines vorzeitigen Ausstiegs aus dem Programm vorsehen. Weiterhin ist zu

beachten, dass bei überregional ausgerichteten Programmen ein großer Anteil der Teilnehmenden nicht vor Ort wohnt und oftmals in den Reisemöglichkeiten eingeschränkt ist. Das kann einen persönlichen Mentoring-Austausch sowie die Teilnahme am Rahmenprogramm und weiteren Aktivitäten deutlich erschweren.

Besonderheiten beim Aufbau von Mentoring-Programmen für Schüler_innen

Die bereits genannten sowie weitere Faktoren (z. B. definiertes Ziel der Maßnahme, verfügbare Ressourcen, Zugang zu Mentor_innen etc., vgl. Beitrag II.9 zu Qualitätsstandards in diesem Band) spielen eine wichtige Rolle bei der Planung und dem Aufbau eines Mentoring-Programms für diese Zielgruppe. Abbildung 2 gibt einen Überblick über Leitfragen beim Aufbau eines Mentoring-Programms für Schüler_innen.

Leitfragen für den Aufbau eines Mentoring-Programms für Schüler_innen	
Zielgruppe	Welches Altersspektrum soll innerhalb des Programms adressiert werden? Richtet sich das Programm ausschließlich an Mädchen bzw. junge Frauen oder an beide Geschlechter? Gibt es weitere zu berücksichtigende Zielgruppenmerkmale (z. B. Diversitykategorien)?
Mentoring-Form	Soll One-to-one-Mentoring, Gruppen-Mentoring oder eine andere Form gewählt werden? Wie soll der Mentoring-Kontakt bevorzugt ablaufen (z. B. auf einer Online-Plattform, persönliche Treffen, individuelle E-Mails)? Sind Kombinationen daraus denkbar?
Einfluss der Koordination	Wie eng soll das Mentoring durch die Programmkoordination angeleitet und begleitet werden? Wieviel Freiheit (z. B. bzgl. der Häufigkeit des Kontakts) wird den Teilnehmenden zugestanden? Wie intensiv kann die Programmkoordination die einzelnen Teilnehmenden laufend begleiten bzw. unterstützen?
Institutionelle Aspekte	Wo wird das Mentoring-Programm angesiedelt (z. B. Hochschule, Schule, bestehende Bildungsinitiative, NGO/Trägerverband, eigenständige Initiative oder Verein)? Welche Ziele werden institutionell vorgegeben (z. B. Erhöhung des Anteils weiblicher Studierender in bestimmten Fächern oder gezielte Unterstützung mathematisch begabter Schüler_innen)?
Rahmenbedingungen	Wie viele Mentees können aufgenommen werden? Wie viele Durchläufe sind vorgesehen? Wie ist die Laufzeit der einzelnen Durchläufe definiert (z. B. jährlich)? Wie viele Durchläufe starten pro Jahr? Ist das Programm regional oder überregional ausgerichtet? Gibt es bestimmte Teilnahmevoraussetzungen?

Leitfragen für den Aufbau eines Mentoring-Programms für Schüler_innen	
Akquise der Teilnehmenden	Wie werden die Mentees rekrutiert? Wie werden die Mentor_innen rekrutiert? Steht ein Pool (z. B. Studierende einer Hochschule) zur Verfügung oder müssen potenzielle Mentor_innen erst noch angesprochen werden? Welche Voraussetzungen müssen sie erfüllen?
Matching	Werden die Mentoring-Tandems (bei One-to-one-Mentoring) gematcht? Wie wird das Matching durchgeführt (z. B. Auswahl durch Mentees oder Zuordnung durch Programmkoordinator_in)?

Abbildung 2 Leitfragen für den Aufbau eines Mentoring-Programms für Schüler_innen

Je nach Zielgruppe kann manche Ausrichtung sinnvoller sein als eine andere – so ist bei älteren Schüler_innen ein One-to-one-Mentoring mit intensivem, wenig reglementiertem Kontakt zwischen Mentee und Mentor_in (d.h. weitgehend freie Wahl der Kommunikationsmittel) empfehlenswert, bei jüngeren Schüler_innen evtl. eher ein Gruppen-Mentoring unter Verwendung einer (geschützten) Internet-Plattform, da hier ein „Abspringen“ einzelner Teilnehmender oder ein diametraler Wechsel von Interessen leichter aufgefangen werden kann.

Bezüglich der Mentor_innen ist zu berücksichtigen, dass insbesondere Studierende zwar bereits über eigene Erfahrungen der Studienentscheidung und des Studienbeginns verfügen, aber bezüglich relevanter *soft skills* (z. B. Beratungskompetenz, soziale Empathie, Geduld und Frustrationstoleranz) eine ähnlich heterogene Gruppe darstellen wie die Mentees. Daher ist eine intensive Vorbereitung auf die Mentor_innen-Tätigkeit sowie eine Begleitung und Beratung durch die Programmkoordination von besonderer Bedeutung für den Erfolg der Mentoring-Beziehung. So kann es in der Praxis durchaus vorkommen, dass einzelne Mentor_innen aus der Begeisterung für das eigene Studienfach oder Arbeitsgebiet einen ausgeprägten „Missionseifer“ an den Tag legen und ihre_n Mentee unbedingt für dieses Fach gewinnen wollen. Wenn sich ihr_e Mentee dann für einen anderen Bereich oder sogar gegen ein Studium entscheidet, nehmen sie dies u.U. als persönliche Niederlage wahr. Daher ist es bei allen Mentoring-Formen – und gerade bei diesen Zielgruppen wichtig, dass die Programmkoordination oder andere Ansprechpersonen (z. B. Supervisor_innen, erfahrene Mentor_innen) für die Mentor_innen zur Verfügung stehen, um solche Frustrationserlebnisse ggf. auffangen und bei Missverständnissen vermitteln zu können. Ergänzend kann ein regelmäßiger Austausch mit einer festen Arbeitsstruktur (z. B. als Peer-Mentoring) der Mentor_innen untereinander eingesetzt werden.

Chancen und Bedürfnisse der Zielgruppe

Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunkte ergeben sich, je nach Alter der Schüler_innen, spezifische Chancen und Bedürfnisse. Für alle Altersgruppen gleichermaßen gilt ein Bedarf an realistischen Informationen und Erfahrungen, die über die üblichen Broschüren und Materialien der Öffentlichkeitsarbeit hinausgehen. So ist es der Wunsch der Teil-

nehmenden, nicht nur Fakten über wissenschaftliche Disziplinen oder Studienfächer aufzunehmen, sondern durch den regelmäßigen Kontakt in der Mentoring-Beziehung den Alltag des Studiums bzw. der Arbeit an der Hochschule aktiv *mitzuerleben*. Sie möchten Erfahrungen sammeln, einen realitätsnahen Eindruck bekommen, wie sich das Studium „anfühlt“ und sowohl an Erfolgen als auch Herausforderungen der Mentor_in teilhaben. Vielfach steht bei dem Entschluss zur Teilnahme an einem Mentoring-Programm auch die Suche nach fachlich kompetenten Ansprechpersonen zu einem (wissenschaftlichen) Interessensgebiet im Vordergrund.

In beiden Fällen liegt eine besondere Chance des Mentorings gerade darin, dass den Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum eine feste Ansprechperson zur Verfügung steht, die sie beim Erwerb von Erfahrungen unterstützt, Fragen beantwortet und ein Stück des Weges begleitet. Mentoring ist sehr gut geeignet, Schüler_innen in der gesamten Phase der Studien- bzw. Berufsorientierung effizient zu unterstützen. Dies gilt für

- das Erkennen und Verfolgen erster Interessen für einzelne oder mehrere Fächer bzw. Disziplinen,
- eine entsprechende Vertiefung bzw. Modifikation und
- die konkrete Studien- oder Ausbildungsentscheidung.

Darüber hinaus bereitet Mentoring auf die Studienaufnahme vor, ermöglicht realistische Eindrücke und Einschätzungen sowohl der Inhalte als auch der Anforderungen und Arbeitsweisen des gewählten Faches. Der „Sprung ins kalte Wasser“ wird so verhindert, der Übergang von der Schule ins Studium verläuft „sanft“ und stellt damit bereits einen entscheidenden Faktor für Studienerfolg und die spätere Zufriedenheit mit der Studienwahl dar.

Im Idealfall ist ein Mentoring-Programm bzw. ein ineinander greifendes Mentoring-*Gesamtkonzept* (bestehend aus aufeinanderfolgenden Programmen) in der Lage, die Schülerinnen und Schüler von der Unterstufe bis hin zum Studienbeginn oder sogar darüber hinaus zu begleiten. Ggf. könnten die Schwerpunkte des Konzepts (z. B. Übergang vom Gruppen- zum One-to-one-Mentoring) mehrfach wechseln. Denkbar ist auch die Wahl einer anderen Mentorin bzw. eines anderen Mentors, falls sich herausstellt, dass (z. B. nach Verschiebung von Interessen oder Studienplänen) eine andere Person durch ihr fachliches oder persönliches Erfahrungs-Profil eine noch bessere Begleitung sicherstellen kann. Ein solches Programm bzw. Gesamtkonzept sollte daher individuell anpassbar und fachlich flexibel sein. In den jeweils speziellen Bereichen erfahrene Mentor_innen können die Mentees somit in möglichst vielen fachlichen Richtungen sowie hinsichtlich unterschiedlicher Studien- bzw. Ausbildungskonzepte unterstützen.

Zielgruppenspezifische Angebote

Wie auch in Mentoring-Programmen für andere Zielgruppen, so wird hier der eigentliche Mentoring-Austausch sinnvollerweise durch Trainings- und Networking-Angebote ergänzt, die sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe und eventuell spezifischen Interessen orientieren (siehe Beitrag I.6 in diesem Band). Ein regelmäßiges Angebot an verschiedenen Netzwerktreffen ist sinnvoll. Aktivitäten können teilweise für Mentees bzw. Mentor_innen getrennt und teilweise für alle gemeinsam durchgeführt werden.

Etwaige Unsicherheiten und Probleme, auch mit den Mentoring-Partner_innen (z. B. allgemeines „Troubleshooting“ zum Ablauf des Mentoring) sollten im geschützten Rahmen geklärt werden, wenn die Mentees unter sich bleiben. Bei Treffen *aller* Beteiligten entstehen besondere Synergieeffekte, weil die Mentees auch Mentor_innen aus anderen Fachbereichen und mit anderen Erfahrungen kennen lernen. Sie haben so die Möglichkeit, unkompliziert eine größere Zahl an Ansprechpartner_innen aus verschiedenen Bereichen kontaktieren zu können.

Neben den reinen Vernetzungsangeboten haben sich inspirierende wie informierende Veranstaltungen (z. B. Vorträge, Praktikums- bzw. Schnupper-Nachmittage oder Institutsbesichtigungen) als erfolgreich erwiesen, die sich sehr gut in Kooperation mit einzelnen Mentor_innen organisieren lassen. Hierbei können z. B. Mentor_innen, deren Kolleg_innen bzw. Betreuer_innen den Teilnehmenden ihre Forschungs- oder Tätigkeitsbereiche vorführen und somit das Sammeln direkter Erfahrungen und Eindrücke des vorgestellten Arbeits- und Forschungsumfelds ermöglichen. Ein weiterer Synergie-Effekt ist, dass auch die anderen anwesenden Mentor_innen, insbesondere Studierende in einem frühen Studienabschnitt, eigene Themen vertiefen oder potenziell attraktive Arbeitsfelder kennen lernen können. Zudem ist eine Verbindung dieser Besichtigungen mit einem anschließenden Netzwerktreffen sinnvoll, da dieses Veranstaltungsformat im Anschluss einen ungezwungenen Rahmen für das Stellen weiterer Fragen ermöglicht und Gelegenheit gibt, das Gesehene zu diskutieren und evtl. vertiefende Gespräche zu führen. Nicht zuletzt erspart die Kombination von Veranstaltung und Netzwerktreffen Personen mit einer etwas weiteren Anfahrt eine separate Anreise zu einem zweiten Termin. Besonders förderlich ist die Wahl eines möglichst schul- und studienkompatiblen Termins.

In der Praxis hat sich oft gezeigt, dass der größte Effekt bei der persönlichen Vorstellung des eigenen Forschungs- bzw. Arbeitsfeldes in der unmittelbar erfahrbaren Begeisterung liegt, mit der junge Wissenschaftler_innen von ihrem Arbeitsfeld berichten. Häufig sind es die „strahlenden Augen“, die diese Faszination auf die Teilnehmenden transportieren und sie nachhaltig inspirieren können.

Kombination und Vernetzung mit anderen Maßnahmen

Ist das Mentoring-Programm an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung angesiedelt, existieren im Umfeld meist bereits weitere Angebote für Schüler_innen (z. B. Informationsangebote der Studienberatung, Praktika, Informationstage), die mit dem Mentoring vernetzt werden können. Wichtig ist hierbei zunächst, die verschiedenen Maßnahmen (deren Zahl an einer größeren Hochschule durchaus über 100 betragen kann) als *ergänzende* und nicht als konkurrierende Angebote aufzufassen und das Mentoring als hochwertige, intensive Bereicherung dieses bestehenden Angebots zu etablieren. Dies ist insbesondere wichtig für die Akzeptanz eines neu eingerichteten Mentoring-Programms, da von dieser erfolgreichen Vernetzung und Kommunikation oftmals die Kooperationsbereitschaft seitens der Veranstalter_innen anderer Maßnahmen abhängen kann. Konkurrenzbedürfnisse können hierdurch minimiert werden.

Die Stärke liegt vielmehr in der sinnvollen Einbindung anderer Maßnahmen, mit denen sich zweckmäßige Berührungspunkte ergeben: Vor dem Beginn des Mentorings ist zu einer ersten Orientierung der Besuch von Informationstagen, Schnupperangeboten und ersten Orientierungsveranstaltungen zu empfehlen. Während des Mentorings kann begleitend die Teilnahme an Praktika und Workshops (z. B. im Rahmen einer Schüler_innen-Universität) sehr sinnvoll sein. Die Mentor_innen sollten während des Mentoring-Austauschs den Überblick über die anderen Maßnahmen haben, um auf spezielle Angebote, die dem Interesse ihrer Mentees entsprechen, hinweisen zu können. Bei konkreten Fragen zum Studienbeginn (z. B. Zulassungsbedingungen, Bewerbungsfristen, mögliche Nebenfächer) kann auf jeden Fall die (Fach-)Studienberatung eingebunden werden. Gerade in Zulassungs- und NC-Fragen haben sich seit Studienbeginn der Mentor_innen oftmals bereits Änderungen ergeben. Insofern ist sicherzustellen, dass keine veralteten oder unvollständigen Informationen weitergegeben werden. In der Praxis können Mentor_innen ihre Mentees entweder an die spezifische Studienberatung verweisen oder mit ihnen gemeinsam z. B. die Sprechstunde der Fachstudienberatung besuchen.

Um die Synergien optimal nutzen zu können, ist für die Programmkoordination eine Aufschlüsselung aller zusätzlichen Maßnahmen nach der konkreten Zielgruppe und Art der jeweils bestehenden Angebote hilfreich. Unterschieden werden kann u.a. nach

- adressierten Altersgruppen,
- spezifischen oder allgemeinen Fächern,
- regelmäßigen oder sporadischen Angeboten,
- Informations-, Orientierungs- oder Beteiligungsangeboten,
- Terminen und Kapazitäten.

Anschließend ist eine spezifische und frühzeitige Information der am Mentoring-Programm Teilnehmenden sinnvoll. In Kooperation mit den jeweiligen Veranstalter_innen können bevorzugte Teilnahmemöglichkeiten, reservierte Plätze oder zusätzliche Gruppen organisiert werden. Weiterhin kann es sinnvoll sein, aus dem Angebot an Maßnahmen be-

stimmte Veranstalter_innen dafür zu gewinnen, für Mentoring-Teilnehmende gesonderte Einzelveranstaltungen durchzuführen, die in das Rahmenprogramm integriert werden.

Neben der Kommunikation von Informationen zu externen Veranstaltungen an die Programm-Teilnehmenden besteht ein weiterer Synergie-Effekt darin, Personen, die durch ihre Teilnahme an einem anderen Angebot bereits Interesse an bestimmten Inhalten und Informationen signalisiert haben, als potenzielle Mentees zu erkennen und über die Chancen des Mentorings als vertiefende, längerfristige Maßnahme mit individueller Begleitung und Beratung hinzuweisen. So lassen sich niederschwellige und intensivere Angebote optimal verknüpfen. Im Sinne einer individuell passgenauen Unterstützung können bestimmte Veranstaltungen empfohlen werden, um möglichst effektiv die Stärken (z. B. hohe Kapazität von Informationstagen bzw. intensive Eins-zu-eins-Begleitung im Mentoring) auszunutzen und die Schwächen (z. B. beschränkte Kapazität der Mentoring-Programme bzw. singulärer Charakter von Informationstagen) durch die Kombination im Paket aufzufangen.

Dabei ist es durchaus auch denkbar, dass aus dem Mentoring-Programm weitere, allgemein zugängliche Maßnahmen hervorgehen (z. B. Vorträge) und sich eingebundene, externe Veranstaltungen nicht auf den Bereich der eigenen Hochschule beschränken müssen, sondern auch z. B. Exkursionen und Unternehmensbesuche umfassen können.

Good Practice Examples zur Verknüpfung mit weiteren Maßnahmen

In der praktischen Umsetzung haben sich Angebote für Schüler_innen als besonders erfolgreich erwiesen, die eine große Bandbreite an Interessen und Informationsbedarfen auf verschiedenen Ebenen abdecken und die sich gut mit dem Mentoring verknüpfen lassen bzw. auch dazu dienen können, geeignete Personen für das Mentoring zu erkennen und auszuwählen. Dazu zählen

- *Studieninformationstage bzw. Schnuppertage*: Informationsangebot, das die Bandbreite einer Hochschule durch Informationsstände und Vorträge optimal darstellen kann und oft von ganzen Schulklassen oder Stufen besucht wird. Hier ist es sinnvoll, die Mentoring-Programme durch eigene Info-Stände mit Beteiligung aktiver oder ehemaliger Mentees zu präsentieren, um einen Erstkontakt auf „Augenhöhe“ zu erleichtern.
- *„Wissenschaftsnacht“* oder ähnliche öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen mit Eventcharakter ermöglichen vielfältige Eindrücke, haben eine große Reichweite und einen hohen Multiplikationseffekt. Solche Veranstaltungen sind gut für die Koppelung mit einer Auftakt- oder Abschlussveranstaltung geeignet, so dass die neuen Tandems nach dem offiziellen Teil gemeinsam diese Events besuchen und sich in ungezwungenem Rahmen kennen lernen können.
- *Schüler_innen-Universität*: Schüler_innen ab Klassenstufe 10 können in mehreren Tagen intensiv ein potenzielles Studienfach in Theorie und Praxis kennen lernen. Eine Verknüp-

fung mit dem Mentoring kann in bevorzugter Anmeldung für aktive Mentees sowie Informations-Veranstaltungen über das Mentoring für alle Teilnehmenden bestehen.

- *Summer/Winter Schools und weitere Workshops*: Die Teilnehmenden arbeiten mehrere Tage intensiv unter Anleitung von Wissenschaftler_innen an einem anspruchsvollen fachlichen Thema, ergänzt durch gemeinsames Abendprogramm und gemeinsame Unterbringung. Auch hier kann das Mentoring durch bevorzugte Anmeldung bzw. durch eine Informationsveranstaltung für alle Teilnehmenden eingebunden werden.

Synergien durch ‚zweistufiges‘ Mentoring

Ein besonderer Synergie-Effekt kann sich ergeben, falls Studentinnen bzw. Promovendinnen (die meisten Mentoring-Programme richten sich ab der Stufe der Studierenden ausschließlich an Frauen, daher werden hier explizit Studentinnen und Promovendinnen adressiert) parallel zu ihrer Tätigkeit als Mentorin selber als *Mentee* an einem Mentoring-Programm für ihre jeweilige Karrierestufe teilnehmen. Auf diese Weise lernen sie das Mentoring gleichsam aus zwei Perspektiven kennen und erfahren *beide* Rollen. Sie können ihre eigenen Erfahrungen nicht nur durch die Gespräche mit ihren Mentees aus der Retrospektive, sondern durch die Gespräche mit ihren Mentor_innen *prospektiv* reflektieren und so eine noch realistischere Einschätzung des eigenen (Karriere-)Wegs entwickeln. Zudem kann ihre Rolle als Mentorin durch positive Erfahrungen mit der eigenen Mentorin bzw. dem eigenen Mentor entscheidend geprägt werden. Inspirierende Erfahrungen, die sie selbst gemacht haben, geben sie, wie Abbildung 3 zeigt, weiter und ermöglichen dadurch ihrer bzw. ihrem Mentee, von diesem ‚Doppel-Mentoring‘ zu profitieren.

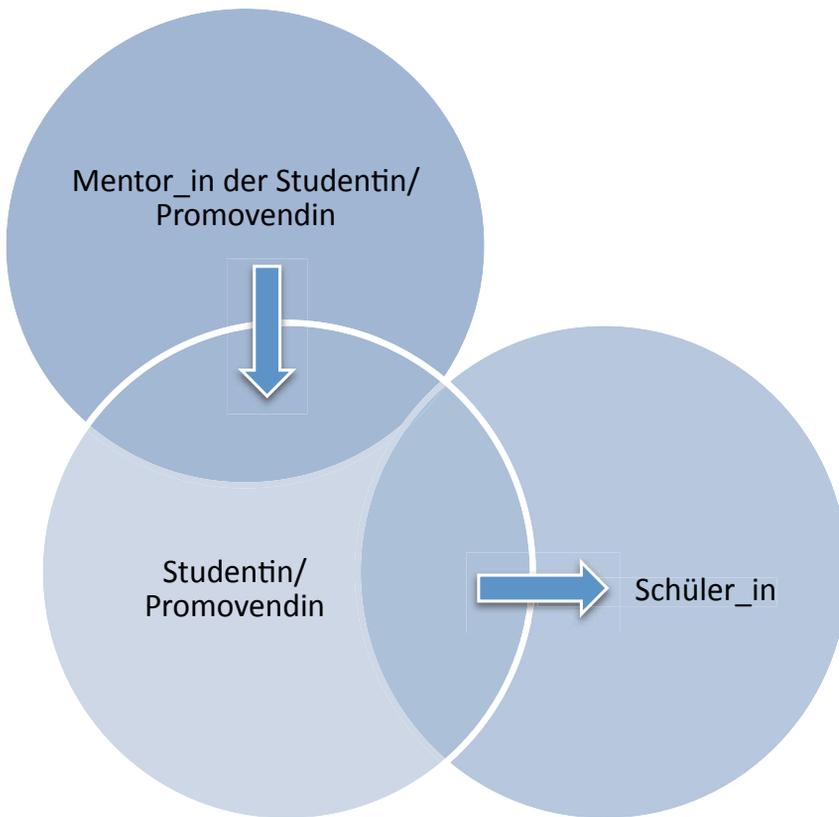


Abbildung 3 Erfahrungsweitergabe im Rahmen des ‚Doppel-Mentorings‘.

Gleichsam können die Mentor_innen bestimmte Fragen und Impulse ihrer Mentees wiederum mit ihrer eigenen Mentorin bzw. ihrem Mentor reflektieren. Auf diese Weise werden auf zwei Erfahrungsebenen mit jeweils unterschiedlichen Perspektiven Themen diskursiv miteinander bearbeitet, so dass letztlich für alle Beteiligten neues Wissen generiert werden kann. In der Praxis wurden gute Erfahrungen damit gemacht, Teilnehmerinnen entsprechender Mentoring-Programme *gezielt* anzusprechen und zu ermutigen, parallel zur Rolle der Mentee auch die einer Mentorin zu übernehmen.

Das Matching und Optimierungsmöglichkeiten

Der vielleicht wichtigste Faktor für den Erfolg einer Mentoring-Beziehung ist das sowohl fachliche als auch persönliche Zueinanderpassen von Mentee und Mentorin. Je nach Konzept und Aufbau eines Schüler_innen-Programms bestehen für die Koordination unter-

schiedliche Möglichkeiten, diesen Matchingprozess zu steuern. Bei Programmen, die auf eine große Teilnehmendenzahl ausgelegt sind und die vorwiegend auf einer Online-Plattform basieren, kann es ein sinnvoller Kompromiss sein, wenn die Mentees aus einem Pool an potenziellen Mentor_innen und auf Basis ggf. automatisch generierter Vorschläge eine passende Person anhand ihres Profils auswählt. Bei kleineren Programmen, die eine intensivere Betreuung der Mentees ermöglichen, ist eine individuelle Suche durch die Koordination nach den Wünschen und Vorgaben der Mentee denkbar. Diese Herangehensweise ist bzgl. der Passgenauigkeit sehr hochwertig, allerdings auch sehr arbeitsaufwändig.

In der Praxis hat sich daher ein kombiniertes System aus Verwendung eines Pools und gezielter Suche mit manuellem Matching durch die Programm-Koordination als *good practice example* bewährt: Sowohl die künftigen Mentees als auch Mentor_innen füllen nach der Aufnahme einen ausführlichen Profiltbogen aus, in dem neben den fachlichen Kriterien und Wünschen bzgl. besonderer Eigenschaften und Erfahrungen auch weitere Interessen und Erwartungen abgefragt werden, z. B. mehrstufige Einschätzung des Interesses an Politik, Wirtschaft, Literatur, Kultur, Sport, oder besondere Hobbies bzw. Aktivitäten. Bei den fachlichen Wünschen (z. B. Studienfächer der künftigen Mentor_innen) besteht die Möglichkeit, ein bis drei konkrete Fächer oder Vertiefungsbereiche (mit mehrstufiger Gewichtungsskala) oder auch einen allgemeinen Bereich (Technik, Naturwissenschaften, Mathematik oder Informatik) anzugeben. Das sollte sich danach richten, wie konkret das fachliche Interesse bzw. die Studienplanung bereits fortgeschritten ist. Mentees als auch Mentor_innen beantworten die gleichen Fragen (ebenfalls mit mehrstufiger Gewichtungsskala) nach ihren Erwartungen an

- das Mentoring allgemein,
- die Partnerin bzw. den Partner (u.a. Geschlecht),
- die Schwerpunkte des Mentorings,
- die bevorzugten Kommunikationswege,
- persönliche Eigenschaften oder Kenntnisse (z. B. Sprachkenntnisse, Auslandserfahrungen).

Es wird in Mentoring-Programmen mit weiblicher *und* männlicher Zielgruppe oft diskutiert, ob Mentee und Mentor_in generell das selbe Geschlecht haben sollten (vgl. Lämmerhirt und Leicht-Scholten 2013). In der Praxis hat sich dieses bei jüngeren Schüler_innen zwar durchaus bewährt, allerdings stehen insbesondere bei Oberstufen-Schüler_innen die fachlichen oder sonstigen persönlichen Aspekte im Vordergrund, so dass sehr gute Erfahrungen auch mit gemischt-geschlechtlichen Tandems gemacht wurden.

Nach Auswertung der Profiltbögen erfolgt das Matching als manueller Optimierungsprozess. Hierbei achtet die Programm-Koordination auf die Erfüllung der oben genannten Kriterien. Mit Blick auf die zu matchende Gruppe kann durch ggf. mehrere Optimierungsschritte eine *insgesamt* möglichst genaue Übereinstimmung erreicht werden. Sollten sich für die Profile einiger Mentees keine geeigneten Mentor_innen finden (was in der Praxis nicht selten vorkommt), so kann die Programm-Koordination gezielt nach einer passender Person zu suchen, etwa durch

- die Ausnutzung der Netzwerke aktiver oder ehemaliger Mentor_innen des gleichen oder eines ähnlichen Fachbereiches,
- die Ansprache von Teilnehmerinnen von Mentoring-Programmen einer anderen Karriere-stufe (s.o.) oder
- die gezielte Kontaktaufnahme mit Lehrstühlen und Instituten eines bestimmten Fachge-bietes.

Zudem hat es sich als praktikabel erwiesen, mit den jeweiligen Teilnehmer_innen Rück-sprache zu halten, um eventuell einzelne Kriterien neu bewerten und so einen guten Kom-promiss finden zu können. Zur Vergrößerung des Pools und für die allgemeine Nach-haltigkeit ist es weiterhin sinnvoll, nach Ablauf des regulären Programms den Tandems die Möglichkeit zu geben, den Mentoring-Austausch im Rahmen des Programms um ein weiteres Jahr zu verlängern oder ggf. informell fortzusetzen. Falls ein Tandem die Zusam-menarbeit nicht verlängern möchte, werden die ausscheidenden Mentor_innen ermutigt, die Teilnahme mit neuen Mentees fortzusetzen.

Zur Vorbereitung auf die Mentoring-Beziehung erhalten sowohl Mentees als auch Men-tor_innen Materialien mit Informationen und Tipps für den Aufbau einer erfolgreichen Mentoring-Beziehung. Die Mentor_innen werden darüber hinaus in einem speziellen, ver-pflichtenden Kompaktseminar geschult, in dem neben den Grundlagen des Mentorings und Praxishinweisen zum konkreten Ablauf, möglichen Aktivitäten und Themen, denk-baren Hindernissen und Stolpersteinen auch relevante Aspekte aus den Bereichen Kon-fликтmanagement und Selbstreflektion behandelt und ausführlich offene Fragen diskutiert werden können.

Fazit

Das erklärte Ziel von Mentoring-Programmen für Schüler_innen besteht gemeinhin dar-in, je nach Altersgruppe, ein Interesse für bestimmte Felder zu wecken, zu vertiefen, einen ersten Einblick in Wissenschaft und Forschung zu vermitteln und schließlich die Teilneh-menden mittelfristig zu einer individuell gut passenden Studien- oder Berufsentscheidung zu führen. Langfristig lässt sich damit einem Studienabbruch bzw. Fachwechsel infolge von Fehlentscheidungen bei der Studienwahl aufgrund unrealistischer Erwartungen ent-gegenwirken.

Daneben profitieren die Mentees von der Möglichkeit, sich mit anderen Teilnehmen-den, also Personen mit ähnlichen Interessen und eventuell anderen Erfahrungen auch überregional weit über die Möglichkeiten einer einzelnen Schule hinaus zu vernetzen. Schließlich können sie nicht nur ihrer Mentorin oder ihrem Mentor beim Studium bzw. der Forschungsarbeit 'über die Schulter schauen', sondern sie erhalten zudem weitere „In-sider“-Informationen zu individuell interessanten Themen und Ansprechpersonen.

Für die Mentorinnen und Mentoren liegen die positiven Effekte vor allem darin, dass sie einerseits ihre eigenen Beratungskompetenzen ausbauen sowie die Fähigkeit und prak-

tische Erfahrung zur Weitergabe fachlichen Wissens ausbauen. Dies kann für eine spätere Tutor_innen-Tätigkeit eine gute Vorbereitung sein. Zudem können sie durch die Weitergabe eigener Erfahrungen und durch die Gespräche mit ihren Mentees das eigene Fach aus einer anderen Perspektive kennen lernen. Darüber haben sie die Möglichkeit, ihre Entscheidungen im Verlauf ihres bisherigen Ausbildungswegs zu reflektieren, um so auch den eigenen weiteren Weg sicherer und passgenauer gestalten zu können. Nicht zu unterschätzen ist die Vernetzung mit anderen Mentor_innen, die Erweiterung der eigenen fachlichen Kontakte zu Instituten und potenziellen neuen Arbeits- und Vertiefungsgebieten. Das kann eine wertvolle Entscheidungs- und Orientierungshilfe bei der Suche nach einem Spezialisierungsbereich oder einem Feld für eine Bachelor-, Masterarbeit oder Dissertation bieten.

Je nach Gegebenheiten der Hochschule und der jeweiligen Studienordnungen besteht sogar die Möglichkeit, das Engagement als Mentor_in als qualifizierte Studienleistung anzuerkennen und zu zertifizieren. So ist es bereits in mehreren Bachelor- und Masterstudiengängen gelungen, ein Mentoring-Programm insofern curricular einzubetten, dass die Mentor_innen-Tätigkeit als Studienleistung in einem Soft Skills-Modul angerechnet und mit Credit Points bewertet werden konnte. Weiterhin besteht unter Umständen die Option, das Engagement sowie die vorbereitende Mentor_innen-Schulung als qualifizierende Vorbereitung für eine Tutor_innen-Tätigkeit anzuerkennen und dadurch ein spezielles Seminar zu ersetzen.

Für die Hochschule ergibt sich der Nutzen, auf diese Weise eine höhere Studierfähigkeit und passgenauere Studienwahl der Studienanfänger_innen zu generieren, damit die Zufriedenheit zu erhöhen und den Studienabbruch nachhaltig zu reduzieren. Die zusätzlichen Erfahrungen und soft skills der Mentor_innen kommen ebenfalls der Hochschule auf allen Ebenen zugute.

Nicht zuletzt ist jedoch auch zu beachten, dass der Mentoring-Austausch neben den anderen Effekten sowohl Mentees als auch Mentor_innen in den meisten Fällen sehr viel Freude macht und somit einen großen Mehrwert in sich selbst trägt.

Praxistipps

- ▶ **Mentor_innen_akquise:** Die Verwendung einer Kombination aus der Suche über einen Pool und einer gezielten Suche nach bestimmten Personen erhöht die Chancen auf ein passgenaues Matching.
- ▶ **Vernetzung:** Die Kooperation mit anderen Informations- und Beratungsangeboten für Schüler_innen ermöglicht auch die Akquise potenzieller neuer Mentees.
- ▶ **„Zweistufiges“ Mentoring:** Eine Studentin ist sowohl Mentee in einem Mentoring-Programm zur Karriereförderung als auch Mentorin in einem Mentoring-Programm für Schüler_innen.

Literatur

- acatech, VDI (Hrsg.). 2009. *Ergebnisbericht – Nachwuchsbarometer Technikwissenschaften*. München, Düsseldorf: acatech und VDI
- Breuer, Elke, und Leicht-Scholten, Carmen. 2011. Gender-Oriented Human Resources Development in International Cooperation – The Mentoring Programme TANDEMplusIDEA as a Model of Best Practice. In *Going Diverse: Innovative Answers to Future Challenges. Gender and Diversity Perspectives in Science, Technology and Business*, hrsg. Carmen Leicht-Scholten et al., 195-208. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress
- Hartjen, Gehrt, und Leicht-Scholten, Carmen. 2013. Mentoring programme TANDEMschool – encouraging young people to study SET subjects by a coherent MINT cooperation concept at RWTH Aachen University. In *Motivation – The Gender Perspective of Young People's Images of Science, Engineering and Technology (SET)*, hrsg. Felizitas Sagebiel, 271-286. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress
- Lämmerhirt, Marcel, und Leicht-Scholten, Carmen. 2013. Inspiring girls and boys in science, engineering and technology on virtual networks – the e-mentoring programme TANDEMkids at RWTH Aachen University. In *Motivation – The Gender Perspective of Young People's Images of Science, Engineering and Technology (SET)*, hrsg. Felizitas Sagebiel, 253-269. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress
-

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anknüpfungspunkte von Mentoring für Schüler_innen unterschiedlicher Altersstufen

Abbildung 2: Leitfaden für den Aufbau eines Mentoring-Programms für Schüler_innen

Abbildung 3: Erfahrungsweitergabe im Rahmen des ‚Doppel-Mentorings‘

Autor

Gehrt Hartjen, Dipl.-Math.

Studium Mathematik, Physik

Koordinator Mentoring-Programm für Schüler_innen bei Stabsstelle Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management der RWTH Aachen (bis 2012)

gehrt@hartjen.de

Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Konzeptes für Schüler_innen und Student_innen-Mentoring-Programme

13

Susanne Spintig und Tanja Tajmel

Abstract

Mentoring-Programme, zu deren Zielgruppen Menschen zählen, die unterschiedlich sozial kategorisiert werden, z. B. Mentoring für *Schülerinnen* oder für Menschen „mit Migrationshintergrund“ oder für *Studentinnen mit Migrationshintergrund*, stehen vor der Herausforderung, *Diversity-gerecht* zu sein. Was genau Diversity-gerecht im Mentoring-Kontext bedeutet, das heißt, wie der theoretische Diskurs um Diversity in die Praxis des Mentorings übersetzt werden kann, wurde bislang wenig beleuchtet. Im Folgenden soll – rekurrierend auf allgemeine Charakteristika von Mentoring – das Leitbild eines Diversity-gerechten Mentorings am Beispiel eines Mentoring-Programms für Schüler_innen und Student_innen (als Mentees) und Frauen aus der Wissenschaft und Wirtschaft (als Mentor_innen) vorgestellt werden.

Schlagwörter

Diversity, Intersektionalität, Menschenrechte, Mentoring, Schüler_innen

Mentoring und Diversity – eine terminologische Schärfung

Nach Ziegler (2009) kann Mentoring als „eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor_in und seinem/rlhrem/r weniger erfahrenen Mentee“ (Ziegler 2009, S.11) bezeichnet werden. Diese Beziehung ist durch „gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“ (Ziegler 2009, S. 11).

Gemeint ist eine Mentoring-Beziehung, in der Erfahrungen von den Mentor_innen an die Mentees vermittelt werden. Das Ziel des Mentorings ist laut Zieglers Definition die Entwicklung und das Vorankommen der Mentees durch die Unterstützung der Mentor_innen (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band).

Der Begriff Diversity ist seitens seiner Genese im deutschen Kontext utilitaristisch besetzt, da „das Konzept zunächst in der Privatwirtschaft aufgegriffen wurde“ (Ganseur und Klammer 2013, S. 10). In der marktökonomischen Logik geht es dabei um die Nutzung diverser Potentiale zur Erhöhung der Wettbewerbsvorteile. Diversity-Mentoring ist aus dieser Perspektive eine Maßnahme zur Erschließung von Humanressourcen zum Zwecke der wirtschaftlichen Verwertbarkeit. Zur Rhetorik der utilitaristischen Perspektive zählt, Verschiedenheit als positiv zu sehen und Vielfalt „wertzuschätzen“.

Wird der Begriff Diversity (oder Diversität) verwendet, um Maßnahmen zur Erhöhung der individuellen Chancengleichheit und gegen Diskriminierung zu indizieren, ist der Zweck nicht ein wirtschaftlicher, sondern ein menschenrechtlicher (vgl. Starl 2009 und Tajmel 2016). Aus dieser Perspektive ist Vielfalt ein Produkt von Zuschreibungsprozessen und Kategorisierungen (vgl. Baer et al. 2010), d.h. von Differenzlinien, durch welche Menschen aufgrund von *Differenzmerkmalen* in *superiore* (machtvollere, dominierende, überlegende) oder *inferiore* (machtärmere, dominierte, unterlegene) Positionen gesetzt werden. Wirken mehrere ungleichheitsgenerierende Kategorien (vgl. Degele und Winker 2007) zusammen, wird von *Intersektionalität* (vgl. Crenshaw 1989) gesprochen.

„Es geht hier nicht um Verschiedenheit, Differenz oder schlichte Vielfalt, sondern um Ungleichheiten und Hierarchien, um Diskriminierung [...]“ (Baer et al. 2010, S.25) formulieren die Autorinnen der *Expertise* zu „*Mehrdimensionaler Diskriminierung*“ das Konzept von Intersektionalität.

Menschen sind von Kategorisierungen unterschiedlich betroffen, sodass sich Diskriminierungen nicht einfach addieren. Vielmehr entstehen eigene Konstellationen, deren Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Intersektionalitätsforschung untersucht werden (vgl. Walgenbach 2012).

Wie dargestellt, geht es im Diversity-Diskurs nicht allein um Diskriminierungs-Dimensionen. Kritisch betrachtet wird etwa, dass Diversity in der Praxis die zumeist bipolar gefassten Differenz-Kategorien nicht aufbricht, sondern lediglich summiert. So beschränken sich Diversity-Trainings weitgehend auf wenige Differenz-Kategorien, ohne diese in ihrer Verschränktheit zu begreifen. Sie vervielfältigen damit das fixierende Identitätsdenken und manifestieren Machtverhältnisse (vgl. Mecheril 2007). In Rückbindung auf

die oben genannte Mentoring-Definition können bei Diversity-Mentoring also zumindest zwei wesentliche Verständnisaspekte unterschieden werden:

- die Entwicklung und das Vorankommen der Mentees zum Zweck der marktökonomischen Verwertbarkeit oder
- zum Zweck der Ermächtigung und der Befreiung aus inferioren Positionen.

Im ersten Fall ist das Diversity-Mentoring dann als erfolgreich zu bezeichnen, wenn die Mentees entsprechend qualifiziert sind, um in den Marktprozess eingegliedert werden zu können, im zweiten Fall ist „das Vorankommen“ der Mentees komplexer zu fassen. Die angestrebten Ziele sind die Ermächtigung und Selbstbestimmung der Mentees, welche schwieriger operationalisierbar sind als die Eingliederung in den Marktprozess. Es stellen sich also zwei Fragen:

1. Sind die utilitaristische und die menschenrechtliche Perspektive von *Diversity*-Mentoring vereinbar?
2. Wenn ja: Welchen Charakteristika müsste ein Mentoring genügen, um als *nicht-diskriminierendes Diversity*-Mentoring gelten zu können?

Konsens und Dissens der beiden Perspektiven

Betrachtet seien zunächst jene Merkmale, in denen sich die beiden Perspektiven nicht widersprechen und bei denen daher von einem Konsens ausgegangen werden kann. Sowohl aus der einen als auch aus der anderen Perspektive wird als Argument für Mentoring angeführt, dass Menschen, welche vormals bestimmte Berufe und Karrierewege nicht in Erwägung gezogen haben, durch Mentoring diese Karrierewege nun in Erwägung ziehen, d.h. sie wählen diese bzw. fühlen sich in der Lage, diese zu wählen. Dies kann aus menschenrechtlicher Perspektive als ein Schritt zu Ermächtigung und Selbstbestimmung sowie zur Erweiterung der Selbstverwirklichungsperspektiven gesehen werden, andererseits als eine Rekrutierung bislang ungenutzter Humanressourcen.

Beide Perspektiven unterstützen Maßnahmen, welche marginalisierte Gruppen fördern, um der Unterrepräsentanz dieser Gruppen in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen zu begegnen. Im Falle der utilitaristischen Perspektive werden diese Maßnahmen mit der Mobilisierung von Humanressourcen begründet, aus der menschenrechtlichen Perspektive sind sie als Maßnahmen gegen Diskriminierung oder auch als *Affirmative Actions* zu verstehen.

Durch den Diversity-Diskurs sind generell Fragen der Chancengleichheit und der Diskriminierung in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Gleichzeitig hat er dank finanzkräftiger Beförderung seitens der Wirtschaft eine deutlichere Präsenz erfahren, als er bei einem Verbleib auf der sozial- und rechtswissenschaftlichen Ebene bekommen hätte.

Doch hier beginnt sich der Dissens bemerkbar zu machen, denn im öffentlichen Diskurs sind die beiden Perspektiven mit höchst ungleicher Gewichtsverteilung vertreten. Aufgrund der ‚Veröffentlichung‘ des Diskurses durch die vorrangig utilitaristische Perspektive wird Diversity hauptsächlich als gegebene *Vielfalt* im essentialistischen Sinne verhandelt, welcher zum Wohle der nationalen Wettbewerbsfähigkeit mit unterschiedlichen Maßnahmen Rechnung getragen werden soll. Der emanzipative, gesellschaftspolitische Aspekt von Diversity, Vielfalt im nicht-essentialistischen Sinne als eine durch Differenzlinien strukturierte ungleiche Verteilung von Chancen zu fassen, wird dort, wo durch Diversity etwas (z. B. Unternehmensstrukturen) verbessert werden soll, dem Zweckgedanken untergeordnet (vgl. Mecheril 2007, Mineva und Salgado 2015).

Ein weiterer Dissens verweist auf die Adressierung von Diversity. Während es aus utilitaristischer Perspektive nicht unbedingt ein Problem darstellen muss, Menschen *als* Schülerinnen, *als* Frauen, *als* Migrantinnen, *als* Menschen mit Behinderung zu bezeichnen, sind aus nicht-diskriminierender Perspektive diese Adressierungen im Grunde Bestätigungen der Kategorien, was eher einer Ko-Konstruktion denn einer De-Konstruktion hegemonialer Ordnungsstrukturen entspricht.

Der dritte Widerspruch zeigt sich in der Berücksichtigung der individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Mentees. Ein auf Verwertbarkeit ausgerichtetes Mentoring-Verständnis ist in anderer Weise und unter Umständen weniger ergebnisoffen als ein auf gesellschaftliche Chancengleichheit ausgerichtetes Programm. Auch die Schwerpunkte und inhaltlichen Akzentuierungen sind unterschiedlich. Im einen Fall steht die Qualifizierung im Vordergrund, im anderen Fall die individuelle Ermächtigung.

Der vierte und grundlegende Widerspruch ergibt sich aus der Legitimation der beiden Perspektiven für die Existenz von *Diversity-Mentoring-Maßnahmen*. Aus ökonomisch-utilitaristischer Perspektive sind diese Maßnahmen nur so lange sinnvoll, wie es eine Nachfrage nach entsprechend qualifizierten Humanressourcen gibt. Besteht diese Nachfrage nicht mehr, so ist aus der ökonomischen Logik eine weitere Förderung nicht sinnvoll – unabhängig davon, ob ein Zustand der Chancengleichheit erreicht wurde oder nicht. Aus der menschenrechtlichen Perspektive sind Maßnahmen gegen die Unterrepräsentanz bestimmter Gruppen solange zu ergreifen, bis diese Gruppen gleichberechtigt sind – unabhängig davon, ob ein ökonomischer Bedarf besteht oder nicht.

Normative Grundsätze

Normativ lassen sich aus dem Recht auf Nicht-Diskriminierung und aus den oben dargestellten Merkmalen bestimmte Grundsätze für ein Diversity-gerechtes Mentoring ableiten:

- Maßnahmen an öffentlichen Institutionen wie etwa Schulen und Universitäten sollen normativ *nicht-diskriminierend* sein. Ein universitäres Diversity-Mentoring sollte sich daher immer der Herausforderung stellen, kritisch und reflexiv in Bezug auf Verwertbarkeitsargumente und in Bezug auf die Aufrufung von Differenzkategorien zu sein. Das zu för-

dernde Ziel ist der Abbau von Benachteiligungen, und zwar nicht nur so lange, wie es gewinnbringend ist, sondern so lange, bis diese per se nicht mehr existieren. Im Diversity-gerechten Mentoring sollte demzufolge darauf geachtet werden, dass die bipolaren Differenz-Kategorien mit ihren Zuschreibungen und Diskriminierungen oder Privilegien nicht bestätigt, sondern kritisch reflektiert werden, wenn über *Differenz*, *Identität*, *Fremdheit* oder *Anderssein* gesprochen wird. Die Perspektive der Intersektionalität mitzudenken, ist dabei elementar.

- Kritisch und reflexiv in Bezug auf Kategorisierungen zu sein, bedeutet zu wissen, dass es weder *die Interessen*, noch *die spezifischen Potenziale oder Merkmale* von Frauen oder von Menschen mit Migrationshintergrund gibt, sondern dass diese Gruppen selbst ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse sind (vgl. Tajmel und Hadžibegović 2009). Den kritischen Blick in Bezug auf post-koloniale und rassistische Aspekte zu schärfen, ist der Sache durchaus dienlich. Unterschiede mit Bezugnahme auf *Kultur* oder auf *Geschlecht* zu erklären, entspricht ebenfalls der Ko-Konstruktion von Differenzkategorien, wodurch inferiore und superiore Positionen eher bestätigt als dekonstruiert werden. Den Blick auf Gemeinsamkeiten zu lenken und individuelle Bedürfnisse und Wünsche zu respektieren, kann dazu beitragen, ein gegenseitiges Lernen voneinander zu ermöglichen, ohne auf Differenzkategorien zurückzugreifen.
- Dominanzverhältnisse sind ebenfalls kritisch zu beleuchten. Mentees und Mentor_innen sollen sich menschlich auf Augenhöhe begegnen. Dies bedeutet, dass das Mentoring als Weiterentwicklungsprozess sowohl für Mentees als auch für Mentor_innen zu sehen ist. Die Mentor_innen reflektieren ihren Werdegang gemeinsam mit den Mentees, wodurch dieser wiederum zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion über Verwirklichungsmöglichkeiten für die Mentees wird.

Transfer in die Praxis

Wie kann also der theoretische Diskurs zu Diversity in die Praxis des Umgangs mit Mentoring-Beziehungen übersetzt werden? Das im Folgenden dargestellte Leitbild eines Diversity-gerechten Mentorings für Schüler_innen und Student_innen soll diese Übersetzung modellhaft veranschaulichen. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Programme (vgl. Ziegler 2009) und deren jeweils unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen kann das Leitbild als Orientierungsmodell für Mentoring-Programme für Schüler_innen und Student_innen an Hochschulen dienen.

Phase I (Vorbereitung)

Vor dem Kennenlernen sollte ein formales Mentoring-Programm in der Regel die Akquise von Mentor_innen und Mentees vornehmen. Idealerweise kann unter den Mentor_innen auf ein bestehendes Netzwerk zurückgegriffen werden, deren Mitglieder regelmäßig zum Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes und deren Rolle als Mentor_innengeoacht werden. Zusätzlich müssten regelmäßig neue Mentor_innen aus Fachgebieten

und Statuspassagen persönlich angesprochen werden, die den aktuellen Interessen der Mentees entsprechen. Ein *solches Programm* sollte die Mentor_innen darin schulen, Zuschreibungsprozesse zu reflektieren, Ansichten, Erfahrungen und Wünsche zu berücksichtigen sowie Potentiale zu beleuchten. In regelmäßigen Coachings können weiterhin deren Rolle und Motivation reflektiert und gemeinsame Leitlinien entwickelt werden. Die Einbindung der Mentor_innen in die Entwicklung des Leitbildes steigert die Identifikation mit diesem und wirkt motivierend für die zukünftige Zusammenarbeit (vgl. Watrinet 2007).

Bei der Ansprache der Zielgruppe sollte darauf geachtet werden, dass diese nicht defizitorientiert erfolgt. So könnte ein Mentoring-Programm, das in der Ausschreibung „Mädchen mit Migrationshintergrund“ in MINT fördern möchte, die Diskriminierungskategorien damit ko-konstruieren. Um genau dies nicht zu tun und den Mädchen somit einen speziellen Förderbedarf zu unterstellen, könnten *alle* Mädchen in Schulen mit einem ohnehin hohen Anteil an Migrantinnen angesprochen werden. Es ist anzunehmen, dass ein diverses Programm mit interessanten Werdegängen von Mentor_innen, die selbst über unterschiedliche Biografien verfügen, auch unterschiedliche Schülerinnen anspricht.

Phase II (Kennenlernen)

Ein Diversity-gerechtes Mentoring-Programm sollte nicht mit der *Blind-to-Difference-Strategie* (vgl. Ragins 2002) über unterschiedliche Erfahrungen hinwegsehen. Es muss darauf geachtet werden, dass ein geschützter Raum vorhanden ist, in dem *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen* thematisiert werden können.

Entscheidend ist, dass verdeutlicht wird, wie mit Diversity umgegangen werden sollte und dass Ergebnisse, z. B. in einer Mentoring-Vereinbarung, festgehalten werden. So kann es sein, dass bestimmte Diversity-Kategorien und damit verbundene Zuschreibungen Anlass geben, Fragen zu stellen und somit Gelegenheit zur Reflexion geben. Jedoch obliegt es den Mentees und Mentor_innen, ob sie sich diesen Fragen stellen möchten. Diversity darf auch unbesprochen bleiben.

Phase III (Gruppen-Mentoring)

Im Diversity-Mentoring spielt der zeitliche Aspekt eine große Rolle, weshalb vor dem Matching eine Phase intensiven Kennenlernens von Mentees (Schülerinnen) und Mentor_innen eingebaut sein sollte. Es ist ratsam, vorerst ihre Wünsche, Bedürfnisse sowie Vorlieben herauszuarbeiten und das Matching erst auf deren Basis durchzuführen.

Phase IV (Matching)

Als empfehlenswert erweist sich, dass Mentees und Mentor_innen sich erst nach dem intensiven Kennenlernen selbst zusammenfinden und dadurch die Qualität der Beziehungen gesteigert wird. Das Matching orientiert sich nicht an Zielen der Verwertbarkeit oder an unreflektierten Annahmen über „kulturelle“ Passungen, sondern an den Bedürfnissen der Mentees.

Abbildung 1 zeigt beispielhaft den Ablaufplan eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees

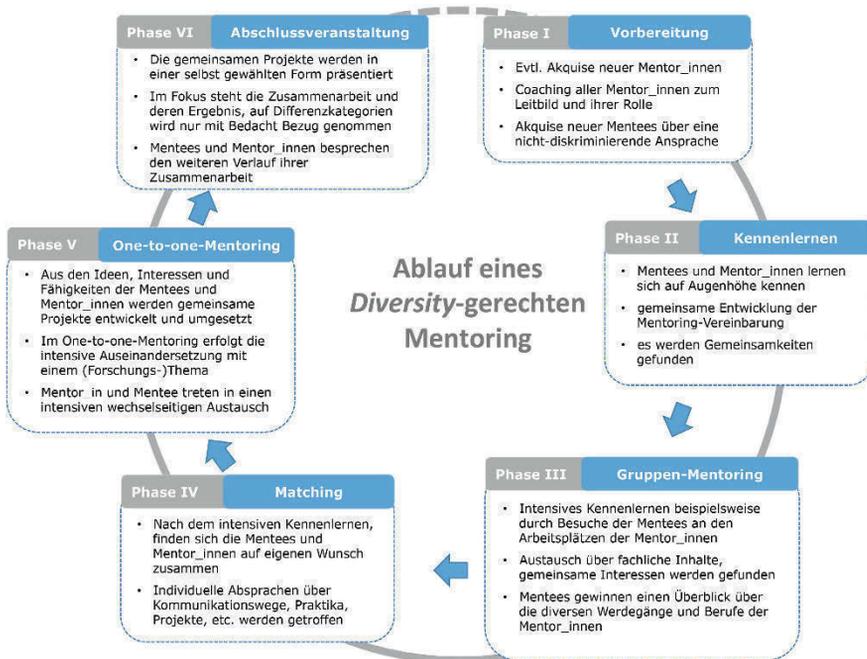


Abbildung 1 Beispielhafter Ablaufplan eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees

Phase V (One-to-one-Mentoring)

Gemeinsame Projekte stärken die Beziehung. Im One-to-one-Mentoring können Schüler_innen und Student_innen gemeinsam mit den Mentor_innen – z. B. im Rahmen von Praktika in den Arbeitsgruppen der Mentor_innen – Projektideen entwickeln und ausarbeiten. Dabei sollte Diversity-gerecht angeregt werden, dass die Inhalte und deren Umsetzung der Projekte nicht von den Mentor_innen vorgegeben werden. Durch einen wechselseitigen Austausch zwischen Mentees und Mentor_innen können deren Ideen und Kompetenzen gleichermaßen in das Projekt einfließen.

Phase VI (Abschlussveranstaltung)

Diese Projekte können in der Öffentlichkeit (z. B. im Rahmen einer Abschlussveranstaltung, der Langen Nacht der Wissenschaften und im Internet) präsentiert werden und somit Wertschätzung erfahren. Auch hier ist ein reflexiver Umgang mit Differenzkategorien zu beachten.

Leitbildanalyse unter *Diversity*-Aspekten

Der Begriff *Leitbild* ist ein Kunstwort, das sich durch den sozialwissenschaftlichen Diskurs im öffentlichen Sprachgebrauch im Laufe des 20. Jahrhunderts etablierte. Leitbilder verbreiten sich seit Mitte der 1990er-Jahre im deutschen Hochschulsystem (vgl. Kosmützky 2010). Analog zu den Begriffen *Mentoring* und *Diversity*, gibt es auch bei Leitbildern kein einheitliches Verständnis darüber, was sie beinhalten müssen; der Ursprung des Organisationsleitbildes stammt aus dem Unternehmenskontext. Dennoch kann allgemein festgestellt werden, dass Leitbilder Aussagen zu der Organisation selbst, ihrem Selbstverständnis, ihren Zielen, Aufgaben und Strukturen, den Organisationsmitgliedern und deren Einstellungen sowie Verhalten untereinander beziehungsweise ihrem Umfeld enthalten (vgl. Graf und Spengler 2004).

Das Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes wird an dieser Stelle nach den im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Aspekten strukturiert. Die Rolle und Motivation der Mentor_innen als Träger_innen des Leitbildes, die Werte im Umgang miteinander und die Ziele Diversity-gerechten Mentorings stehen dabei im Vordergrund. Im Folgenden werden diesen drei Bereichen Leitlinien zugeordnet, die gemeinsam mit Mentor_innen eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes in Berlin entwickelt wurden.

<i>Rolle und Motivation der Mentor_innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Das wesentliche Merkmal eines Diversity-gerechten Mentorings ist, dass Diskriminierungserfahrungen grundsätzlich nicht als etwas dargestellt werden, dessen Ursachen im betroffenen Individuum liegen und durch etwaige Trainings behebbar wären – auch nicht durch Mentoring. • Mentor_innen reflektieren ihre eigene soziale Position(-ierung), die ebenfalls durch Differenzkategorisierungen bestimmt ist. • Mentor_innen werden für die Thematik der Intersektionalität und zu Konstruktionsprozessen von Kategorien sensibilisiert und lernen, dieses Wissen in die Praxis des Umgangs mit den Mentees zu transferieren. • Der Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen wird viel Platz und Bedeutung eingeräumt. Erfahrungen werden ernst genommen. Die Mentor_innen sind informiert über die Rechtslage und können Auskunft über entsprechende Anlaufstellen geben. • Die Mentor_innen begleiten die Mentees unterstützend, ohne Lösungen oder Perspektiven vorzugeben. Sie gehen auf die persönlichen Bedarfe und Wünsche der Mentees ein. • Mentor_innen reflektieren ihren eigenen Werdegang und erwarten nicht, dass dieser kopiert wird. • Die Reflexion der Werdegänge wird wiederum zur gemeinsamen Reflexion über Verwirklichungsmöglichkeiten genutzt. • Die Mentor_innen fungieren als Netzwerk und schaffen Zugänge zur Hochschule und zu Unternehmen über Praktika, Besuche an den Arbeitsplätzen und persönliche Gespräche.
---	---

<i>Werte im Umgang miteinander</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kategorien werden als konstruiert verstanden, Diversity wird intersektional betrachtet. • Für Diversity wird von der Koordination/ Leitung des Programmes ein vertrauensvoller Raum eröffnet, in dem über Zuschreibungsprozesse und eventuelle Stereotype gesprochen werden kann. • Niemand wird dazu gedrängt, etwas von sich preiszugeben oder Fragen zu beantworten. • Ziel ist es, Zuschreibungen zu vermeiden und Gemeinsamkeiten zu finden. • Die Mentoring-Beziehungen sind geprägt von einem wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch auf Augenhöhe. • Erfahrungen, Wünsche, Ansichten und Ideen werden ernst genommen. • Kritik und Probleme werden offen angesprochen. Gegebenenfalls übernimmt die Koordination ein Konfliktmanagement.
<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversity-gerechtes Mentoring verdeutlicht den Mentees neben ihren Möglichkeiten insbesondere auch Ihre Rechte. • In der Mentoring-Beziehung eines Diversity-gerechten Mentorings wird der Blick auf die Gemeinsamkeiten gelenkt. • Im Verlauf und innerhalb der Mentoring-Beziehungen sollten Diversity-Kategorien nicht ko-konstruiert werden. • Die Potentiale und persönlichen Stärken von Mentees sowie Mentor_innen werden beleuchtet. Die Mentees werden mit Unterstützung der Mentor_innen im selbstbestimmten Handeln bestärkt. • Diversity-Mentoring erweitert Selbstverwirklichungsperspektiven sowie das Studien- und Berufswahlspektrum von Schüler_innen und Student_innen.

Abbildung 2 Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees

Leitbilder, und insbesondere Leitbilder Diversity-gerechten Mentorings, berücksichtigen auch die Bedarfe der Mentor_innen und werden nicht von der Koordination top-down vorgegeben. Es kann angenommen werden, dass die Berücksichtigung der Bedarfe im Leitbild dazu führt, dass sich die Mentor_innen stärker damit identifizieren und dessen Inhalte besser in die Mentoring-Beziehungen transportieren. Das vorliegende Leitbild Diversity-gerechten Mentorings für Schüler_innen und Student_innen müsste dementsprechend auf das jeweilige Programm, mit dessen Zielgruppe, Zielsetzungen und Bedarfen, angepasst werden. Dabei sollten die Bedarfe der beteiligten Mentor_innen regelmäßig (z. B. in Workshops, Gruppendiskussionen, Interviews) aktualisiert und das Leitbild auf den aktuellen Bedarf adaptiert werden.

Resümee

Abschließend sollen noch einmal die eingangs gestellten Fragen aufgeworfen und beantwortet werden:

1) Sind die utilitaristische und die menschenrechtliche Perspektive von *Diversity-Mentoring* vereinbar?

Ja, mit Einschränkungen. Zweifelsohne gibt es Schnittstellen, welche aus beiden Perspektiven heraus zustimmungsfähig sind, wie etwa die Erhöhung der Selbstbestimmtheit und der Verwirklichungschancen, die durch das Mentoring vielfältiger gewordenen sind. Einschränkung erfährt die Vereinbarkeit etwa in der Begründung der Maßnahmen (im einen Fall die Wettbewerbsfähigkeit, im anderen Fall als Maßnahme gegen Diskriminierung) sowie in der Semantik von *Diversity*. Aus diskriminierungsinformierter Sicht ist die utilitaristische Verwendung von *Diversity* als Entpolitisierung eines Diskurses über soziale Differenzen zu sehen.

2) Welchen Charakteristika müsste ein Mentoring genügen, um als *nicht-diskriminierendes Diversity-Mentoring* gelten zu können?

Ein nicht-diskriminierendes *Diversity-Mentoring* operiert nicht leichtfertig, sondern mit Bedacht und reflektiert mit Differenzkategorien. Die individuellen Bedürfnisse der Mentees haben Vorrang. Diskriminierungserfahrungen werden nicht als an das Individuum gebundene Ausnahmen, als Peinlichkeiten oder als etwas behandelt, was *Anderen* passiert, sondern als gesellschaftliche Strukturmerkmale begriffen, wodurch innerhalb des Mentorings Reflexionsprozesse eingeleitet werden. Dadurch kann vermieden werden, dass *Diversity-Mentoring* zur Ko-Konstruktion von Differenzkategorien beiträgt.

Abschließend sollen in der folgenden Liste die wichtigsten Merkmale eines *Diversity-gerechten Mentoring* für Schüler_innen und Student_innen als Tipps für die Praxis nochmal überblicksartig vorgestellt werden:

Praxistipps

- Mentor_innen werden in die Entwicklung des Leitbildes eingebunden.
- Diskriminierungserfahrungen der Mentor_innen und der Mentees wird Raum gegeben. Anlaufstellen und Unterstützungsmöglichkeiten bei Diskriminierungserfahrungen und entsprechenden Rechtsfragen können vermittelt werden.
- Defizitorientierung sowie Differenzzuschreibungen werden vermieden, Gemeinsamkeiten werden hervorgehoben.
- Eine Mentoring-Vereinbarung wird gemeinsam mit den Mentor_innen und Mentees entwickelt.
- Es ist zu prüfen, ob intensives Kennenlernen vor dem Matching möglicherweise sinnvoller ist als umgekehrt.
- Projekte werden gemeinsam entwickelt. In der Zielfindung der Projekte beteiligen sich Mentees und Mentor_innen gleichermaßen.
- Im Rahmen von öffentlichen Präsentationen sind Zuschreibungen zu vermeiden. Mit Differenzkategorien muss reflektiert umgegangen werden.

Literatur

- Baer, Susanne, Melanie Bittner und Anna Lena Götsche. 2010. *Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.
- Graf, Pedro, und Maria Spengler. 2004. *Leitbild- und Konzeptentwicklung, Strategien– Tools-Materialien*, Augsburg: Ziel.
- Hardmeier, Sybille, und Dagmar Vinz. 2007. Diversity und Intersectionality – Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaften. *Femina Politica* 1/2007: 23-32.
- Klammer, Ute, und Christian Ganseuer. 2013. *Diversity Management in Hochschulen*. http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_diversity_management_klammer_ganseuer.pdf. Zugegriffen: 04. April 2016.
- Kosmützky, Anna. 2010. *Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten*. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2303944/2303947>. Zugegriffen: 06. Januar 2016.
- Krell, Gertraude. 2004. Managing Diversity: Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor. In *Chancengleichheit durch Personalpolitik – Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen*, hrsg. Gertraude Krell, Renate Ortlieb, Barbara Sieben, 41-56. Wiesbaden: Gabler.
- Leicht-Scholten, Carmen. 2012. *Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung*. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf>. Zugegriffen: 07. Januar 2016.
- McCall, Leslie. 2005. *The Complexity of Intersectionality*. http://socialdifference.columbia.edu/files/socialdiff/projects/Article_%20The%20Complexity%20of%20Intersectionality%20by%20Leslie%20McCall.pdf. Zugegriffen: 07. April 2016.
- Mecheril, Paul. 2007. *Diversity. Die Macht des Einbezugs*. <https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>. Zugegriffen: 05. Januar 2016.
- Mineva, Gergena, und Rubia Salgado. 2015. Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, hrsg. Nadia Thoma, Magdalena Knappik, 245-262. transcript Verlag.
- Ragins, Belle Rose. 2002. Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges and strategies. In *Mentoring and Diversity – An international perspective*, hrsg. David Clutterbuck, Belle Rose Ragins, 23-53. London & New York: Routledge.
- Rotering-Steinberg, Sigrid. 2009. Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, hrsg. Heidrun Stöger, Albert Ziegler, Diana Schimke, 32-50. Lengerich: PABST.
- Starl, Klaus. 2009. The Human Rights Approach to Science Education. In *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, hrsg. Tanja Tajmel, Klaus Starl, 19-36. Münster/New York: Waxmann.
- Tajmel, Tanja, und Hadžibegović, Zalkida. 2009. What About the Gender Gap? The Aspirations of Female High School Students to Study Physics. In *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, hrsg. Tanja Tajmel, Klaus Starl, 111-118. Münster/New York: Waxmann.
- Tajmel, Tanja. 2016. *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. (in Vorb.)
- Walgenbach, Katharina. 2012. *Intersektionalität – eine Einführung*. Online-Ressource. www.portal-intersektionalitaet.de. Zugegriffen: 07.01.2016.
- Watrinet, Christine. 2007. *Indikatoren einer diversitygerechten Unternehmenskultur*. Universitätsverlag Karlsruhe.

Winker, Gabriele, und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: transcript Verlag.

Ziegler, Albert. 2009. Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, hrsg. Heidrun Stöger, Albert Ziegler, Diana Schimke, 7-24. Lengerich: PABST.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispielhafter Ablaufplan eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees (Eigene Darstellung)

Abbildung 2: Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees (Eigene Darstellung)

Autorinnen

Susanne Spintig, M.A.

Studium Kommunikationswissenschaft, Soziologie,
derzeit Master-Studium „Gender- und Diversity-Kompetenz“
Leitung Mentoring für naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen
Humboldt-Universität zu Berlin
Zentralinstitut Professional School of Education
Hausvogteiplatz 5-7
10117 Berlin
susanne.spintig@hu-berlin.de

Mag.^a Tanja Tajmel

Lehramtsstudium Physik, Psychologie, Pädagogik
Initiatorin Mentoring-Programm für naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen und
Programm für interkulturelle Nachwuchswissenschaftler_innen
Humboldt-Universität zu Berlin
Zentralinstitut Professional School of Education
Hausvogteiplatz 5-7
10117 Berlin
tanja.tajmel@physik.hu-berlin.de

Selbstvergewisserung, Zielentwicklung und Vernetzung in studentischen Statuspassagen

Mechthild Budde und Gitta Doebert

Abstract

Mentoring-Programme sind effektive Personalentwicklungsinstrumente, richten sich im Hochschulkontext jedoch häufig auch an Zielgruppen, die (noch) nicht dem Personal einer Hochschule zuzurechnen sind. Dazu zählen (neben Schüler_innen) in erster Linie Studierende, d.h. potentielle zukünftige Leistungsträger_innen, die durch die Teilnahme an einem Mentoring-Programm den eigenen Werdegang reflektiert, strukturiert und zielgerichtet gestalten möchten. In diesem Beitrag werden die Anforderungen und Besonderheiten dieser Zielgruppe näher beleuchtet. Soziale Selektionsprozesse während der Studienzeit werden am Beispiel der Statuspassage Schule – Hochschule nachgewiesen. Zudem wird dargelegt, wie sich aus der Heterogenität bzw. Diversität der Zielgruppen in den unterschiedlichen *Statuspassagen des Student Life Cycle* entsprechende Programmschnitte und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ableiten lassen. Schließlich wird beschrieben, mit welcher Motivation Hochschulen Mentoring-Programmen für Studierende einrichten.

Schlagwörter

Mentoring, Studierende, Absolvent_innen, Nachwuchsförderung, Berufsziele, Karriereentwicklung, Statuspassage, Student Life Cycle, Chancengleichheit, soziale Selektion

An vielen Hochschulen werden Mentoring-Programme für Studierende angeboten, um diese effektiv zu unterstützen und zu begleiten. Meist richten sich diese Programme im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit (siehe Beitrag I.3 in diesem Band) explizit an Studentinnen. Obwohl es sich bei Studierenden nicht um *Beschäftigte* der Hochschulen handelt, wird von Mentoring auch für diese Zielgruppe häufig als *Personalentwicklungsinstrument* gesprochen. Der vorliegende Artikel beschreibt Mentoring jedoch unter dem Aspekt der *Nachwuchsförderung*.

Mentoring-Programme für Studierende sind vor dem Hintergrund der Heterogenität und Diversität der Zielgruppe(n) sowie im Hinblick auf die jeweiligen ihrer Anforderungen und Bedarfe in den verschiedenen Phasen des Studiums unterschiedlich zu gestalten. Dieser Artikel geht insbesondere auf die Statuspassagen des *Student Life Cycle* und die damit verbundenen Anforderungen an (zukünftige) Studierende bzw. Absolvent_innen ein.

„Student Life Cycle steht für eine ganzheitliche Betrachtung des Studiums, von der Beratung vor der Studienaufnahme bis zum Übergang in den Arbeitsmarkt. Besonders betont wird hierbei die mögliche und erwünschte Flexibilisierung der Studienverläufe und stärkere Entkoppelung von Bachelor- und Masterangeboten, um die Studierenden zu ermutigen, individuelle Bildungsbiografien anzustreben“ (HRK 2016).

Dargestellt wird, inwieweit Mentoring vor diesem Hintergrund unterstützen kann und welche Beweggründe Hochschulen zur Einrichtung von Mentoring-Programmen für Studierende veranlassen.

Chancen und Anforderungen studienbezogener Statuspassagen

Im Rahmen von Nachwuchsförderung werden Mentoring-Programme für Studierende meist in Statuspassagen eingesetzt, d.h. wenn ein Wechsel in die nächsthöhere studienbezogene Qualifikationsstufe bevorsteht. Diese Übergänge sind im Hochschulkontext als sensible Phasen mit der Gefahr des Studienabbruchs erkannt (vgl. Rüschen 2015). Hieraus resultieren spezifische Anforderungen, zu deren Bewältigung es eines besonderen *Übergangsmagements* bedarf.

Als Statusübergänge im Student Life Cycle gelten:

- der Wechsel von der Schule ins Studium (siehe Beitrag III.12 und III.13 in diesem Band)
- die Studieneingangsphase (siehe Beitrag III.14 in diesem Band)
- der Übergang vom Bachelor- ins Master-Studium (vgl. Gerholz und Sloane 2011; Banscheraus et al. 2014; Rüschen 2015)
- der Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt (vgl. Minks und Briedis 2005; Alesi, Schmoburg und Teichler 2010, Grützacher, Ortenburger und Heine 2011;) (siehe Beitrag III.14 in diesem Band)
- der Übergang vom Studium zur Promotion (siehe Beitrag III.14.3 in diesem Band).

Der Wechsel von der Schule ins Studium

Die Phase des Wechsels von der Schule in das Studium ist durch vielfältige Optionen, aber auch Herausforderungen gekennzeichnet: Den Schüler_innen steht eine Vielzahl an Studiengängen zur Auswahl, sie können eine Berufsausbildung beginnen oder Studium und Berufsausbildung in einem dualen Studiengang miteinander verbinden. Zudem bieten sich Möglichkeiten eines freiwilligen sozialen, ökologischen oder wissenschaftlichen Jahres. Wird die Entscheidung für ein Studium getroffen – in Deutschland nach wie vor häufig aufgrund von durch Geschlechterstereotype beeinflusste Vorannahmen zu den unterschiedlichen Studiengängen oder beeinflusst durch die soziale Herkunft der Schüler_innen (vgl. Bargel und Bargel, Böckler Arbeitspapier 202, 2010) –, erfolgen nach der Wahl des Studienfaches der Bewerbungsprozess für einen Studienplatz, die Sicherung der Studienfinanzierung und die Suche nach einer Wohnung an einem ggf. neuen Wohnort. Zudem müssen möglicherweise bestimmte Studienvoraussetzungen (z. B. Sprachnachweise oder Vor-Praktika) erfüllt werden. Internationale Studienplatzbewerber_innen haben zusätzlich ihre Zugangsberechtigung auf einen Studienplatz in Deutschland zu prüfen und Personen mit Behinderung oder chronischer Erkrankung sollten Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs im Rahmen der für sie geltenden rechtlichen Bestimmungen an ihrer zukünftigen Hochschule klären und beantragen.

Die Studieneingangsphase

Die ersten Semester sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Anpassungsprozesse der ehemaligen Schüler_innen an die Abläufe (vgl. Schulmeister und Metzger 2011), Leistungserwartungen (vgl. Bargel et al. 2014) und Kommunikationsstrukturen des Studiums. Zusätzlich muss sich ein Teil der Studienanfänger_innen an einem neuen Lebensort zurechtfinden und häufig zum ersten Mal ohne familiäre Anbindung in einer eigenen Wohnung, einem Wohnheim oder einer WG leben (vgl. Wulff 2013). Um die Herausforderungen der Studieneingangsphase zu puffern, bieten viele Hochschulen vor dem Semesterstart eine Orientierungswoche für Erstsemester an, in denen diese eine organisatorische Einführung in ihr Studienfach erhalten (z. B. bei der Semesterplan-Erstellung unterstützt werden), den Campus und die Stadt kennenlernen und oftmals – organisiert durch die Fachschaften – erste Kontakte zu Studierenden knüpfen. Bestimmte Studiengänge, die mit hohen Abbruchquoten konfrontiert sind, bieten vorbereitende Seminare in MINT-Fächern an.

Der Übergang vom Bachelor- ins Master-Studium

In diese Phase fällt die Entscheidung über den Berufseinstieg oder die Fortsetzung des Studiums und die damit verbundene Recherche von Master-Studienangeboten. Die Studierenden sollten rechtzeitig eine Entscheidung für einen passenden Master-Studiengang getroffen haben, die Zugangsvoraussetzung(en) dafür erfüllen sowie sich innerhalb der geltenden Fristen bewerben. Internationale Studierende, die Zugang zu deutschen Master-Studiengängen erhalten möchten, müssen die Anrechenbarkeit ihrer bisher erbrachten Leistungen prüfen lassen und damit rechnen, ggf. eine Phase der Nachqualifizierung zu

durchlaufen. Dies gilt auch für deutsche Studienbewerber_innen, die einen Master-Studiengang an ausländischen oder auch fremden deutschen Universitäten absolvieren möchten. Zudem muss die Studienfinanzierung gesichert und unter Umständen eine Wohnung an einem neuen Wohnort gefunden werden. Auch die Möglichkeit, vor der Aufnahme eines Master-Studiengangs ein sechs- bis zwölfmonatiges Vollzeit-Praktikum u.U. im Ausland oder ein „Erasmus-Jahr“¹ zu absolvieren, wird von Bachelorabsolvent_innen immer häufiger in Anspruch genommen (vgl. Scheller et.al. 2013).

Im Forschungsdiskurs rund um die mit der Bologna-Reform eingeführte neue Statuspassage vom Bachelor zum Master wird dieser Übergang mit der Sorge über eine neue soziale Selektionsstufe verbunden; für gesicherte Aussagen über Zugangsschwierigkeiten einzelner Studierendengruppen in den Master wird die Datenlagen jedoch derzeit noch als unzureichend beschrieben (vgl. Himpele 2014, Heine 2012, Rüschen 2015).

Der Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt

In dieser Phase gilt es, letzte Prüfungen und die Abschlussarbeit bestmöglich zu bestehen. Zeitgleich sind strategische Überlegungen bzw. Recherchen für die Zeit nach dem Studium erforderlich und unter Umständen sogar bereits weitere Schritte einzuleiten. Den Studierenden eröffnen sich auch in dieser Phase vielfältige Anschlussmöglichkeiten: Für ihren Berufseinstieg müssen sie sowohl eine Wahl bzgl. in Frage kommender Tätigkeitsfelder treffen, für die ihr Studiengang grundlegend ausgerichtet ist, als auch für sie geeignete Unternehmen bzw. Organisationen auswählen. Für nicht wenige Studierende ergeben sich auch Anstellungsmöglichkeiten an der eigenen Universität. Diese sind oftmals verbunden mit der Möglichkeit zur Promotion und damit für die/den Einzelnen auch mit der Auseinandersetzung über die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Laufbahn als Karriereperspektive.

In dieser Phase finden insbesondere Studierende mit Zuwanderungshintergrund, behinderte oder chronisch erkrankte Studierende erschwerte Bedingungen vor. So zeigten Untersuchungen, dass Bewerber_innen trotz gleicher Leistungen aufgrund ausländisch klingender Nachnamen gegenüber anderen Bewerber_innen benachteiligt werden (vgl. Kaas und Manger 2012). Behinderten oder chronisch erkrankten Studierenden wird im Bewerbungsprozess mit Vorurteilen begegnet, die häufig mit der Vorstellung eines möglichen labilen Gesundheitszustandes oder der erschwerten Integration in bestehende Arbeitsbedingungen verbunden sind (vgl. Nienhaus und Bauer 2013, Weindel 2014).

Nicht selten werden in dieser Lebensphase feste Partnerschaften eingegangen oder bereits Familien gegründet, so dass räumliche Flexibilität, wie sie oft von Unternehmen oder im Wissenschaftskontext vorausgesetzt wird, nicht mehr bedingungslos möglich ist und die Absolvent_innen ggf. vor große Herausforderungen stellt. Der Übergang vom Studium in den Berufseinstieg ist demnach häufig gekennzeichnet durch Leistungsdruck, hohen Workload und vielfältige Verunsicherungen über den weiteren Verlauf des Karriere- und Lebenswegs.

1 Förderprogramm der Europäischen Union für Auslandsaufenthalte an Universitäten.

Der Übergang vom Studium in eine Promotion

Die Überlegung, nach dem Masterstudium eine Promotion anzuschließen, entwickelt sich für die meisten Studierenden oft erst in den letzten Semestern. Die Entscheidung fällt dann mitunter spontan nach Bekanntwerden der Abschlussnoten oder der Ansprache durch die Prüfer_innen bzw. die Masterarbeitsbetreuenden. Obwohl keine Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Anzahl der Studienabschlüsse festzustellen sind, entschließen Frauen sich in den meisten Fächern immer noch seltener zu einer Promotion (siehe Beitrag III.14.3 und III.15.1. in diesem Band). Gründe liegen zum einen in den prekären Zeitvertragsbedingungen (Grundlage: WissZeitVG) der Wissenschaftlichen Beschäftigten an Hochschulen und in der geringeren Ansprache bzw. fehlenden Ermutigung von Frauen durch Lehrende. Vor allem in den MINT-Fächern gibt es nur wenige *Role Models*, die Frauen zur Aufnahme einer Promotion ermutigen bzw. ihnen diesen Karriereweg ‚vorleben‘. Auch lässt sich vermuten, dass die Antizipation von Vereinbarkeitsproblemen zwischen Wissenschaft und Familiengründung Frauen davon abhält, eine Promotion zu beginnen.

Als formaler Ausdruck einer Zugangsberechtigung zu einer neuen Statuspassage werden Zertifikate, Zeugnisse und Abschlüsse verliehen, die die erbrachten Leistungen belegen. Es scheint daher notwendig, die jeweils aktuelle Statuspassage mit möglichst *guten Leitungen* abzuschließen. Dies kann zu einem ‚strategischem Studieren‘ führen, das weniger die Inhalte des Studiengangs in den Fokus nimmt, als vielmehr die bestmögliche Abschlussbenotung (vgl. Himpele und Knauf 2011). Diese Leistungsorientierung kann zu Stress bzw. einem deutlichen Gefühl, hochgradig belastet zu sein bis hin zu gesundheitlichen Problemen führen (vgl. Banscherus et al. 2009). Aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Regelungen können sich in Übergangsphasen zudem Probleme hinsichtlich der Anerkennung von Leistungen ergeben, z. B. in Bezug auf die Anerkennung ausländischer Abschlüsse oder – innerhalb Deutschlands – vor dem Hintergrund der Bundesländerzuständigkeiten (vgl. Frommberger 2009).

Soziale Selektionsmechanismen, wie sie im Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft entstehen können, führen zusätzlich noch (immer) dazu, dass der erfolgreiche Abschluss oder auch der Zugang zu einer Phase für bestimmte Gruppen erschwert wird.

Soziale Selektionsprozesse am Beispiel der Statuspassage Schule – Hochschule

Für die Kategorien *Geschlecht*, *Bildungsherkunft*, *Behinderung* und *chronische Erkrankung* und *Internationale Studierende* werden beispielhaft die Selektionsprozesse im Übergang Schule – Beruf nachfolgend dargestellt.

Geschlecht

Junge Frauen mit Hochschulzugangsberechtigung nehmen seltener als Männer ein Studium auf. Innerhalb von zwei Jahren nach Schulabschluss (um auch die Schulabsolvent_in-

nen einzurechnen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr, einen Auslandsaufenthalt oder bis 2011 noch den Wehr- oder Zivildienst ableisteten) nahmen von den schulisch Studienberechtigten des Jahre 2012 68% ein Studium auf. Für die Männer lag dieser Wert bei 72%, für die Frauen dagegen bei 64% (Statistisches Bundesamt 2016, S. 11). Auch 2009 lag die Übergangsquote innerhalb von zwei Jahren bei den Männer höher als bei den Frauen: So nahmen von den 65% der Studienberechtigten 2009, die innerhalb von zwei Jahren ein Studium aufnahmen „70% der Männer aber nur 60% der Frauen das Studium auf. Bei der allgemeinen Hochschulreife lag die Übergangsquote der Frauen nur um 7 Prozentpunkten unter der der Männer. Dagegen nahmen nur 27% der Frauen, die 2009 die Fachhochschulreife erreichten, ein Studium auf im Vergleich zu 50% der Männer“ (Statistisches Bundesamt 2013, S. 11).

Bildungsherkunft

Die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes haben immer wieder den engen Zusammenhang zwischen Studienbeteiligung und sozialer Herkunft bzw. *Bildungsherkunft* aufgezeigt. So stammen im Erhebungsjahr 2012 rund 60% der Studierenden aus Elternhäusern, in denen Vater und/oder Mutter das Abitur abgelegt haben, mehr als 30% der Studierenden haben Eltern, die einen mittleren schulischen Abschluss erwarben und nur 9 % kommen aus einer Familie, in der die Eltern maximal über einen Volks- oder Hauptschulabschluss verfügen. Wie Abb. 1 zeigt, ist dabei der Anteil der Studierenden, in deren Herkunftsfamilie mindestens ein Elternteil über eine Hochschulreife verfügt, seit 1985 kontinuierlich angestiegen, gleichzeitig hat sich der Anteil von Studierenden, deren Eltern einen Hauptschulabschluss aufweisen, immer weiter verringert.

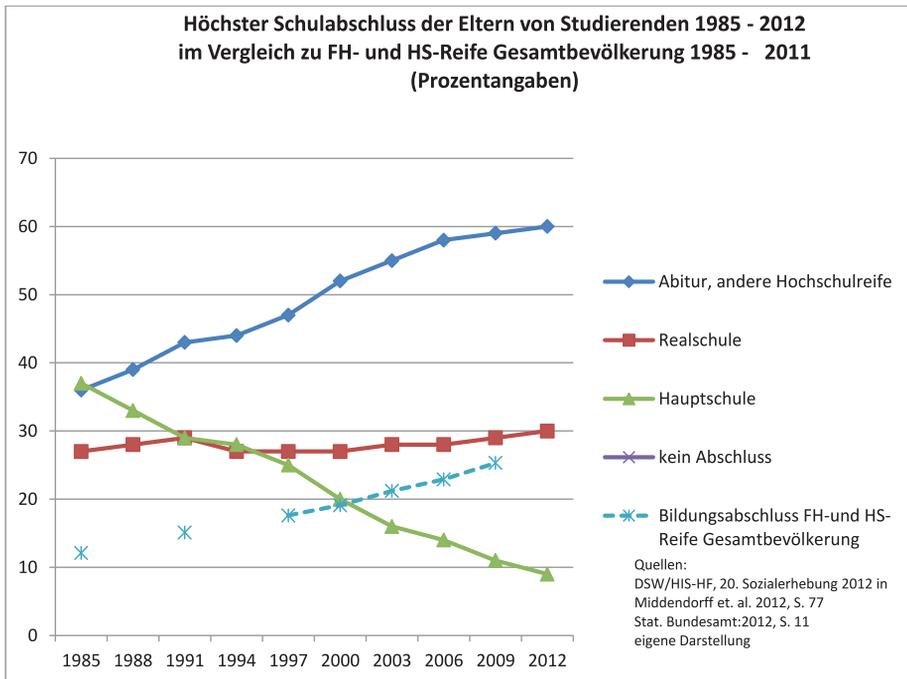


Abbildung 1 Schulabschluss der Eltern von Studierenden im Vergleich zu Anteil FH- u. HS-Reife in der Gesamtbevölkerung. (Eigene Darstellung, Quellen: DSW/HIS-HF, 20. Sozialerhebung 2012 in Middendorff et al. 2012, S. 77 und Statistisches Bundesamt 2012, S. 11.)

Dies korrespondiert zwar auch mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen: So ist in der Gesamtbevölkerung der Anteil an Hauptschulabschlüssen deutlich rückläufig (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b, S. 11) und der Anteil an der Fachhochschul- und Hochschulreife ansteigend von 12,1% in 1985 auf 26,6 % im Jahr 2011 (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 11). Es ergeben sich damit aber nach wie vor aus nur rund einem Viertel der Gesamtbevölkerung (Eltern mit FH- oder HS-Reife) 60% der Studierenden und aus drei Vierteln der Gesamtbevölkerung (Eltern ohne Hochschulzugangsberechtigung) die übrigen 40% der Studierenden.

„Die Merkmale der Herkunftsfamilie beeinflussen darüber hinaus zahlreiche Rahmenbedingungen des Studiums: Sie wirken sich z. B. auf das finanzielle und ideelle Unterstützungspotential des Elternhauses aus; von ihnen leitet sich der Anspruch auf staatliche Förderung ab (...) bzw. der notwendige Umfang der studentischen Selbstfinanzierung über Erwerbstätigkeit neben dem Studium“ (Middendorff et al. 2012, S. 75).

Behinderung oder chronische Erkrankung

Die Benachteiligungen dieser Gruppe werden anhand der Daten des *Zweiten Gemeinsamen Berichts der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages* (2013) dargestellt:

„Benachteiligungen von Studienberechtigten mit Behinderung können bereits beim Hochschulzugang entstehen, wenn die Auswahlverfahren der Hochschulen Kriterien heranziehen, die diese Gruppe faktisch schwerer erfüllen kann als Menschen ohne Behinderung. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn von den Bewerber_innen besondere Mobilität, berufliche Erfahrungen oder praktische Tätigkeiten im Vorfeld des Studiums erwartet werden (Schindler 2011, S. 8). Menschen mit Behinderung fällt es zum Teil schwerer, kurzfristig ihren Wohn- bzw. Studienort zu wechseln. Hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen gibt es zwar Härtefallanträge, diese sind aber auf eine bestimmte Quote begrenzt, an der neben Menschen mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen zum Teil auch andere Gruppen wie etwa Leistungssportler_innen partizipieren. Bei Studienberechtigten mit Behinderung kann auch die Barrierefreiheit beim Zugang zum Studium an einer bestimmten Hochschule eine Rolle spielen. Dies betrifft bauliche Barrieren auf dem gesamten Campusgelände, die nicht nur den Besuch von Seminaren und Vorlesungen, sondern auch die Zugänglichkeit zu kulturellen Veranstaltungen, Hochschulsport, Konzerten oder auch zu Wohnheimen verhindern oder erschweren. Dieser Aspekt wird meist schon im Vorfeld einer Studienaufnahme von den Betroffenen antizipiert und beeinflusst nicht selten die Entscheidung für oder gegen ein Studium. Zu den baulichen Barrieren kommen häufig noch weitere Barrieren hinzu, etwa beim Zugang zu Informationen“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 138f).

Internationale Studierende

„Bildungsausländer_innen sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung an einer ausländischen Schule erworben haben. Die Gruppe der internationalen Studierenden wird stark umworben. Ihr Anteil lag im Wintersemester 2009/2010 bei 8,5 % (BMBF 2010, S. 5). Bildungsausländer_innen unterliegen beim Zugang zu deutschen Hochschulen spezifischen Regelungen und Aufnahmeverfahren. Insbesondere bürokratische und sprachliche Hürden können zu einer Benachteiligung dieser Studierenden gegenüber deutschen Studienberechtigten und sogenannten Bildungsinländer_innen führen. Trotz gleicher Leistungen kann es im Vergleich zu inländischen Studieninteressierten zu Verzögerungen oder gar Ausfällen im Vorfeld der Studienaufnahme kommen, etwa weil der Zulassungsprozess zeitaufwändig ist, die involvierten Behörden nicht über entsprechende Sprachkenntnisse und/oder interkulturelle Sensibilitäten verfügen oder die im Ausland erworbenen Leistungsnachweise nicht adäquat angerechnet werden. Hinzu kommt bei der Studienplatzvergabe in den höheren Fachsemestern, dass deutsche Studierende und Bildungsinländer_innen gegenüber Bildungsausländer_innen bevorzugt werden, weil letztgenannter Gruppe nur eine begrenzte Anzahl von Studienplätzen zur Verfügung steht“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 139).

Unter dem Einfluss aller vorgenannten Phänomene müssen die ‚*Passagegänger_innen*‘ entscheiden, welche der vielen Möglichkeiten, sie nun anvisieren wollen. Als besonders kritisch für die Phase des Übergangs vom Studium in die nächste Stausebene wird gesehen, dass mit der Entscheidung für einen Karriereweg alternative Optionen aus dem Blick geraten, die sich im Nachhinein wiederum als die besseren hätten erweisen können. Die Optionenvielfalt wird daher oft weniger als Chance, sondern eher als Belastung, gelegentlich sogar als Überforderung erlebt.

Mentoring-Programme setzen hier mit einer intensiven Vorbereitung auf die Statuspassagen und deren Begleitung an. Damit gewährleisten sie einen reflektierten, strukturierten und gut organisierten Entwicklungsprozess bzw. Wechsel in die nächste Passage.

Mentoring-Programme als Wegbegleitung in Statuspassagen des Student Life Cycle

In (in der Regel einjährigen, gelegentlich auch kürzeren) Mentoring-Programmen nehmen die Schüler_innen, Studierenden bzw. Absolvent_innen in Rahmenveranstaltungen, Workshops und Strategieggesprächen mit den Mentor_innen den bevorstehenden Statusübergang als Chance *und* (positive) Herausforderung in den Blick. Sie vergewissern sich der eigenen Kompetenzen und Ressourcen und erhalten die Möglichkeit, diese durch den Erwerb von Softskills und Kenntnissen über die nächste Stausebene weiter auszubauen. Beraten werden sie dabei von Mentor_innen, die sich bereits mindestens auf der nächsten Stausebene gut etabliert haben. Weitere Unterstützung erhalten sie durch den Kontakt und die Zielentwicklungsgespräche mit der Mentoring-Koordination und durch die Vernetzung mit weiteren Programmteilnehmer_innen, die sich in ähnlichen Situationen befinden. Durch die wechselseitige Beratung und Unterstützung von statusgleichen, aber individuell unterschiedliche Peers erweitert sich dabei der eigene Fokus.

Mentoring im Übergang Schule – Studium

Mentoring-Programme im Übergang Schule – Studium sprechen neben Oberstufenschüler_innen auch Zielgruppen in der Unter- und Mittelstufe an mit dem Ziel, diese frühzeitig zu fördern und für ein Studium zu begeistern. Hier greifen vor allem sogenannte *MINT-Programme*, die an den Hochschulen – vor dem Hintergrund des zunehmenden Fachkräftemangels in diesem Bereich – für die Fächer Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik interessieren möchten (siehe Beitrag III.15.1 in diesem Band). Zunächst richteten sich diese Programme ausschließlich an Mädchen, später auch Jungen, wobei die Anzahl der Programme mit weiblichen Zielgruppen deutlich überwiegt. Neben der Freude an MINT-Erfahrungen erleben die Schüler_innen, die aus Elternhäusern mit nicht-akademischem Hintergrund oder aus zugewanderten Familien stammen, Unterstützung beim Abbau möglicher Hemmungen vor einem Universitätszugang. Als Ansprechpersonen werden ihnen dazu meist studentische Mentor_innen zur Seite gestellt. Ziel der Programme ist es, die Schüler_innen dabei zu unterstützen, durch langfristigen

Kontaktaufbau ein Studium als Möglichkeit nach dem Schulabschluss in den Blick zu nehmen, sich über die Bandbreite möglicher Studienfächer zu informieren und das zu ihren Interessen und Kompetenzen passende Studienfach zu wählen. Der Weg zur Universität (sowohl praktisch wie auch im übertragenen Sinne) wird durch diese Kontakte zur Selbstverständlichkeit.

Mentoring in der Studieneingangsphase

Der Beginn des Studiums stellt, wie oben erläutert, in vielerlei Hinsicht hohe Anforderungen an die Schulabgänger_innen, die Belastungssituationen oder Erkrankungen und schlimmstenfalls sogar den Studienabbruch zur Folge haben können. Hochschulen bieten vor diesem Hintergrund Mentoring-Programme an, die effektiv sowohl an institutionell-strukturellen, statusgruppenspezifischen wie auch subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen ansetzen und durch das Zusammenwirken ihrer Bausteine gezielt dazu beitragen, das Risiko von Studienabbrüchen zu verringern. Im weiteren Verlauf des Studiums, besonders in studienrelevanten Prüfungsphasen, kann ein Mentoring-Programm einen motivierenden Rahmen schaffen, um – mit dem Blick auf das berufsbezogene Ziel des Studiums – die anstehenden Prüfungen strukturiert anzugehen und erfolgreich zu bestehen.

Unterstützung bieten in diesem Kontext auch die so genannten *Mentoring-Systeme*, flächendeckende Maßnahmen der Studierendenbegleitung und -beratung, die das „Hineinwachsen“ in die Hochschule und die fachbezogenen Lern- und Arbeitsanforderungen strukturell fördern (siehe Beitrag I.5 in diesem Band).

Der Übergang vom Bachelor ins Master-Studium

Oftmals werden Studierende im Übergang Bachelor/Master mit Master-Studierenden, die kurz vor ihrem Berufseinstieg stehen, in einem Mentoring-Programm zusammengefasst. Durch die Peer-Kontakte untereinander ergeben sich dabei optimale Informationsmöglichkeiten über Herausforderungen, Abläufe und Besonderheiten von Master-Studiengängen. Parallel dazu kann im Kontakt mit den Mentor_innen reflektiert werden, ob der Start in eine Berufstätigkeit oder in ein Master-Studium nach dem Bachelorabschluss im Hinblick auf das gewünschte zukünftige Berufsfeld sinnvoll ist.

Explizite Angebote, die sich ausschließlich an Bachelor-Studierende richten, gibt es dagegen selten. Fokussiert wird in diesen Mentoring-Programmen auf zwei zentrale Fragestellungen: zum einen auf die Beratung der Studierenden im Studienverlauf, zum anderen auf die gezielte Förderung des Übergangs vom Studium in den Beruf bzw. in einen Masterstudiengang. Im Vordergrund steht die Entwicklung persönlicher, sozialer und auch fachlicher Kompetenzen der Studierenden. Themen sind dabei z. B. Studieren und Arbeiten im Ausland oder Karriereplanung und Potentialanalyse.

Mentoring im Übergang Studium und Beruf

Die Mehrheit der Mentoring-Programme im Student Life Cycle nimmt die Phase zwischen Studium und Beruf in den Blick. Studierende, die in absehbarer Zeit die Hochschule

verlassen, um ihre (meist) erste Stelle anzutreten, werden darin unterstützt, diesen Wechsel effizient zu gestalten. Dabei geht es darum,

- Kompetenzen und Ressourcen strukturiert zu erfassen und Berufsziele in Kombination mit Lebenszielen und Lebensweisen zu konkretisieren,
- zum Studiengang passende Tätigkeitsfelder und mögliche zukünftige Arbeitgeber_innen zu identifizieren,
- verschiedene Karrierewege bzw. -optionen und die damit verknüpften Bedingungen für die ersten Berufsjahre zu durchdenken und Bewerbungsstrategien vor dem individuellen Hintergrund zu planen,
- Kenntnisse über formale wie informelle Strukturen, Prozesse und Spielregeln im zukünftigen Berufsfeld durch den Kontakt zu Mentor_innen zu erwerben,
- in Seminaren und Trainings gemeinsam Soft Skills zu erweitern und für die Bedeutung berufsbezogener Netzwerk-Arbeit, deren erste Grundlage die eigene Mentoring-Peer-Group bildet, sensibilisiert zu werden.

Diversitybezogene Programme (siehe Beitrag I.4, I.4.1 sowie III.13 in diesem Band) unterstützen dabei insbesondere Studierendengruppen, die in dieser Übergangsphase nach wie vor strukturell benachteiligt werden. Dabei geht es auch darum, einen individuell geeigneten Umgang mit Benachteiligungen zu entwickeln und das passende Unternehmen/ die passende Organisation für den Berufseinstieg zu recherchieren, d.h. die Diversity-Reife von Unternehmen (vgl. Leenen, Scheitza und Wiedemann 2006a), ihre Angebote sowie ihre Entwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die heterogene Gruppe ihrer Mitarbeiter_innen festzustellen.

Mentoring im Übergang Studium – Promotion

Studierende an diesem Übergang werden von einigen Programmen gemeinsam mit denjenigen, die ins Berufsleben außerhalb der Universität starten möchten, aufgenommen. Sie erhalten Mentor_innen an Hochschulen und Universitäten, die sich bereits in einem fortgeschrittenen Stadium ihrer Promotion befinden und werden ggf. in einer Peer-Group ‚Promotion‘ zusammengefasst.

Mentoring-Programme, die sich dieser Phase explizit zuwenden, richten sich vorrangig an Frauen (siehe Beitrag III.14.3 in diesem Band), um den Zugang aller Geschlechter zu dieser Qualifikationsstufe zu unterstützen. Die Studentinnen

- werden in den Gesprächen mit ihren Mentor_innen über die Abläufe einer Promotion informiert,
- prüfen die Zielsetzungen, die sie mit einer Promotion verbinden und werden in ihrer Entscheidungsfindung bestärkt,
- erlangen Kenntnisse über formelle wie informelle Strukturen, Prozesse und Spielregeln im Wissenschaftssystem,

- unternehmen oftmals auch erste Schritte, indem sie eine Betreuungsperson recherchieren und ggf. bereits ein Exposé erstellen,
- erhalten Informationen zu den Finanzierungsoptionen (Stipendium, Landesstelle, Drittmittelstelle, externe Promotion etc.) und deren Vor- und Nachteile.

Die Mentoring-Programme bieten hierzu neben den Gesprächen mit promovierten bzw. habilitierten Mentor_innen Veranstaltungen und Trainings an, die konkrete Anhaltspunkte für die Vorbereitung auf die Anmeldung einer Promotion bereithalten und die überfachlichen Kompetenzen stärken (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band). Zudem unterstützen sich die Mentees häufig in Peer-Groups und bilden so erste disziplinäre und interdisziplinäre wissenschaftsbezogene Netzwerke. In der weiteren Entwicklung nehmen die Mentees ihre Scientific Community in den Blick, lernen sich bewusst zu vernetzen und ihr wissenschaftliches Profil zu entwickeln (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band).

Motive von Hochschulen zur Einrichtung von Mentoring-Programmen für Studierende

Hochschulbildung hat die grundlegende Funktion der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft (Employability) und sollte daher neben der optimalen Lehre zur Aneignung von Fachwissen auch dessen Anwendungsbezug, Lernkompetenz und Sozialkompetenzen fördern (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2000). Mentoring-Programme innerhalb des Student Life Cycle unterstützen diese Zielsetzungen durch die Sensibilisierung ihrer Teilnehmenden für den Übergang in die nächste Stausebene und die damit verbundenen Bedingungen. Sie üben Sozialkompetenzen sowie studienbezogenes (für Schüler_innen und Erstsemester) und berufsbezogenes (für Abschlusssemester) Networking ein und vermitteln durch den Kontakt zu berufsetablierten Mentor_innen reale Einblicke und realistische Vorstellungen über Möglichkeiten und Rahmenbedingungen anvisierter Tätigkeitsfelder.

Hochschulen richten vor diesem Hintergrund Mentoring-Programme für Studierende ein, um

- im Übergang Schule – Hochschule bei der Studienwahl und der realistischen Einschätzung eigener Ressourcen und Kompetenzen zu unterstützen sowie Informationen über fokussierte Studiengänge zu vermitteln.
- den Blick zukünftiger Studierender in sog. MINT-Mentoring-Programmen auf Studiengänge mit vergleichsweise geringen Bewerber_innenzahlen zu lenken, die ihnen oftmals zunächst wenig attraktiv oder (geschlechtsspezifisch) unpassend erscheinen und so den Abbau stereotyper Vorurteile zu fördern.
- Studierende in den Statuspassagen, in denen das Risiko eines Studienabbruchs besonders hoch ist, individualisiert und ressourcenorientiert zu unterstützen, sich mit den Anforderungen rund um das Studium zurechtzufinden.

- ihren Ruf als hervorragende Bildungsinstitutionen, aus denen hochqualifizierte Absolventinnen und Absolventen hervorgehen, zu festigen und damit ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen.
- ihre regionale Außenwirkung durch Mentoring-Programme zu unterstreichen und ihre Vernetzung in die Region zu intensivieren. Im Kontakt zu Mentor_innen aus regionalen Unternehmen, Instituten, Behörden, Verbänden etc. zeigt sich die Hochschule den Studierenden als über den gesetzlichen Auftrag hinaus innovativ fördernde Bildungsinstitution (siehe Beitrag I.6.1.2 in diesem Band).
- leistungsstarke Studierende auszuwählen und weiter zu fördern – dies auch im Hinblick auf die Rekrutierung von geeigneten Nachwuchswissenschaftler_innen aus den eigenen Reihen. Die Programme richten dabei den Fokus auf das Talentmanagement, das frühzeitig an den Potenzialen der Teilnehmenden ansetzt und ihre Entwicklung weiter fördert.
- Talente auch unter Chancengleichheitsaspekten zu fördern. Im Zuge von Gender Mainstreaming als Antidiskriminierungsstrategie, wurden Mentoring-Programme seit den 1990er Jahren als Methode zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses durch die universitären Gleichstellungsstellen befördert (siehe Beitrag I.3 in diesem Band). Seit den EU-Antidiskriminierungsrichtlinien und dem deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) im Jahr 2006 möchten engagierte Hochschulen unter dem Aspekt der *Chancengleichheit* zunehmend auch weitere Studierendengruppen fördern, die in Übergangsphasen strukturell benachteiligt oder subtil diskriminiert werden und für die daher mit einem erschwerten Zugang auf der nächsten Stausebene gerechnet werden muss. Durch Mentoring-Programme können die Mentees optimal unterstützt werden, individualisierte Strategien zur Überwindung von Diskriminierungen zu entwickeln. Gleichzeitig tragen Mentor_innen aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Verwaltung und Kultur dazu bei, potenziell bestehende Vorurteile gegenüber diesen Zielgruppen in ihren Organisationen und Unternehmen abzubauen und für deren Potenziale zu sensibilisieren.
- intern hochschulkulturelle Erfolge zu erzielen. So wird der Kontakt zu den *Alumni/Alumnae* der Universitäten, die dieses Angebot in der Regel gern aufgreifen, durch deren Rekrutierung als Mentor_innen intensiviert. Mentoring-Programme generieren ihrerseits zufriedene Absolvent_innen, die sich später gern als Alumni/Alumnae ihrer Hochschule für deren Belange einsetzen.
- ihre Attraktivität in Bezug auf die Einwerbung von Fördergeldern und Drittmitteln zu steigern. Den jeweiligen Mittelgeber_innen wird das Engagement der Hochschule durch eine prominente Darstellung der Mentoring-Programme auf deren Webseiten deutlich.

Fazit

Mentoring-Programme für (angehende) Studierende tragen dazu bei, unangemessene Vorstellungen und Erwartungen an ein Studium kritisch zu reflektieren. Sie unterstützen eine ressourcen- und kompetenzorientierte Studienwahl und zielen dadurch auf die Vermeidung von Studiengangswechseln oder Studienabbrüchen. Als eine erste Begegnung *mit*

und als ein Lernfeld *für* Mentoring, das mittlerweile in fast allen größeren Institutionen und Unternehmen ein Angebot der Personalabteilungen ist und von ambitionierten Nachwuchskräften nachgefragt werden sollte, betonen Mentoring-Programme die Notwendigkeit beruflicher Vernetzung. Sie fördern das Einüben einer strukturierten Kontaktaufnahme und bilden mit den Peer-Groups bereits erste berufsbezogene Vernetzungsgruppen.

Mentoring-Programme, die sich an Studierende in der Studienabschlussphase richten, können als *Talentpool* gelten, aus dem sowohl Hochschulen als auch Unternehmen vielversprechende Nachwuchskräfte rekrutieren können. So sind Unternehmen häufig gern bereit, Programme nicht nur durch das Angebot an geeigneten Mentor_innen, sondern auch durch die Durchführung von In-House-Workshops oder die Finanzierung von Coachings zu unterstützen. Die Studierenden erfahren über dieses frühzeitige ‚In-den-Blickgenommen-werden‘ eine motivierende Wertschätzung und die bestmögliche Chance, ihre berufliche Laufbahn gezielt zu überdenken und zu planen.

Mentoring-Programme für Studierende haben sich als effektive Instrumente zur Nachwuchsförderung in Übergangsphasen etabliert und sind damit als Beitrag zu einer gender- und diversitätgerechten Personalentwicklung aufzufassen.

Literatur

- Alesi, Bettina, Harald Schomburg, und Ulrich Teichler. 2010. Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland. In: *Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, veränderter Arbeitsmarkt für Absolventen* (Werkstattberichte 72), hrsg. Bettina Alesi und Nadine Merkator, 129–195. Kassel.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 2013. *Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen 10.06.2016.
- Arbeitsstab Forum Bildung. 2000. Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band03.pdf>. Zugegriffen am 30.06.2016.
- Banscherus, U., A. Gulbins, K. Himpele, und S. Staack. 2009. *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main.
- Banscherus, U., M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack, und S. Winter (Hrsg.). 2014. *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion*. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bargel, Holger und Tino Bargel. 2010. Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Böckler Arbeitspapier 202, http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf. Zugegriffen am 24.07.2016.
- Bargel, T., C. Heine, F. Multrus, und J. Willige. Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis

- 2012, Forum Hochschule 02.2014. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf. Zugegriffen 24.07.2016.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2010. *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.
- Frommberger, Dietmar. 2009. „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf. Zugegriffen: 25.07.2016.
- Gerholz, Karl-Heinz, und Peter F. E. Sloane. 2011. Lernfelder als universitäres Curriculum?: Eine hochschuldidaktische Adaption. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* (20). http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf. Zugegriffen: 25.07.2015.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz). 2016. Glossar: Student Life Cycle. <https://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/student-life-cycle-2014/>. Zugegriffen am 30.05.2016.
- Grützmaker, Judith, Andreas Ortenburger, und Christoph Heine. 2011. *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland*. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10, Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Heine, Christoph. 2012. *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. Studien zum deutschen Innovationssystem, hrsg. Expertenkommission Forschung und Innovation. Hannover: Institut für Hochschulforschung .
- Himpele, Klemens. 2014. *Die unternehmerische Hochschule. Zwischen Bildungsanspruch und Standortsicherung*. Torsten Bultmann zum 60. Geburtstag. Marburg: BdWi-Verlag.
- Himpele, Klemens, und Anne Knauf. 2011. Gender-Aspekte beim Übergang vom Bachelor zum Master. *BdWi-Studienheft* 8: 35-38.
- Kaas, Leo, und Christian Manger. 2012. Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. *German Economic Review* 13 (1): 1-20.
- Leenen, Wolf Rainer, Alexander Scheitza, und Michael Wiedemeyer. 2006. *Diversität nutzen*. Münster: Waxmann.
- Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, und Nicolai Netz. 2012. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, Hauptbericht, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf. Zugegriffen am 24.07.2016.
- Nienhaus, Mathilde, und Jana Bauer. 2013. Pilotstudie zur beruflichen Teilhabe, Abschlussbericht: Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Zugriff unter: <https://www.hf.uni-koeln.de/31176> am 30.06.2016.
- Minks, Karl-Heinz, und Kolja Briedis. 2005. *Der Bachelor als Sprungbrett?* Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. 1. Das Bachelorstudium. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Schindler, Hans, Wolfgang Loth, und Janina von Schlipp. 2011. Vorwort. In *Systemische Horizonte*, hrsg. H. Schindler. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsch, Eva. 2015. *Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine Fallstudie zum Übergangshandeln am Beispiel von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Masterstudiengänge*. Detmold: EUSL-Verlagsgesellschaft mbH.
- Scheller, Percy, Sören Isleib, und Dieter Sommer. 2013. *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12*. Tabellenband. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Schulmeister, R., und C. Metzger. 2011. *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt. 2013. *Hochschulen auf einen Blick*. Wiesbaden: Destatis.

Statistisches Bundesamt. 2012b. Bildungsstand der Bevölkerung 2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002127004.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen am 24.07.2016.

Statistisches Bundesamt. 2011. *Hochschulen auf einen Blick*. Wiesbaden: Destatis.

Weindel, Yvonne. 2014. Man sieht es mir nicht an. Bewerbung mit Behinderung. *Zeit online* 06.03.2014. http://www.zeit.de/autoren/W/Yvonne_Weindel/index. Zugegriffen am 30.06.2016.

Wulff, Anne. 2013. *Statuspassage Studienbeginn*. Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz. Baden-Baden: Nomos.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulabschluss der Eltern von Studierenden im Vergleich zu Anteil FH- u. HS-Reife in der Gesamtbevölkerung Schulabschluss der Eltern von Studierenden im Vergleich zu Anteil FH- u. HS-Reife in der Gesamtbevölkerung. (Eigene Darstellung, Quellen: DSW/HIS-HF, 20. Sozialerhebung 2012 in Middendorff et al. 2012, S. 77 und Statistisches Bundesamt 2012, S. 11.)

Autorinnen

Mechthild Budde, Dipl. Päd.

Studium Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie

Leitung Diversity-Mentoring für Studierende im Übergang in den Beruf

Universität Duisburg-Essen

Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf

Geibelstr. 41

47057 Duisburg

mechthild.budde@uni-due.de

Gitta Doebert, Dipl.-Soz.-Arb.

Studium Soziale Arbeit

Leitung Mentoring-Programme für Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen

RWTH Aachen

Stabsstelle Gender and Diversity Management (IGaD)

Templergraben 55

52056 Aachen

Gitta.Doebert@igad.rwth-aachen.de

14.1 Mentoring-Programme mit Diversity-Bezug

Studentische Zielgruppen und ihre spezifischen Herausforderungen

Isolde Drosch

Abstract

In diesem Artikel werden Studierende mit Zuwanderungsgeschichte, Studierende mit nicht-akademischem Hintergrund, Studierende mit Beeinträchtigungen und Studierende mit Kindern oder Pflegeverantwortung betrachtet, d.h. Zielgruppen, die in Mentoring-Programmen mit explizitem Diversity-Bezug besondere Berücksichtigung erfahren. Im Folgenden werden die jeweils besonderen Herausforderungen beschrieben, die gesellschaftspolitische Ausgangslage erläutert sowie auf die Zielsetzungen von Diversity-Konzepten eingegangen.

Schlagwörter

Mentoring, Diversity, Studierende, Zuwanderungsgeschichte, Nichtakademische Herkunftsfamilie, Beeinträchtigung

Es ist die Aufgabe moderner Gesellschaften, das Prinzip der Chancengleichheit zu verwirklichen, d.h. Diskriminierungen und Ausgrenzungen aufgrund von Geschlecht, ethnischer Herkunft, Beeinträchtigung, sexueller Identität, Alter, Lebensweise, Weltanschauung, usw. entgegenzuwirken (vgl. Ohms und Schenk 2003, S.1). Diese Anforderung ist auf Universitäten und Hochschulen übertragbar und bedingt einen (Weiter-)Entwicklungsbedarf von gezielten Antidiskriminierungs- und Diversity-Strategien. Durch die Einflüsse von Globalisierung, Migration und Internationalisierung gewinnen die Themenkomplexe *Diversity*, *Diversity Management* bzw. *Managing Diversity* auch im Wissenschaftsbe- reich zunehmend an Bedeutung (siehe Beitrag I.4 in diesem Band).

Wie kann jedoch an Hochschulen ein positiver, wertschätzender Umgang mit den oben genannten Merkmalen gestaltet werden? Diese Fragen sollen im vorliegenden Artikel beantwortet werden, denn *„Hochschulen stehen in diesem Zusammenhang zwar eher am Ende bereits erfolgter Selektionsprozesse, Bildungswege und -entscheidungen. Sie müssen sich jedoch als zentrale Einheiten weiter führender Bildung den Fragen nach ad- äquaten und gerechten (Förder-) Mechanismen und einem diskriminierungsfreien und offenen Umgang stellen“* (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012, S. 8). Vor diesem Hintergrund, d.h. mit Blick auf die Herstellung von Chancen- bzw. Bildungsgerechtigkeit als wichtiges Handlungsfeld an Hochschulen, rücken insbesondere Zielgruppen wie Studierende mit nicht-akademischer Herkunft, mit Einwanderungsgeschichte, mit Behinderungen oder Familien- und Pflegeverantwortung in den Fokus. An diesen Beispielen soll der Einfluss unterschiedlicher, persönlicher Rahmenbedingungen auf Bildungsprozesse dargelegt und erläutert werden.

Studierenden mit den vorgenannten Herausforderungen ist der Zugang zum Studium zu ermöglichen und Benachteiligungen sind zu vermeiden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S.129). Daraus resultieren wichtige Hinweise und Anforderungen für zukünftiges hochschulpolitisches Handeln im Umgang mit Diversität, denn Universitäten tragen hier eine besondere Verantwortung. Sie haben Vorbildcharakter und bilden Multi- plikator_innen aus.

„Im aktiven Dialog mit der Zivilgesellschaft, der Politik und der Wirtschaft gehört es zu ih- ren Aufgaben, Probleme der Gesellschaft zu identifizieren, zur Problemlösung beizutragen und die Entwicklungen hin zu einer offenen und toleranten Gesellschaft zu unterstützen“ (Klein und Heitzmann 2012, S.41).

Der gesetzliche Rahmen für das Verbot von Diskriminierung liegt mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006 vor. Seine Bestimmungen betonen die Notwendigkeit des Diskriminierungsschutzes auch für öffentliche Einrichtungen wie Hoch- schulen. Bei öffentlich-rechtlichen Bildungsträgern findet das AGG in § 2 Abs. 2 (1) An- wendung. Es enthält jedoch keine Rechtsfolgen.

Diverse Zielgruppen von Mentoring-Programmen und ihre spezifischen Herausforderungen

Als eine Maßnahme zur Vermeidung von Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung ist die Qualitätsentwicklung der Service- und Beratungsangebote rund um das Studium gefragt, wie es der Wissenschaftsrat schon 2008 empfohlen hat (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S.25). Zudem werden immer häufiger Mentoring-Programme mit Diversity-Bezügen an Hochschulen in Deutschland implementiert, die sich in diesem Kontext als besonders geeignetes Instrument erweisen.

Seit dem Jahr 2002 entstanden Mentoring-Programme mit integrativen Ansätzen in Bezug auf die Diversity-Dimension Ethnie bzw. Zuwanderungsgeschichte, später folgten (Weiter-)Entwicklungen von Konzepten, die Bildungsherkunft, Beeinträchtigungen und Elternschaft berücksichtigten. Abgeleitet von diesen Diversity-Dimensionen werden in diesem Beitrag als Zielgruppen Studierende

- aus Familien ohne akademischen Hintergrund,
- mit Zuwanderungsgeschichte,
- mit Beeinträchtigungen sowie
- mit Betreuungs- oder Pflegeverantwortung

und ihre jeweils besonderen Herausforderungen eingehender betrachtet.

Studierende aus Familien ohne akademischen Hintergrund

Für den Zugang zu einer Hochschule und später auch für den Studienerfolg sind insbesondere die individuellen sozialen Rahmenbedingungen der Studienanfänger_innen relevant (vgl. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2013, S.III). Wer es überhaupt durch das deutsche Bildungssystem bis zum Abitur und an eine Hochschule schafft, hängt ganz entscheidend von der Bildungsherkunft ab. An der o.g. repräsentativen Studie des Deutschen Studentenwerks (DSW), die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert und vom HIS-Institut für Hochschulforschung durchgeführt wird, nahmen im Sommer 2012 insgesamt 15.128 Studierende von 227 Hochschulen teil, die zu ihrer wirtschaftlichen und sozialen Lage befragt wurden. Ein relevantes Ergebnis zeigt:

„Gemessen am höchsten schulischen Abschluss von Vater und/oder Mutter kommen fast sechs von zehn Studierenden (60 %) aus einem Elternhaus, in dem das Abitur der höchste allgemein bildende Schulabschluss ist. Mehr als drei von zehn Studierenden (30 %) haben Eltern, die einen mittleren schulischen Abschluss erwarben. Weniger als ein Zehntel (9 %) kommt aus einer Familie, in der die Eltern maximal über einen Volks- oder Hauptschulabschluss verfügen. Im Vergleich zu 2009 sind die Anteile der Studierenden, in deren Herkunftsfamilie mindestens ein Elternteil über eine Hochschulreife verfügt bzw. deren Eltern eine mittlere Schulbildung haben, jeweils um einen Prozentpunkt gestiegen.“ (20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2013, S.12).

Auch in anderen Studien, wie z. B. der *PISA-Studie 2012* der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), wird auf soziale Ungleichheit in Bezug auf Zugangschancen und die Realisierung von Übergängen im deutschen Bildungssystem hingewiesen (vgl. OECD, PISA 2013). Die sozioökonomischen Merkmale der Herkunftsfamilie, d.h. das finanzielle und ideelle Unterstützungspotential des Elternhauses, beeinflussen zahlreiche Rahmenbedingungen des Studiums. Sie bestimmen u.a. den Anspruch auf staatliche Förderung bzw. den notwendigen Umfang der studentischen Selbstfinanzierung über Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Vor dem Hintergrund angestrebter Chancengleichheit resultiert daraus eine besondere bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderung, denn der soziale Status prägt hierzulande nicht nur den Bildungserfolg Einzelner, sondern auch die späteren Berufsaussichten und die soziale Integration. Dies bedeutet eine *soziale Vererbung*¹ der Bildungschancen: Eltern haben eine Vorbildfunktion und Jugendliche wollen mindestens den Schulabschluss der Eltern erreichen. Jugendliche aus der „unteren Schicht“ (45%) waren laut der Shell-Jugendstudie auch 2015 deutlich weniger zuversichtlich, was die Realisierbarkeit der beruflichen Wünsche angeht, als Jugendliche aus der „oberen Schicht“ (81%) (vgl. 17. Shell Jugendstudie, 2015). In Deutschland sind Ungleichheiten häufig institutionell bedingt. Ursache hierfür ist u.a. die frühe Selektion im dreigliedrigen Schulsystem, ein Faktor, der die sozialen Ungleichheiten eher verstärkt, als sie auszugleichen.

Studierende mit Zuwanderungsgeschichte

Bildungsmöglichkeiten werden nicht nur durch die soziale Herkunft, sondern auch durch den Migrationshintergrund deutlich beeinflusst, wobei dieser und die soziale Herkunft stark miteinander korrelieren und mitentscheidend sind für einen möglichen Bildungserfolg. 23 % der Studierenden in Deutschland haben eine Zuwanderungsgeschichte (vgl. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2013). Diese Gruppe lässt sich, wie Abb. 1 zeigt, nochmals differenzieren.

Gruppen von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte	
Anteil in %	Charakteristika
4%	(so genannte) Bildungsinländer_innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die über eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügen
3%	eingebürgerte Studierende, die ihre ursprüngliche Staatsangehörigkeit zugunsten der deutschen aufgegeben haben
2%	Studierende mit doppelter, d.h. der deutschen sowie einer weiteren Staatsbürgerschaft
3%	deutsche Studierende, die mindestens ein Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben
11%	deutsche Studierende mit deutschen Eltern, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (z. B. Spätaussiedler_innen)

Abbildung 1 Gruppen von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2013)

1 Weitergabe der sozialen Lage an nachfolgende Generationen

In vielen Studien wurde in den letzten 20 Jahren auf die besonderen Herausforderungen dieser Zielgruppe hingewiesen. Mit der Hochschulbildung streben die Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte, vor allem die Bildungsinländer_innen, ihren gesellschaftlichen Aufstieg und eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe an. Gerade diese Studierendengruppe trägt aber im deutschen Hochschulsystem das größte Risiko eines Studienabbruchs. Bei einer Studie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) wurde für Bildungsinländer_innen eine Studienabbruchsquote von 41 % erhoben; ca. 33 % der befragten Personen gaben Probleme bei der Integration an (vgl. DAAD 2011). Ein wichtiger Aspekt für den Studienerfolg ist jedoch – nach Angaben der Bundesregierung (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007) und Ergebnissen wissenschaftlicher Studien – die soziale und akademische *Integration*, da sie die Studienzufriedenheit erhöht und somit die Studienabbruchsquoten verringert (vgl. Heublein 2010; Heublein et.al.2003). Integration bedeutet auch Zugehörigkeitsgefühl. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Chance, mit Kommiliton_innen in Kontakt zu treten. Die Bewertung bzgl. einer interkulturellen Kommunikation fiel bei Studien des DAAD und des DSW jedoch sehr negativ aus. Obwohl nahezu alle befragten Studierenden in ihren Studiengängen Kommiliton_innen mit Zuwanderungsgeschichte haben, pflegt nur jede_r Fünfte intensiven Kontakt mit ihnen und ein Drittel der Befragten gab an, nur gelegentlich Kontakt zu haben (vgl. Heublein et.al. 2007).

Laut Informationen der OECD hat diese Studierendengruppe auch besondere Schwierigkeiten beim Einstieg in die Berufspraxis: Die Einmündung in ein Beschäftigungsverhältnis verläuft für junge Akademikerinnen und Akademiker aus zugewanderten Familien in der Regel noch einmal schwieriger, da sie bei gleicher Qualifikation vergleichsweise seltener eingestellt werden als deutsche Akademiker_innen (vgl. Woellert und Klingholz 2014). Trotz des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG) und allgemein wachsender Integrationsbereitschaft unterliegen Bewerber_innen mit Migrationshintergrund auf dem deutschen Arbeitsmarkt immer noch Benachteiligungen. Eine Ursache hierfür ist, dass die betriebliche Gewinnung und Auswahl von Personal oftmals über persönliche Kontakte läuft (siehe Beitrag I.4.1 in diesem Band). Dabei besteht jedoch die Gefahr verdeckter Diskriminierung, denn soziale Herkunft spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Das familiäre Umfeld stellt das entscheidende soziale Kapital dar, werden doch insbesondere hierüber hilfreiche Kontakte vermittelt. Dies gilt vor allem in den qualifizierten Berufsbereichen und für qualifizierte (Führungs-) Positionen. Fehlendes soziales Kapital ist ein wesentlicher Grund dafür, dass junge Frauen und Männer aus zugewanderten Familien signifikant schlechtere Chancen haben, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Jung und Schubert 2010, S.121f.). Forscher der Universität Konstanz haben 2010 in einem Feldversuch über 1.000 Bewerbungen auf Praktikumsstellen für Wirtschaftsstudierende verschickt. Dazu verwendeten sie inhaltlich gleichwertige Bewerbungsunterlagen, denen per Zufall ein Name eindeutig deutscher oder türkischer Herkunft zugeordnet wurde. Die vermeintlichen Bewerber_innen hatten jedoch nicht nur vergleichbare Qualifikationen, sondern waren zudem tatsächlich ausnahmslos deutsche Staatsbürger_innen und Mutter-

sprachler_innen. Das Ergebnis: Bewerber_innen mit türkischen Namen erhielten 14 % weniger positive Antworten (vgl. Kaas und Manger 2010).

Studierende mit Zuwanderungsgeschichte sind zudem in höherem Ausmaß von sozialen und finanziellen Risiken betroffen und stammen meist aus einem so genannten *bildungsfernen* Elternhaus. Fast jede_r Dritte bezieht BAföG, Einschnitte im Studienverlauf finden sich bei ihnen häufiger als bei Studierenden ohne Zuwanderungsgeschichte. Bei jedem bzw. jeder Dritten hat dies finanzielle Gründe. Studierende mit Zuwanderungsgeschichte sind insofern klassische Bildungsaufsteiger_innen (vgl. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 2013). Die wirtschaftliche und soziale Förderung ihrer Potenziale ist daher von elementarer Bedeutung. Studierende mit Zuwanderungsgeschichte sind jedoch keine homogene Gruppe, sondern sie zeichnen sich durch unterschiedliche kulturelle und familiäre Prägungen sowie unterschiedliche Bildungserfahrungen aus. Ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt ist Ausdruck einer gesellschaftlichen Realität, daher sollte diese anerkannt und wertgeschätzt werden.

Studierende mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen

Die Hochrechnung in Bezug auf 2,04 Millionen Studierende des Berichtskreises der 20. Sozialerhebung des DSW ergibt, dass im Sommersemester 2012 ca. 137.000 Studierende durch eine gesundheitliche Beeinträchtigung auch im Studium beeinträchtigt sind. Für ungefähr 37.000 von ihnen wirkt sich ihre Beeinträchtigung stark bis sehr stark auf das Studium aus. Dies sind etwa 10.000 Studierende mehr als noch 2006 (ca. 27.000). Gesundheitliche Beeinträchtigungen stellen demnach auch Studierende vor besondere organisatorische Herausforderungen.

„Die Überwindung verschiedenster Barrieren oder die Bewältigung gesundheitlicher Probleme nimmt zeitliche oder materielle Ressourcen in Anspruch. Dadurch kann es zu Verzögerungen im Studienfortschritt kommen. Studierende mit einer studienrelevanten Gesundheitsbeeinträchtigung weisen daher im Vergleich zu anderen Studierenden vergleichsweise lange Studienzeiten auf. Fast jeder siebte Studierende mit einer für das Studium nachteiligen Beeinträchtigung (14 %) ist seit insgesamt 15 oder mehr Semestern an Hochschulen in Deutschland eingeschrieben. Unter den Studierenden ohne eine derartige Beeinträchtigung ist der Anteil derjenigen mit einer vergleichbar langen Studiendauer lediglich halb so groß (7 %). Studienrelevant Beeinträchtigte sind unter Berücksichtigung der Studienunterbrechungsdauer im Durchschnitt ein Semester länger an Hochschulen eingeschrieben als die Vergleichsgruppe.“ (20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 2013, S.461).

Im Jahr 2008 ist die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen in Kraft getreten.

„Dieses universelle Vertragsinstrument konkretisiert bestehende Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern. Das Vertragswerk stellt einen wichtigen Schritt zur Stärkung der Rechte von weltweit rund 650 Millionen behinderten Menschen dar. (...). Das Bundes-

ministerium für Arbeit und Soziales arbeitet verstärkt daran, die Ratifikation innerstaatlich voranzutreiben.“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014, S.4).

Auch im Hochschulrahmengesetz ist verankert, dass „*behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können*“ (Hochschulrahmengesetz § 2 Abs. 4). Zudem veröffentlichte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahr 2009 ihre Empfehlung „*Eine Hochschule für alle*“ zum Studium mit Behinderung und chronischer Krankheit. Laut einer Pilotstudie an der Universität Kassel (vgl. Ahmann 2008) besteht für diese Studierendengruppe ein besonderer Bedarf an Unterstützung (vgl. Bereswill et al. 2013, S.2), der in Abb. 2 dargestellt wird.

Unterstützungsbedarf Studierender mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen	
Herausfordernde Faktoren	Auswirkungen
Zeit	Studierenden mit Beeinträchtigungen fehlt es an Zeit und häufig auch an Möglichkeiten, während des Studiums Nebentätigkeiten und Praktika auszuüben. Dadurch können sie weniger Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber_innen knüpfen und sie erhalten weniger Einblicke in relevante Berufsfelder.
Vorbilder	Eltern sind häufig die wichtigste Unterstützung und daher die dominierenden Vertrauenspersonen. Den Studierenden fehlt daher möglicherweise der Austausch mit anderen Vorbildern, obwohl sie daran ein berechtigtes Interesse haben.
Statuspassage	Die Übergangsphasen von der Schule zum Studium und vom Studium zum Beruf werden oft als schwierig empfundenen. Besonderer Bedarf besteht daher gerade in diesen Phasen an individueller Beratung und Unterstützung.
Auslandsaufenthalte	Die Organisation eines Auslandssemesters erweist sich für Studierende mit Beeinträchtigungen häufig als kompliziert, gleichwohl Auslands-erfahrung im Beruf zunehmend vorausgesetzt wird.

Abbildung 2 Unterstützungsbedarf Studierender mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen (vgl. Ahmann 2008; Bereswill et al. 2013, S.2).

Studierende mit Verantwortung für Kinder oder für die Pflege Angehöriger

Studierende mit Kind(ern) haben besondere finanzielle sowie zeitliche Anforderungen zu bewältigen, die zumeist nicht ohne Auswirkung auf den Verlauf des Studiums bleiben. Während der Schwangerschaft und der sich anschließenden Kinderbetreuung (Elternzeit) ergeben sich häufig unvermeidbare Lücken in der Studienkontinuität, zunächst für die werdenden Mütter, später ggf. auch für beide Elternteile. Mehr als ein Drittel der Studierenden mit Kind (35%) hat das Studium (mindestens) einmal offiziell oder inoffiziell unterbrochen – Frauen sind davon noch immer deutlich häufiger betroffen als Männer (44% vs. 23%). Somit weisen Studierende (Frauen oder Männer) mit Kind(ern) im Vergleich zu

Kommiliton_innen ohne Kind(er) (8% Studienunterbrechung) viermal häufiger einen diskontinuierlichen Studienverlauf auf. Die Unterbrechungsquote von Studentinnen mit Kind ist sogar mehr als sechsmal so groß wie die der Studentinnen ohne Kind (vgl. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 2013). Unter Inkaufnahme vergleichbarer Konsequenzen übernehmen Studierende vermehrt auch Pflegeverantwortung für Angehörige.

Bei der Vereinbarung von Familie und Studium spielen die Betreuungsmöglichkeiten für Kinder eine zentrale Rolle. Besonders schwierig gestaltet sich die Betreuung von Kindern ab 12 Jahren, da hier das Hortangebot altersbedingt endet. Das Deutsche Studentenwerk ergänzt die klassischen Angebote durch Betreuung außerhalb der Regelzeiten, am Wochenende und in Ferienzeiten. Auch entwickelten sich an Hochschulen mittlerweile Kurzzeitbetreuungsangebote, die etwaige Krankheitszeiten abdecken können. Einige Studentenwerke bieten finanzielle oder materielle Unterstützung an, z. B. Begrüßungsgeld für Neugeborene oder eine Grundausstattung für werdende studierende Eltern. Zunehmend entstanden in den letzten Jahren auch Familienbüros an Hochschulen, die studierende Eltern beraten und Spiel-, Wickel- und Stillräume sowie Kinderausstattung und Spieldecken zur Verfügung stellen. Es ist daher naheliegend, dass Mentoring-Programme, die sich (auch) an Studierende mit Betreuungsverantwortung richten, entsprechende Informationen an ihre Mentees weiterleiten und mit den Anbieter_innen der o.g. Maßnahmen enge Kontakte pflegen.

Auch in Bezug auf die Prüfungsordnungen sind individuelle Lösungen gefragt. Studierende (werdende) Eltern und Studierende, die zu pflegende Angehörige haben, benötigen Entlastung und Unterstützung, damit sie nicht den Anschluss an ihr Studium verlieren oder ihn nach einer Unterbrechung wieder herstellen können. Durch die Versorgung von Kindern bleiben weniger Zeitressourcen für Studium oder Erwerbstätigkeit übrig, gleichzeitig entstehen zusätzliche Kosten. Die finanzielle Absicherung ist somit für Eltern im Studium eine zentrale Herausforderung. Das gilt besonders für Mütter, die (zumindest in der ersten Zeit) in der Regel die Hauptverantwortung für die Sorgearbeit tragen. Der Bildungsverlauf von Vätern wird durch die Elternschaft in der Regel weniger beeinträchtigt, Mütter tragen dagegen langfristige Risiken. Der Wunsch bzw. das Ziel, die Arbeit gut mit dem Privatleben und der Familie vereinbaren zu können, ist daher eine der wichtigsten Anforderungen während der Studienzeit wie auch im künftigen Erwerbsleben.

Die Zielgruppen von Diversity-Programmen sind inhomogen und haben verschiedene Merkmale, die sich überschneiden und nicht immer eindeutig zugeordnet werden können, denn: „*Wir können nicht nicht divers sein*“ (Schwarz-Wölzl und Maad 2004, S. 4). Ihre jeweils besonderen Bedarfe müssen daher angemessen berücksichtigt und ihre Potenziale explizit hervorgehoben werden, d.h. Vielfalt sollte auf allen Ebenen der Hochschule und unter Einbeziehung aller relevanten Akteur_innen (Studierende, Lehrende und Angehörige der Verwaltung) gefördert werden. Hochschulen sind damit in der Verantwortung, die diversen Studierendengruppen zu unterstützen und vor Benachteiligungen zu bewahren. Dazu bieten sich, wie nachfolgend dargelegt wird, Mentoring-Programme in besonderer Weise an.

Ziele von Mentoring-Programmen mit Diversity-Bezug

Ein wichtiges Instrument zielgruppenspezifischer Förderung sind Mentoring-Programme. Sie bringen erfolgreich Menschen zusammen, die sich sonst vielleicht nicht begegnen würden und wirken generationsverbindend und in die Gesellschaft hinein. Bei der Konzipierung und (Weiter-) Entwicklung von Mentoring-Programmen mit Diversity-Bezug sind Hochschulen, auch unter dem Gesichtspunkt der Ressourcenknappheit, angehalten, ganzheitlich alle Diversity-Dimensionen miteinzubeziehen.

Die Ausgangslagen der oben beschriebenen Zielgruppen verweisen auf ein ganzes Bündel wirkmächtiger, herausfordernder Faktoren, die durch diversitygerechte Mentoring-Konzepte aufgegriffen und bearbeitet werden können. Hierbei wird unterschieden zwischen

- a) Zielsetzungen, die auf die *Employability* der unterschiedlichen Gruppen wirken, d.h. zum einen auf die Betreuung von Studierenden im Verlauf des Studiums (hier im Sinne einer Studierfähigkeit) und zum anderen beim Übergang vom Studium in den Beruf und
- b) Zielsetzungen, die für alle Zielgruppen *übergreifend* angestrebt werden (Chancengleichheit im Bildungssystem, die Senkung von Bildungsschwellen, Beiträge zu Integration und Inklusion sowie eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Studium).

In diesem Kontext sind insbesondere folgende Ziele zu nennen:

- Senkung von Bildungsschwellen und Unterstützung beim Übergang Schule/Studium
- Abbau von Barrieren und Unterstützung beim Übergang Studium/Beruf (Employability)
- Förderung der interkulturellen Begegnung und Austausch zu migrationspezifischen Fragestellungen
- Schaffung von Möglichkeiten, sich mit verschiedenen Bildungskulturen auseinanderzusetzen.
- (Weiter-) Entwicklung interkultureller Kompetenzen/Diversity-Kompetenzen
- Leistung eines Beitrags zur kulturell-emotionalen Integration und zur Integrationsdebatte
- Erreichen von Inklusion
- Schaffung von Grundlagen zur Vereinbarkeit von Familie und Studium
- Unterstützung und Motivation durch Vorbilder (Role Models)
- Bildung von Netzwerken
- Bestärkung in der gegenseitigen positiven Wahrnehmung und Sensibilisierung für Diversity
- Empowerment
- Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement

Die Teilnahme der Mentorinnen und Mentoren erfolgt aus persönlichem Engagement und auf ehrenamtlicher Basis. Sie sind Vorbilder für Studierende, in dem sie auch für die Bedeutsamkeit von bürgerschaftlichem Engagement als eine persönliche Bereicherung sensibilisieren. Aktuell hat der Akkreditierungsrat darauf hingewiesen, „(...) dass ehrenamtliches Engagement von Studierenden durch die Vergabe von ECTS-Punkten im

Rahmen von Studiengängen gewürdigt werden kann.“ (Hochschulrektorenkonferenz, Nexus-newsletter 2015).

Fazit

Diversity-Konzepte im Mentoring-Bereich antworten, basierend auf den Empfehlungen des Wissenschaftsrats und der Hochschulrektorenkonferenz, auf gesellschaftspolitische Entwicklungen: Die Betreuung und Beratung von Studierenden soll verbessert werden, da ihre zunehmende Heterogenität für das deutsche Bildungssystem zu einer großen Herausforderung geworden ist. Bildungspolitisches Ziel ist die Auflösung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und ungleichen Hochschulzugangschancen:

Die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit bedeutet auch für Hochschulen und den Wissenschaftskontext die Schaffung gleicher Rahmenbedingungen und Zugangsmöglichkeiten in Ausbildung, Studium und Beruf, um unabhängig von der jeweiligen sozialen Herkunft bzw. dem persönlichen Hintergrund eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration zu erreichen. Dies wird auch in den nächsten Jahren eine der Kernaufgaben der Bildungspolitik in Deutschland bleiben.

Praxistipps

- ▶ Studierende aus Familien ohne akademischen Hintergrund werden im Rahmen des Mentoring-Programms mit Mentor_innen aus der Berufspraxis zusammengebracht, die als *Role Models* fungieren und von ihrem erfolgreichen Werdegang berichten.
- ▶ Studierende mit Zuwanderungsgeschichte haben im Rahmen nationalitätenübergreifender Kultur- und Freizeitangebote sowie von Angeboten zu bürgerschaftlichem Engagement die Möglichkeit zur Intensivierung der Kontakte mit (deutschen) Kommiliton_innen und Mentor_innen aus der Berufspraxis.
- ▶ Studierenden mit Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen werden im Rahmen des Mentoring-Programms barrierefreie Angebote gemacht, z. B. in Form in Gebärdensprache übersetzter Seminare oder Themenabende.
- ▶ Studierende mit Betreuungs- oder Pflegeverantwortung können durch die enge Kooperation des Mentoring-Programms mit dem Familien-Service der Hochschule z. B. auf Kinderbetreuung zurückgreifen.
- ▶ Studierende können im Rahmen von Mentoring-Programmen zu Stipendien, die Diversity berücksichtigen, beraten werden.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). 2012. *Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen*. Endbericht erstellt von: Czock, Heidrun, Dominik Donges, und Susanne Heinzlmann. Berlin.

- Bereswill, Mechthild, Rafaela M. Pax, und Johanna Zühlke. 2013. *Mentoring als Möglichkeitsraum*. Kassel: kassel university press GmbH.
- Bundesministerium für Bildung Forschung (Hrsg.). 2013. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/Berlin.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). 2011. *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn.
- Hartung, Anna Bozena. 2012. *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten*. Arbeitspapier 243. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Deutsches Studentenwerk (DSW). 2013. *Studium und Behinderung*. 7. Auflage. Berlin.
- Heublein, Ulrich, Murat Özkilic, und Dieter Sommer. 2007. *Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen. Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen*. Hochschulplanung 63. Hannover: HIS
- Heublein, Ulrich, Heike Spangenberg, und Dieter Sommer. 2003. *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002* (Hochschulplanung 163). Hannover: HIS.
- Hochschulrektorenkonferenz: *Nexus-Newsletter*. 4/2012. <http://www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-42015/#c15409>. Zugegriffen: 19.02.2016
- Jung, Dörte, und Steffi Schubert. 2010. *Network 21. Leben und Arbeiten in der transkulturellen Gesellschaft. Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts*. Berlin: Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Kaas, Leo, und Christian Manger. 2010. *Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment*, IZA Discussion Paper No. 4741
- Klein, Uta (Hrsg.). 2016. *Inklusive Hochschule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klein, Uta, und Daniela Heitzmann (Hrsg.) 2012. *Hochschule und Diversity, Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 2013. *PISA 2012 Ergebnisse, Exzellenz durch Chancengerechtigkeit: Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern (Band II)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ohms, Constance, und Christina Schenk. 2003. *Diversity – Vielfalt als Politikansatz in Theorie und Praxis: Von einer Zielgruppenpolitik hin zu einer „Politik der Verschiedenheit“ (Politics of Diversity)*. Manuskript. Vortrag auf der Fachtagung des Hessischen Sozialministeriums, Wiesbaden: 25. April 2003.
- Schwarz-Wölzl, Maria, und Christa Maad. 2003. *Diversity und Managing Diversity, Teil 1: Theoretische Grundlagen, Modul 1*, Wien: Zentrum für Soziale Innovation.
- Wissenschaftsrat. 2008. *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Drs. 8639-08 vom 04.07.2008.
- Woellert, Franziska, und Reiner Klingholz. 2014. *Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gruppen von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte“ (vgl. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2013)

Abbildung 2: Unterstützungsbedarf Studierender mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen (vgl. Ahmann 2008; Bereswill et al. 2013, S. 2)

Autorin**Isolde Drosch, Dipl.-Kff.**

Studium Betriebswirtschaftswissenschaften
Koordination Cross Cultural Mentoring für Studierende
Hochschule für Wirtschaft und Recht
Zentralreferat Hochschulentwicklung
Badensche Straße 52
10825 Berlin
isolde.drosch@hwr-berlin.de

14.2 Von Fremden zu Vertrauten

Interkulturelle Mentoring-Programme als Instrument der Verständigung und des Dialogs

Maja Heidenreich

Abstract

Internationale Studierende stehen vor allem zu Studienbeginn besonderen Herausforderungen gegenüber. Interkulturelle Mentoring-Programme leisten einen Beitrag dazu, dass diese Studierenden umfassend beraten und begleitet werden. Dadurch erhöhen sich einerseits die Zufriedenheit und die Studierfähigkeit der Zielgruppe, andererseits erhalten Studierende aus höheren Semestern die Möglichkeit, sich als Mentor_innen zu engagieren und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Durch ein vielseitiges Rahmenprogramm für alle Teilnehmenden finden Austausch und fach- und kulturübergreifende Vernetzung statt, welche die Internationalisierung der Hochschule fördern.

Schlagwörter

Interkulturelles Mentoring, Internationale Studierende, interkulturelle Kompetenzen, kulturübergreifende Vernetzung, Internationalisierung

Angesichts der Internationalisierungsvorhaben der Hochschulen und des Fachkräftemangels in der Industrie und Wirtschaft, ergibt sich ein großer Handlungsbedarf bezüglich der Förderung einer internationalen Kultur an Hochschulen. Insbesondere fachliche, soziale, kulturelle, fachsprachliche und lerntechnische Bedürfnisse internationaler Studierender müssen stärker berücksichtigt werden, damit ihr Studienerfolg gesichert ist, ihre Zufriedenheit steigt und ihre langfristige Bindung an die Universität und an den Standort Deutschland möglich wird. Zur Unterstützung des zum Studienerfolg notwendigen Adaptationsprozesses, d. h. die Umstellung auf hiesige Anforderungen und Anpassung ihrer individuellen Erwartungen, benötigen ausländische Studierende besonders in der Studieneingangsphase mehr Informationen zur Studienorganisation, zur Hochschulkultur, zu Lehr- und Lerntechniken etc. Durch das Angebot einer von Expert_innen durchgeführten kultursensiblen Beratung tragen Hochschulen zu einer entscheidenden Verbesserung der Situation internationaler Studierender, ihrer Kommiliton_innen sowie der Lehrenden bei. Wird diese Beratung durch Mentor_innen ergänzt, die in keinem hierarchischen Verhältnis zu ihnen stehen, sich Zeit für die Fragen der Studierenden nehmen und sich für deren Heimatkultur interessieren, können diese positiven Effekte noch deutlich verstärkt werden.

Die Internationalisierung von Hochschulen erfordert eine sorgfältige Vorbereitung der Hochschulverwaltung und Lehrenden sowie ihre Sensibilisierung für die besondere Situation der internationalen Studierenden:

„Wissen über andere Kulturen, deren Werte, Interaktionsweisen und Lerngewohnheiten ist dann von Vorteil, wenn es umsichtig in die Planung und Durchführung von Lehrangeboten einbezogen wird. Schließlich genügt es nicht, lediglich die Zahl ausländischer Studierender an den deutschen Universitäten zu erhöhen, vielmehr sollte das mit dieser kulturellen Diversität einhergehende Potential für alle Seiten gewinnbringend genutzt werden“ (Nikitopoulos und Utler 2011, S.266-267).

Damit interkultureller Austausch und internationale Erfahrungen an der Hochschule sowie eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden fruchtbar sind, sollten Interkulturelle Mentoring-Programme institutionell verankert und intern gut vernetzt sein.

In diesem Abschnitt werden die Zielgruppe der internationalen Studierenden und ihre Situation an deutschen Hochschulen näher betrachtet, Ziele und Inhalte, mögliche Formate und praktisch umsetzbare Vorgehensweisen bei der Einrichtung Interkultureller Mentoring-Programme vorgestellt und erläutert sowie Erfolgsfaktoren identifiziert.

Internationale Studierende und ihre besonderen Herausforderungen

Im Zuge der Internationalisierung der deutschen Hochschulen kommen immer mehr internationale Studierende zum Vollstudium oder über Austauschprogramme nach Deutschland. Im Rahmen der Bologna-Reform, die zum Ziel hatte, bis zum Jahr 2010 ein einheitliches europäisches Hochschulwesen zu etablieren, wurden Studienabschlüsse und

Lehrpläne aneinander angepasst, um die Mobilität von Studierenden und damit einhergehend die internationale Wettbewerbsfähigkeit und den Fachkräfteaustausch zu fördern. Aber auch außereuropäische Programme, wie z. B. das Erasmus-Mundus-Programm für Masterstudierende aus der ganzen Welt, werden immer beliebter. Laut Bericht des statistischen Bundesamtes „[...] studierten im Wintersemester 2014/2015 etwa 319.000 Menschen aus dem Ausland in Deutschland. Internationale Studierende sind damit fester Bestandteil der deutschen Hochschullandschaft. Im Vergleich zu 2005 hat sich ihre Anzahl um 30 Prozent erhöht und zum ersten Mal stieg die Zahl im Wintersemester über 300.000 Studierende. Besonders oft sind internationale Studierende in den MINT-Studiengängen zu finden (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik)“ (Statistisches Bundesamt 2015, S.6). Diese Tendenz wird durch die systematischen Anstrengungen der Universitäten zum Zwecke einer weiteren Internationalisierung zusätzlich verstärkt.

Die Formate der Interkulturellen Mentoring-Programme an deutschen Hochschulen variieren je nach Zielgruppe. Sie richten sich an folgende mögliche Teilnehmende:

- Ausländische Studierende, die mit einem nicht in Deutschland erworbenen Schulabschluss an einer deutschen Hochschule zum Vollstudium zugelassen und eingeschrieben sind und einen Abschluss in einem Bachelor- oder Masterstudiengang anstreben. Sie werden auch „Bildungsausländer_innen“ oder „Free-Mover“ genannt.
- Ausländische Studierende, die an ihrer Heimatuniversität eingeschrieben sind und für ein bis zwei Semester ein Teilstudium an der deutschen Hochschule absolvieren, aber keinen Abschluss an der Gasthochschule anstreben. Sie sind in der Regel in Austauschprogrammen (ERASMUS, Oversea etc.) organisiert und werden daher auch „Programmstudierende“ genannt.
- Einheimische Studierende mit einer differentiellen kulturellen Zugehörigkeit bspw. mit einer Migrationsbiografie, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Diese Studierenden werden auch „Bildungsinländer_innen“ genannt, wenn sie einen ausländischen Pass besitzen.

Bei Studienbeginn hat vor allem die erstgenannte Gruppe im Vergleich zur letztgenannten deutlich größere Hürden vor sich. Laut der Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2008 wurden als Herausforderungen, mit denen sich ausländische Studierende während des Studienaufenthalts in Deutschland konfrontiert sehen, am häufigsten die mangelhafte Orientierung im Studiensystem, der fehlende Kontakt mit einheimischen Kommilitonen und Probleme bei der Finanzierung des Studiums genannt (vgl. Isserstedt und Link 2008, S.4). Sie müssen sich nicht nur fern der Heimat und Familie in einer anderen Kultur und Sprache zurechtfinden und sich in eine ihnen fremde Lern- und Lehrkultur einfügen, sondern haben teilweise auch visa- und aufenthaltsrechtliche Probleme sowie Schwierigkeiten bei der Wohnraumsuche. Die Bewältigung dieser komplexen Herausforderungen gelingt den Studierenden nicht immer und das ist ein Grund dafür, dass die Studienabbruchquote der internationalen Studierenden im Vollstudium

überproportional hoch ist. Laut der letzten Erhebung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zur Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen im Jahre 2012 betrug sie im Bachelorstudium bei den Bildungsausländern 41%, aber bei den deutschen Studierenden nur 28% (vgl. Heublein et al. 2014, S.10). Im Gegensatz zu den Programmstudierenden erhalten die internationalen Studierenden im Vollstudium an den meisten Hochschulen keine Betreuung, die über das allen Studierenden zur Verfügung stehende Beratungsangebot hinausgeht, sondern sind häufig auf sich allein gestellt und müssen selbst dafür sorgen, Informationen zum Studium zu bekommen und sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden.

Es hat sich gezeigt, dass Interkulturelle Mentoring-Programme, die passgenau auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnitten sind, ein geeignetes Instrument für die Schaffung einer Willkommenskultur auf dem Campus und für die nachhaltige, intensive Begleitung internationaler Studierender sind. Im Folgenden sollen die auf Kulturunterschieden basierenden Herausforderungen internationaler Studierender näher betrachtet werden, auf welche die Hochschulen durch die Einrichtung Interkultureller Mentoring-Programme reagieren können.

Sprachkenntnisse

Für die Aufnahme eines deutschsprachigen Studiengangs als Vollstudierende gelten an den deutschen Hochschulen unterschiedliche Voraussetzungen. In der Regel müssen internationale Studierende einen der folgenden Sprachtests erfolgreich bestanden haben bzw. Nachweise über ihre Sprachkenntnisse erbringen:

- Test Deutsch als Fremdsprache (Test-DaF),
- Prüfungsteil Deutsch einer Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg,
- das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Stufe II (DSD II),
- das Große Deutsche Sprachdiplom (GDS) des Goethe-Instituts,
- das Große und Kleine Deutsche Sprachdiplom sowie das Zeugnis der Zentralen Oberstufenprüfung des Goethe-Instituts,
- das Zeugnis über die „Deutsche Sprachprüfung II“ des Sprachen- und Dolmetscher-Institutes München,
- Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse durch einen Schulabschluss, die denen einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung entsprechen,
- Nachweise deutscher Sprachkenntnisse, die durch bilaterale Abkommen oder sonstige von der Kultusministerkonferenz oder Hochschulkonferenz getroffene Vereinbarungen als für die Aufnahme eines Hochschulstudiums hinreichende Sprachkenntnisse anerkannt wurden.

Obwohl diese Nachweise ein gewisses Sprachniveau voraussetzen, fällt es vielen internationalen Studierenden schwer, die Kenntnisse aus dem Sprachkurs auf wissenschaftlicher und fachsprachlicher Ebene anzuwenden. Gerade im Falle großer sprachlicher Differenz (z. B. mit Chinesisch oder Arabisch als Muttersprache) können die Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase folglich enorm sein.

Sozialer Rückhalt und Kontakte

Die meisten internationalen Studierenden kommen allein zum Studium nach Deutschland: Häufig ist dies ihr erster Aufenthalt im Ausland und damit auch in Deutschland. Ihnen fehlt der soziale Rückhalt durch Familie und Freund_innen. In vielen anderen Kulturen hat die Familie einen höheren Stellenwert als in Deutschland; das Studium eines Kindes wird nicht als individuelles Projekt einer einzelnen Person verstanden, sondern als gemeinsames Vorhaben der Familie. Häufig werden auch die Kosten des Studiums von der Großfamilie gemeinsam getragen. Während in Deutschland die Studienzeit traditionell eine Phase der systematischen Loslösung vom Elternhaus darstellt, rücken in anderen Kulturen die Familien gerade bei Prüfungen oder Abschlussarbeiten besonders eng zusammen. So ist die Distanz zur Familie vor allem in der Anfangszeit des Studiums besonders schmerzhaft und die Studierenden spüren aus der Ferne Erfolgsdruck und kulturell bedingte Erwartungen bezüglich familiärer Traditionen, Heimatbesuche, kultureller Feiern etc., die oft mit ihrem leistungsorientierten Studienalltag und den oben geschilderten Anforderungen nicht vereinbar sind. Viele Studierende haben Heimweh und durchlaufen die Phasen eines Kulturschocks oder einer Identitätskrise, wissen aber nicht, wo sie sich Unterstützung und Beratung holen können. Außerdem gestaltet sich die Kontaktfindung zu Einheimischen oft schwierig. So gaben 41% der befragten ausländischen Studierenden an, sehr große Schwierigkeit bei der Kontaktfindung zu den einheimischen Studierenden zu haben (vgl. Apolinarski und Poskowsky 2012).

Lehr- und Lernkultur

Für viele Studierende aus dem Ausland kommt erschwerend hinzu, dass sie von der Bildungskultur ihrer Heimat andere wissenschaftliche Arbeitsmethoden, Prüfungsformate und Leistungskontrollinstrumente gewohnt sind. Sie kommen mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen und -vorstellungen an die deutschen Hochschulen und pflegen andere Formen der Kommunikation und des interpersonalen Kontaktes. So ist es beispielweise in China nicht üblich, den Dozenten und Professor_innen Fragen zu stellen bzw. Lehrinhalte zu hinterfragen oder gar zu kritisieren. In stark hierarchisch geprägten Kulturen gelten Lehrende als Autoritäten, die durch ihren Status als solche fraglos akzeptiert werden. Fragen und Kritik würden zu beiderseitigem „Gesichtsverlust“ führen, der eine weitere Zusammenarbeit unmöglich macht. In vielen Ländern ist der Lern- und Unterrichtsstil geprägt von frontaler Inhaltsvermittlung, für die Prüfungen wird auswendig gelernt. Das gemeinsame Lernen und Üben in selbstorganisierten Lerngruppen, wie es an deutschen Hochschulen in vielen Studiengängen üblich ist, kennen internationale Studierende zum Teil nicht. Häufig finden sie zu Beginn des Studiums keine Kommiliton_innen für gemeinsame Arbeitsgruppen, da sie erst spät merken, dass sie aktiv auf die anderen zugehen müssen, um Mitlernende zu finden. Manchmal haben die deutschen Studierenden Sorgen, dass sie in Arbeitsgruppen mit internationalen Studierenden mehr Arbeit haben, da deren Sprachkenntnisse noch nicht ausreichen, selbständig Aufgaben zu bearbeiten. Zudem stellen das deutsche Universitätssystem und der deutsche Wissenschaftsstil für viele eine sehr fremde und sie verunsichernde Erfahrungswelt dar, und es kommt immer wieder zu

interkulturellen Missverständnissen, die sich negativ auf die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg auswirken (vgl. Schumann 2008b).

Was ist Interkulturelles Mentoring?

Ausgehend von einem Kulturbegriff, der Kultur als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Werteorientierungen versteht, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten zum Ausdruck kommen, kann Interkulturalität als Ergebnis von Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten verstanden werden (vgl. Thomas 2011). Eigen- und Fremdkultur kommen miteinander in Kontakt und es entsteht eine Überschneidungssituation, die in Studien zur interkulturellen Kompetenz oft als „das Interkulturelle“ oder „die Interkultur“ bezeichnet wird. In den Post-Colonial-Studies wird diese interkulturelle Interaktion als „*Third Space*“ oder „*Contact Zone*“ bezeichnet und ist eindeutig wertbesetzt, da dieser „*Dritte Raum*“ eine distanzierte Perspektive sowohl auf die eigene, als auch auf die Fremdkultur ermöglicht (vgl. Ashcroft et al. 2000). Im deutschsprachigen Forschungskontext gibt es bisher nur eine Definition von *interkulturellem Mentoring*, die sich jedoch auf Mentoring in Wirtschaftsunternehmen bezieht. Viola Voigt schlägt folgende Definition vor:

„Interkulturelle Mentorings sind lateral oder hierarchisch gestaltete Entwicklungspartnerschaften, die allein durch Mentee und Mentor oder über Dritte gesteuert werden, und sich aus Individuen zusammensetzen, die verschiedenen kulturellen/ethnischen Identitäten zugeschrieben werden“ (Voigt 2013, S.163).

Auch in Interkulturellen Mentoring-Programmen an Hochschulen handelt es sich um eine *„Entwicklungspartnerschaft, die sich aus Individuen zusammensetzt, die verschiedenen kulturellen/ethnischen Identitäten zugeschrieben werden“*, jedoch ist das interkulturelle Mentoring an Hochschulen im Gegensatz zum Mentoring in Wirtschaftsunternehmen in der Regel nicht hierarchisch, sondern lateral ausgerichtet. In den USA, wo Mentoring- und Buddy-Programme für ausländische Studierende an Hochschulen schon eine lange Tradition haben, werden interkulturelle Programme auch *„Peer-Pairing-Programme“* genannt, da in der Regel die Mentor_innen auch Studierende derselben Hochschule und sogar derselben Studienfächer sind. In Interkulturellen Mentoring-Programmen an deutschen Hochschulen geht es in erster Linie darum, einerseits auf die besonderen Herausforderungen der Zielgruppe der internationalen Studierenden im Sinne der Chancengleichheit zu reagieren, und andererseits aber auch das Potential der internationalen Studierenden für die Hochschule wertschätzend anzuerkennen und zu nutzen.

An vielen Hochschulen gibt es *Buddy- oder Patenprogramme* für die neu aus dem Ausland eingereisten Studierenden. Den *Incomings*, meist sowohl Programm- als auch Vollzeitstudierende, werden studentische Ansprechpartner_innen vermittelt, die ihnen bei den

ersten Schritten in der neuen Heimat behilflich sind. Sie unterstützen bspw. bei Behörden-gängen, beim Einzug in die Wohnheimzimmer, zeigen die Hochschule und die Stadt und nehmen sie im besten Fall mit zu Freizeitveranstaltungen. Die Patenprogramme sind meist in den Akademischen Auslandsämtern oder ähnlichen Einrichtungen der Hochschulen angesiedelt und werden oft von studentischen Hilfskräften organisiert. Das Matching ist hier meist zufällig, da es nicht auf längerfristige fachliche Hilfe zielt. Im Unterschied zu Mentoring-Programmen sind die Buddy- oder Patenprogramme kurzfristige Betreuungsprogramme mit dem Ziel, den Neuankömmlingen die allerersten Schritte in der neuen Umgebung zu erleichtern, sie haben nicht den Anspruch die internationalen Studierenden auch fachlich zu unterstützen und sie ganzheitlich an der Hochschule zu integrieren. An manchen Universitäten gibt es sowohl Buddy-Programme, als auch Interkulturelle Mentoring-Programme. Ein Buddy-Programm kann auch dem Interkulturellen Mentoring-Programm zeitlich vorangestellt sein und sich an alle internationalen Studierenden richten: Programmstudierende, Studierende in den internationalen Masterprogrammen und internationale Vollstudierende.

Der Kernbereich *Interkultureller Mentoring-Programme* ist die intensive Begleitung durch Ansprechpartner_innen, die vertraulich und verlässlich sind, sich für die Mentees zuständig fühlen und sie dazu motivieren, sich in schwierigen Situationen selbst zu helfen. Die Rollen des Mentors bzw. der Mentorin verändern sich im Laufe der Mentoring-Zeit, analog zur Situation des Mentees. In der Studieneingangsphase, und hier vor allem in den ersten Semesterwochen sowie in der ersten Prüfungsphase, sind die Mentor_innen hauptsächlich Informant_innen und Ratgeber_innen und damit diejenigen, die die Mentees durch ihren Wissensvorsprung bei der Orientierung an der Universität, im Studiengang und in der ihnen noch fremden Gesellschaft und Sprache unterstützen können. Diese Rolle wandelt sich im Laufe des Semesters zur Rolle des Netzwerkers bzw. der Netzwerkerin, Vermittler_in und oft auch Freund_in. Zielführend ist es auch, wenn die Mentor_innen den Mentees den Zugang zu studentischen Initiativen, Gremien oder Vereinen und Freundeskreisen ermöglichen und sie motivieren, sich dort zu engagieren.

Vor allem in Mentoring-Formaten, die sich auf die Studieneingangsphase konzentrieren, ist es grundlegend, dass Mentor_in und Mentee am selben Standort studieren und leben, da sonst die intensive Begleitung über ein Semester nicht möglich ist. Neben den individuellen Unterstützungsangeboten machen gerade die gemeinschaftlichen Erlebnisse in der Teilnehmendengruppe, d.h. die Veranstaltungen des Rahmenprogramms, die gemeinsamen Mensa- und Vorlesungsbesuche sowie die Sportaktivitäten und die Koch- und Spielabende die Teilnahme am Programm, für beide Seiten lohnend und reizvoll.

Der Leitgedanke nahezu aller Interkulturellen Mentoring-Programme besagt, dass internationale Studierende nicht als ‚hilfsbedürftig‘, sondern vielmehr als potenzielle Vermittler_innen interkultureller Kompetenz zu betrachten sind. Über die bloße Integration in die Hochschule hinaus sollen sie als Botschafter_innen ihrer Kultur und als interessante Partner_innen aller Studierenden gelten. Die Forschung zeigt jedoch, dass diese Internationalisierung „at home“ organisiert werden muss:

“Simply having international students on campus, does not necessarily and automatically make the institution truly international, or give the student an ,international experience“
(Kelo 2008, S.8).

Eine entsprechende Sensibilisierung der Programmteilnehmenden verbunden mit der sorgfältigen Planung und Durchführung des Programms, der Institutionalisierung und sinnvollen Verortung an der Hochschule sowie einer professionellen Koordination ist daher für die entsprechenden Programme entscheidend.

Benefits für internationale Studierende durch interkulturelles Mentoring

Wie oben dargestellt, sind die Herausforderungen für internationale Studierende, die neu an eine deutsche Hochschule kommen, enorm. Interkulturelle Mentoring-Programme passen sich an die spezifischen Bedürfnisse dieser Zielgruppe an und reagieren flexibel auf die besonderen kulturellen und persönlichen Anforderungen. Die Programm-Koordinator_innen kennen alle Teilnehmer_innen und ihre Bedürfnisse und können bei Bedarf sowohl an das eigene Teilnehmer_innen-Netzwerk, als auch an die professionellen Beratungsstellen der Hochschule vermitteln. Des Weiteren werden Arbeitsgruppen und Fachkurse auf die Bedürfnisse der Mentees hin ausgerichtet. Im Folgenden werden die wichtigsten Beweggründe für die Teilnahme an Interkulturellen Mentoring-Programmen dargestellt.

Orientierung an der Universität und im Studiengang

Die studentischen Mentorinnen und Mentoren, die möglichst dasselbe oder ein verwandtes Studienfach wie ihre Mentees studieren sollten, kennen sich an der Universität und im Studiengang gut aus und informieren die Mentees einerseits über formale Anforderungen wie Prüfungsanmeldungen, Fächerwahl, Praktika, Sprechstunden, Rückmeldungen etc., geben aber andererseits auch informelle Tipps, die wichtig für ein erfolgreiches Studium sind, aber nirgends geschrieben stehen. Sie kennen auch die Eigenheiten und Ansprüche der Dozent_innen, können beispielsweise Übungsklausuren beschaffen und Inhaltliches erklären. In den ersten Wochen der Mentoring-Zeit unterstützen die Mentorinnen und Mentoren bei der Registrierung in den internen Netzwerken und bei der Erkundung der Uni-Bibliothek, sie stellen Organisationen wie die studentischen Vertretungen, den Hochschulsport und andere Initiativen vor und motivieren die Mentees, an Hochschul-Veranstaltungen teilzunehmen.

Verbesserung der Sprachkenntnisse

Ein wichtiger Vorteil für die Mentees ist die Möglichkeit, sowohl mit ihren Mentor_innen, als auch mit den anderen Teilnehmer_innen des Programms ihre Deutschkenntnisse stetig zu verbessern und auszubauen. Im Einführungsseminar werden die Mentor_innen darauf

vorbereitet, mit ihren Mentees, soweit sie in deutschsprachigen Studiengängen studieren, stets Deutsch zu sprechen und geduldig auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Dabei ist besonders zu Anfang auf ein angemessenes Sprachtempo zu achten. Bei regelmäßigen Treffen in größeren Gruppen, wie z. B. Stammtischen, verlieren die Mentees nach kürzester Zeit die Scheu, sich auf Deutsch zu unterhalten. Teilweise bieten Interkulturelle Mentoring-Programme darüber hinaus begleitende Grammatik- und/oder Konversationskurse für ihre Teilnehmer_innen an.

Zugang zur deutschen Gesellschaft und Freundeskreisen

Durch den intensiven Kontakt zu ihren Mentor_innen und zu den anderen Teilnehmenden des Programms bekommen die Mentees einen Einblick in die deutsche Gesellschaft und in das Hochschulleben, der vielen internationalen Studierenden erschwert ist, da sie durch mangelnde Kontaktmöglichkeiten zu einheimischen Studierenden oft ausschließlich in ihrem näheren, oft sozio-kulturell und national definierten Umfeld unterwegs sind. Wenn es von den Interessen her passt, integrieren die Mentorinnen und Mentoren die Mentees in ihre Freundeskreise, sie vermitteln bei Bedarf den Kontakt zu außeruniversitären Vereinen und Organisationen und lassen sie an ihrem Leben teilhaben. In manchen Fällen können die Mentees sogar Feiertage wie Ostern oder Weihnachten in den Familien ihrer Mentoring-Partner_innen verbringen. Wird aus der Mentoring-Beziehung eine Freundschaft, hält diese oft das ganze Studium lang und sogar darüber hinaus.

Chancen für Mentorinnen und Mentoren

Interkulturelle Mentoring-Programme bieten engagierten Studierenden, die einen Teil ihrer meist knapp bemessenen Freizeit der Unterstützung und Begleitung ihrer Mentees widmen, die Chance, neue Stärken an sich zu entdecken und sich selbst weiter zu entwickeln. Stereotype und Vorurteile werden kritisch hinterfragt und der eigene Horizont erweitert sich um neue Sichtweisen, andere Meinungen und fremdkulturelle Wahrnehmungen. Durch die Teilnahme am Mentoring-Programm erhoffen sich viele Mentor_innen eine gute Vorbereitung auf einen eigenen Auslandsaufenthalt: die Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse, tragfähige Kontakte zu ausländischen Kommiliton_innen und der Ausbau ihrer Kenntnisse über andere Kulturen und Länder. Interkulturelle Mentoring-Programme setzen hier an und bieten interessierten Studierenden den Rahmen, um sich kennenzulernen, auszutauschen, zu vernetzen und in Kontakt zu bleiben. Der persönliche Einsatz für die Kommiliton_innen aus dem Ausland zahlt sich langfristig in verschiedenen Bereichen aus, die im Folgenden erläutert werden.

Erwerb und Ausbau interkultureller, kommunikativer und sozialer Kompetenzen

Die studentischen Mentorinnen und Mentoren lernen im Laufe ihrer Mentoring-Tätigkeit einerseits durch die vorbereitenden Workshops theoretisches Wissen in interkultureller Kommunikation, andererseits erwerben sie durch den Austausch und intensiven Kontakt

zu ihrem Mentee interkulturelle Kompetenzen, die deutlich das übersteigen, was man auf Urlaubsreisen, in Workshops oder auch im ‚normalen‘ Kontakt zu ausländischen Mitbürger_innen erfahren kann. In vielen Fällen beraten die Mentor_innen auch fachlich, sie erklären schwierige Studieninhalte oder wiederholen diese mit ihren Mentees. So vertiefen die Mentor_innen ihre Fachkenntnisse und entwickeln auch andere Soft-Skills, die für eine spätere Berufstätigkeit von großer Bedeutung sind: Beratungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Geduld und Organisationsgeschick. Es ist nicht zu unterschätzen, welche Integrationsleistung und Empathie von den Mentorinnen und Mentoren verlangt wird, wenn sie ihre Mentees in der Anfangszeit in einem ihnen fremden Land in einer fremden Kultur intensiv begleiten.

Einblicke in andere Kulturen und ein neuer Blick auf die eigene Kultur

Da in Interkulturellen Mentoring-Programmen beide Seiten voneinander lernen und meist ein gleichberechtigtes *Geben und Nehmen* stattfindet, profitieren die Mentor_innen nicht nur davon, dass sie Kompetenzen erwerben, sondern sie haben die Gelegenheit zu intensiven Einblicken in andere Kulturen mit ihren Traditionen, Speisen, Sprachen und Verhaltensweisen. Dies dient nicht zuletzt der Erweiterung ihrer Perspektiven. Die deutschen Studierenden können das Bild eines Landes oder eines Volkes, das sie bestenfalls aus den Medien kennen, durch Informationen, Meinungen und Sichtweisen aus erster Hand ergänzen oder korrigieren. Darüber hinaus entdecken sie ihre eigene Kultur durch den Blick eines Menschen ‚von außen‘ neu. So findet in der Mentoring-Beziehung auf beiden Seiten Reflexion über die eigene Kultur, über Lerntechniken, Arbeitsweisen, Umgangsformen mit Menschen und Situationen statt.

Internationale Freundschaften

Da viele der Mentoring-Partner_innen eine intensive Beziehung eingehen und teilweise sehr viel Zeit miteinander verbringen, freunden sie sich oft an und gestalten und erleben die Mentoring-Zeit gemeinsam. Häufig bleiben sie auch nach dem Mentoring-Semester noch lange in Kontakt und besuchen sich gegenseitig an ihrem Heimatort. Innerhalb des Mentoring-Programms bilden sich auch schnell gemischte Freundeskreise, die viel miteinander unternehmen und auch über die Mentoring-Zeit hinaus miteinander in Kontakt bleiben.

Der intrinsisch motivierte Wille zur Beteiligung der Studierenden kann durch Anreize verstärkt werden, die der hohen Verschuldungsdichte in den modularen Studiengängen entgegenkommen. So können bspw. zur Motivation und als Beleg für die Teilnahme, Bescheinigungen oder Zertifikate ausgestellt sowie Leistungspunkte im Rahmen der fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen vergeben werden. Wenn es sich um eine ehrenamtliche Mentoring-Tätigkeit handelt, von der beide Seiten gleichermaßen profitieren, sollten die engagierten Studierenden dafür keine Vergütung bekommen, da dies das Gleichgewicht im Mentoring-Tandem stören würde.

Potenziale Interkultureller Mentoring-Programme für die Hochschule

Die Hochschulen in Deutschland streben eine Erhöhung der Zahl internationaler Studierenden an, um einerseits die demographisch begründeten sinkenden Studierendenzahlen zu kompensieren und andererseits durch qualifizierte Studierende und wissenschaftlichem Nachwuchs aus dem Ausland dem Fachkräftemangel auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu begegnen. Um sich als explizit international ausgerichtete Hochschulen profilieren zu können, müssen sie im nationalen und internationalen Wettbewerb ihre Attraktivität steigern. Dazu gehört einerseits, die Betreuung der internationalen Studierenden zu verbessern und somit die Zufriedenheit der Zielgruppe zu steigern sowie die Abbrecher_innenquote zu senken. Andererseits gilt es auch den Kontakt zwischen deutschen und internationalen Studierenden zu fördern und Austausch zu ermöglichen. Laut der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks von 2012 hat nur jede_r vierte deutsche Studierende häufig oder zumindest manchmal Kontakt zu ausländischen Kommilitonen (vgl. Middendorff et. al. 2013).

Interkulturelle Mentoring-Programme sind ein optimales Instrument, um auf die spezifischen Bedürfnisse der internationalen Studierenden zu reagieren und gleichzeitig in großem Maße die Attraktivität und den guten Ruf einer Hochschule zu gewährleisten. Im Folgenden sollen einige Aspekte des Mehrwerts erläutert werden, den Hochschulen durch die Einrichtung von Interkulturellen Mentoring-Programmen gewinnen:

Verbesserung der Zufriedenheit und des Studienerfolgs internationaler Studierender

Eine intensivere Betreuung der internationalen Studierenden in der Studieneingangsphase führt nachweislich zu besseren Studienerfolgen und zur Senkung der Studienabbruchsquote. Die Unterstützung und Beratung durch studentische Mentor_innen, welche die Situation an der Universität aus eigener Sicht kennen und erleben, kombiniert mit professioneller Beratung zu spezifischen Themen wie Finanzen, Aufenthaltsrecht, psychologische Hilfe, Wohnraum oder prüfungsrelevanten Fragestellungen, gibt den internationalen Studierenden die Möglichkeit, ihre Herausforderungen zu bewältigen und sich auf das Studium zu konzentrieren.

Innerhalb des Mentoring-Programms können die teilnehmenden Studierenden ein fach- und kulturübergreifendes Netzwerk an interessierten und gleichgesinnten Kommilitonen aufbauen, das sie während ihres Studiums in Deutschland (und ggf. auch darüber hinaus) trägt. Die somit gewonnene Zufriedenheit führt wiederum zu einer erfolgversprechenden Studierfähigkeit und guten Studienergebnissen, die die Situation für alle Studierenden und auch die Lehrenden verbessern und langfristig den Ruf der Hochschule im In- und Ausland bedeutend fördern. Durch Alumni-/Alumnae-Netzwerke und internationale Akademiker_innenvereine werden die Erfolge der Absolvent_innen und die Bemühungen der Hochschule weitergetragen. Zufriedene Studierende bleiben auch nach dem Abschluss mit ihrer Hochschule verbunden. Als strategische Partner_innen der Hochschule und in ihrer Funktion als Botschafter_innen tragen sie dazu bei, die Zahl der Studierenden aus dem Ausland langfristig zu erhöhen.

Internationalisierung der Hochschule

Internationale Studierende, die in das Hochschulleben eingebunden werden, fördern den Aufbau eines von Internationalität und Interkulturalität geprägten Arbeits- und Lernumfelds. In Arbeits- und Projektgruppen bereichern sie den Unterricht durch ihre Erfahrungen und Sichtweisen und tragen somit zum Aufbau interkultureller Kompetenzen der Studierenden und Lehrenden bei. Interkulturelle Mentoring-Programme fördern also den interkulturellen Austausch und Dialog innerhalb der Hochschule; sie schaffen den Rahmen für den Aufbau von Netzwerken und Freundeskreisen sowie fachbezogenen Übungsgruppen und geben Impulse für internationale und interkulturelle Veranstaltungen. Allen Studierenden werden so frühzeitig internationale und interkulturelle Erfahrungen ermöglicht, die ihre Chancen auf einem globalisierten Arbeitsmarkt deutlich verbessern.

Stärkung des Auslandsstudiums

Durch das Prinzip einer Balance zwischen Incomings und Outgoings entspricht die Anzahl der Incomings häufig den für eigene Studierende zur Verfügung stehenden Studienplätzen an ausländischen Hochschulen. Die Zufriedenheit der Incomings wird damit zu einem wichtigen Erfolgsfaktor der Internationalisierung von Universitäten insgesamt: Sie gewährleistet, auch in Zukunft viele Outgoings ins Ausland schicken zu können. Die Reputation der Hochschule hängt daher ganz direkt mit der Frage einer Willkommenskultur zusammen.

Eine der langfristig wichtigsten strategischen Leistungen Interkultureller Mentoring-Programme ist die feste Bindung der internationalen Studierenden und Absolventen an die jeweilige Hochschule. Es besteht daher ein sehr enger Zusammenhang zwischen der erfolgreichen Alumni-/Alumnae-Arbeit und einer professionellen und zugleich für Studierende angemessenen, also auch sozial-kommunikativen Betreuung internationaler Studierender. Ein umfassendes internationales Alumni/Alumnae-Netzwerk kann dann dazu beitragen, weltweit und nachhaltig strategische Partner_innen und Botschafter_innen für die Hochschule zu haben und langfristig die Zahl der Studierenden aus dem Ausland zu erhöhen.

Bausteine Interkultureller Mentoring-Programme

Es gibt verschiedene Typen von Interkulturellen Mentoring-Programmen, die sich in Bezug auf die Zielgruppe (Bildungsausländer_innen, Bildungsinländer_innen, Studierende mit Migrationsbiografie), auf den Zeitpunkt des Mentorings (Studieneingangsphase, in kritischen Studienverläufen, Übergang in den Beruf) und damit einhergehend auf die strukturelle Verortung des Programms (International Office, Rektorat, Career Center, Zentrale Studienberatung etc.) unterscheiden.

Im Folgenden sollen Bausteine für ein Interkulturelles Mentoring-Programm vorgestellt werden, die je nach Zielsetzungen, Zielgruppen sowie finanziellen Ressourcen und personellen Kapazitäten der jeweiligen Hochschule kombiniert werden können. Ausgehend vom Bedarf der internationalen Studierenden nach *erstens* besserer und zielgruppen-

spezifischer Beratung und Betreuung, *zweitens* mehr Fachkursen und Übungsgruppen und *drittens* der Möglichkeit von Austausch und Vernetzung mit deutschen Kommilitonen, sollte das Interkulturelle Mentoring-Programm als studentisches Eins-zu-eins-Mentoring mit einem vielseitigen Angebot an Fachtutorien und Arbeitsgruppen sowie einem reichhaltigen Rahmenprogramm geplant werden.

Das *One-to-one-Mentoring* ist das Herzstück des Programms. Jeweils eine Mentorin bzw. ein Mentor wird als Ansprechpartner_in für jeweils eine_n Mentee ausgesucht. Das Mentoring-Tandem trifft sich während der festgelegten Mentoring-Phase (meist ein bis zwei Semester) regelmäßig. Wie die Treffen ablaufen, was besprochen wird und wo sie stattfinden, bleibt den Mentoring-Partner_innen selbst überlassen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich die Tandems mindestens zweimal im Monat zu konzentrierten, vertraulichen Gesprächen treffen sollten, damit die Mentees die Möglichkeit haben, auch wirklich über mögliche Probleme und Schwierigkeiten und private Themen sprechen zu können und das Mentoring seine Ziele erreicht. Darüber hinaus sind gemeinsame Treffen im Freundeskreis und mit Kommilitonen oder anderen Mentoring-Teilnehmenden erwünscht. Die Mentor_innen versuchen ihren Mentees bei allen Fragen bezüglich des Studiums und des Lebens in Deutschland zu helfen. Im Gegenzug lernen die Mentor_innen durch den Mentee eine für sie neue Kultur kennen und verstehen. Da dem sogenannten Matching durch die Programmkoordination sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, sind die Voraussetzungen gegeben, dass die Mentoring-Partner_innen gut harmonieren und auch nach Ablauf des Semesters Kontakt halten.

Erfolgsfaktor Matching

Einer der wichtigsten Faktoren für den nachhaltigen Erfolg eines Interkulturellen Mentoring-Programms ist das sorgfältige Zusammenführen der Mentoring-Partner_innen, das *Matching*. Die Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche gemeinsame Mentoring-Zeit sind der Wille von Mentor_in und Mentee eine vertrauens- und respektvolle Beziehung auf Zeit einzugehen, auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren und sich die gegenseitigen Erwartungen mitzuteilen. Entscheidend ist, dass die Partner voneinander profitieren und viel voneinander lernen können und wollen. Aus diesem Grund wird dem Matching sehr viel Sorgfalt und Zeit gewidmet. Es wird durch einen Fragebogen bei der Anmeldung und persönliche Aufnahmegespräche mit allen Teilnehmer_innen (Mentor_innen und Mentees) vorbereitet. Außer den Gründen für die Bewerbung zur Teilnahme am Programm werden im Fragebogen die ‚hard facts‘ wie Studienfach, Semesteranzahl, Alter sowie Interessen und Hobbys abgefragt. Ein persönliches Gespräch ermöglicht es, einen aussagekräftigen Gesamteindruck zu erhalten. Themen sind hier bspw. internationale und interkulturelle Erfahrungen, sowie religiöse Aspekte und kulturelle Besonderheiten. Die Programmkoordinator_innen suchen anschließend anhand bestimmter Kriterien (Beratungsbedarf, Studienfach, Alter, Interessen/Hobbies, Persönlichkeit) die passenden Mentees aus. Dieses sorgfältige Vorgehen gewährleistet, dass die Tandems Schnittmengen in ihren fachlichen und freizeitbezogenen Interessen haben und somit schnell eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen können.

Ein stärker formalisiertes Matching kann auf Datenbanken zurückgreifen und gemeinsame Studiengänge und Interessen auch mittels Algorithmen ermitteln. Jedoch können so weder der Persönlichkeitsaspekt, der für ein freundschaftliches Verhältnis eine große Bedeutung spielt, noch spezielle religiöse oder kulturelle Voraussetzungen in die Auswahl mit einfließen. Gerade bei internationalen Studierenden ist es überaus wichtig, dass sie ganzheitlich mit ihrem kulturellen Hintergrund, ihrer besonderen Situation und ihren persönlichen Erwartungen gesehen und dementsprechend mit passenden Partner_innen zusammengebracht werden.

Ein weiterer Baustein des Programms sind *Fachtutorien und Übungsgruppen* für Mentees. Vor allem Konversations- und Grammatikkurse sowie Einführungskurse ins wissenschaftliche Schreiben sind bei den internationalen Teilnehmer_innen sehr beliebt. An technischen Hochschulen ist der Bedarf an Fachkursen zu den ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenfächern wie Höhere Mathematik, Technische Mechanik, Konstruktionslehre und Regelungstechnik sowie Programmierkursen hoch. Koch-, Literatur- oder Spieleclubs haben das Ziel, dass die Teilnehmer_innen die deutsche Kultur besser kennenlernen und sich auf Deutsch unterhalten. Hier treffen sich während der Mentoring-Phase regelmäßig Gruppen von internationalen und deutschen Studierenden, die hierdurch die Möglichkeit haben, in engeren Kontakt miteinander zu kommen. Oft entstehen dabei bleibende Freundschaften. Die Fachkurse, Übungsgruppen und Clubs werden in der Regel von qualifizierten Teilnehmer_innen des Programms angeboten, die auf diesem Wege als Fachtutor_innen Lehrerfahrung sammeln. Sie erhalten dafür in der Regel einen Vertrag als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft oder eine Aufwandsentschädigung für ihre Tutorentätigkeit. Zusätzlich können Blockveranstaltungen mit externen Dozent_innen zu Themen wie bspw. Lerntechniken, Zeitmanagement, Kommunikation, Konfliktmanagement oder Bewerbungstraining das Qualifizierungsprogramm ergänzen.

Erfolgsfaktor Qualifizierung

Inhalte von ein- bis zweitägigen Einführungsseminaren für Mentees und Mentor_innen sind in der Regel die

- Reflexion eigener Fremdheitserfahrung,
- Übertragung dieser Erfahrung auf die Situation der internationalen Studierenden,
- Reflexion der eigenen Erwartungen und der Erwartungen an die Mentoring-Partner_innen,
- Besprechung kultureller Verhaltensweisen an einer deutschen Hochschule (Kommunikation, Regeln, Lehrformen etc.) und in der deutschen Gesellschaft,
- Vermittlung von Anforderungen und Inhalten des Mentoring-Programms,
- Planung des Rahmenprogramms.

Mögliche Ängste und Unsicherheiten der angehenden Teilnehmer_innen können abgebaut werden, indem Alumni/Alumnae des Programms dazukommen, um von ihren Erfahrungen zu berichten und Fragen zu beantworten. Zusätzlich erhalten die Teilnehmer_innen ein Interkulturelles Training, um sich theoretisch fundiert mit diesem Thema vertraut zu machen. Hier werden kulturelle Unterschiede in verschiedenen Ländern und Regionen

reflektiert, die in der Mentoring-Beziehung relevant werden könnten, z. B. der ‚Gesichtsverlust‘ in der chinesischen Kultur.

Anreize bietet auch ein interessantes und vielseitiges *Rahmen- und Freizeitprogramm*, das Gemeinschaftserlebnisse ermöglicht und den Studierenden erlaubt, eigene Ideen einzubringen, kulturelle oder sportliche Aktivitäten selbst zu organisieren und somit in einem *bottom-up-Prozess* Verantwortung für das Programm zu übernehmen. Obligatorisch sind Einführungs- und Abschlussveranstaltungen sowie regelmäßige Stammtische und Exkursionen. Interessant sind auch „Internationale Abende“, zu denen die Teilnehmer_innen kurze Präsentationen und Aufführungen sowie Speisen aus ihrer Heimat beisteuern. Durch großes Engagement der Teilnehmer_innen kann das Rahmenprogramm so stark ausgeweitet werden, dass fast wöchentlich eine von den Teilnehmer_innen mit Unterstützung der Programmkoordination eigenständig organisierte Veranstaltung stattfindet. Möglich sind z. B. je nach Jahreszeit Beachvolleyballturniere und Wakeboarden, Skiausfahrten, Stadtrallies, Wanderungen, Museumsbesuche und Koch-, Spiel- oder Filmabende.

Erfolgsfaktor Kommunikation

Über soziale Medien ist es sehr einfach, o.g. Veranstaltungen zu bewerben und sich innerhalb der Gruppe auszutauschen. Die reibungslose Kommunikation unter den Teilnehmer_innen und mit der Programmkoordination durch Social Media ist demnach ein weiterer Aspekt für das Gelingen Interkultureller Mentoring-Programme. In einer Facebookgruppe, die auch die Alumni bzw. Alumnae des Programms miteinschließen kann, tauschen sich die Teilnehmer_innen über interessante Veranstaltungen in Universität und Stadt aus, es werden Vorschläge zu gemeinsamen kurzfristigen Aktionen gemacht, es können WG-Zimmer angeboten oder gesucht werden und Hilfe bei der Beantwortung von besonderen fachlichen Fragen gegeben werden. Die Mentoring-Partner_innen und kleinere Gruppen, die sich innerhalb des Programms bilden und ihre Freizeit gemeinsam verbringen oder auch Lerngruppen, die sich in der Prüfungszeit treffen, kommunizieren meist über WhatsApp.

Fazit

Interkulturelle Mentoring-Programme haben das Potential internationale Studierende zu unterstützen, die Hürden zu meistern, denen sie an Hochschulen in der Studieneingangsphase begegnen und so ihre Zufriedenheit und ihren Studienerfolg zu verbessern. Gleichzeitig befördern sie den Internationalisierungsprozess an der Hochschule und bieten den einheimischen Studierenden die Möglichkeit sich ehrenamtlich zu engagieren und sich weiter zu qualifizieren. Für alle Teilnehmenden bieten sie den Rahmen für fach- und kulturübergreifenden Austausch und für den Aufbau langfristiger internationaler Netzwerke. Diese Potenziale Interkultureller Mentoring-Programme gewinnen eine besondere Bedeutung vor dem Hintergrund einer weiteren Globalisierung und neuer Migrations- und Fluchtbewegungen. Angesichts der großen Integrationsherausforderungen, die sich aus diesen Bewegungen ergeben, können sie auch einen wichtigen Beitrag zur Pflege des

gesellschaftlichen Zusammenhalts und zum Aufbau einer funktionierenden Gesellschaft leisten, in der sich Menschen aus verschiedenen Kulturen mit Respekt begegnen und durch interkulturelle Kompetenz erfolgreich zusammenarbeiten können.

Praxistipps

- Viel Zeit und Sorgfalt dem Kennenlernen der Teilnehmer_innen und dem *Matching* widmen, um die passenden Mentoring-Partner_innen zusammenzubringen, die eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen und voneinander lernen können.
- Die Mentorinnen und Mentoren, aber auch die Mentees auf das Mentoring intensiv in gemeinsamen Workshops vorbereiten, um die Ziele und Inhalte des Programms vorzustellen, theoretisches Wissen über interkulturelle Kommunikation zu vermitteln, Unsicherheiten abzubauen und ein Teilnehmer_innen-Netzwerk zu knüpfen.
- Ideen und Vorschläge der Teilnehmer_innen für das Rahmenprogramm aufnehmen und sie eigenständig einen Teil der Veranstaltungen und Aktionen planen und durchführen lassen.
- Den Kontakt zu den Alumni und Alumnae des Programms halten, sie beispielsweise zum Rahmenprogramm oder als erfahrene Teilnehmer_innen zu den Einführungsworkshops einladen.

Literatur

- Apolinarski, Beate, und Jonas Poskowsky. 2012. *Ausländische Studierende in Deutschland 2012 Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks* durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/51_soz20_auslaenderbericht.pdf. Zugegriffen: 15.12.2015.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, und Helen Tiffin. 2000. *Post-Colonial-Studies: The Key Concepts*. London/ New York: Routledge.
- Heublein, Ulrich, Johanna Richter, Robert Schmelzer, und Dieter Sommer. 2014. *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. Forum Hochschule 4. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf. Zugegriffen: 14.01.2016.
- Isserstedt, Wolfgang, und Judith Link. 2008. *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland, deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System*, Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, Wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.). Bonn, Berlin. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf. Zugegriffen: 14.01.2016.
- Kelo, Maria. 2008. Serving international students – Motivation and Models, in *Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook*, hrsg. Michael Gaebel, Lewis Purser, Bernd Wächter und Lesley Wilson. Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, und Nicolai Netz. 2013. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulfor-*

- schung*, http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf. Zugegriffen: 15.12.2015.
- Nikitopoulos, Alexandra, und Astrid Utler. 2011. Bedeutung und Einfluss kultureller Unterschiede im Hochschulkontext. In *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, hrsg. Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler, 255-268. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Schumann, Adelheid. (2008b): Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität. In *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*, hrsg. Annelie Knapp, und Adelheid Schumann. 29-50. Frankfurt: Peter Lang.
- Statistisches Bundesamt. 2015. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen-Vorbericht-Wintersemester 2014/2015. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410158004.pdf;jsessionid=F648BC2D0B16D9762A1B4B0ABF6F1B96.cae2?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 20.12.2015.
- Thomas, Alexander. 2011. Das Kulturstandardkonzept. In *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, hrsg. Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler. 97-124. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Voigt, Viola. 2013. *Interkulturelles Mentoring made in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Maja Friederike Heidenreich, M.A.

Studium Osteuropäische Geschichte, Slawistik, Romanistik

Programmleitung Interkulturelles Mentoring

Universität Stuttgart

Dezernat Internationales

Pfaffenwaldring 60

70569 Stuttgart

heidenreich@ia.uni-stuttgart.de

14.3 „Mind the gap“

Mentoring für Frauen in der Statuspassage Studium – Promotion

Julia Steinhausen

Abstract

Obwohl bei den Studienabschlüssen eine Geschlechterparität erreicht ist, setzt sich dieser Trend in den weiteren Qualifikationsstufen der Wissenschaft nicht fort, sondern es kommt zu einem deutlichen Rückgang von Frauen, je höher die Qualifikationsstufe ist. Der vorliegende Beitrag analysiert den Verlust der Frauen in den Statuspassagen der wissenschaftlichen Laufbahn und diskutiert, warum viele von ihnen bereits im Übergang vom Studium in eine mögliche Promotion die Hochschule verlassen. Es wird aufgezeigt, unter welchen Bedingungen formelle Mentoring-Angebote organisationale Lücken schließen und individuelle Hemmnisse für den Beginn einer wissenschaftlichen Karriere überbrücken können.

Schlagwörter

Statuspassage, Mentoring, Studienabschluss, Promotion, Übergang, *Gatekeeping*, Entscheidung, *Leaky pipeline*

Statuspassagen in der wissenschaftlichen Laufbahn stellen neuralgische Punkte für Frauen dar, weil sich hier Karriereorientierungen und generative Entscheidungen überschneiden. Auf die Übergangsentscheidung wirken sich nicht nur das Erleben der vorherigen Qualifizierungsphase, sondern auch die antizipierten, biografischen Konsequenzen der sich anschließenden Phase aus. Vor diesem Hintergrund werden die Statuspassagen der Wissenschaft analysiert, dabei steht insbesondere der Übergang vom Studium in die Promotion im Fokus. Zu diesem Zeitpunkt besteht eine Geschlechterparität zwischen Absolventinnen und Absolventen. Der Übergang in die Wissenschaft stellt jedoch die erste ‚Schleuse‘ dar, die von deutlich weniger Frauen als Männern passiert wird. In dieser Statuspassage ist der Einsatz von Mentoring für Frauen daher dringend geboten, um die Entscheidung zur Promotion zu fördern und zu festigen. Gute Mentoring-Angebote zeichnen sich durch eine sich anschließende Begleitung des Übergangs in den neuen Status als Promovendin während der Schwellenphase aus. Im Folgenden wird auf der Grundlage langjähriger Koordinationsarbeit in Mentoring-Programmen dargestellt, wie Peer- und Gruppen-Mentoring-Formate (siehe Beitrag I.6.1.1 in diesem Band) den Bedarfen der Studentinnen entgegenkommen und welche Herausforderungen sich aus institutionellen Rahmenbedingungen, individuellen Voraussetzungen und Ansprüchen ergeben.

Die Leiter ohne Sprossen – Statuspassagen in der Wissenschaft

In der Übergangsforschung beschreibt der Begriff *Statuspassage* den Wechsel von einem Status in einen anderen (vgl. Glaser und Strauss 1971), wobei *Status* nicht als hierarchische Einheit festgelegt ist, sondern sowohl Übergänge in der Bildungs- und Berufsbiografie als auch im Privatleben einbezieht (z. B. den Übergang von der KiTa in die Schule ebenso wie den Übergang vom Ledigenstatus in die Ehe). Die Statuspassagen können institutionell standardisiert (z. B. Übergang in den Ausbildungsbetrieb) oder nicht-standardisiert sein (z. B. Krankheit, Elternschaft). Statuspassagen erfolgen nicht zwingend linear, sondern können auch reversibel oder wiederholbar sein. In der Entwicklung der Übergangsforschung wurden – parallel zur Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiografien – starre Übergangsmodelle durch dynamische Übergangsverständnisse abgelöst, um der Tatsache gerecht zu werden, dass Übergänge kontingenter, diskontinuierlicher und unabsehbarer werden (vgl. von Felden et al. 2014). Ausgangs- und Zielzustände sind heute weniger denn je definiert. Wer heute ein Studium beginnt, weiß in den wenigsten Fällen, wie das konkrete Berufsfeld aussieht, in dem er oder sie zukünftig arbeiten wird. Statuspassagen und Übergänge können theoretisch weiter ausdifferenziert werden (vgl. von Felden und Schiener 2010), für die folgenden Ausführungen werden die Begriffe jedoch synonym verwendet. Die Übergänge in Lebensverläufen von Individuen verlaufen parallel, somit können sich berufliche und private Bereiche überschneiden und beeinflussen. Der Begriff *Passage* deutet an, dass eine längere Übergangsphase zwischen Ausgangs- und Zielzustand vorherrschen kann, d.h. Übergänger_innen befinden sich längere Zeit in sogenannten *Schwellenphasen*, die subjektiv als strukturlos empfunden werden können

und in denen Orientierung notwendig ist. Statuspassagen sind als sozialer Prozess zu verstehen, an dem mehr Personen als der oder die Übergänger_in beteiligt sind, dennoch sind sie stark individualisiert und stellen Veränderungsanforderungen an das Individuum, die je nach Institutionalisierungsgrad der Statuspassage in einer bestimmten Weise zu bewältigen sind (vgl. Lemmermöhle et al. 2006). Vor diesem theoretischen Hintergrund zeigen die Statuspassagen der wissenschaftlichen Karriere folgende Besonderheiten:

Die wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen sind möglichst erfolgreich mit exzellenter Leistung zu durchlaufen. In der tatsächlichen Umsetzung fehlt jedoch selbst den bestqualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchskräften durch mangelnde Standardisierung oft das Umsetzungswissen zur Durchführung einer Promotion, insbesondere in der Anfangsphase. Es gibt wenig allgemeine Informationen zum Zugang zu einer Promotion. Einige Career Services und systematisierte Personalentwicklungskonzepte nehmen diese Themen in ihr Programm auf, jedoch gibt es generell wenig fachübergreifende Anlaufstellen. Viele Studierende entscheiden sich daher auf der Basis vager Vorstellungen, z. B. aufgrund von positiver Erfahrung in ihrer studentischen Hilfskrafttätigkeit, für eine Promotion. Die Nachwuchsrekrutierung ist z. B. nicht durch Testverfahren oder zentrale Entscheidungsstrukturen formalisiert (vgl. Costas 2003), sondern geschieht oft durch persönliche Beziehungen. Enders kritisiert, dass Rekrutierungen für die Promotion meist nicht durch einen internationalen Markt, sondern durch Auswahl vor Ort, z. B. aus einem Pool bekannter Studierender erfolgen (vgl. Enders 2005). Umgekehrt suchen auch angehende Nachwuchswissenschaftler_innen unter den ihnen bekannten Lehrenden die potentiellen Betreuer_innen ihrer Dissertation aus. Wie die angehenden Promovierenden dann in die Aufgaben eingeführt und auf diese vorbereitet werden, obliegt dann jedem Arbeitskreis selbst.

Anfang und Ende der jeweiligen Statuspassage des wissenschaftlichen Karriereweges sind nicht klar definiert und können sich über Jahre hinziehen, ein Faktor, der für Promotionsinteressierte, aber auch für Promovierende schwer einschätzbar ist. In der Promotions- wie auch in der Postdoc-Phase gelten die Wissenschaftler_innen als „wissenschaftlicher Nachwuchs“ – ein Status, mit dem ein Abhängigkeitsverhältnis und ein Unterstützungsbedürfnis assoziiert werden. Jedoch werden spätestens in der Postdoc-Phase Forderungen nach eigenen Forschungsanträgen bzw. Drittmittelinwerbungen gestellt. Statuspassagen sind in diesem Sinne in der Wissenschaft nicht vorhanden: Bei den jeweiligen Übergängen bleibt vieles gleich (fachliche Community, evtl. das Angestelltenverhältnis), doch die Anforderungen, um wissenschaftliche Karriere zu machen, steigen stark an. Für Kraus (2008) trifft die Metapher der Karriereleiter im Wissenschaftssystem nicht zu: „[...] der wissenschaftliche Nachwuchs kann nicht klettern, er muss springen und zwar aus einer Position der relativen Abhängigkeit in eine Spitzenposition“ (Kraus 2008, S. 200). Die Einführung von Juniorprofessuren und Tenure-Track-Stellen sollen die Meilensteine absehbarer und die Chancen auf beruflichen Erfolg damit kalkulierbarer machen, so dass es zumindest kein Sprung ins Ungewisse ist.

An zwei Merkmale moderner Statuspassagen scheint das tradierte Wissenschaftssystem nicht angepasst zu sein, was sich nachteilig auf die Karrieren von Frauen auswirkt:

Die Pluralisierung und Gleichzeitigkeit von Statuspassagen wird zum Nachteil für Frauen, wenn die Qualifizierungs- und die Familienphase zusammenfallen und sie dadurch als weniger leistungsfähig beurteilt werden, was sie de facto nicht sind (vgl. Lind 2006). Aus der Überschneidung dieser Phasen ergeben sich neue Herausforderungen, denen insbesondere Universitäten als Orte innovativer Ideen und Lösungen entgegenkommen müssen. Doch die vorherrschende Kultur in der Wissenschaft und das Bild des allzeit verfügbaren Wissenschaftlers konkurrieren mit den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen von Müttern in der Promotionsphase.

Das Verständnis von Statuspassage als sozialem Prozess, an dem mehrere Personen beteiligt sind, wird insofern zur Herausforderung für Frauen, wenn sogenannte *Gatekeeper* über den Eintritt in die Wissenschaft entscheiden. Als *Gatekeeper* – ein Begriff aus der Sozialen Netzwerkanalyse – gelten in der Wissenschaft Personen in Schlüsselpositionen, die maßgeblichen Einfluss darauf haben, wer in das System aufgenommen wird (z. B. als Mitglieder in Berufungskommissionen und Entscheidungsgremien, durch Gutachter_innentätigkeiten) (vgl. Husu 2004; siehe auch Beitrag I.6.3 in diesem Band). Ihre ambivalente Funktion besteht darin, dass sie auf der einen Seite *Exklusions- und Kontrollinstanz* und auf der anderen Seite *Ermöglichungs- und Inklusionsinstanz* sind. Rekrutierungen in der Wissenschaft erfolgen häufig nach dem Prinzip der homosozialen Kooptation (vgl. Allmendinger 2005). Das bedeutet, dass hauptsächlich Personen Zugang finden und gefördert werden, die in der Organisation bereits die Mehrheit bilden, und das sind auf den höheren Hierarchieebenen des Wissenschaftssystems überwiegend Männer. Frauen sind in solchen Schlüsselpositionen bisher noch unterrepräsentiert, so dass sich dies nachteilig auf die Rekrutierung von Promovendinnen auswirken kann. Erkennen lässt sich das z. B. an den Befunden zu den individuellen Faktoren für die geringe Promotionsneigung von Frauen. Sie erleben im Vergleich zu ihren Kommilitonen eine weniger offensive Bestätigungskultur von Seiten der Hochschullehrenden und fühlen sich weniger in ihren fachlichen Kompetenzen gestärkt (vgl. Allmendinger 2005). Frauen werden seltener direkt zu einer Promotion aufgefordert und fühlen sich weniger ermutigt eine Promotion zu beginnen als ihre Kommilitonen. Auch hinsichtlich des Zugangs zu Netzwerken und direkter wissenschaftlicher Anerkennung im frühen Stadium der Promotion lassen sich Benachteiligungen erkennen (z. B. durch fehlende Einführung in Netzwerke auf Tagungen). Die Unterrepräsentanz von Frauen in wissenschaftlichen Spitzenpositionen hat also zur Folge, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen nicht so häufig von der homosozialen Kooptation und der Förderung durch ein weibliches Role Model profitieren (vgl. Lind und Löther 2007) können.

Als zusätzliche Problematik zeichnet sich die wissenschaftliche Karriere mit weiterem Fortschreiten womöglich als 'Sackgasse' ab: Die Wissenschaftler_innen spezialisieren sich auf Themengebiete und werden zu theoretisch ausgebildeten Expert_innen, die für viele außeruniversitäre Bereiche überqualifiziert sind und durch die mangelnde Praxisanbindung als Mitarbeiterinnen unattraktiv werden. Mit höherer Karrierestufe schwinden alternative Berufswege, ohne dass die Erfolgsaussicht, auf eine Professur berufen zu werden, steigt.

Während also zum Ende des Studiums mit einem Frauenanteil von ca. 50 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2016) weitgehend eine Geschlechterparität besteht, scheiden Frauen bei den Übergängen zur Promotion und zur Postdoc-Phase überproportional häufig aus. Individuelle Wahrnehmungen und strukturelle Exklusions- und gleichgeschlechtliche Inklusionsmechanismen wirken zusammen und haben einen Einfluss auch auf die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Qualifizierungsphasen, vom Studium bis hin zur Postdoc-Phase. Viele Frauen binden diese Erfahrungen in ihre Entscheidungsprozesse ein und sehen nach der Promotion den letzten „*point of return*“ (Krais 2008, S. 204), um ohne große Verluste aus dem Wissenschaftssystem auszusteigen. Übergänge als Schnittstellen von Entscheidungen sollten in den Fokus hochschulpolitischer Debatten für Orientierungs- und Unterstützungsangebote aufgenommen werden, um durch eine gute Begleitung die Lücken zu schließen und den Verlust von Frauen für die Wissenschaft weniger wahrscheinlich zu machen.

Im Fokus: Übergang vom Studium in die Promotion

Zur Übergangsphase zwischen Studium und Promotion wurden bereits einige (meist regionale) Studien durchgeführt, die Gründe für die Unterrepräsentanz von Frauen liefern (vgl. Holzbecher, Küllchen und Löther 2002, Petersen 2007, Riegraf et al. 2013). Die Befunde sind über den Zeitraum von zehn Jahren weitgehend konstant und werden im Folgenden kurz skizziert: Generell sind Studierende wenig über die Möglichkeit des Promovierens informiert. Die subjektive Einstellung von Studentinnen zur Promotion ist geprägt von ihren Vorannahmen über mögliche berufliche Ziele und gleichzeitig von der Ansprache zur Promotion durch einen Professor oder eine Professorin (vgl. Riegraf et al. 2013). Studentinnen in der Studienabschlussphase werten die Ansprache einer Professorin oder eines Professors als Zeichen, dass ihnen die Promotion zugetraut wird (vgl. Petersen 2007). Viele können die eigenen Fähigkeiten in Bezug zu den Anforderungen einer Promotion nicht einschätzen, weil sie meist nur ein vages Bild vom Promovieren haben. Durch eine stärkere Ermutigung während des Studiums und das Angebot einer Promotionsstelle, würden sich insbesondere Frauen in der Entscheidungsphase überzeugen lassen, dass sie mit ihren Fähigkeiten sehr wohl eine Promotion bearbeiten können (vgl. Riegraf et al. 2013). Auch die höhere Planungssicherheit durch eine finanzielle Absicherung und die damit verbundene Anbindung an einen Lehrstuhl sind gute Argumente für die Studentinnen.

Weitere Studien zeigen, dass Studentinnen aufgrund einer häufig geringeren Selbstwirksamkeitserwartung dem Erfolg einer Promotion skeptischer gegenüberstehen als ihre Kommilitonen (vgl. Spies und Schute 1999). Sie haben für die Promotionszeit höhere Ansprüche an die Betreuungssituation und die Ausstattung (Anstellung an der Uni). Gleichzeitig haben sie auch sehr hohe Ansprüche an sich und ihre eigene Leistung. Sie fühlen sich wohler, wenn sie diese Leistungen schriftlich ausdrücken können, anstatt im direkten kommunikativen Austausch, z. B. in Form einer Diskussion im Seminar (vgl. Holzbecher et al. 2002). Dadurch entgehen sie den habituellen Mustern, mit denen Dominanz und

Kompetenz ausgedrückt wird, sind daher allerdings auch weniger sichtbar für die Nachwuchsrekrutierung.

Die Anbindung durch eine studentische (SHK) oder wissenschaftliche Hilfskraftstelle (WHF/WHK) gewinnt für eine spätere Promotion immer mehr an Bedeutung und führt in den meisten Fällen dazu, dass sich Studentinnen im Rahmen einer solchen universitären Anstellung stärker mit einer wissenschaftlichen Laufbahn auseinandersetzen. Sie stehen dadurch eher in Kontakt zu wissenschaftlichen Mitarbeitenden und zu Professor_innen und erhalten einen Einblick in das Wissenschaftssystem sowie Zugang zu wichtigen Kontakten. Obwohl die Ausübung einer wissenschaftlichen Hilfstätigkeit sehr sinnvoll erscheint, können sich dadurch Erwartungen und Vorstellungen generieren, die sich in der Promotionsphase eventuell nicht bestätigen und die dazu führen, dass die Studentinnen in ihrer neuen Rolle als Doktorandin Enttäuschungen erleben, z. B. bezüglich der fachlichen Betreuung oder der Einführung in informelle Regeln (vgl. Steinhausen 2015).

Ambivalente Gefühle hinsichtlich der Entscheidung zu promovieren sind in der Studienabschlussphase sehr stark ausgeprägt, insbesondere bei Studentinnen, die eine konkrete Berufsperspektive in Aussicht haben, wie z. B. beim Lehramt (vgl. Steinhausen 2015), (siehe Beitrag III.19. in diesem Band). Gründe für diese Ambivalenz sind der einerseits große Reiz sich weiter zu qualifizieren und den eigenen Interessen nachgehen zu können, andererseits der gleichzeitig unsichere und nicht planbare Verlauf der Promotion (vgl. Steinhausen 2015). Oft sind die ersten Schritte nicht bekannt oder es liegen falsche Vorstellungen zu Zugangswegen vor, wie die Annahme, dass eine Hilfskrafttätigkeit formale Voraussetzung für die Promotion sei.

Studentinnen schätzen den Nutzen einer Promotion geringer ein: Sie befürchten, dass ihnen bei der späteren Arbeitsplatzsuche außerhalb der Universität „Praxisferne“ oder Überqualifizierung unterstellt wird (vgl. Petersen 2007). In der Studie von Riegraf et al. (2013) geben doppelt so viele Männer wie Frauen an, durch die Promotion eine Führungsposition außerhalb der Uni einnehmen zu wollen. Frauen dagegen geben häufiger an, eine Hochschulkarriere anzustreben. Sie verbinden die Promotion eher mit einem Einstieg in die wissenschaftliche Laufbahn und weniger mit einer Karriere außerhalb der Universität. Dass Frauen seltener eine Führungsposition anstreben, kann mit der Vorstellung verknüpft sein, dass sich eine Karriere in Wirtschaftsunternehmen nicht mit der Familie vereinbaren lasse. Die Promotion selbst und die Arbeitsverhältnisse an der Universität werden gleichzeitig als gute Möglichkeit gesehen, Familie und Beruf miteinander zu verbinden (vgl. Riegraf et al. 2013).

Die Gestaltungsempfehlungen für die Hochschule fallen in den eingangs benannten Studien meist ähnlich aus:

Um der Unterrepräsentanz von Frauen in der Promotionsphase entgegenzuwirken, bedarf es verschiedener hochschulorganisatorischer Veränderungen, die sich auf die individuelle und besonders auf die strukturelle Ebene auswirken.

Die Entscheidung zu promovieren wird größtenteils während des Studiums getroffen (vgl. Riegraf et al. 2013), d.h. Angebote zur Orientierung müssen frühzeitig ansetzen, um Einfluss nehmen zu können. Gleichzeitig darf jedoch kein allzu großer Abstand zwischen

dem Zeitpunkt des Angebots und dem Studienabschluss bestehen, da dann erst wenig Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten gesammelt wurden und akut kein „Handlungsdruck“ besteht, sich mit dem Thema ernsthaft auseinanderzusetzen, wie das bei Angeboten in der Bachelorphase der Fall wäre.

Leistungsstarke Studentinnen sollten jedoch frühzeitig institutionelle Einbindung erfahren, damit sie das Wissenschaftssystem kennenlernen und sich mit der Promotion als wissenschaftlicher Qualifizierung beschäftigen. Die gezielte Ansprache und Ermutigung durch das Hochschulpersonal sollte intensiviert werden, um qualifizierte Studentinnen in der Selbstwahrnehmung ihrer eigenen Fähigkeiten zu stärken. Studienbegleitende Angebote zur Berufs- und Karriereplanung sollten ausgebaut werden. Sie helfen dabei, über die beruflichen Perspektiven nach einer Promotion inner- und außerhalb der Wissenschaft zu informieren. Langfristig sollten die Arbeitsbedingungen an Hochschulen reformiert werden, um die Attraktivität der Universität als Arbeitsplatz zu steigern. Dies betrifft sicherere Perspektiven und gute fachliche Betreuung während der Promotion, das Aufzeigen praktikabler Modelle zur Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft sowie erweiterte Finanzierungsmöglichkeiten. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist z. B. die Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes im März 2016. Ein Ausbau von strukturierten Promotionsmöglichkeiten käme z. B. dem Wunsch nach institutioneller und individueller Anbindung entgegen. Gleichzeitig könnten so wissenschaftliche Methoden strukturierter erlernt und neue Doktorand_innen in Diskurse eingeführt werden, die im Studium noch nicht so intensiv behandelt werden konnten. Des Weiteren sind Angebote hilfreich, die die Entwicklung des wissenschaftlichen Habitus unterstützen, ihn aber auch kritisch hinterfragen.

Themen im Mentoring-Prozess in der Statuspassage Studium – Promotion

Bentler und Bührmann (2005) benennen folgende Aspekte einer wirkungsvollen Unterstützung des Übergangs im Kontext der Hochschule: Auseinandersetzung mit der eigenen Person, soziale Kontakte und Unterstützung von außen, Wissen und Information sowie Methoden und Techniken. Die Parallele zu den strukturellen Empfehlungen und den individuellen Anforderungen, die aus den zuvor referierten Studien ersichtlich wurden, wird aufgegriffen, um zu zeigen, wie ein Mentoring-Angebot gestaltet sein kann, das die Entscheidung zur Promotion unterstützt.

In der Statuspassage Studium – Promotion kommt Mentoring in erster Linie eine entscheidungsfördernde und -stützende Funktion zu: Die Studentinnen erhalten die Möglichkeit, sich mit der Option Promotion auseinanderzusetzen und eine bewusste und informierte Entscheidung zu treffen, die zu ihnen passt. In einer abhängigkeitsfreien Beziehung hat die Mentee die Möglichkeit, Informationen zur Promotion zu bewerten und mit Hilfe der Mentorin oder des Mentors bzw. der Peers in ihr eigenes Wertesystem zu integrieren und eine solide Entscheidungsgrundlage zu schaffen. Es werden Reflexions- und Bewer-

tungsprozesse angestoßen und, je nach Entscheidung, erste Schritte noch innerhalb des Mentoring-Prozesses eingeleitet. Je nach Konzeption des Programms kann das Mentoring übergangsbegleitend dazu beitragen, den Einstieg in die neue (Qualifizierungs-)Phase zu bewältigen. Ein Mentoring-Angebot für Studentinnen im Übergang sollte die folgenden Themen aufgreifen und diese in Form von One-to-one-Mentoring, Peer-Mentoring oder Gruppen-Mentoring bearbeiten (siehe Beitrag I.6.1 und I.6.1.1 in diesem Band).

Zentral für die Entscheidungsfindung zur Promotion ist die *Auseinandersetzung mit der eigenen Person*, also mit den eigenen Fähigkeiten und Zielen. Themen, die im Mentoring besprochen werden können, sind die Berufsorientierung und die Frage, welche persönlichen Ziele die Mentee vor dem Hintergrund ihres Selbstbildes und ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten mit der Promotion verbindet. Dabei kommen unterschiedliche Motivationen zur Promotion zu Tage, die alle die gleiche Wertschätzung erfahren sollten. Deutlich werden muss dennoch, dass die Promotion nicht mit einem verlängerten Studium zu verwechseln ist (vgl. Fiedler und Hebecker 2005). Die Entscheidung sollte nicht nur aufgrund mangelnder Alternativen und dem Wunsch, noch länger im gewohnten System verbleiben zu wollen, getroffen werden. Die Studentinnen sollen in ihren Fähigkeiten bestätigt werden und ein stärkeres positives Selbstbild entwickeln. Werden die Themen in einer Gruppe behandelt, können die anderen Mentees durch wertschätzendes Feedback zur Vervollständigung dieses Selbstbildes beitragen. Zur Erweiterung desselben, können die Mentor_innen empfehlen, eine Fremdeinschätzung (z. B. aus dem Kommiliton_innen- oder Familienkreis) zu den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie zu der Frage einzuholen, wie passend eine Promotion für diejenige Person eingeschätzt wird (z. B. durch ein 360-Grad-Feedback, bei dem eine systematisierte Einschätzung der eigenen Kompetenzen aus verschiedenen Blickwinkeln eingeholt wird). Dies erfordert Mut, ist aber für den weiteren Entscheidungsprozess in den meisten Fällen sehr hilfreich. Zentrale Fragen im Mentoring können z. B. sein, den Zugang zum Wissenschaftssystem zu thematisieren und Strategien zu überlegen, wie man als geeignete Promotionskandidatin sichtbar werden kann oder wie man eine_n potentielle Betreuer_in anspricht. Ein weiteres Thema der Mentoring-Treffen kann der Umgang mit ambivalenten Gefühlen sein, wenn z. B. mehrere Berufsmöglichkeiten miteinander konkurrieren (vgl. Steinhausen 2015). In den Gesprächen kann erarbeitet werden, wie ‚Bauch- und Kopfentscheidungen‘ miteinander vereinbar sind und wie daran anschließend vertretbare Argumente ausformuliert werden. Zu dieser Auseinandersetzung mit der eigenen Person gehören laut Bentler und Bührmann auch eine gewisse Gelassenheit und Zuversicht, die anstehenden Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dies kann durch die Mentorin oder den Mentor bestärkt werden (vgl. Bentler und Bührmann 2005).

Für die Entscheidungsfindung und die Übergangsphase sind *soziale Kontakte* wichtig, um psychosoziale Unterstützung im Entscheidungsprozess zu erhalten und um sich über Informationen und Erfahrungen auszutauschen. Peer- und Gruppen-Mentoring bieten den idealen Rahmen, um in vertraulicher Atmosphäre Motivationen, Ängste und Zweifel zu besprechen und die Statuspassage gemeinsam zu bewältigen. Die Netzwerkbildung ist

wichtig, da langfristig anhaltende Kontakte gebildet werden können, die in der ersten Zeit der Promotion für den Erfahrungsaustausch genutzt werden können.

Die jeweiligen Mentoring-Formate unterstützen die Suche nach Verbündeten für die Begleitung in der Übergangsphase. Dies können Kommiliton_innen, die Mentorin oder der Mentor sein. Professor_innen oder Dozent_innen, die die Mentee fachlich bestärken und ermutigen, sind wichtig, um Eingang in das System zu finden und die erste Phase durchzuhalten. Mentoring kann dabei unterstützen, diese Gatekeeper zu identifizieren und Strategien zu entwickeln, um sich selbst als potentielle Nachwuchswissenschaftlerin für diese sichtbar zu machen und den Kontakt zu aktivieren.

Den Studentinnen, die sich für eine Promotion interessieren, fehlt, wie bereits dargelegt, konkretes *Wissen und Information* zu den formalen Abläufen einer Promotion (z. B. Promotionsanmeldung, Finanzierungsmöglichkeiten und Themensuche). Die Finanzierung ist dabei ein zentrales und ausschlaggebendes Argument für die Absolventinnen. Die Mentor_innen vermitteln im Mentoring-Prozess in erster Linie Erfahrungswissen und können hier aufgrund der fachspezifischen Unterschiede nur bedingt weiterhelfen. An dieser Stelle ist eine Informationsveranstaltung mit Expert_innen, z. B. in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Forschungsreferat der Universität, sinnvoll. Auch Berufsperspektiven mit abgeschlossener Promotion können durch Podiumsgespräche oder Themenabende mit promovierten Expert_innen der jeweiligen Berufsfelder aufgezeigt werden. Neben den formellen Informationen ist das Erfahrungswissen einer Mentorin oder eines Mentors gewinnbringend, wenn informelle Tipps oder ganz pragmatische, authentische Erfahrungen, z. B. zur Strukturierung des Arbeitsalltages, zu Motivationsstrategien und Konferenzerfahrung etc. weitergegeben werden. Dies ist besonders hilfreich, um den Studentinnen zu zeigen, dass eine Promotion generell bewältigbar ist. Eine Stärkung der Zuversicht ist für den Schritt in die Promotion hilfreich.

Gestaltet man das Mentoring als Peer-Mentoring mit statusgleichen Mentees, kann durch Personen, die die Promotion bereits abgeschlossen haben oder sich noch im Prozess befinden, zusätzlich persönliches Erfahrungswissen weitergegeben werden. Sie machen das Bild von der Beschäftigung mit einer Doktorarbeit konkreter und hierdurch den Weg besser einschätzbar.

Der Einstieg in die Promotion ist mit Ausnahme von der Einbindung in Graduiertenkollegs kaum standardisiert. Für viele Studentinnen ist es daher wichtig zu erfahren, wie sie sich auf die kommenden Anforderungen vorbereiten und für diese weiterqualifizieren können. Die Mentor_innen können die verschiedenen Aufgabenfelder im Rahmen einer Promotion darlegen und deutlich machen, welche Qualifikationen und Kompetenzen zur Bewältigung notwendig sind, um dann gemeinsam mit ihnen zu überlegen, wie die verschiedenen *Methoden und Techniken* (z. B. wissenschaftlich schreiben, präsentieren, bestimmte Forschungsmethodiken anwenden) erlernt werden können. Die Studentinnen werden erkennen, dass sie diese Kompetenzen nicht direkt zu Beginn der Promotion mitbringen müssen, sondern dass die Promotionszeit von (informellen) Lernprozessen bestimmt ist.

Ergänzt werden sollte diese Liste von Bentler und Bührmann um den Aspekt der differenzierten Vorbilder und Rollenmodelle. Diese sollten für die Mentees in der Studien-

phase sichtbar sein, um verschiedene Lebensmodelle aufzuzeigen und erkennen zu lassen, dass Wissenschaft nichts ‚Mystisches‘ ist, sondern von ‚normalen‘ Menschen betrieben werden kann, denen sie ähnlich sind. Für Studentinnen, die Wissenschaft und Familie vereinbaren möchten, ist es hilfreich, mit Wissenschaftler_innen in Kontakt zu kommen, die Kinder haben und die von den Herausforderungen und Chancen berichten, die das flexible und selbstbestimmte Arbeiten in der Wissenschaft ermöglicht. Günstig für eine Identifizierung mit einer Mentorin als Role Model ist eine Statusnähe zwischen ihr und der Mentee.

Aufgaben und Herausforderungen in der Koordinationsarbeit

Mentoring in der Übergangsphase zwischen Studium und Promotion bietet einige Herausforderungen für die Koordination. Zentrale Aspekte zur Gruppenzusammensetzung, zur Dynamik der Statuspassage und zur Akquise der Mentor_innen werden im Folgenden dargestellt.

Die Auseinandersetzung mit dem Übergang beginnt weit vor dem formalen Abschluss (vgl. Wiethoff 2011), in diesem Falle des Studienabschlusses, z. B. durch die Ansprache nach einer sehr gut bestandenen Prüfung. Daher ist es wichtig, dass Mentoring-Angebote frühzeitig ansetzen, um die Studentinnen bei ihrem Entscheidungsprozess zu begleiten. Ebenso ist es sinnvoll, sowohl Studentinnen in das Mentoring-Programm aufzunehmen, die sich noch in der Entscheidungsphase befinden als auch solche, die bereits entschieden sind. Beide Gruppen können sich gegenseitig unterstützen, um entweder zu einer passenden Entscheidung zu gelangen oder die bereits getroffene Entscheidung zu prüfen. Eventuell werden neue Aspekte in die Diskussion eingebracht, an die zuvor noch nicht gedacht wurde. Ziel von Mentoring sollte es sein, eine bewusste Entscheidung für oder auch gegen die Promotion zu ermöglichen. Diese Entscheidungsoffenheit verhindert, dass die Teilnehmerinnen sich unter Druck gesetzt fühlen, eine Entscheidung *für* die Promotion treffen zu müssen. Sie bedeutet jedoch gleichzeitig, zu akzeptieren, dass sich Studentinnen aus guten Gründen (z. B. unsicheren Arbeitsbedingungen) *gegen* eine wissenschaftliche Karriere entscheiden.

Zukünftig ist es sinnvoll, die *first-generation-students*, also Studierende, die nicht aus Akademiker_innenfamilien stammen, stärker mit Mentoring-Angeboten anzusprechen (siehe Beitrag III.14.1 in diesem Band). Neben der Absolvierung ihres Studiums sehen viele dieser Studentinnen in der Promotion einen weiteren Höhepunkt ihres Bildungsaufstiegs (vgl. Riegraf et al. 2013). Mentoring kann die Verbindung zwischen vorher unverbundenen sozialen Lebenswelten (vgl. Petersen 2007) schaffen, indem informelles Wissen ausgetauscht wird und Zugangsmöglichkeiten zum Wissenschaftssystem erörtert werden.

An kleineren Hochschulen sind die finanziellen und personellen Ressourcen für One-to-one-Inhouse-Formate oft nicht gegeben. Als praktikabel haben sich dann Formate des Peer- und Gruppen-Mentorings erwiesen. Die Einbindung in eine Gruppe wirkt sich in der Übergangsphase erfahrungsgemäß sehr positiv aus. Den Studentinnen wird durch die

Teilnahme am Mentoring ermöglicht, sich offen über diese (ehrgeizige) Perspektive zu unterhalten, ohne sofort mit Vorurteilen und Skepsis konfrontiert zu werden. Dass die Gruppe aus Personen in einer ähnlichen Situation besteht und in informeller Atmosphäre Fragen gestellt werden können, macht die Treffen exklusiv und im Studium einzigartig, wodurch eine höhere Verbindlichkeit erzielt wird. Dennoch bringt die Studienabschlussphase als Statuspassage einige Herausforderungen mit sich: Viele Mentees befinden sich parallel in der Prüfungsphase, was sich auf die Teilnahmebereitschaft am Programm auswirken kann. Gleichzeitig beschäftigen sie sich mit alternativen Jobmöglichkeiten, so dass es vorkommen kann, dass während der Programmlaufzeit eine Entscheidung gegen die Promotion getroffen wird und die Mentoringteilnahme aufgekündigt wird. Diese möglichen Fälle sollten im Vorfeld thematisiert und die Empfehlung gegeben werden, in der Gruppe oder im Tandem gemeinsam darüber zu beraten, ob die Person weiterhin im Gruppenprozess bleibt oder aber auf eigenen Wunsch das Programm verlässt.

Wenn man sich für Peer- und Gruppen-Mentoring entscheidet, ist die Diversität der Gruppe zu beachten (siehe Beitrag I.6.1.1 in diesem Band). Bei fakultätsübergreifenden Angeboten macht es Sinn, die Gruppen interdisziplinär zu gestalten, um Konkurrenzsituationen in der Kleingruppe zu vermeiden, z. B. die Bewerbung auf die gleiche Mitarbeiter_innenstelle, der Austausch über potentielle Betreuende. Es wurden bereits gute Erfahrungen mit (fachlich) heterogenen Gruppen gesammelt, die sich in ihrem Erfahrungswissen voneinander unterscheiden, davon jedoch profitieren können, indem sie die unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen untereinander abgleichen und dadurch ein relativ realistisches Bild von Promotion entsteht. Die gemeinsame Klammer aller Diskussionen bildet das Interesse an der Promotion. Durch die Fachdiversität werden sie sensibel für andere Fachkulturen und bilden ein Netzwerk, das über ihre eigenen fachlichen Grenzen hinausgeht und im besten Fall auch in der Phase der Promotion weiterbesteht. Sie erwerben dadurch erste Kompetenzen und Erfahrungen für spätere Möglichkeiten zu interdisziplinärer Forschung.

Wenn als Format ein One-to-one- oder Gruppen-Mentoring gewählt wird, sollte die Wahl der Mentor_innen möglichst so ausfallen, dass die Studentinnen einen authentischen Einblick in den Promotionsprozess erhalten. Eventuell bietet sich eine Verzahnung mit anderen an der Hochschule bestehenden Mentoring-Angeboten an. Mentorinnen können aus dem Pool an ehemaligen Mentees aus dem Mentoring-Durchlauf für Doktorandinnen akquiriert werden. Dies hat den Vorteil, dass die Mentorinnen in den meisten Fällen bekannt sind, dass sie bereits das Instrument Mentoring kennen und dass sie durch den Rollenwechsel zur Mentorin sehr motiviert sind, ihre eigenen Erfahrungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses weiterzugeben. Trotz der Vorerfahrungen der Mentorinnen ist es für einen erfolgreichen Mentoring-Prozess sinnvoll, diese Mentorinnen für ihre Aufgabe zu schulen, z. B. in einem halbtägigen Workshop, der für ein hochschuldidaktisches Zertifikat anrechenbar ist. Workshopinhalte können z. B. die Rolle der Mentorin und die Ausgestaltung der Kleingruppentreffen sein. Es sollte eine lösungsorientierte und wertschätzende Haltung der Mentorinnen gefördert werden, d.h. sie unterstützen die Mentees darin, durch anregende Fragen und Diskussionen, selbst eine passende Lösung

zu finden und übernehmen keine Verantwortung für die Entscheidungsfindung und die Informationsbeschaffung. Diese Haltung umfasst auch die Fähigkeit, unterschiedliche Motive für die Promotion zu akzeptieren, auch wenn diese eventuell nicht mit der eigenen Motivation übereinstimmen. Da es sich beim Mentoring nicht um eine fachliche Beratung handelt, sind die Mentorinnen auch nicht dafür verantwortlich, jegliche Promotionsordnung zu kennen. Sie sollten vielmehr die Haltung einnehmen, dass die Studentinnen eine eigene Holschuld zur Einholung fachinterner Informationen (bei Doktorand_innen, Professor_innen, Dozenten_innen im Fachbereich etc.) haben. Die Gruppe bzw. die Mentor_innen dienen dann dazu, die Informationen zu bewerten und mit der eigenen Person in Verbindung zu bringen.

Brücken bauen durch Mentoring

Die Auseinandersetzung mit der Statuspassage zwischen Studium und Promotion zeigt besondere Herausforderungen für Frauen, die durch Mentoring-Angebote gut aufgegriffen werden können. Das Verständnis von Übergängen als soziale Prozesse ist mit dem Ziel von Mentoring kompatibel, haltbare Netzwerke und Förderbeziehungen aufzubauen. Durch das informelle Wissen im Mentoring-Prozess gelingt dies auf gleicher Stausebene mit den Peers, aber auch mit Wissenschaftler_innen, die bereits im System sind und als Gatekeeper fungieren können. Die Möglichkeit im Mentoring-Prozess individuell auf Anliegen der Mentees einzugehen, verhilft dazu, die besonderen Herausforderungen gleichzeitig verlaufender Statuspassagen mitzudenken und mit den Mit-Mentees und der Mentorin oder dem Mentor Lösungen zur Bewältigung zu entwickeln.

Mentoring entfaltet sein Potential besonders dann, wenn es Kontakte und Strukturen, z. B. Informations- und Unterstützungsstrukturen, aufbaut, die über die Statuspassage hinaus bestehen. So ist es äußerst sinnvoll, ein Alumnae-Netzwerk aus ehemaligen Teilnehmerinnen aufzubauen, um die Erfahrungen und Kompetenzen für möglichst viele Frauen zugänglich zu machen. Die damit wachsende Zahl an Vorbildern trägt dazu bei, den Weg in die Promotion als gängige Option für Frauen darzustellen, so dass sie eine akademische Weiterqualifizierung im Rahmen ihrer beruflichen Orientierung schon während des Studiums selbstverständlich in Erwägung ziehen.

Neben Mentoring bedarf es jedoch auch organisatorischer Veränderungen und Standardisierungen, insbesondere in der Einstiegsphase, um Frauen wertschätzend in das Wissenschaftssystem aufzunehmen. Hierzu kann ein breiterer Ausbau der strukturierten Promotions-Formate zählen, die eine kollegiale Einbindung ermöglichen, in wissenschaftliche Methodik einführen und Begleitung und Stabilität in der Anfangsphase gewährleisten. Ebenfalls sinnvoll sind über die Qualifikationsphase verteilte Beratungs- und Unterstützungsformate (vgl. Petersen 2008).

Mit dem Ziel, Frauen in ihrer Selbstwirksamkeit und Übergangskompetenz zu stärken, kann Mentoring in der Statuspassage zwischen Studium und Promotion die auffordernde

Stimme sein, die auf Lücken und Herausforderungen beim Übergang in die Wissenschaft aufmerksam macht.

Praxistipps

- Zielgruppe der Promotionsinteressierten frühzeitig ansprechen (ab Beginn des Masterstudiums)
- Mentor_innen, z. B. Doktorandinnen, wenn möglich aus dem Pool ehemaliger Mentees gewinnen und ihnen Schulungen (z. B. Einführung in Reflexions- und Feedbackmethoden) anbieten
- Mentees für heterogene Lebensmodelle sensibilisieren (z. B. durch Podiumsdiskussionen, Gespräche mit promovierten Expert_innen)
- Dynamiken der Statuspassage beachten und zu Beginn den Beteiligten transparent machen (z. B. Umgang mit Programmabbrecherinnen)
- bei Peer- und Gruppen-Mentoring die Gruppen möglichst gemischt nach Diversitätskriterien einteilen, damit die Perspektivenvielfalt erhöht wird.

Literatur

- Allmendinger, Jutta. 2005. Fördern und Fordern – was bringen Gleichstellungsmaßnahmen in Forschungseinrichtungen? Empirische Ergebnisse. In *Die Hälfte des Hörsaals: Frauen in Hochschule, Wissenschaft und Technik*, hrsg. Annette Spellerberg, 51-74. Berlin: edition sigma.
- Bentler, Annette, und Thorsten Bührmann. 2005. Beratung im Übergang: Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. *REPORT 1*: 181-188.
- Costas, Ilse. 2003. Diskurse und gesellschaftliche Strukturen im Spannungsfeld von Geschlecht, Macht und Wissenschaft. Ein Erklärungsmodell für den Zugang von Frauen zu akademischen Karrieren im internationalen Vergleich. In *Frau Macht Wissenschaft. Wissenschaftlerinnen gestern und heute*, hrsg. Immacolata Amodeo, 157-181. Königstein, Taunus: Helmer Verlag.
- Felden, von, Heide, und Jürgen Schiener. 2010. *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Felden, von, Heide, Ortfried Schäffter, und Hildegard Schicke. 2014. *Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen (Vol. 15)*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fiedler, Werner, und Eike Hebecker. 2005. Promotionskrisen und ihre Bewältigung. Empfehlungen zur zielführenden Planung und ergebnisorientierten Gestaltung des Promotionsverlaufs. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*, F 5.2, 16. Lieferung, Berlin: Raabe-Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Glaser, Barney, und Anselm Strauss. 1971. *Status passage*. Transaction Publishers.
- Holzbecher, Monika, Hildegard Küllchen, und Andrea Löther. 2002. *Fach- und fakultätsspezifische Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen bei Promotionen*. IFF. Forschungsreihe Band 14. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Husu, Liisa. 2004. Gate-keeping, gender equality and scientific excellence. In *Gender and Excellence in the Making*, hrsg. European Commission, 69-76. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Krais, Beate. 2008. Wissenschaft als Lebensform. In *Arbeit als Lebensform – Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*, hrsg. Yvonne Haffner und Beate Krais, 177-211. Frankfurt: Campus Verlag.

- Lemmermöhle, Doris, Stefanie Große, Antje Schellak, und Renate Putschbach. 2006. *Passagen und Passantinnen: biographisches Lernen junger Frauen; eine Längsschnittstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lind, Inken. 2006. *Kurzexpertise zum Thema „Frauen in der Wissenschaft“ im Auftrag der Robert Bosch Stiftung*. Bonn.
- Lind, Inken, und Andrea Löther. 2007. Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? – Retrospektive Verlaufsanalysen und aktuelle Forschungsergebnisse. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29 (2): 249-272.
- Petersen, Renate. 2007. *Entscheidungsphase Promotion. Studentinnen reflektieren Voraussetzungen, antizipieren Folgen sowie Alternativen und erkennen Barrieren/Hürden*. Duisburg. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16943/Petersen_Renate_Diss.pdf. Zugegriffen: 15. Januar 2016.
- Petersen, Renate. 2008. *Beratungskonzept zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Riegraf, Birgit, Irmgard Pilgrim, und Romy Reimer. 2013. *Wege zur Promotion. Studie zur Unterrepräsentanz von Frauen an den Promotionen der Universität Paderborn*. Intern veröffentlichter Forschungsbericht. Universität Paderborn.
- Spies, Kordelia, und Manuela Schute. 1999. Warum promovieren Frauen seltener als Männer? Psychologische Prädiktoren der Promotionsabsicht bei Männern und Frauen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4): 229-245.
- Statistisches Bundesamt. 2016. *Frauenanteile in % 2016*. Destatis, Wiesbaden. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html>. Zugegriffen: 15. Januar 2016.
- Steinhausen, Julia. 2015. *Berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess zwischen Promotion und Referendariat*. Paderborn: Universitätsbibliothek.
- Wiethoff, Christoph. 2011. *Übergangcoaching mit Jugendlichen Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Autorin

Dr. phil. Julia Steinhausen

Studium Erziehungswissenschaften

Mentoring-Koordination

Universität Paderborn

Warburger Straße 100

33098 Paderborn

julia.steinhausen@upb.de

Gegen das weibliche Cooling-out in der Wissenschaft

15

Mentoring für Frauen in der Promotionsphase

Julia Steinhausen und Ingrid Scharlau

Abstract

Für Frauen ist die Promotionszeit eine sensible Entscheidungsphase in Bezug auf die Weiterführung der wissenschaftlichen Karriere. Cooling-out-Prozesse führen dazu, dass hochqualifizierte und zuvor motivierte Frauen nach Abschluss der Promotion die Wissenschaft verlassen. Diesem Ausstieg lässt sich durch formelles One-to-one-Mentoring in abhängigkeitsfreier und vertraulicher Beziehung entgegenwirken. Der Artikel zeigt, wie der Einsatz von Mentoring-Programmen als *Warming-up* genutzt werden kann und gibt Hinweise zur Gestaltung von Mentoring-Programmen für Doktorandinnen.

Schlagwörter

Mentoring, Doktorandinnen, Cooling-out, Karriereförderung, wissenschaftliche Karriere, Sichtbarkeit, Netzwerke

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist unter besonderer Berücksichtigung der Chancengleichheit von Frauen Querschnittsaufgabe des Bundes und der Länder (vgl. BuWiN 2013). Wird der Frauenanteil an abgeschlossenen Promotionen im Vergleich der Jahre 2000 und 2010 betrachtet, zeichnen sich durchaus Erfolge in der Gleichstellung von Männern und Frauen ab (vgl. BuWiN 2013). Dennoch besteht weiterhin Nachholbedarf bei der Förderung von Frauen auf dem Weg in die akademischen Spitzenpositionen. Als sensibel innerhalb der Qualifizierungszeit gilt die Promotionsphase, da hier meist die Entscheidung für oder gegen die wissenschaftliche Karriere getroffen wird. Den Entscheidungsprozess begleiten Cooling-out-Prozesse, Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft sowie der Versuch der Ausbildung einer „*wissenschaftlichen Persönlichkeit*“ (Metz-Göckel, Selent und Schürmann 2010).

Im Folgenden wird die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere von Doktorandinnen, dargestellt. Anschließend wird aufgezeigt, wie Mentoring als Instrument der Personalentwicklung den Cooling-out-Prozessen von Frauen begegnen kann. Hierbei werden Erfahrungen aus langjähriger Koordinationsarbeit in Mentoring-Programmen einbezogen.

Die ambivalente Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses

Der wissenschaftliche Nachwuchs leistet einen „*wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung*“ (BuWiN 2013, S. 48): Doktorand_innen sind hochkompetente Nachwuchskräfte, die als potentielle Professor_innen und Führungskräfte in Wissenschaft und Wirtschaft die Ausbildung zukünftiger Fach- und Führungskräfte vorantreiben. Viele gute Wissenschaftler_innen verlassen jedoch das System, bevor sie diese Positionen einnehmen können. Dafür sind unterschiedliche Gründe verantwortlich (vgl. Metz-Göckel, Möller und Heusgen 2012). Eine große Rolle spielt sicherlich die geringe Arbeitsplatzsicherheit und damit die mangelnde Planungsmöglichkeit (vgl. BuWiN 2013).

Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Die Qualifikationsphase ist nur wenig standardisiert und es herrscht eine starke Personenorientierung. Die Rekrutierung des Nachwuchses erfolgt weitgehend nach dem Prinzip der *homosozialen Kooptation* (vgl. Allmendinger 2005). Hinzu kommt, dass die Promotionsphase in Deutschland vergleichsweise unstrukturiert ist. Es gibt keine systematischen Aufnahmeverfahren und auch der Prozess ist, mit Ausnahme der Promotion in einem Graduiertenkolleg oder einer Graduiertenschule, nicht formal festgelegt. Dies ist sowohl für den Eintritt in die Promotionsphase als auch für deren Bewältigung ungünstig.

Der Qualifikationsprozess ist mit großen Unsicherheiten und häufigen Abhängigkeiten verbunden. Wissenschaftler_innen befinden sich in einer vergleichsweise langen Ausbildungszeit. Verlässliche Daten zu Promotionsdauer und Abbruchquoten sind nicht vorhanden (vgl. Statistisches Bundesamt 2012), so dass die wenigen pauschalen Angaben stark von der individuellen Situation und vom Promotionsfach abhängig sind. Enders und Born-

mann erheben im Jahr 2001 eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer einer Doktorarbeit von 4,2 Jahren. Doktorand_innen sind im Zeitraum von 2000-2010 mit Abschluss der Promotion im Durchschnitt 33 Jahre alt (vgl. BuWiN 2013). Nach weiteren vier bis sechs Jahren sind die meisten Personen um die 40 Jahre alt, bis sie berufungsfähig sind.

Während dieser „Ausbildungszeit“ befindet sich ein Großteil der Wissenschaftler_innen in einem befristeten Angestelltenverhältnis, viele davon auf Teilzeitstellen. Ein kleiner Teil promoviert extern in einem Unternehmen, einer außeruniversitären Institution oder durch selbständige Finanzierung (vgl. Statistisches Bundesamt 2012) und ca. 17% (2010) mit einem Stipendium (vgl. BuWiN 2013). Als eine der besten Voraussetzungen, um eine wissenschaftliche Karriere zu verfolgen, gilt ein wissenschaftliches Angestelltenverhältnis als wissenschaftliche Mitarbeiter_in. Hier ist die direkte Integration in den Wissenschaftsbetrieb gewährleistet und verringert durch aktive Vernetzung innerhalb der Scientific Community das Risiko, das Wissenschaftssystem vorzeitig zu verlassen. Stellen als Lehrkraft für besondere Aufgaben oder wissenschaftliche Hilfskraft können eher nachteilig sein, da sie den Fokus nicht auf die Forschung und Qualifikation legen, sondern andere Aufgaben beinhalten.

Die Arbeitsbedingungen wissenschaftlicher Angestellter stellen eine große Herausforderung dar. Die eigenständige, wenig angeleitete Forschungsarbeit erfordert ausgeprägte Selbststeuerungskompetenz und damit autonome Zielsetzung. Nachwuchswissenschaftler_innen erleben relativ häufig Zielkonflikte, aus denen sich ein hohes Belastungsempfinden ergibt (vgl. Esdar et al. 2012). Viele würden gerne mehr Zeit in Forschung und karriererelevante Tätigkeiten investieren als es die tatsächlichen Anforderungen im Rahmen einer Mitarbeiter_innentätigkeit zulassen. Lehrtätigkeiten benötigen viele Ressourcen, die bei Forschungsaktivitäten fehlen (vgl. Esdar 2015). Letztere werden in die Freizeit verlagert, weshalb viele Nachwuchswissenschaftler_innen wesentlich mehr arbeiten, als die vertraglich vorgesehene Arbeitszeit vorschreibt (vgl. Esdar et al. 2012). Doktorand_innen sind zudem zu Beginn ihrer Arbeit oft nicht gut auf die zahlreichen konkurrierenden Arbeitsaufgaben vorbereitet, sondern bewältigen sie durch informelle Lernprozesse und ‚learning by doing‘.

Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses ist zudem von ambivalenten Anforderungen geprägt: Die meritokratischen Aufstiegsriterien im Hochschulsystem und das Prinzip der Bestenauslese erzeugen hohen Leistungsdruck (selbst wenn es schwierig ist, diese wissenschaftlichen Leistungen objektiv messbar zu machen). Es zählen die Anzahl an (inter-)nationalen Publikationen (ggfs. mit hohen Impactfaktoren), die Promotionsnote, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen, Auslandsaufenthalte und die Einwerbung von Drittmitteln als wichtigste Leistungsindikatoren (vgl. Kraus 2008). Obwohl die Kriterien bekannt sind, mangelt es Doktorand_innen oft am konkreten Umsetzungswissen, z. B. dazu, ihre Sichtbarkeit durch die Einforderung von Mit-Autor_innenschaften in Forschungsprojekten, für die sie tätig sind, zu erhöhen (vgl. Fay et al. 2013). Sie befinden sich beständig in Konkurrenzsituationen um diese Leistungen. Gleichzeitig sollen sie sich in der Scientific Community vernetzen und Kooperationen aufbauen. Obwohl sie selbständig und eigenverantwortlich Forschungsleistungen erbringen, werden sie als Nachwuchs

wahrgenommen, der von einer individuellen Förderung und Unterstützung abhängig ist. Fallen Promotionsbetreuung und Vorgesetztenrolle in einer Person zusammen, ist das Abhängigkeitsverhältnis sogar doppelt.

Eine zentrale Aufgabe für Nachwuchswissenschaftler_innen ist es, Freiheit und Individualität des Wissenschaftssystems als Entwicklungschance wahrzunehmen und gleichzeitig das Risiko des Scheiterns anzunehmen (vgl. Enders und Bornmann 2001). Zu zeigen, dass man Wissenschaft als Lebensform akzeptiert und ernst nimmt, betrifft die eigene Person ganz besonders:

„Die mit der wissenschaftlichen Tätigkeit verbundene „harte Arbeit“ ist zugleich eine harte Arbeit an der eigenen Person, über die sich die Doktorandinnen [...] einen Habitus als Wissenschaftler aneignen und schließlich die dort geltenden Selbstverständlichkeiten und Haltungen glaubhaft verkörpern. Das heißt nichts anderes, als eine Entwicklung zu durchlaufen, in deren Verlauf sichtbar wird, dass die eigene Person durch und durch von der Wissenschaft geprägt ist“ (Krais 2008, S. 197).

Die Anerkennung, ob man eine angemessene wissenschaftliche Persönlichkeit ist, erfolgt demnach nicht allein durch Leistung, sondern durch die Anerkennung dieser durch die Akteure/Akteurinnen des wissenschaftlichen Feldes (vgl. Beaufaÿs 2004).

Die Aussicht auf einen sicheren Verbleib in der Wissenschaft ist (von Ausnahmen durch akademische Ratsstellen und vereinzelte entfristete Stellen im Wissenschaftsmanagement abgesehen) nur durch die Berufung auf eine Professur möglich. Da diese Stellen begrenzt sind und der berufliche Erfolg schwer kalkulierbar ist, werden *„biografische Risikotoleranz“* (vgl. Enders 2008, S. 90) genauso wie ein hohes Maß an Mobilität und internationaler Vernetzungsfähigkeit gefordert. Zudem ist es notwendig, dass sich Wissenschaftler_innen auch für den außeruniversitären Markt im Sinne eines ‘Plan B’ weiterqualifizieren, was die Arbeitsbelastung in dieser kritischen Phase noch steigert. Strukturelle Maßnahmen wie die (zögerliche) Einführung des Tenure-Track-Systems und der Juniorprofessur wirken dieser beruflichen Unsicherheit nur begrenzt entgegen.

Wie diese Bedingungen besonders für Frauen zu ausgrenzenden Faktoren des Wissenschaftssystems werden (vgl. Lind 2007), wird im folgenden Abschnitt erläutert.

Das Cooling-out von Wissenschaftlerinnen während der Promotion

Obwohl sich die Situation für Frauen in der Wissenschaft deutlich gebessert hat und bei den Studienabschlüssen weitgehend Geschlechterparität herrscht bzw. Frauen in Studierendauer und Noten sogar leicht im Vorteil sind, bleibt die Metapher der *leaky pipeline* weiterhin aktuell: Frauen gehen der Wissenschaft nun nicht mehr während des Studiums, sondern auf dem Weg zur Professur, meist nach Abschluss der Promotion, verloren. Der Frauenanteil an den Promotionen liegt 2014 bei immerhin 45,5 %, bei den Habilitationen sinkt er allerdings auf 27,8 % (vgl. CEWS 2014). Über die Karrierestufen hinweg ver-

ringert sich der Frauenanteil in fast allen Fächergruppen (vgl. Kortendiek et al. 2013). Bei den C4/W3-Professuren lag der Frauenanteil in den Jahren 2012-2014 nur bei 11,3 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Die Ursachen für den Ausstieg sind sehr komplex (vgl. Lind 2007, Harde und Streblov 2008).

Mitverantwortlich für das Ausscheiden von Frauen aus der Wissenschaft sind sogenannte *Cooling-out-Prozesse*. Diese treten dann ein, wenn eine Institution nach Chancengleichheit strebt, diese aufgrund fehlender Stellenmöglichkeiten jedoch nicht erreichen kann. Dann wird Selektion notwendig, um die Besten für die Stellen auszulesen und zugleich den Stress für die Institution und die Individuen möglichst gering zu halten (vgl. Kahlert 2011, Metz-Göckel et al. 2010). Cooling-out stellt sich in der Promotionsphase insbesondere dadurch ein, dass

- unterschiedliche Anerkennungskulturen herrschen (z. B. wird den Beiträgen von Frauen weniger Wert beigemessen als denen ihrer Kollegen oder sie werden in Ko-Autoren_innenschaft veröffentlicht, wobei Alleinautoren_innenschaften notwendig für die wissenschaftliche Karriere sind).
- Auswahlprozesse durch homosoziale Kooptation aufrechterhalten werden.
- Standards (z. B. hinsichtlich der Promotionsbetreuung) vermieden und alternative, sozial akzeptierte Ziele vermittelt werden (vgl. Kraus und Beaufaÿs 2007, Kahlert 2011). So ist für Frauen Engagement in der Lehre ein (von allen Seiten) besonders akzeptiertes Ziel.

Befristung ist zudem ein „*stiller Modus*“ (Metz-Göckel et al. 2010, S. 17), um Personen herauszufiltern, die angeblich nicht über genügend Hingabe für die Wissenschaft verfügen. Auf der individuellen Seite führt dies nicht nur zu Frustrationserleben, sondern auch zu einem langsamen Abklingen von Motivation und Freude an der Arbeit sowie zum Schwenden von Karriereambitionen.

Betrachtet man die wissenschaftliche Karriere von Frauen und Männern, so lassen sich deutliche Segregationen erkennen (vgl. Harde und Streblov 2008): Die *horizontale Segregation* zeigt, dass der Frauenanteil in den Promotionsfächern stark variiert. Während er in den Sprach- und Kulturwissenschaften hoch ist, finden sich – trotz eines deutlichen Aufwärtstrends – in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern meist wenige Promovendinnen (vgl. Kortendiek et al. 2013). Die horizontale Segregation hat einen Einfluss auf die Doktorandinnen dieser Fächer, die sich auch auf die Bewertung von Mentoring-Programmen auswirken kann: Doktorandinnen in weiblich dominierten Fächern sehen keinen Bedarf an Maßnahmen zur Erhöhung des Frauenanteils. Sie erleben in dieser Phase meist keine Selektion. Auch Frauen aus eher männlich dominierten Fächern stehen ‘Frauenfördermaßnahmen’ oft skeptisch gegenüber. Sie erfahren seit der Studienzeit durch ihre Sonderposition oft bereits ein hohes Maß an Unterstützung und Einbindung, z. B. sind sie früh durch Hilfskrafttätigkeiten in Arbeitsgruppen integriert.

Das Ausscheiden von Frauen mit zunehmender Karrierestufe bezeichnet man als *vertikale Segregation*. Für Doktorandinnen bedeutet das einerseits, dass sie wenige weibliche Vorbilder und *Gatekeeper*, andererseits eine direkte Benachteiligung aufgrund gleichgeschlechtlicher Rekrutierungs- und Förderpraktiken haben.

Vertragliche Segregation besteht darin, dass Frauen oft schlechtere Verträge haben als ihre Kollegen (vgl. Harde und Streblov 2008). Sie promovieren häufiger mit Stipendien oder auf Teilzeitstellen. Ihnen werden tendenziell mehr Lehraufgaben zugeteilt und sie räumen der Lehre mehr Raum im Arbeitsalltag ein, als der Forschung, was mit Blick auf die wissenschaftliche Reputation, welche von der Scientific Community in erster Linie nach der Publikationsrate bemessen wird, wenig förderlich ist. Doktorandinnen präsentieren ihre Ergebnisse seltener auf Kongressen und sind weniger fachlich integriert als ihre Kollegen (vgl. BuWiN 2008). Mangelnde Strukturen, die reputationsträchtige Ergebnisse fördern könnten, werden in der Scientific Community gern individualisiert und – wenig wohlwollend – Frauen als fehlende Ernsthaftigkeit zugeschrieben. Das führt dazu, dass sie nicht als „*allzeit verfügbare*“ Wissenschaftlerinnen anerkannt werden (vgl. Beaufäys 2004). Dass Frauen aufgrund vertraglicher Benachteiligung und daraus abgeleiteter Fehleinschätzungen ihrer Leistungsfähigkeit stärker selegiert werden, verstärkt das zuvor beschriebene Cooling-out.

Eine weitere strukturelle Herausforderung für Frauen ist die – biografisch gesehen – parallel zur Promotionsphase verlaufende Phase der Familiengründung. Auch hier wird problematisch, dass das Wissenschaftssystem den männlichen Habitus des stets verfügbaren Wissenschaftlers verlangt. Der Wunsch nach Vereinbarung von Familie und Beruf passt nicht zum androzentrisch geprägten Bild des Wissenschaftlers, der seine gesamte Zeit für die Wissenschaft aufbringt (vgl. Kraus 2008). Diesem Anspruch können junge Wissenschaftlerinnen mit Kindern nicht entsprechen, wenn sie in ihren familiären Aufgaben nicht durch Partner oder Betreuungssysteme unterstützt werden. Falls sie eine längere Elternzeit nehmen, ziehen Personen, die solche Unterbrechungen vermeiden, an ihnen vorbei. Zum Zeitpunkt der Familienplanung in der Qualifizierungsphase verfügen die Doktorandinnen noch nicht über die materiellen Ressourcen, um z. B. Kinderbetreuung in dem Maße zu finanzieren wie es etwa Professorinnen können (vgl. Kraus 2008). So wie sich das männlich geprägte Bild des Wissenschaftlers negativ auf Frauen auswirkt, trägt auch das Stereotyp der für ihre Kinder allzeit verfügbaren Mutter zur Benachteiligung bei. Frauen, die ihren Karrierewunsch nicht aufgeben, sehen sich dieser Kritik nach wie vor ausgesetzt.

Leistung ist nicht das einzige Kriterium, um in der Wissenschaft voran zu kommen, obwohl gerade Frauen den Anspruch haben, durch Fleiß und herausragende Leistung zu überzeugen. Problematisch ist, darauf zu hoffen, dass jemand diese Leistung entdecken möge, vielmehr gilt es diese offensiv zu zeigen (vgl. Fay et al. 2013). *Sichtbarkeits- und Anerkennungsprozesse* sind jedoch komplex: Leistung wirkt nur durch ein Umfeld und Akteur_innen, denen diese Leistung präsentiert und von denen sie anerkannt wird. Beaufäys (2003) zeichnet nach, dass Leistung immer in Abhängigkeit zur Person beurteilt wird. Als Kriterium ernsthafter Motivation zählt auch die zeitliche Investition in den Beruf. Deswegen sind teilzeitbeschäftigte Frauen und Wissenschaftlerinnen mit Kindern am stärksten benachteiligt.

Schließlich werden auch *individuelle Aspekte* für die Unterrepräsentanz von Frauen verantwortlich gemacht, z. B. dass einige bei gleicher Kompetenz ein weniger positives Selbstbild und geringeres Selbstvertrauen haben. Sie seien weniger bereit das Risiko einer

wissenschaftlichen Karriere einzugehen (vgl. Hachmeister 2011). Hinzu kommt, dass sie meist mehr sozial akzeptierte Wahlmöglichkeiten (z. B. Betreuung des Kindes, Teilzeitarbeit) haben als Kollegen, die daher fokussierter eine wissenschaftliche Karriere verfolgen können (vgl. Kahlert 2011).

Setzt der Prozess des Cooling-Out in der Promotionsphase ein, stellt der Abschluss der Promotion für Frauen die letzte Gelegenheit dar, aus dem System ohne große Verluste auszusteigen (vgl. Kraus 2008).

Mentoring als Warming-up für Frauen in der Promotionsphase

Mentoring ist ein sinnvolles Personalentwicklungsinstrument für Frauen in der Promotionsphase (vgl. Forum Mentoring 2014). Als Mentor_innen für Frauen in der Promotionsphase kommen statusgleiche, aber weiter fortgeschrittene Doktorandinnen (Peer-Mentoring, siehe Beitrag I.6.1.1 in diesem Band), Postdocs (step-ahead) oder Professor_innen (traditional) in Form von One-to-one-Mentoring in Frage (siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band). Ziel ist die persönliche Entwicklung der Mentee in ihren karriererelevanten Strategien sowie dem Wissen über das wissenschaftliche Handlungsfeld. Im Folgenden stehen formelle, organisierte Mentoring-Programme im Fokus, die neben dem Mentoring-Baustein auch Netzwerk-Veranstaltungen und Workshops beinhalten.

Die Besonderheiten der Promotionsphase für Frauen (intransparente und benachteiligende Rekrutierungspraktiken, mangelnde Integration in das Wissenschaftssystem sowie fehlende Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben) machen individuelle Förderbeziehungen und die Weitergabe von informellem Erfahrungswissen für strategische Karriereschritte wichtig. Mentoring ermöglicht einen unabhängigen Austausch mit einer erfahrenen Person aus der Wissenschaft, die erfolgreiche Karrierestrategien vermitteln kann (z. B. wann es sinnvoll ist, einen Forschungsaufenthalt im Ausland einzuplanen, wie man Kontakte aufbauen kann etc.). Die Mentor_in kann in fachliche Netzwerke einführen und die informellen Regeln der Scientific Community vermitteln, etwa um der Mentee eine strategische Sichtbarmachung auf Tagungen oder Konferenzen zu ermöglichen. In solchen hierarchie- und abhängigkeitsfreien Settings können implizites Wissen explizit gemacht, Benachteiligungen offen gelegt und gemeinsam Lösungen entwickelt werden. Erfahrungsgemäß sind wichtigste Themen der Mentoring-Gespräche für Doktorandinnen

- die Positionierung im Wissenschaftsfeld,
- die Reflexion fachlicher und überfachlicher Kompetenzen,
- die Bewertung der fachlichen Betreuung und Unterstützung,
- Fragen zu Bewerbungsprozessen nach Abschluss der Promotion,
- Trends in der zukünftigen Forschungslandschaft,
- Umgang mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen und (indirekter) Diskriminierung sowie
- Strategien zur Vereinbarung von Familie und Wissenschaft.

Durch die Mentorin oder den Mentor kann die Mentee zudem Zugang zu Netzwerken gewinnen, die eventuell für den weiteren Karriereweg in der Wissenschaft nach der Promotion notwendig sind. Schon allein das Interesse einer meist fremden statushohen Person und die gewährte Unterstützung vermitteln ein Gefühl der Wertschätzung und Anerkennung und vermindern die Anfänge des *Cooling-out*. Von anderen Personen als den Dissertationsbetreuenden anerkannt zu werden, führt gleichzeitig dazu, sichtbare Akteurin im Spiel der Wissenschaft zu werden (vgl. Beaufaÿs 2003).

Mentoring kann weder fachliche Betreuung ersetzen noch biografische Sicherheit geben. Gerade in Krisen während des Promotionsverlaufs ist es wichtig, einen eventuellen Bedarf an professioneller Beratung, Coaching oder intensiverer fachlicher Betreuung im Blick zu haben. Die Mentor_innen können nur insoweit Unterstützung geben, wie ihr Erfahrungswissen und der Wille zur Verantwortungsübernahme es zulassen.

Die Voraussetzungen von Freiwilligkeit und Vertraulichkeit (vgl. Qualitätsstandards Forum Mentoring 2014, siehe Beitrag II.9 in diesem Band) sind für eine gelungene Mentoring-Beziehung in der Promotion besonders relevant. Die Teilnahme an Mentoring-Programmen ist freiwillig, damit die Doktorandinnen selbst entscheiden können, ob sie die zeitlichen Ressourcen investieren möchten. Als Instrument akademischer Weiterbildung sollte das Programm insbesondere von Personen genutzt werden, die Interesse an einer wissenschaftlichen Karriere haben, da sonst das Erfahrungswissen der Mentor_innen nicht zielführend wäre. Eine definierte Laufzeit ist für die Mentee entlastend, aber ebenso auch für die Mentorin oder den Mentor, deren Verpflichtung damit zeitlich begrenzt ist.

Da Doktorandinnen bereits in Abhängigkeiten stehen, darf in der Beziehung zur Mentor_in kein weiteres Abhängigkeitsverhältnis bestehen (Zweitgutachten, Reviews o.ä.). Denn nur wenn dies nicht so ist und auch zukünftig nicht zu erwarten ist, kann die Mentee offen über Herausforderungen oder strategische Karriereplanungen sprechen, z. B. die Bewerbung auf eine andere Stelle, einen Wechsel der Betreuerin oder des Betreuers oder eventuelle Abbruchüberlegungen. Zum professionellen Standard gehört, dass die Inhalte solcher Gespräche vertraulich sind.

Die Wirkung von Mentoring ist empirisch schwer erfassbar (siehe Beitrag II.11 in diesem Band), da viele Faktoren auf den Karriereverlauf einwirken und retrospektiv kaum zu entschlüsseln ist, welchen Anteil die Teilnahme an einem Mentoring-Programm am erreichten Erfolg hatte. Nachhaltige Wirkungen in Form von psychosozialer Unterstützung und Stärkung des Selbstbewusstseins zeigt Haghanipour auf (vgl. Haghanipour 2013): Die Mentees profitierten auf der psychosozialen Ebene insbesondere durch Netzwerke unter den Peers. Mentoring schaffte ein neues Bewusstsein für Geschlechtsstereotype und deren Einfluss. Große psychosoziale Unterstützung erhielten die Mentees von Mentorinnen, die Kinder hatten und als Rollenvorbild dienten. Mentorinnen ohne Kinder, die der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie skeptisch gegenüberstanden, neigten allerdings dazu, die Mentees zu verunsichern. Direkte Auswirkungen von Mentoring auf die Personalpolitik findet Haghanipour nicht. Diese werden aber vermutet, sobald ehemalige Mentees in Personalentscheidungsprozesse eingebunden werden.

Wie bereits aufgezeigt, kann Cooling-out eine Folge unterschiedlicher Anerkennungskulturen sein. Eine Mentee erlebt durch die Zeit, die die/der Mentor_in für sie investiert, Anerkennung und Wahrnehmung unabhängig von ihren fachlichen Leistungen. Es können Strategien entwickelt werden, um durchsetzungsfähiger zu werden, etwa um sich in Fachzeitschriften in Alleinautorenschaft zu positionieren. Durch die Interaktion zweier Personen aus verschiedenen Arbeitskreisen können Arbeits- und Umgangskulturen sichtbar werden, was dabei unterstützt, die eigene Fachkultur kritischer zu betrachten und Diskriminierungen bewusster entgegen zu treten.

Damit Mentoring sein Potential entfalten kann, gilt es bei der Programmgestaltung auf Aspekte der Zielgruppe, ihre Erwartungen und Karriereorientierungen, zu achten, was im Folgenden ausgeführt wird.

Gestaltung von Mentoring für Doktorandinnen – Zwischen Promotionsbegleitung und Karriereförderung

Obwohl es wahrscheinlich schwer ist, den „richtigen“ Zeitpunkt für die Teilnahme an einem Mentoring-Programm zu bestimmen, macht es einen Unterschied, ob die Mentees sich in einem frühen oder späten Stadium der Promotion befinden (vgl. Petersen 2008). Doktorandinnen, die gerade erst ihre wissenschaftliche Arbeit begonnen haben, stehen am Anfang ihrer wissenschaftlichen Sozialisation und müssen sich erst im System zurechtfinden. Themen dieser Doktorandinnen sind meist die neue Rolle als Wissenschaftlerin, die Einarbeitung in das eigene, selbst zu verantwortende Thema und die Selbststeuerung. Manchen fällt die Statuspassage von der Studentin zur Doktorandin schwer, besonders, wenn sie an derselben Universität bleiben: das Umfeld, in dem sie sich im Studium bewegt haben, bleibt gleich, doch es gelten nun andere Regeln. Selten tritt der Fall ein, dass sich Doktorandinnen schon in dieser frühen Promotionsphase um die weiteren konkreten Schritte der Karriereplanung bemühen.

Mentoring kann hier dazu dienen, den Übergang zu begleiten und neue Herausforderungen zu bewältigen. Bei organisatorischen Fragen und bei der Reflexion neuer Erfahrungen ist ein Austausch mit Personen in der gleichen oder ähnlichen Situation häufig am produktivsten. Daher ist in dieser Phase Peer- oder Gruppen-Mentoring mit einer statusnahen Person sinnvoll.

Mentoring als Instrument der Karriereförderung kann seine Potentiale gut entfalten, wenn die Doktorandinnen sich in der mittleren Promotionsphase bis hin zur Promotionsabschlussphase befinden und entscheiden, ob und wie die wissenschaftliche Karriere fortgeführt wird. Vor allem der Wunsch nach unabhängigem Feedback zu ihrem wissenschaftlichen Profil ist dabei erfahrungsgemäß sehr groß. In dieser Phase haben die Doktorandinnen bereits einen Großteil ihrer wissenschaftlichen Arbeit geleistet, sie kennen das Feld und haben ein realistischeres Bild von der Arbeit in der Wissenschaft. Die Gespräche mit der Mentor_in befassen sich zu diesem Zeitpunkt intensiv mit dem weiteren Werdegang, da die Mentee besser einschätzen kann, was mit einer wissenschaftlichen Karriere verbunden ist und die Gespräche zur Zielklärung beitragen.

Netzwerkbildung initiieren – die Mentee-Gruppe als Ressource verstehen

In den meisten Mentoring-Programmen durchlaufen Mentees im Verbund mit den anderen Teilnehmerinnen ihres Durchlaufs die festgelegte Programmzeit. Zweck dieser Gruppe ist neben psychosozialer Unterstützung eine Vernetzung von Personen in ähnlicher Situation, die so von den Erfahrungen anderer, aber auch von systematischer Kollegialer Beratung profitieren können. Es ermöglichen sich langfristige Kontakte, die über mehrere Etappen der wissenschaftlichen Karriere bestehen können oder nützliche fachliche Kooperationen.

Je nach institutioneller Verankerung und Zielrichtung des Mentoring-Programms kann die Mentee-Gruppe explizit heterogen (explizite Berücksichtigung bestimmter Diversitätskriterien: Nationalität, familiärer Bildungshintergrund, Alter, Finanzierungform) oder homogen zusammengestellt werden, etwa nach fachlicher Zugehörigkeit oder zeitlichem Verlauf der Promotion. Homogene Gruppen haben den Vorteil, dass die Doktorandinnen ähnliche Kontexte haben. Für eine fachheterogene Zusammenstellung spricht, dass die Doktorandinnen andere Fachkulturen kennen lernen und für die Eigenheiten sensibilisiert werden – auch und gerade für die ihres eigenen Faches, die im Alltag allzu selbstverständlich sind. Fachdiversität ist ein Katalysator für Reflexionsprozesse: Alltägliche Praktiken, wie z. B. die Dissertationsbetreuung und der Umgang mit Promovierenden, werden hinterfragt und in vielen Fällen durch den Vergleich erst wertgeschätzt. Es ergibt sich auch ein Vorteil für zukünftig gefordertes interdisziplinäres Arbeiten, da die Mentees bereits Einblicke in die jeweiligen Kulturen und spezifischen Arbeitsweisen bekommen. Ein weiterer Vorteil fachlich heterogener Gruppen besteht darin, dass die Doktorandinnen sich in keinem direkten Konkurrenzverhältnis befinden, wie es im Kolleg_innenkreis der Fall sein kann. Diese konkurrenzfreie Atmosphäre ermöglicht es, nicht nur Themen anzusprechen, die im Arbeitsalltag zu Konflikten führen können und bei denen eine neutrale, unabhängige Perspektive benötigt wird, sondern erleichtert auch das offene Sprechen über viele andere Themen.

Da die Mentees selbst spontan homogene Gruppen vorziehen, ist es wichtig, die Gruppenzusammensetzung zu thematisieren und eine Reflexion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten explizit anzuleiten (vgl. Scharlau und Keding 2016).

Ziele und Erwartungen der Beteiligten

Für die Gestaltung von Mentoring-Programmen ist es wichtig, zwischen Doktorandinnen zu unterscheiden, die eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben und denjenigen, die aus anderen Gründen promovieren. Daraus ergeben sich unterschiedliche Bedürfnisse im Mentoring-Programm.

Für die Mehrheit der Doktorandinnen ist die Fertigstellung der Promotion das vorrangige Ziel. Für sie ist die weiterführende Karriere zunächst weniger zentral, denn sie möchten zunächst ihre Doktorarbeit zügig zum Erfolg führen. Nur ein geringer Teil derjenigen, die eine Professur anstreben, äußert diesen Wunsch offensiv. Klinkhammer interpretiert diese bewusste Zurückhaltung des Berufswunsches Professorin als psychosozialen Schutz und Abwehr des männlich geprägten Bildes des Wissenschaftlers (vgl. Klinkhammer 2004). Diejenigen mit einer weniger ausgeprägten Motivation für die wissenschaftliche

Karriere sehen den Nutzen von Mentoring-Programmen darin, Doktorandinnen in ähnlicher Situation zu treffen und in der Mentorin oder dem Mentor eine Person zu finden, die ihnen Unterstützung in den potentiellen Krisen der Promotionszeit gewährt. Neben der Bewältigung von Problemen steht für sie die Suche nach Berufsfeldern außerhalb der Wissenschaft im Fokus. Diese Promovierenden interessieren sich meist ausschließlich für begleitende Qualifizierungswshops, die den Promotionsprozess selbst in den Blick nehmen (Zeitmanagement, Gesprächsführung etc.).

Für Doktorandinnen mit einem starken wissenschaftlichen Karrierewunsch ist es wichtig, am akademischen Profil zu arbeiten, das System Wissenschaft zu verstehen, neuralgische Punkte auf dem Weg zur Professur zu identifizieren und berufliche Strategien zu entwickeln, um die weiteren Statuspassagen erfolgreich zu bewältigen. Dazu gehören der Aufbau eines differenzierten Netzwerkes und die Sichtbarmachung der eigenen Produktivität durch Publikationen oder Vorträge. Mentor_innen erhalten eine wichtige Funktion durch die unabhängige Partizipation am Promotionsprozess ihrer Mentees. Sie geben Ratschläge zu wichtigen Veröffentlichungen und Konferenzen, über Auslandsaufenthalte oder Drittmittelwerbung. Der Umgang mit Konkurrenz aus dem Kolleg_innenkreis kann ebenso Thema sein wie die Bewerbung um weiterführende Stellen. Mentor_innen können zudem ihre Erfahrungen mit Zugangsmechanismen (z. B. in Berufungsverfahren) weitergeben. Die Mentees profitieren von psychosozialer Unterstützung in Form von Ermutigung, die Karriereschritte umzusetzen und dabei erfolgreich zu sein.

Unabhängig von der primären Zielsetzung ist die Frage, wie ein möglicher Kinderwunsch mit der weiteren Berufsbiografie zu vereinbaren wäre, oftmals ein zentrales Anliegen. Wissenschaftlerinnen mit Kindern können hier als Vorbild fungieren und durch pragmatische Hinweise zur Alltagsorganisation aufzeigen, dass es möglich ist, beides zu verwirklichen. Konkret kann die Mentorin oder der Mentor die Mentee bestärken, familienfreundlichere Besprechungszeiten einzufordern.

Es kann passieren, dass die Doktorandinnen in ihrer Mentor_in eine fachliche Betreuung sehen, z. B. weil sie sich nicht ausreichend betreut fühlen oder mehr Anleitung wünschen. In diesem Wunsch steckt ein hohes Konfliktpotential, wenn die Betreuer_in die eigene Betreuungsleistung und Fürsorgepflicht durch die Mentor_in gefährdet sieht (vgl. Höppel 2003). Auch die Mentor_innen sind vor einer solchen Verantwortungsübernahme nicht gefeit, wenn sie sich auf die fachlichen Themen der Mentee fokussieren. Sicherlich sind die Grenzen zwischen fachlicher Beratung und Betreuung nicht ganz klar, dennoch ist es ratsam, das Mentoring klar von fachlicher Betreuung – und auch fachlicher Zusammenarbeit – freizuhalten. Nicht zuletzt ist die Zusicherung, dass keine inhaltliche Betreuung erwartet wird, in der Mentor_innenakquise eines der überzeugendsten Argumente für die Einwilligung.

Für die betroffenen Doktorandinnen ist dies oft ein schmaler Grat: Das Betreuungsrecht der offiziellen Doktormütter oder -väter darf keinesfalls verletzt werden. Es muss ihnen vermittelt werden, dass Mentoring unabhängig vom Promotionsthema und auch ohne große fachliche Nähe funktionieren kann. In solchen Fällen ist es ratsam, die Mentees zu Fragen zu ermutigen, die weniger nah an ihren Dissertationsthemen sind, etwa Strategien

zum Aufbau von Netzwerken, persönliche Voraussetzungen für die Arbeit als Professor_in oder Strukturen und Spielregeln einer Universität. Zusätzlich kann das Angebot eines *Shadowings* durch die Mentor_in sehr gewinnbringend für die Mentee sein. Hierbei begleitet die Mentee die Mentor_in einen Tag lang wie ein Schatten und bekommt einen direkten Einblick in den Arbeitsalltag, z. B. bei Besprechungen und Vortragsvorbereitungen.

Herausforderungen in der Koordinationsarbeit

Wie anhand der Bedarfe der Doktorandinnen aufgezeigt, ist eine der größten Herausforderungen, Mentoring von fachlicher Betreuung abzugrenzen, insbesondere wenn sehr fachnahe Mentor_innen ausgewählt werden. Fachliche Nähe ist für Mentoring wichtig, denn gerade bei den ungeschriebenen Regeln der jeweiligen Fachgemeinschaft können sich die Gewohnheiten schon zwischen eng verwandten Fächern oder Gemeinschaften innerhalb von Fächern sehr unterscheiden (vgl. Becher und Trowler 2001). Fachliche Nähe macht es jedoch auch wahrscheinlicher, dass die Mentorin oder der Mentor eigene Vorschläge zum Promotionsvorhaben der Mentee hat, die im Mentoring, wie erläutert, nicht erwünscht sind. Hierfür sollte die Koordination aufmerksam sein und eventuell vermitteln.

In Einzelfällen möchten Doktorandinnen nicht, dass die Promotionsbetreuenden von ihrer Mentoringteilnahme erfahren. Hierfür ist eine anonyme Teilnahmemöglichkeit wichtig.

Durch den engen Kontakt zu den Mentees kann sichtbar werden, dass die Betreuungssituation einzelner Mentees nicht optimal verläuft und dementsprechend das Vorankommen behindert wird. Als Programm-Koordinator_in ist es lediglich möglich, z. B. an den zuständigen Personalrat zu vermitteln oder in der Hochschule anzuregen, eine *Clearingstelle für Probleme der Promotionsbetreuung* einzurichten bzw. auf diese zu verweisen.

Eine weitere Herausforderung, die sich aus der speziellen Situation der Doktorandinnen ergibt, ist die fehlende Verbindlichkeit bei Veranstaltungen. Diejenigen, die sich häufig beteiligen, sind erfahrungsgemäß am zufriedensten mit der Teilnahme, so dass es nahe liegt, sie verpflichtend zu machen. Wichtiger jedoch ist der Hinweis an die Teilnehmenden, dass Mentoring als Instrument der Erwachsenenbildung durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit funktioniert. Für kleinere Hochschulen kann das heißen, Veranstaltungsformate zu entwickeln, die auch mit wenigen Teilnehmerinnen funktionieren. Um Doktorandinnen mit Kindern die Teilnahme an den Seminaren zu ermöglichen, sollte Kinderbetreuung angeboten werden; zumindest sollte auf familienfreundliche Veranstaltungszeiten geachtet werden.

Die Aufrechterhaltung der gewonnenen Kontakte über das Programm hinaus, kann durch Alumnaetreffen, -netzwerke gestärkt werden. Um den persönlichen Gewinn überprüfen zu können, ist es sinnvoll, mit den Mentees zu Beginn des Programms individuelle und konkrete Kriterien zu formulieren, die nach Ablauf des Programms bewertet werden können. Hierbei ist es wichtig, die Bedarfe und Anliegen der Mentees zu erheben, da es vorkommen kann, dass Mentees Anliegen haben, die nicht mit Mentoring, sondern mit *professioneller Beratung* zu bearbeiten sind. Auch während der Teilnahme können sich Situationen ergeben (z. B. durch hohe Arbeitsbelastung und damit verbundene Abbruch-

gedanken), in denen die Mentee eine Beratung oder ein *Coaching* benötigt. Wenn die Erwartungen über die Leistung von Mentoring hinausgehen, sind klare, aber auch sensible Entscheidungen verlangt. Teil eines Programms zu sein, in dem man in den eigenen Bedürfnissen und Situationen ernst genommen wird, kann für die Mentees schützend und gleichzeitig motivierend wirken.

Mentoring gegen das Cooling-out von Wissenschaftlerinnen?

Auf institutioneller Ebene hat Mentoring ebenfalls einen Nutzen, wenn es dazu verhilft, dass die Mentees ihre Promotion abschließen und das Programm als Angebot ihrer Hochschule wahrnehmen und für hilfreich befinden. Mentoring in der Promotionsphase kann deswegen sogar als dreifache Win-win-Situation gesehen werden (vgl. Graf und Edelkraut 2013): Neben Mentees und Mentor_innen haben auch die Fakultäten bzw. Hochschulen einen Gewinn zu verzeichnen (siehe Beitrag IV.24 und IV.25 in diesem Band). Bislang wenig gesehen wird, dass Mentoring auch zu einer Kulturveränderung beitragen kann. Dies gelingt besonders dadurch, dass die Mentees in fachheterogenen Gruppen die Merkmale und wissenschaftlichen Arbeitsbedingungen reflektieren und damit auf (vermeintliche) Selbstverständlichkeiten aufmerksam werden. Sie lernen unterschiedliche Vorbilder kennen und schätzen und erleben eine durch Vertraulichkeit geschützte, offene Kommunikation, die Maßstäbe setzt.

Kann Mentoring also dem Cooling-Out entgegenwirken? Mentoring ist ein Funke, der Frauen für Wissenschaft entzünden oder besser: weiter und wieder für Wissenschaft motivieren kann. Es kann sie dafür rüsten, sich auf Cooling-out-Prozesse einzustellen und sich einen Platz in der Wissenschaft einzurichten. Zentral dafür ist, dass sie sich im Berufsfeld Wissenschaft orientieren, positionieren, Schwierigkeiten frühzeitig erkennen, Umsetzungswissen nutzen, um Karriereschritte zu planen und gegebenenfalls ‚geschützte Räume‘ suchen, in denen die Motivation wieder entflammen kann. Mentor_innen sensibilisiert das Mentoring für die Bedarfe und Potentiale des wissenschaftlichen Nachwuchses. Wenn viele Fakultätsmitglieder an Mentoring-Prozessen partizipieren, informelles Wissen ausgetauscht wird und strukturelle Barrieren bewusst gemacht werden, kann Mentoring sicherlich als Instrument der Personal- und sogar der Organisationsentwicklung betrachtet werden (siehe Teil IV in diesem Band). Darüber hinaus bedarf es aber auch weiterer, vor allem struktureller Veränderungen.

Mentoring hat Potential, Doktorandinnen auf die Selektionsmechanismen vorzubereiten. Es kann allerdings die strukturellen Faktoren, z. B. prekäre Arbeitsbedingungen, nicht oder kaum ändern, aber Widerstandskraft, Motivation und strategische Möglichkeiten erhöhen sowie das Bewusstsein für anstehende Probleme schärfen und Frauen auf nachhaltige Verhandlungsführung vorbereiten.

Praxistipps

- ▶ die Gesamtgruppe der Mentees in kleinere interdisziplinäre Peer-Groups, u.a. zur Vor- und Nachbereitung der Mentoring-Gespräche einteilen
- ▶ Aufgaben der Mentor_innen gegenüber den Dissertationsbetreuenden transparent machen
- ▶ jahrgangübergreifende oder auch programmübergreifende Veranstaltungen (z. B. Netzwerkabende) anbieten, die thematisch passend sind, vor allem für Jahrgänge mit wenigen Mentees
- ▶ familienfreundliche Zeiten bei Mentoring-Veranstaltungen beachten oder Kinderbetreuung anbieten
- ▶ Alumnae-Netzwerk aufbauen (potentielle Expertinnen für zukünftige Veranstaltungen, potentielle Mentorinnen, Kontakte für die Evaluation)
- ▶ als Leiter_in/Koordinator_in gründlich über die eigene Fachlichkeit und die damit verbundenen (oft impliziten) Werte, Gewohnheiten u.ä. reflektieren

Literatur

- Allmendinger, Jutta. 2005. Fördern und Fordern – was bringen Gleichstellungsmaßnahmen in Forschungseinrichtungen? Empirische Ergebnisse. In *Die Hälfte des Hörsaals: Frauen in Hochschule, Wissenschaft und Technik*, hrsg. A. Spellerberg, 51-74. Berlin: edition sigma.
- Beaufäys, Sandra. 2003. *Wie werden Wissenschaftler gemacht. Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Beaufäys, Sandra. 2004. Wissenschaftler und ihre alltägliche Praxis: Ein Einblick in die Geschlechterordnung des wissenschaftlichen Feldes. *Forum Qualitative Research* 5 (2) Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/613/1327>. Zugegriffen: 17. Januar 2016.
- Becher, Tony, and Paul Trowler. 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2. Aufl. Philadelphia: Open University Press.
- BMBF. 2008. *Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses*. Bonn/Berlin.
- CEWS. 2014 The leaky pipeline: Frauen- und Männeranteile im akademischen Qualifikationsverlauf 2014. <http://www.gesis.org/cews/informationsangebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/the-leaky-pipeline-frauen-und-maenneranteile-im-akademischen-qualifikationsverlauf-2014/>. Zugegriffen: 17. Januar 2016.
- Enders, Jürgen. 2008. Professor werden ist sehr schwer, Professor sein dann gar nicht mehr? Ein Beitrag zur Personalstrukturreform an den Hochschulen. In *Wissenschaft unter Beobachtung: Effekte und Defekte von Evaluationen*, hrsg. H. Matthies, und D. Simon, 83-98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enders, Jürgen, and Lutz Bornmann. 2001. *Karriere mit Dokortitel?: Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Esdar, Wiebke. 2015 Eine quantitative und qualitative Untersuchung zu Zielkonflikten und Lehrmotivation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern an deutschen Universitäten. <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2785666>. Zugegriffen 14. Januar 2016.
- Esdar, Wiebke, Julia Gorges, und Elke Wild. 2012. Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen. *Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses. die hochschule* 21(2): 273-290.
- Fay, Doris, Patricia Graf, Annett Hüttges, und Judith Reißner. 2013. Handlungsempfehlungen zur Gestaltung chancengerechter Wissenschaftskarrieren – Wer kann wo und wie ansetzen? In *Auf-*

- stieg und Ausstieg. Ein geschlechterspezifischer Blick auf Motive und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft, hrsg. K. Dautzenberg et al., 155-163. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Forum Mentoring e.V.. 2014. *Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. http://www.forum-mentoring.de/files/8014/1104/2070/BroschuereForumMentoringV_2014-09-162.pdf. Zugegriffen: 07. März 2016.
- Graf, Nele, und Frank Edelkraut. 2013. *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Hachmeister, Cort-Denis. 2012. Einsam an der Spitze: Unterrepräsentanz von Frauen in der Wissenschaft aus Sicht von Professor(inn)en in den Naturwissenschaften. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_153_Einsam_an_der_Spitze.pdf. Zugegriffen: 17. Juli 2016.
- Haghanipour, Bahar. 2013. *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung: Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Harde, Maria, und Lilian Streblov. 2008. Ja, ab der Promotion wird es eng – Zum Zusammenspiel individueller und struktureller Barrieren für Frauen in der Wissenschaft. In *Arbeit als Lebensform – Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*, hrsg. Y. Haffner, und B. Kraus, 155-175. Frankfurt: Campus Verlag.
- Höppel, Dagmar. 2003. Mentoring für High Potentials (Habilitandinnen). Besonderheiten eines Mentoring-Programms für Hochqualifizierte. In *Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft*, hrsg. A. Löther, 66-88. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Kahlert, Heike. 2011. „Cooling out“ und der riskante Weg an die Spitze-Zum Einfluss von Ungleichheitregimes auf Karriereorientierungen im wissenschaftlichen Nachwuchs. In *Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen*, hrsg. J. Wergen, 105-123. Münster: LIT.
- Klinkhammer, Monika. 2004. *Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungspraktische Aspekte*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. 2013. *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kortendiek, Beate, Meike Hilgemann, Jennifer Niegel, und Ulla Hendrix. 2013. *Gender-Report 2013. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren*. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Nr. 17. Essen.
- Kraus, Beate, und Sandra Beaufäys. 2007. Wissenschaftliche Leistung, Universalismus und Objektivität. Professionelles Selbstverständnis und die Kategorie Geschlecht im sozialen Feld Wissenschaft. In *Erosion und Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen?*, hrsg. R. Gildemeister, und A. Wetterer. 76-98. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kraus, Beate. 2008. Wissenschaft als Lebensform. In *Arbeit als Lebensform – Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*, hrsg. Y. Haffner, und B. Kraus, Frankfurt: Campus Verlag, S. 177-211.
- Lind, Inken. 2007. Ursachen der Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen – Individuelle Entscheidungen oder strukturelle Barrieren? In *Exzellenz in Wissenschaft und Forschung – neue Wege in der Gleichstellungspolitik*, hrsg. Wissenschaftsrat, 59-86. Köln.
- Metz-Göckel, Sigrid, Petra Selent und Ramona Schürmann. 2010. Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur. *Beiträge zur Hochschulforschung* 32(1), 8-35.
- Metz-Göckel, Sigrid, Christina Möller und Kirsten Heusgen. 2012. Kollisionen – Wissenschaftler/innen zwischen Qualifizierung, Prekarisierung und Generativität. In *Einfach Spitze*, hrsg. S. Beaufäys et al. 233-256. Frankfurt: Campus Verlag.
- Petersen, Renate. 2008. *Beratungskonzept zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Duisburg-Essen.

Scharlau, Ingrid und Gesche Keding. 2016. Die Vergütungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung*, hrsg. T. Brahm et al., 39-55. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Statistisches Bundesamt. 2012. Promovierende in Deutschland 2010. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Promovierende5213104109004.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen 14. Januar 2016.

Statistisches Bundesamt. 2016. Frauenanteile akademische Laufbahn. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/Frauenanteil-AkademischeLaufbahn.html>. Zugegriffen 12. Januar 2016.

Autorinnen

Dr. phil. Julia Steinhausen

Studium Erziehungswissenschaften
Mentoring-Koordination
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
julia.steinhausen@upb.de

Prof. Dr. Ingrid Scharlau

Professorin für Kognitionspsychologie
Universität Paderborn
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
ingrid.scharlau@upb.de

15.1 Mentoring-Programme für Doktorandinnen im MINT-Bereich

Miriam Braun, Heike Ettischer, Verena Halfmann und Helena Rapp

Abstract

Der folgende Beitrag beschreibt die Entwicklung von Mentoring-Programmen in MINT-Fächern. Nach einer Begriffsklärung werden die Ursachen für die bis heute andauernde Unterrepräsentanz von Frauen im MINT-Bereich analysiert und aufgezeigt, wie dieser mit einer umfassenden Förderung entgegengetreten wird. Die Besonderheiten von MINT-Mentoring werden exemplarisch an der Situation von Doktorandinnen dargestellt. Es wird verdeutlicht, wie MINT-Mentoring-Programme die spezifische Situation von MINT-Doktorandinnen in den Programminhalten, in der Akquise von Mentor_innen und im Matching aufgreifen.

Schlagwörter

MINT, Mentoring, Gender, Role Models, positive Selbsterfahrung, Doktorandinnen

Der Begriff *MINT* setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der Fachbezeichnungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik zusammen. Die Naturwissenschaften stehen hauptsächlich für die Fächer Chemie, Physik, Biologie, Astronomie, Pharmazie, Geologie und einige Umweltwissenschaften, Technik steht für Fächer wie Elektrotechnik, Maschinenbau und Ingenieurwissenschaften. Unter dem Begriff MINT subsumieren sich demnach unterschiedliche Fächer mit ebenso unterschiedlichen Fachkulturen. Übergreifend ist jedoch eine jeweils deutliche Unterrepräsentanz von Frauen (insbesondere auf höheren Karrierestufen) festzustellen, die nicht zuletzt durch die Fachkulturen *bedingt* ist und *vice versa* aber auch die Fachkulturen *formt*. MINT steht inzwischen zudem als Synonym für zahlreiche Programme, Kampagnen, Initiativen und Wettbewerbe, die, wie Abb. 1. zeigt, junge Menschen vom Kindergartenalter bis zum Hochschuleintritt für eben diese Fächer interessieren und begeistern wollen. Diese durchgängige Förderung ist für den MINT-Bereich charakteristisch. Anschauliche Experimente, praxisorientierte Anwendungen und der Austausch mit Expert_innen verdeutlichen, wie „spannend“ Natur- und Technikwissenschaften sein können. Viele Maßnahmen und Programme richten sich dabei explizit an Schülerinnen und junge Frauen, die nach wie vor in MINT-Fächern bzw. Berufen unterrepräsentiert sind. Sie sollen besonders motiviert werden, sich für einen erfolgreichen Werdegang in einem dieser zukunftsträchtigen und aussichtsreichen Tätigkeitsfelder zu entscheiden.

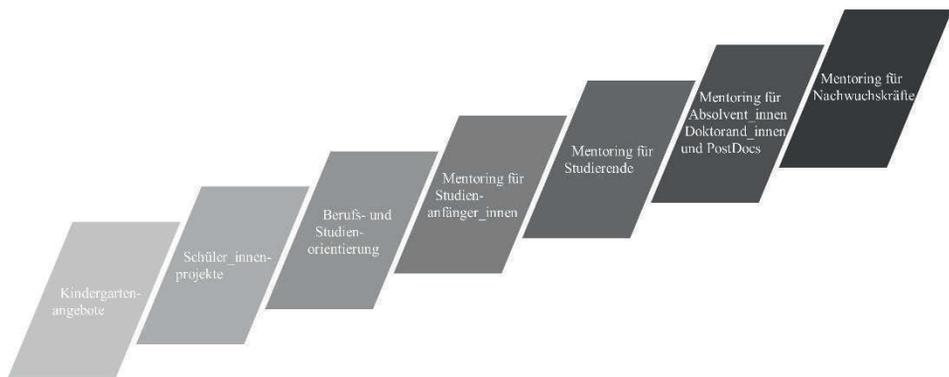


Abbildung 1 MINT-Angebote in den Bildungsstufen, Quelle: Eigene Darstellung

Karrierechancen im MINT-Bereich

MINT-Akademiker_innen sind im Rahmen ihres Studiums darauf vorbereitet worden, komplexe (technische) Probleme in der Praxis zu lösen, sodass ihr potenzielles Beschäftigungsspektrum entsprechend breit gefächert ist. Es umfasst neben dem *klassischen* Karriereweg in der Wissenschaft auch Bereiche wie außeruniversitäre Forschung und Entwicklung, Produktion, Vertrieb, Qualitätssicherung und Marketing. Exzellente Chancen bestehen auch z. B. als Unternehmer_innen und Geschäftsführer_innen vor allem in den Rechts-, Management- und

wissenschaftlichen Berufen. Hochqualifizierte MINT-Akademiker_innen sind demnach ein wichtiger Motor für die Entfaltung wirtschaftlicher Innovationskraft, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt entwickeln sich dementsprechend weiterhin positiv (vgl. Anger et al. 2014).

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlich sehr guten Aussichten fällt trotz aller Bemühungen und Förderangebote der noch immer vergleichsweise geringe Frauenanteil in MINT-Bereichen insgesamt auf. Daraus ergibt sich der geringe Anteil an Frauen in entsprechenden *Führungspositionen*. Generell sind Frauen eher selten in Führungspositionen im Wissenschaftsbereich, in außeruniversitären Forschungseinrichtungen oder großen Unternehmen vertreten. So lag der Frauenanteil an Professuren im Jahr 2013 *insgesamt* bei 21,3% (vgl. GWK 2015, S. 19), in den MINT-Fächern betrug er 12,7% (vgl. GWK 2015, Tabellenteil, S. 15, Grafik 5). Differenziert man nach Fächergruppen, ergibt sich für die Mathematik und die Naturwissenschaften ein Frauenanteil an den Professuren von 15% (vgl. GWK 2015, Tabellenteil, S. 9, Grafik 3).

Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen in MINT-Fächern

Seit nahezu 20 Jahren schließen mehr Schülerinnen als Schüler das Abitur ab und weisen im Durchschnitt sogar bessere Noten als ihre männlichen Mitschüler auf, siehe Abb.2. Diese Werte weisen darauf hin, dass eine große Anzahl *potenzieller* Studentinnen der MINT-Fächer vorhanden ist. Dennoch hat dies kaum Auswirkungen auf den Frauenanteil in den einschlägigen Studiengängen bzw. Berufsfeldern. Die Ursachen dieser anhaltenden Unterrepräsentanz von Frauen in MINT-Führungspositionen sollen im Folgenden erläutert werden.

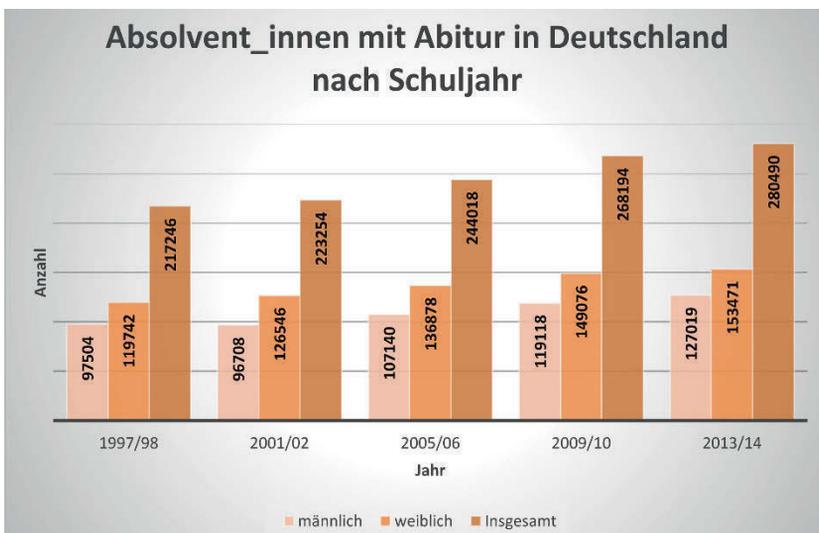


Abbildung 2 Absolvent_innen mit Abitur in Deutschland nach Schuljahr, Quelle: Eigene Darstellung nach ©Statistisches Bundesamt 2016, Code 21111-0012.

Studienentscheidung

Ungeachtet ihrer guten Schulabschlussnoten und ihrer fachlichen Neigungen, entscheiden Frauen sich immer noch eher selten für ein MINT-Studium und falls doch, führt dies deutlich seltener als bei Männern zu einer Karriere in diesen Bereichen. Wie Abb. 3 am Beispiel der Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften zeigt, ist die Anzahl der Studienanfängerinnen in den letzten Jahren trotz einer insgesamt deutlich gestiegenen Anzahl Studierender nahezu konstant geblieben.

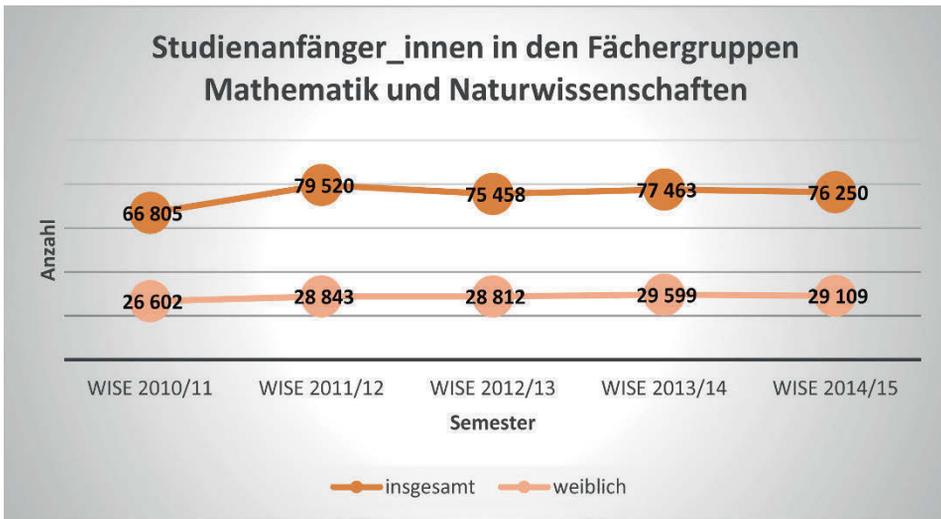


Abbildung 3 Studienanfänger_innen in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (Wintersemester 2010/11-2014/15), Quelle: Eigene Darstellung nach © Statistisches Bundesamt 2015a, 21ff.

Sozialisation und Geschlechterstereotype

Warum neigen junge Frauen trotz möglicher Interessen dazu, sich gegen einen MINT-Studiengang zu entscheiden? Solga und Pfahl (2009) erklären, dass insbesondere die spezifische Sozialisation von Mädchen und Jungen sowie die *cultural beliefs* der Mädchen („Jungen sind in naturwissenschaftlichen Fächern geeigneter“) Geschlechterstereotypen produzieren und fortlaufend reproduzieren, die als gewichtige Gründe für die Unterrepräsentanz von Frauen im MINT-Bereich zu werten sind. Gerade im schulischen Kontext sind der Einfluss der *Peer-Group* sowie ein ausgeprägtes *Doing Gender* bei Schüler_innen wie auch bei Lehrenden nicht zu unterschätzen: Beides kann bei Mädchen zu einer geringen Selbsteinschätzung ihrer naturwissenschaftlichen Kompetenzen führen (vgl. Solga und Pfahl 2009, S. 7 ff). Sie haben häufiger mit mangelndem Selbstvertrauen in der (Post-)Adoleszenz-Phase zu

kämpfen und orientieren sich stärker an der Wirkung ihrer Person nach außen. Dabei weisen Studien auf, dass sie einen höheren Druck verspüren, eine bestimmte geschlechtsspezifische Identität anzunehmen. Somit wird das Selbstbild als (potenziell) MINT-Interessierte von einer Geschlechtsdimension beeinflusst, die von Peers und Lehrkräften ausgeht. Steuer (2015) beleuchtet die beiden zentralen Aspekte *Geschlechtersozialisation* und *strukturelle Barrieren* aus einer soziokulturellen, historischen und medialen Perspektive in einem Ursachenmodell und resümiert, dass diese maßgebliche, wenn auch verschiedene Einflüsse auf den geringen Frauenanteil in MINT haben, die sich gegenseitig bedingen. Trotz des offensichtlichen Mangels an weiblichem MINT-Nachwuchs, so Steuer, findet kaum ein Umdenken statt, um die strukturellen Barrieren abzubauen und die noch immer von Stereotypen geprägte Geschlechtersozialisation aufzubrechen (vgl. Steuer 2015).

Es kann festgehalten werden, dass die Ursachen der anhaltenden Unterrepräsentanz von Mädchen und Frauen in MINT-Fächern keinesfalls monokausal sind, sondern ein Mosaik aus kulturellen, sozialen, historischen und medialen Faktoren bilden, die individuell unterschiedlich (stark) wirken. Was in vielen Studien deutlich zum Vorschein kommt, ist die geringe *“Evidenz für biologische Ursachen von Leistungsunterschieden in MINT zwischen den Geschlechtern”* (Quaiser-Pohl und Endepohls-Ulpe 2010, S. 7).

Ansätze zur Steigerung des Frauenanteils in MINT

Um den Anteil an Mädchen bzw. Frauen in MINT in Schulen, Hochschulen, Berufsfeldern oder Führungspositionen auszubauen und damit den Ursachen ihrer anhaltenden Unterrepräsentanz aktiv entgegenzuwirken, werden gezielt Fördermaßnahmen konzipiert und durchgeführt, die nachfolgend vorgestellt werden.

Einsatz von Vorbildern

Sozialisation zeigt sich, wie bereits skizziert, als enorme Einflussgröße auf die spätere Studien- und Berufswahl junger Menschen. So wirken sich schon in der Grundschule geschlechtsstereotypische Vorstellungen der Lehrenden bezüglich der mathematischen Fähigkeiten bei Jungen und Mädchen aus, die in eine falsche Selbst- und Leistungseinschätzung von Mädchen münden können (vgl. Rohde und Quaiser-Pohl 2010, S. 15 ff.). Evident ist, dass die selbst zugeschriebenen Kompetenzen von Mädchen hinsichtlich naturwissenschaftlich-technischer Fächer die Wahl von MINT-Studiengängen und -Ausbildungsberufen beeinflusst (vgl. Quaiser-Pohl 2012, S. 28). Ein wichtiges Instrument, dem zu begegnen, ist der Einsatz von sogenannten (meist weiblichen) *Role Models* aus dem MINT-Bereich; sie agieren als Vorbilder, eine Rolle, die z. B. in Mentoring-Programmen insbesondere den Mentorinnen zukommt: *„So beziehen Projekte und Aktivitäten, die sich an Mädchen wenden, um sie für MINT-Berufe zu begeistern, häufig weibliche Rollenbilder als wichtiges Element in ihre Arbeit ein”* (Funk und Wentzel 2014).

Sensibilisierungsmaßnahmen

Da „Frauen, um den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen, MINT-Fächer als Zukunftsperspektive tendenziell ablehnen, wenn keine entgegenwirkende Bestärkung aus dem sozialen Umfeld stattfindet“ (Steuer 2015, S. 28), sind eine Sensibilisierung der Gesellschaft und das kritische Hinterfragen von Geschlechterstereotypen von besonderer Relevanz und eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit ist essentiell. Als ein gelungenes Beispiel für breit angelegte Initiativen dient der 2008 gegründete nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen „Komm, mach MINT“, welcher als (einziges) bundesweites Netzwerk Mädchen und Frauen für MINT-Studiengänge und -Berufe zu interessieren und zu begeistern sucht (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2016). Solche Informations- und Sensibilisierungs-Kampagnen tragen entscheidend sowohl auf individueller wie auch auf gesellschaftlicher Ebene dazu bei, ein gegebenenfalls bestehendes negatives Image aufzubrechen und eine langfristig höhere Sichtbarkeit von Frauen in MINT-Fächern und -Berufen zu erreichen.

Mentoring

MINT und Mentoring-Maßnahmen weisen insbesondere für Mädchen und Frauen eine enge und lange Verbindung auf. Mentoring ist ein geeignetes Instrument, um der Unterrepräsentanz von Frauen in MINT-Fächern, -Berufen und -Forschungsfeldern, die trotz grundsätzlich gleichberechtigter Zugangsmöglichkeiten sind nach wie vor besteht, gezielt und strategisch zu begegnen. *Mentoring-Programme* nehmen dabei eine wichtige Funktion ein, denn sie fördern und begleiten unterschiedliche Zielgruppen während ihrer schulischen, beruflichen oder wissenschaftlichen Ausbildung: Mentor_innen fungieren in diesem Rahmen als *Vorbilder*, vermitteln durch ihre Erfahrungen Lösungsmöglichkeiten und bieten Unterstützung in schwierigen Phasen; zielgruppenspezifisch konzipierte Seminare dienen dem Aus- und Aufbau (karriere-)relevanter *Soft Skills* und Netzwerkangebote fördern den Aufbau tragfähiger Kontakte unter den Teilnehmenden.

Am Beispiel von *Doktorandinnen* in den MINT-Fächern werden nachfolgend ihre spezifische Situation sowie die Herausforderungen beleuchtet, bevor die Anknüpfungspunkte beschrieben werden, die sich daraus bzgl. der Gestaltung von *Mentoring-Programmen* für diese Zielgruppe ergeben.

Herausforderungen für Doktorandinnen in MINT

Doktorandinnen in MINT befinden sich grundsätzlich in einer ähnlichen Situation wie Promovierende anderer Bereiche und haben daher ebenfalls die *klassischen*, promotionsbezogenen Herausforderungen zu meistern. Die Wissenschaftlerinnen, die ein MINT-Fach studiert haben und nun promovieren, sehen sich darüber hinaus jedoch *spezifischen* Anforderungen gegenüber. Im Jahre 2014 sind in Deutschland über *alle* Fächergruppen hinweg insgesamt 28.147 Promotionen abgeschlossen worden (vgl. DESTATIS, 2016a), Frauen waren dabei mit einem Anteil von 45,5 % vertreten (vgl. DESTATIS 2016b). In

den Jahren seit 2004 (39,0 %) hat der Frauenanteil an Promotionen damit einen deutlichen Zuwachs erfahren, seit 2012 (45,4%) ist er relativ konstant geblieben (vgl. GWK 2015, S. 17). Abbildung 4 veranschaulicht die Entwicklung des Frauenanteils an *Promotionen in MINT-Fächergruppen* zwischen den Jahren 2006 und 2014: In den Ingenieurwissenschaften sind die Werte im genannten Zeitraum zwar insgesamt gestiegen und ein ähnlicher Aufwärtstrend ist auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften erkennbar. Im Vergleich zum Frauenanteil an den Promotionen *insgesamt* sind diese Werte jedoch deutlich niedriger und begründen die Notwendigkeit einer nachhaltigen Förderung weiblicher Zielgruppen im MINT-Bereich. Dies gilt insbesondere für die Ingenieurwissenschaften. Mit einem Frauenanteil an den Promotionen von 19,3 %, im Jahre 2013 weisen sie – im Vergleich aller Fächergruppen – den niedrigsten Wert auf (vgl. GWK 2015, S. 17).

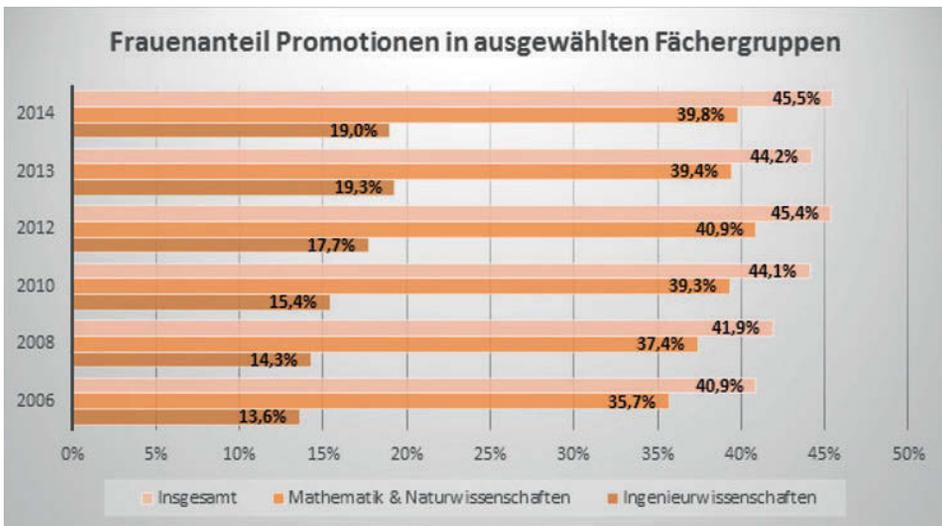


Abbildung 4 Anteil der Promotionen von Frauen in ausgewählten Fächergruppen, Quelle: Eigene Darstellung nach © Statistisches Bundesamt 2015b, S. 12ff (Angaben wurden in % umgerechnet)

Promotion als Voraussetzung für wissenschaftlich Beschäftigte in MINT-Fächern

In vielen MINT-Fächern ist die Promotion obligatorisch (Rohowski 2011). 77% der naturwissenschaftlichen Doktorand_innen promovieren als wissenschaftliche Mitarbeiter_innen an der *Universität* (vgl. Max-Planck-Gesellschaft 2012, S. 631). Daneben sind es meist Frauen, die mithilfe von Stipendien, in strukturierten Graduiertenprogrammen oder auf externen Stellen in der Wirtschaft promovieren (vgl. Fritsche 2014, S. 19). *Stipendien* bieten zwar Freiheiten, insbesondere das *Zeitmanagement* der wissenschaftlichen Arbeit betreffend, erschweren jedoch durch die fehlende Anbindung an Wirtschaft oder Wissenschaft die Kon-

taktaufnahme im Hinblick auf zukünftige Berufsfelder. Ein solcher Mangel an Netzwerken hat nachteilige Auswirkungen insbesondere auf die Karriereverläufe von Frauen (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band). Die Arbeit an der Universität weist hingegen den Vorteil guter Verbindungen in die Scientific Community auf. Allerdings haben Männer häufig einen größeren Nutzen von diesen Verbindungen, denn im androzentrisch geprägten Wissenschaftsfeld (vgl. Petschik 2014, S.38) können sie stärker von ihren männlichen Vorgesetzten profitieren (*homosoziale Kooptation*). Frauen werden in dem Zusammenhang seltener direkt zu einer Promotion aufgefordert als Männer (vgl. Lind und Löther 2007). Durch die noch immer eher an männlichen Erwerbsbiografien orientierten Lebenskonzepte (vgl. Abele 2003; Kahlert 2013) bleibt Frauen der Zugang zu relevanten, berufsbezogenen Netzwerken erschwert. Unter anderem wird dies damit begründet, dass Frauen, insbesondere in männerdominierten Disziplinen, eine geringere Anerkennung für ihre wissenschaftliche Leistung erhalten (vgl. Mischau et al. 2006) und hierfür deutlich mehr leisten müssen als ihre männlichen Kollegen (vgl. Petschik 2014, S. 37f.) Damit stehen Doktorandinnen (auch) in den MINT-Fächern oftmals unter dem Druck, ein besonders hohes Maß an Engagement zu erbringen, um zu wissenschaftlichem oder beruflichem Erfolg zu gelangen.

Promovierende in *strukturierten Graduiertenprogrammen* sind stark eingebunden in die Institutionen (vgl. Haug 2011). Dadurch kann die Teilnahme an Karrierefördermaßnahmen für sie aufgrund einer zusätzlichen zeitlichen Beanspruchung zu einer besonderen Herausforderung werden. Zudem sind strukturierte Promotionen häufig mit einem Rahmenprogramm zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen verbunden, wodurch sich Überschneidungen mit dem Seminarangebot der Mentoring-Programme ergeben können. Promovierende sind im Rahmen ihrer *Anstellung an einem wissenschaftlichen Institut* häufig mit Herausforderungen konfrontiert, die z. B. die Leitung studentischer Laborpraktika oder Lehrtätigkeiten mit sich bringen. Weiterhin befinden sie sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Vorgesetzten, die meist gleichzeitig ihre Promotionsbetreuenden sind. Aus Sicht der Vorgesetzten kann die Freistellung für Mentoring-Termine dem (temporären) Verlust einer Arbeitskraft gleichkommen. Dies kann zu Konflikten mit den Vorgesetzten führen (vgl. Petschik 2014, S. 48), so dass die Promovierenden vor der Herausforderung stehen, ihren Teilnahmewunsch an einem Mentoring-Programm explizit durchsetzen zu müssen.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zeigt in seinem Gleichstellungsbericht „*die Frauen ausschließende Wirkung von ‚männlichen‘ Fachkulturen der naturwissenschaftlich-technischen Fächer*“ (BMFSFJ 2011, S. 95) auf. Besonders deutlich wird das in der Chemie, wie nachfolgend dargelegt.

MINT-Fachkulturen am Beispiel der Chemie

Die Chemie etablierte sich als universitäre Disziplin im frühen 19. Jahrhundert, ein Vorgang, der ausschließlich von Männern initiiert und begleitet wurde. Dies gilt auch für die Entwicklung des Fachberufes *Industriechemiker* am Ende des 19. Jahrhunderts, der

ebenso ausschließlich von Männern erlernt und ausgeführt wurde. Häufig waren Universitätsprofessoren gleichzeitig als Industriechemiker ausgebildet. Im Zuge dessen wurden in Chemie-Unternehmen Forschungseinrichtungen integriert. So entstand das Bild des Chemikers als „*Macher und Schöpfer*“, der ausschließlich seiner forschenden Tätigkeit verpflichtet ist. Bis heute ist das Idealbild des Chemikers männlich konnotiert (vgl. Jansen und Pascher 2013). Konträr dazu verlief die Entwicklung des Berufsbildes der *Chemikerin*. Im Vergleich mit der Ausbildung zum Chemiker war die der Frauen sehr kurz (6-bis 12-wöchige Kurse) und durch wenig Selbständigkeit und geringe Karrierechancen gekennzeichnet. Chemikerinnen waren zunächst ausschließlich Hilfskräfte ihrer männlichen Kollegen. Das änderte sich, als Frauen zum Ende des 19. Jahrhunderts Zugang zu Universitäten erhielten (vgl. Bäumer 1901, S. 97) und die Qualifikation zur *Hochschulchemikerin* eingeführt wurde (vgl. Roloff 2013, S. 111). Dieser historische Hintergrund wirkt sich bis heute auf die Fachkultur in der Chemie aus, die durch entsprechend spezifische Eigenschaften gekennzeichnet ist: Geschlechterstereotypes Verhalten sowie ein *Doing Gender* verhindern häufig die frühzeitige Wissenschaftsorientierung von Studentinnen der Chemie (vgl. Pascher und Stein 2013, S. 22). Gemäß Jansen und Pascher werde nicht mehr die Geschlechterdifferenz von Chemikern und Chemikerinnen als Legitimation für den Ausschluss von Frauen vorgebracht, sondern vielmehr das Leistungsprinzip sowie gleichzeitig die angebliche Bedeutungslosigkeit von Geschlechterunterschieden hervorgehoben. Dieser Argumentation folgten jedoch keine Veränderungen in den kulturellen Praktiken und sozialen Verhaltensweisen. Letztlich knüpfte die Fachkultur Chemie an tradierte Geschlechterrollen und -arrangements sowie Muster gesellschaftlicher Arbeitsteilung an. Damit stecken junge Wissenschaftlerinnen in einem Dilemma: Die Fachkultur determiniert nicht nur die hohen Leistungsanforderungen im Beruf, sondern reproduziert auch die klassische Rollenverteilung im privaten Bereich (vgl. Jansen und Pascher 2013, S. 156).

Mentoring für Doktorandinnen in MINT-Fächern

Vor dem Hintergrund der geschilderten Herausforderungen von Doktorandinnen in MINT setzen spezifisch konzipierte Mentoring-Programme hier an und unterstützen gezielt Frauen in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen. Dabei zeigen sich die Programme als zentrale Instrumente zur aktiven Begleitung der beruflichen und persönlichen Entwicklung von Doktorandinnen. Sie ermöglichen bereits während der Promotionsphase Einblicke in zukünftige fachspezifische Beschäftigungsfelder innerhalb und außerhalb der Wissenschaft.

Das Programmkonzept – Mentoring-Beziehung, Seminar- und Veranstaltungsangebote, Networking – (siehe Beitrag I.6 in diesem Band) orientiert sich in seiner inhaltlichen Ausrichtung an (fach-)spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen. Anknüpfend an die vielfältigen Herausforderungen von Doktorandinnen im MINT-Bereich ist vor allem die Frage von entscheidender Bedeutung, wie Mentoring vor dem Hintergrund der

jeweiligen Fächerkulturen sinnvoll, effektiv und wirkmächtig eingesetzt werden kann. Ist ein Mentoring-Programm auf diese Herausforderungen abgestimmt, können die geschlechterspezifischen Imaginationen, wie sie z. B. in der Chemie präsent sind, zusammen mit den Mentees, aber auch mit den *Stakeholdern* aufgebrochen und dekonstruiert werden. Die Leitung eines Mentoring-Programms im MINT-Bereich sollte sich daher auch vor diesem Hintergrund explizite Kenntnisse über die Zielgruppen mit ihren diversen Fächerkulturen aneignen, um ihre Bedürfnisse verstehen, die einzelnen Bausteine des Mentorings entsprechend passgenau modellieren und den Entwicklungsprozess der Mentees so nachhaltig wie möglich begleiten zu können. So ist es in Mentoring-Programmen von MINT-Doktorandinnen von besonderer Relevanz,

- die Mentees für die Spielregeln in männlich geprägten Fach-, Berufs- und Unternehmenskulturen zu sensibilisieren,
- sie in ihren individuellen Durchsetzungsstrategien zu bestärken,
- sie zu unterstützen, sich in MINT-spezifischen Netzwerken zu etablieren,
- ihnen berufliche Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen,
- ihr Selbstbewusstsein zu stärken, die sich ihnen bietenden Chancen bestmöglich zu nutzen und
- sie zu ermutigen, ihren persönlichen Karriereweg zu finden und zu gehen.

Es sind jedoch häufig gerade die Fachkulturen, die Wissenschaftlerinnen die Bewerbung in einem Mentoring-Programm erschweren. So haben die bereits genannten Faktoren *Doing Gender* und die *Negation der Auswirkungen von Geschlechterdifferenzen* insbesondere in der Chemie zur Folge, dass Mentoring-Programme für Frauen in MINT mit Vorurteilen belegt sind. Eine Promotion *alleine nicht schaffen* zu können, *Hilfe von außen* zu benötigen und das *Erlangen unfairer Wettbewerbsvorteile* sind dabei zu erwartende Kritikpunkte. Auch sind Promotionsbetreuende bzw. Vorgesetzte aufgrund dieser Sichtweisen nicht immer dazu bereit, die Teilnahme an einem (MINT-)Mentoring zu unterstützen. Mentees müssen ihre Teilnahme an einem Mentoring-Programm gelegentlich sogar rechtfertigen. Um dem entgegen zu wirken, kann die Programmleitung bereits in der Informationsveranstaltung zu Beginn des Programmdurchlaufs Argumente nennen, die die Position der Bewerberin stärken:

- Das Mentoring-Programm vermittelt zusätzliche, überfachliche Kompetenzen, die in der Promotionsphase wie im späteren Berufsleben benötigt werden, die das universitäre Curriculum jedoch nicht beinhaltet.
- Die Teilnahme am Mentoring-Programm stellt eine Auszeichnung dar und ist kein Defizit ausgleich. Die Unterstützung im Sinne eines *Nachteilsausgleichs* ist gerechtfertigt, solange Frauen nicht adäquat, d.h. entsprechend ihres Prozentsatzes am Abschluss der Promotionen, in Führungspositionen vertreten sind.

In dem Zusammenhang ist es zudem von Bedeutung, die Mentees von Beginn an für Genderfragen – speziell in ihrer Fachkultur – zu sensibilisieren. Dabei nimmt die individuelle Stärkung der Teilnehmerinnen durch *Empowerment* einen großen Stellenwert ein. Als eine Voraussetzung für eine strategisch ausgerichtete Planung und Gestaltung der eigenen Karriere im Hinblick auf eine zukünftige Führungsposition erfolgt dies im Rahmen

der Mentoring-Beziehung, des Seminar- und Veranstaltungsprogramms, der Gruppencoachings, und nicht zuletzt innerhalb des Austauschs unter den Mentees.

Bedeutung von Mentorinnen

Gerade *Mentorinnen* erfüllen in technisch-naturwissenschaftlichen Bereichen eine besondere *Vorbildfunktion*: Sie wissen, was es bedeutet, als Wissenschaftlerin in einem männlich dominierten Bereich zu arbeiten. Der Erfahrungsaustausch innerhalb der Mentoring-Beziehung kann daher auch im Hinblick auf eine Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Unterschiede in der Karriereentwicklung genutzt werden. Häufig möchten Mentorinnen den Mentees die Unterstützung geben, die sie sich im eigenen Studien- oder Promotionsverlauf für sich selbst gewünscht hätten. Ihre Motivation liegt zu einem sehr großen Teil darin, die eigenen Erfahrungen an Personen weiterzugeben, denen sie sich durch Ähnlichkeiten in Bezug auf Fachdisziplin oder Geschlecht verbunden fühlen.

Erfolgreiche Frauen in Führungspositionen im MINT-Bereich *durchbrechen klassische Rollenbilder* und werden dadurch zu positiven *Gegenentwürfen*. Mentorinnen, die für ein MINT-Mentoring gewonnen werden sollen, müssen über eine hohe Reflexionskompetenz verfügen und sich des Spannungsfelds zwischen männlich geprägter Wissenschafts- bzw. Berufskultur und der spezifischen Karriereentwicklung von Frauen sowie den damit verbundenen Anforderungen bewusst sein. Dies sollten sie in den Gesprächen mit den Mentees aktiv thematisieren (weitere mögliche Inhalte der Mentoring-Beziehung siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band).

Akquise von Mentorinnen

Die Suche nach geeigneten *Mentorinnen* insbesondere *außerhalb des Hochschulkontexts* ist jedoch eine nicht immer leichte Aufgabe. Je nach Unternehmensbranche oder Behörde gibt es nur wenige Frauen in Führungspositionen. Es ist zudem zu beobachten, dass Firmen zunehmend interne Mentoring-Programme als Instrument der Personalentwicklung für Nachwuchsführungskräfte einsetzen. Damit sind die wenigen Führungsfrauen häufig schon im Rahmen ihres eigenen Arbeitsbereichs gebunden. Es ist daher zu empfehlen, die Suche auf erfolgreiche und engagierte Frauen *ohne* Führungsposition auszuweiten, die dennoch viele Fragen beantworten können, die Mentees üblicherweise bewegen. Häufig vermitteln Mentorinnen auch Kontakte zu weiteren Gesprächspartner_innen im Unternehmen und damit die Gelegenheit zu einem Austausch zum Thema Führung. Die Suche nach *Wissenschaftlerinnen im universitären Kontext* erfolgt häufig forschungsbezogen, so dass gewünschte Mentorinnen oft schon bekannt sind, z. B. von Kongressen, Tagungen oder aus Publikationen. Im Idealfall kann aus dem *Pool* der eigenen Universität geschöpft werden, zudem besteht die Möglichkeit, Mentorinnen von anderen Hochschulen zu gewinnen. Der Austausch mit den Mentees kann sich dann im Rahmen einer gemein-

samen Teilnahme an Tagungen, über Social Media oder Skype vollziehen. Denkbar ist, die Mentorinnen im Rahmen gemeinsamer Forschungen an die eigene Universität einzuladen. Die Einbindung von *Mentoren* ist eine grundsätzliche konzeptionelle Entscheidung der Programmverantwortlichen. Es ist erfahrungsgemäß einfacher, einen Mentor in einer Führungsposition zu gewinnen als eine Mentorin. In manchen Unternehmen gibt es auf der entsprechenden Ebene schlichtweg keine Frau (vgl. Hansen 2006, S. 34f). Deshalb kann als weitere Ressource auf Mentoren und ggfs. deren Netzwerke zurückgegriffen werden. Um die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme effektiv nutzen zu können, ist in jedem Fall eine intensive und tragfähige Vernetzung der Koordination von großer Bedeutung. Dazu gehören z. B. gute Verbindungen zum Career Service der eigenen Hochschule, der den Auf- und Ausbau von Kontakten zur Wirtschaft unterstützt. Diese können durch eine Einbindung von Mentorinnen und Mentoren in ein Mentoring-Programm zusätzlich gefestigt werden. Auch der Alumni/Alumnae-Service kann die Akquise von Mentor_innen beinhalten, die den Bezug zu *ihrer* Universität erhalten und dieser mit ihrem Engagement etwas zurückgeben möchten. In Mentoring-Programmen, in denen die Mentees bereits einen höheren wissenschaftlichen Status innehaben und sich hochrangige Führungspersonen als Mentor_innen wünschen, kann die Kontaktaufnahme gegebenenfalls über die Hochschulleitung oder andere Verantwortliche erfolgen, um die besondere Qualität des Programms und seine Anbindung zu unterstreichen.

Fazit

In diesem Artikel wurde dargelegt, dass sowohl die Ursachen für den Mangel an Frauen (in Führungspositionen) im MINT-Bereich als auch die Maßnahmen, dem entgegenzuwirken, vielfältig sind und einander bedingen. Es gibt demnach nicht den *einen* Weg. Mentoring-Programme erweisen sich jedoch insbesondere im MINT-Bereich als wichtige Förder- bzw. Personalentwicklungsinstrumente. Sie sind angesichts der Unterrepräsentanz von Frauen in einschlägigen Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft sowie des gleichzeitig bestehenden Fachkräftemangels in der Wirtschaft überaus notwendig und können vor dem Hintergrund der jeweiligen Fächerkultur sinnvoll, effektiv und wirkmächtig eingesetzt werden. So stellen auch Solga und Pfahl (2009, S.27) fest:

„Es reicht [daher] nicht, das Interesse von Mädchen und Frauen für die Technikwissenschaft zu erhöhen, um Frauen als Nachwuchs für den MINT-Arbeitsmarkt zu gewinnen.“

„Daher ist es notwendig, am Ende der leaking pipeline anzusetzen. Das vorhandene Potential der MINT-Fachfrauen muss genutzt werden, um den Effekt nach unten weiterzugeben; so sehen die potentiellen Nachwuchskräfte das positive Vorbild. Denn erst durch eine erhöhte Anzahl an Frauen, die MINT-Berufe real und erfolgreich ausüben, können Stereotype und die Geschlechtertypik von Technik bei den Erwachsenen wie Kindern wirklich aufgebrochen werden“ (Solga und Pfahl 2009, S. 28).

Praxistipps

Die Leitung eines MINT-Mentoring-Programms sollte

- über eine hohe Reflexionskompetenz verfügen,
- sich des Spannungsfelds zwischen männlich geprägter Wissenschafts- und Berufskultur sowie persönlicher, wissenschaftlicher oder wirtschaftlicher Karriereentwicklung bewusst sein,
- sich einschlägige Kenntnisse über die Fächerkulturen und Zielgruppen des Mentorings aneignen,
- die Mentoring-Bausteine passend zu Fächerkultur und Zielgruppe modellieren und
- für Genderbewusstsein in MINT-Bereichen sensibilisieren.

(siehe Beitrag II.9 und II.10 in diesem Band)

Akquise geeigneter Mentor_innen

- Kooperation mit Career Services der Universität
- Nutzen von Alumni/Alumnae-Netzwerken
- Recherche innerhalb von Fachgesellschaften
- Suche in regional ansässigen, (großen) mittelständischen oder international agierenden Unternehmen

(siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band)

Literatur

- Abele, Andrea E. 2003. Frauenkarrieren in Wirtschaft und Wissenschaft. Ergebnisse der Erlanger Langzeitstudien BELA-E und Mathe. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien* 21 (4): 49-61.
- Anger, Christina, Oliver Koppel, und Axel Plünnecke. 2014. *MINT und das Geschäftsmodell Deutschland*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft, Medien GmbH.
- Bäumer, Gertrud. 1901. Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. In *Handbuch der Frauenbewegung, Teil 1: Die Geschichte der Frauenbewegung in den Kulturländern*, hrsg. Gertrud Bäumer, und Helene Lange. Berlin: W. Moeser Buchhandlung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2011, 4. Auflage 2013. *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht*. Berlin: Silber Druck oHG.
- Fritsche, Angelika. 2004. Viele Wege führen zur Promotion. Beilage zur Deutschen Universitätszeitung: Zur Situation Promovierender in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten THESIS-Befragung 2004, 10-11. http://www.claussen-simon-stiftung.de/fileadmin/user_upload/Diverses/zur_situation_promovierender_in_deutschland.pdf. Zugegriffen: 22. Januar 2016.
- Funk, Lore und Wenka Wentzel. 2014. *Mädchen auf dem Weg ins Erwerbsleben: Wünsche, Werte, Berufsbilder*. Forschungsergebnisse zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag 2013. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. 2015. *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung*, Heft 45. 19. Fortschreibung des Datenmaterials (2013/ 2014) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn.
- Hansen, Katrin. 2006. Mentoring-Programme nachhaltig erfolgreich implementieren. In *Mentoring als Wettbewerbsfaktor*, hrsg. Astrid Franzke, und Helga Gotzmann, 31-49. Hamburg: Lit Verlag.
- Jansen, Katrin, und Ute Pascher. 2013. „Und dann hat man keine Zeit mehr für Familie oder so.“ – Wissenschaftsorientierung und Zukunftsvorstellungen von Bachelorstudentinnen chemischer Studiengänge. In *Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute*, hrsg. Ute Pascher, und Petra Stein, 151-192. Wiesbaden: Springer.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2016. Komm, mach Mint. Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen. <http://www.komm-mach-mint.de/>. Zugegriffen: 22.03.2016.
- Lind, Inken, und Andrea Löther. 2007. Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? – Retrospektive Verlaufsanalysen und aktuelle Forschungsergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29 (2): 249-272.
- Max-Planck-Gesellschaft. 2012. Promovierende in Deutschland. Daten und Fakten. *Forschung und Lehre* 19 (8): 631.
- Mischau, Anina, Jasmin Lehmann, und Sonja Neuß. 2006. Hürdenlauf oder Sonntagsspaziergang? Die Promotion als erste Etappe einer akademischen Laufbahn. *IFF Info* 23 (31): 63-67.
- Pascher, Ute, und Petra Stein. 2013. Einleitung. In *Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute*, hrsg. Ute Pascher, und Petra Stein, 15-26. Wiesbaden: Springer.
- Petschik, Grit. 2014. Einflussfaktoren auf die Karrieren von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Ethnographische Untersuchungen von in den Naturwissenschaften Promovierenden. In *Strukturen, Kulturen und Spielregeln. Faktoren erfolgreicher Berufsverläufe von Frauen und Männern in MINT*, hrsg. Bettina Langfeldt, und Anne Mischau, 36-56 (Schriften zur interdisziplinären Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 10). Baden-Baden: Nomos.
- Quaiser-Pohl, Claudia. 2012. Mädchen und Frauen in MINT. Ein Überblick. In *Mädchen und Frauen in Mint. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten*, hrsg. Heidrun Stöger, Albert Ziegler, und Michael Heilemann, 13-39. Münster: LIT Verlag.
- Rohde, Anne, und Quaiser-Pohl, Claudia. 2010. Prädikatoren für mathematische Kompetenzen zu Beginn der Grundschule – Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? In *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen*, hrsg. Claudia Quaiser-Pohl, und Martina Endepohls-Ulpe, 13-27, Münster: Waxmann.
- Rohowski, Tina. 2011. Warum promovieren? ZEIT CAMPUS 2 <http://www.zeit.de/campus/2011/02/doktor-gruende>. Zugegriffen: 21. Januar 2016.
- Roloff, Christine. 2013. „Mit der Liebe zur Wissenschaft ist's nicht getan.“ – Chemikerinnen auf dem Weg in Beruf und Forschung. In *Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute*, hrsg. Ute Pascher, und Petra Stein, 105-124. Wiesbaden: Springer.
- Solga, Heike, und Lisa Pfahl. 2009. Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft*, hrsg. Joachim Milberg, 155-219. Berlin: Springer.
- Statistisches Bundesamt. 2016; Stand 27.01.2016 / 10:55:38; Code 21111-0012 (Allgemeine Tabelle, gestaffelt nach Absolventen/Abgänger: Bundesländer, Schuljahr, Geschlecht). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. 2015a, *Fachserie 11 Reihe 4.1, Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen Wintersemester 2014/15*, Vorbericht. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. 2015b, *Fachserie 11 Reihe 4.2, Bildung und Kultur, Prüfungen an Hochschulen 2014*. Wiesbaden.
- Steuer, Linda. 2015. *Gender und Diversity in MINT-Fächern. Eine Analyse des Diversity-Mangels*. Wiesbaden: Springer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: MINT-Angebote in den Bildungsstufen (eigene Darstellung)

Abbildung 2: Absolvent_innen mit Abitur in Deutschland nach Schuljahr. Eigene Darstellung nach ©Statistisches Bundesamt 2016, Code 21111-0012

Abbildung 3: Studienanfänger_innen in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (Wintersemester 2010/11-2014/15). Eigene Darstellung nach © Statistisches Bundesamt 2015a, 21ff

Abbildung 4: Anteil der Promotionen von Frauen in ausgewählten Fächergruppen. Eigene Darstellung nach © Statistisches Bundesamt 2015b, S. 12ff (Angaben wurden in % umgerechnet)

Autorinnen

Miriam Braun, M.A.

Studium Kulturanthropologie/Volkskunde
Projektassistentin Nachwuchswissenschaftlerinnen
Ada-Lovelace-Projekt
Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)
55099 Mainz
brmiriam@uni-mainz.de

Heike Ettischer

Lehramtsstudium Politikwissenschaften, Soziologie, Volkswirtschaft, Romanistik
und Pädagogik
Projektleitung Ada Lovelace-Projekt – Schwerpunkt Nachwuchswissenschaftlerinnen
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Ada-Lovelace-Projekt
55099 Mainz
ettischer@uni-mainz.de

Verena Halfmann, M.A.

Studium Pädagogik, Soziologie, Philosophie
Projektleitung Ada Lovelace-Projekt – Schwerpunkt Studium
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Ada-Lovelace-Projekt
55099 Mainz
halfmann@uni-mainz.de

Helena Rapp, Dipl.-Geogr.

Studium Geographie

Projektleitung Ada-Lovelace-Projekt – Schwerpunkt Schule

Johannes Gutenberg-Universität

Johann-Joachim-Becher-Weg 14

55128 Mainz

herapp@uni-mainz.de

Ljubica Lozo und Sibylle Brückner

Abstract

Postdocs forschen eigenständig und sind stets auf dem aktuellsten Stand der Forschung. Damit erfüllen sie ideal die Voraussetzungen zur Einwerbung kompetitiver Drittmittel und zum Netzwerkaufbau – vitale Aspekte für sie selbst wie auch für die Positionierung der Hochschulen im universitären Wettbewerb. Zeitgleich kämpfen die Wissenschaftler_innen jedoch mit befristeten Verträgen und einer daraus resultierenden Zukunftsunsicherheit. Als attraktive Arbeitgeber_innen gelten insofern die Universitäten, die mit passgenauen Karriereentwicklungsangeboten die größten Talente zu halten vermögen. Der Artikel zeigt auf, dass im Wissenschaftssystem flächendeckend eingesetzte Mentoring-Programme hierfür ein wichtiges Instrument sind. Welche persönlichen Kompetenzen und Karriereoptionen Postdocs aufbauen, ist abhängig von der jeweiligen Phase im Qualifikationsverlauf.

Schlagwörter

Mentoring, Postdocs, Professur, Habilitation, Juniorprofessur, Arbeitsgruppenleitung

Die Statusgruppe der Postdoktorand_innen im deutschen Wissenschaftssystem

Postdoktorand_innen sind das Aushängeschild jeder Universität. Sie weisen einen sehr hohen Bildungsgrad auf, sind auf dem aktuellsten Stand der Forschung und höchst produktiv im Vergleich zu anderen Statusgruppen hinsichtlich der Anzahl eingereicherter Publikationen und Drittmittelanträge (vgl. Davis 2009). Darüber hinaus tragen sie mit ihrer Expertise und ihrem Wissen dazu bei, das Innovationspotenzial und damit das wirtschaftliche Wachstum eines Landes (vgl. Scaffidi & Berman 2011) zu steigern.

Gleichzeitig sind diese vielzitierten *Leistungsträger_innen* in ihrer wissenschaftlich produktivsten Phase mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und wenig transparenten Karrierewegen konfrontiert. In der Regel sind sie mit kurzen Vertragslaufzeiten, d.h. befristet, beschäftigt. Die Aussicht auf eine Professur ist gering, der Wettbewerb auf dem Weg dorthin ist hart und es gibt keine expliziten oder zuverlässigen Handlungsempfehlungen, wie sich jemand strategisch aufstellen oder verhalten soll, um zu einer entfristeten Anstellung bzw. Professur zu gelangen. Es verwundert daher nicht weiter, dass im Zusammenhang mit den geschilderten Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen in der aktuellen wissenschaftspolitischen Diskussion regelmäßig der Begriff des *akademischen Prekariats* fällt.

Im Auftrag der deutschen Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) erstellte eine internationale Expertenkommission unter Leitung von Dieter Imboden ein Gutachten zur Bilanz der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder. Die so genannte *Imboden-Kommission* bescheinigte der Exzellenzinitiative gute Leistungen, merkte aber auch kritisch an, dass sie den soeben geschilderten bedenklichen Trend deutlich verstärkt hat. Die Schaffung vieler zusätzlicher (befristeter) Stellen für Postdoktorand_innen führte in den letzten Jahren dazu, dass die endgültige Weichenstellung für eine akademische Karriere noch später als bislang stattfindet (vgl. Bericht der Internationalen Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative 2016). So verweilen die Nachwuchswissenschaftler_innen noch länger mit unklarer beruflicher Perspektive im Wissenschaftssystem, während die Chancen für die Realisierung alternativer Karrierewege, etwa auf dem nicht akademischen Arbeitsmarkt, empfindlich sinken. Erschwerend kommt noch der Umstand hinzu, dass in diesem anforderungsstarken Lebensabschnitt üblicherweise wichtige Entscheidungen zur Familienplanung und -gründung fallen. Dies mag ein wesentlicher Grund dafür sein, dass gerade junge Wissenschaftler_innen in der Postdoc-Phase der Wissenschaft in Deutschland überproportional verloren gehen (vgl. Rusconi und Kunze 2015; siehe Beitrag III.15 in diesem Band).

Bevor im nächsten Abschnitt geschildert wird, wie Forschungsorganisationen mit gezielten Personalentwicklungsmaßnahmen die negativen Aspekte der gegenwärtigen Arbeitsbedingungen von Postdoktorand_innen kompensieren können, soll der von den Autorinnen verwendete Begriff *Postdoc* erläutert werden. Dieser ist ein unscharfer, ungenügend definierter und vor allem in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen uneinheitlich verwendeter Begriff. Weit gefasst in seiner Bedeutung und über die interdiszipli-

nären Grenzen hinweg, schließt er die Qualifizierungszeit im Anschluss an die Promotion bis hin zur Erlangung einer Professur oder einer vergleichbaren dauerhaften wissenschaftlichen Anstellung ein. Der vorliegende Beitrag verwendet die weite Fassung des Begriffs.

Die Anforderungen im Qualifikationsverlauf: Ansatzpunkte für das Mentoring

Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen erkennen zunehmend, welche herausgehobene Stellung Postdocs bei der Einwerbung kompetitiver Drittmittel und beim Aufbau von Forschungsnetzwerken haben. Das, was sie für die eigene Karriere benötigen, kommt den Universitäten im nationalen und internationalen Wettbewerb zu Gute – eine Konstellation, die für alle Beteiligten Vorteile bietet. Dies hat zur Folge, dass Forschungsorganisationen im Wettbewerb um die Top-Talente verstärkt versuchen, sich einen Ruf als attraktive Arbeitgeber_innen aufzubauen, indem sie umfangreiche Angebote zur individuellen, strategischen Karriereplanung einführen.

An dieser Stelle kann die akademische Personalentwicklung einer Universität mit Mentoring anknüpfen, um die gezielte Karriereplanung qualifizierter Nachwuchskräfte zu fördern. Angesichts der geschilderten Arbeits- und Lebenssituation von Postdocs ist, neben der karrierebezogenen Wirkung von Mentoring (z. B. höhere Aufstiegschancen und Gehälter, Aufbau von professionellen Netzwerken und wissenschaftliche Kooperationen), vor allem die Erhöhung des psychosozialen Wohlbefindens, etwa durch die Stärkung von sozialen Kompetenzen und Selbstsicherheit maßgeblich (vgl. Ragins und Kram 2007).

Am Anfang jeder Überlegung, welche konkrete Ausgestaltung ein Mentoring-Programm für Postdocs annehmen kann, um diese bei ihrer beruflichen Orientierung optimal zu begleiten, steht die Frage: Welche Anforderungen – Qualifikationen, Handlungskompetenzen, Fertigkeiten und sonstige Leistungsvoraussetzungen – werden an promovierte Wissenschaftler_innen gestellt, damit diese eine wissenschaftliche Position nach der Promotion erfolgreich ausfüllen und die dazugehörigen Arbeitsaufgaben auf dem Weg zu einer Professur erfolgreich bewältigen können?

Angesichts der langen Dauer der Postdoc-Phase sowie der sich steigernden und verändernden Anforderungen im Qualifikationsverlauf, scheint eine Unterteilung in eine frühe und eine späte Postdoc-Phase sinnvoll zu sein (vgl. Müller 2014), um einerseits die jeweils spezifischen Anforderungen und andererseits die Ansatzpunkte für passgenaue Karriereentwicklungsmaßnahmen, wie sie das Mentoring bietet, zu identifizieren.

Mentoring in der frühen Postdoc Phase

Die frühe Postdoc-Phase beginnt unmittelbar im Anschluss an die Promotion und ist die Zeit der (wissenschaftlichen) Orientierung und Entscheidungsfindung. Eigenständig zu forschen, die wissenschaftliche Unabhängigkeit aufzubauen und das eigene Forschungs-

profil zu schärfen, sind die im Vordergrund stehenden Entwicklungsaufgaben dieses Qualifikationsabschnittes. Weiterhin ist es erforderlich, wissenschaftliche Kooperationen zu initiieren und erste Aufgaben in der Administration und Lehre zu übernehmen. Gerade dieser Abschnitt birgt das Risiko, dass die entscheidenden Weichenstellungen für eine wissenschaftliche Karriere nicht oder zu spät vorgenommen werden. Den daraus resultierenden spezifischen Informations- und Beratungsbedarf in den ersten zwei bis drei Jahren nach der Promotion kann ein modular aufgebautes Mentoring-Programm abdecken. Ziel ist es, den Prozess der persönlichen und beruflichen Entwicklung so zu gestalten, dass die Mentees im Verlauf des Programms eine fundierte Entscheidung darüber treffen können, ob sie weiterhin im Wissenschaftssystem verbleiben, d.h. Karriere in der Wissenschaft oder im Wissenschaftsmanagement anstreben oder einen Karriereweg in die Wirtschaft bzw. in die Industrie verfolgen werden.

Das setzt aber eine gewisse Öffnung und Offenheit der Hochschulen für berufliche Möglichkeiten jenseits der Wissenschaft voraus – im öffentlichen Sektor, in der Industrie und Wirtschaft – und steht im Konflikt mit der Absicht, die größten Talente an sich zu binden. Gerade in dieser frühen Phase müssen die Entscheidungsträger_innen, nicht zuletzt auch wegen einer „Überproduktion“ von wissenschaftlichem Nachwuchs, das Eigeninteresse mit der Fürsorgepflicht für alle Beteiligten zufriedenstellend vereinbaren (vgl. HRK 2015). Die Mentoring-Programme erfüllen hierbei eine wichtige Brückenfunktion, da sie eine Kommunikationsplattform zwischen der Hochschule und ihren Angehörigen schaffen. Sie erfassen den Bedarf und die Gewinne auf Seiten des Nachwuchses, leiten diese weiter und können durch solche Rückkoppelungen die Hochschulen bei ihrer Nachwuchsförderung unterstützen.

So sollten konsequent

- gleichermaßen Mentor_innen aus Wirtschaft *und* Wissenschaft akquiriert werden,
- Workshops und Seminare Kompetenzen vermitteln, die auch außeruniversitäre Relevanz haben,
- Karriereabende die ganze Vielfalt an beruflichen Optionen thematisieren sowie
- Austauschmöglichkeiten zwischen Hochschule, Wirtschaft und Verwaltung intensiviert werden.

Diese Vorgehensweise wird auch durch die Empirie untermauert:

„Eine verbesserte frühzeitige berufliche Orientierung hinsichtlich der Perspektive innerhalb und außerhalb der Wissenschaftseinrichtungen, insbesondere vor Beginn und zum Abschluss einer wissenschaftlichen Qualifizierungsphase wie der Promotions- und der Postdoc-Phase bzw. Habilitation kann helfen, zur verbesserten Transparenz und Planbarkeit der beruflichen Zukunft innerhalb wie außerhalb der Wissenschaft beizutragen“ (Briedis et al. 2013, S.2).

Mentoring in der späten Postdoc Phase

Promovierte Wissenschaftler_innen, die zwei bis drei Jahre nach der Promotion (immer noch) eine Wissenschaftskarriere als berufliche Option für sich werten, blicken auf ein komplexes Geflecht an Personalkategorien, möglichen Karrierewegen und einer Vielzahl von Qualifizierungsmodellen auf dem Weg zur Professur. Je nachdem, ob dieser Weg über die klassische Habilitation, die Juniorprofessur oder die Nachwuchsgruppenleitung führt, variieren diese verschiedenen Qualifizierungsmodelle beträchtlich hinsichtlich der gegebenen Rahmenbedingungen, dem Ausprägungsgrad der Weisungsabhängigkeit und der Ausgestaltung der Qualifikation (vgl. Müller 2014). So sind z. B. Habilitand_innen Professor_innen zugeordnet, die vielfach Betreuungs-, Vorgesetzten- oder Begutachtungsfunktion in einer Person vereint. Während hier das Abhängigkeitsverhältnis sehr ausgeprägt ist, genießen Nachwuchsgruppenleitungen und Juniorprofessorinnen Arbeitsbedingungen, die selbständige und unabhängige Forschung ermöglichen. Bei einer möglichst validen Klärung der Frage, welches Qualifikationsmodell in Verbindung mit persönlichen Voraussetzungen in Frage kommt, spielen die Mentor_innen aus der Wissenschaft eine Schlüsselrolle. Vor dem Hintergrund eigener beruflichen Erfahrungen, ob im Format des One-to-one-Mentorings oder auch des Gruppen-Mentorings, können sie Unterstützung und Sichtweisen zu strategischen Vor- und Nachteilen der jeweiligen Entscheidung generieren, wie es keine zweite Informationsquelle vermag.

Die Anforderungen, die im späteren Verlauf der Postdoc-Phase an die Nachwuchswissenschaftler_innen gestellt werden, zielen auf die Erlangung der Berufbarkeit ab. Die wissenschaftlichen Leistungen (*academic track record*) hinsichtlich der Publikationen, Drittmittelinwerbung, Vorträge und Lehre sollen ein Niveau erreicht haben, das zur Habilitation befähigt oder habilitationsäquivalenten Leistungen entspricht. Ein distinktes Forschungsprofil, hohe Sichtbarkeit in der Scientific Community durch die Vernetzung und Kooperationspartner, sollten gegeben sein. Auch hier sind Mentor_innen in Kombination zu Betreuer_innen und Vorgesetzten nicht nur fachspezifisch fundierte ‚Informationsquellen‘, sondern auch Kooperationspartner_innen, die Zugang zu neuen Netzwerken ermöglichen.

Neben fachspezifischen Forschungskompetenzen stehen vermehrt Kompetenzen im Mittelpunkt, die für die Betreuung von Studierenden, den Aufbau und die Leitung der eigenen Arbeitsgruppe, für Gremienarbeit und für Projektmanagement benötigt werden. Obgleich auch in der späten Postdoc-Phase Mentoring-Programme Impulse zum ‚Plan B‘ geben können, so besteht das zentrale Anliegen darin, die Postdoktorand_innen dahingehend zu (be)stärken, ihre Berufungschancen zu steigern. Empfehlenswert erscheint eine stärkere überregionale, wenn auch nicht internationale, Vernetzung von Mentoring-Programmen, um den Pool von adäquaten Mentor_innen zu vergrößern.

Fazit

Postdocs begegnen, wie dargestellt, zahlreichen Herausforderungen auf dem Weg zur Professur. Auch wenn die Hochschulen in der aktuellen bildungspolitischen Situation ihren Nachwuchswissenschaftler_innen wenig sichere Karriereoptionen, etwa in Form entfristeter Anstellungen oder von Tenure-Track-Modellen bieten können, so haben sie dennoch vielfältige Möglichkeiten, diese mit gezielten Karriereentwicklungsangeboten auf ihrem langen und mühsamen Weg zu unterstützen. Zu nennen sind hier insbesondere Mentoring-Programme. Wie Scaffidi und Berman (2011) in ihrer Studie zu Erfahrungen von Postdocs mit (informellen) Mentoring-Beziehungen resümieren, kann eine solche Unterstützung die Wahrnehmung einer Arbeitsumgebung positiv beeinflussen:

„The annual „Best Places to Work for Postdocs“ surveys...have consistently found that research institutions which rank highly are listening to their postdocs' concerns about uncertain career opportunities, work/life balance, and the need for first-rate professional development.” (Scaffidi und Berman 2011, S. 687)

Praxistipps

- Die Leitfrage beim Planen von Personalentwicklungsmaßnahmen für Postdocs: Welche Anforderungen werden an Postdoktorand_innen gestellt, damit diese eine wissenschaftliche Position nach der Promotion erfolgreich ausfüllen und die dazugehörigen Arbeitsaufgaben auf dem Weg zu einer Professur erfolgreich bewältigen können?
- Die Unterscheidung in eine *frühe* und eine *späte* Postdoc-Phase ermöglicht
 - eine präzise Identifikation spezifischer Anforderungen der jeweiligen Phase.
 - das Entwickeln von passgenauen Karriereentwicklungsmaßnahmen (z. B. Mentoring).
- Die akademische Personalentwicklung soll möglichst frühzeitig den Postdocs in Mentoring-Programmen die berufliche Orientierung hinsichtlich der Perspektive *innerhalb und außerhalb* der Wissenschaftseinrichtungen ermöglichen.

Literatur

- Briedis, Kolja, Steffen Jaksztat, Julia Schneider, Anke Schwarzer, und Mathias Winde. 2013. *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme*. HIS: Projektbericht. Hannover.
- Davis, G. 2009. Improving the postdoctoral experience: An empirical approach. In *Science and engineering careers in the United States: An analysis of markets and employment*, hrsg. R. B. Freeman, und D.L. Goroff, 99-127. Chicago: University of Chicago Press.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. 2016. Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf>. Zugegriffen: 03. Februar 2016.

- Hochschulrektorenkonferenz. 2015. Kernthesen zum „Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und akademischer Karrierewege neben der Professur“. Empfehlung der 18. HRK-Mitgliederversammlung am 12.5.2015. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/kernthesen-zum-orientierungsrahmen-zur-foerderung-des-wissenschaftlichen-nachwuchses-und-akademil/>. Zugegriffen 29. Februar 2016.
- Müller, Mirjam. 2014. *Promotion – Postdoc – Professur. Karriereplanung in der Wissenschaft*. Frankfurt/New York: Campus.
- Ragins, Belle Rose, und Kathy Kram. 2007. The roots and meaning of mentoring. In *The handbook of mentoring at work – Theory, research, and practice*, hrsg B. R. Ragins, und K. E. Kram, 3-15. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Rusconi, A., und Caren Kunze. 2015. Einführung in das Themenheft. Reflexionen zu Geschlechterverhältnissen in der Wissenschaft. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37. Jahrgang, 3/2015: S. 8–21.
- Scaffidi, A. K., und Judith Berman. 2011. A positive postdoctoral experience is related to quality supervision and career mentoring, collaborations, networking and a nurturing research environment. *Higher Education*, 62(6): 685–698.

Autorinnen

Dr. phil. Ljubica Lozo

Studium Psychologie

Programmleitung Karriereentwicklung für Nachwuchswissenschaftler_innen

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Büro der Universitätsfrauenbeauftragten

97074 Würzburg

ljubica.lozo@uni-wuerzburg.de

Sibylle Brückner, Dipl. Jur. und Dipl. Kulturmanagerin

Studium Rechtswissenschaften und Kulturmanagement

Leitung Mentoring-Karriereprogramme in der Medizin

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Medizinisches Dekanat

Josef-Schneider-Straße 2

97080 Würzburg

sibylle.brueckner@uni-wuerzburg.de

16.1 Mentoring in der Hochschulmedizin

Stefanie Hülsenbeck

Abstract

Die Medizin wird zunehmend weiblich. Allerdings gilt dies nur bis zu einer bestimmten Hierarchiestufe. Zwei Drittel der Studierenden im Fach Medizin sind Frauen. Neben der Vereinbarkeit von Klinik, Forschung und Lehre stellen besonders ausgeprägte androzentrische Strukturen große Herausforderungen für Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Hochschulmedizin dar. Formelle Mentoring-Programme müssen diesen spezifischen Bedingungen gerecht werden. In diesem Artikel wird der Blick auf Genderstrukturen in der Hochschulmedizin sowie auf die Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Qualifikationsstufen der medizinischen Weiterbildung gerichtet. Abschließend werden Empfehlungen für die Implementierung und Gestaltung von Mentoring-Programmen in diesem Setting entwickelt.

Schlagwörter

Ärztin, Hochschulmedizin, Klinik, Krankenhaus, Postdoc, Habilitation

Genderstrukturen in der Hochschulmedizin

Rund 100 Jahre nach der Zulassung von Frauen zum Medizinstudium überstieg der Anteil weiblicher Studierender im Fach Humanmedizin im Jahr 1998 zum ersten Mal die 50-Prozent-Marke (vgl. Dalhoff 2005). Im Wintersemester 2014/15 waren über 60 % der Studierenden im Fach Medizin weiblich (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Eine mögliche Ursache für diese Zunahme ist im veränderten Studienfachwahlverhalten männlicher Abiturienten zu finden, welche wiederum mit der abnehmenden Attraktivität des Mediziner_innen-Berufs in Verbindung steht: geringer werdende Einkommensmöglichkeiten bei gleichzeitig verschlechterten Arbeitsbedingungen sowie einer hohen zeitlichen Belastung im Krankenhaus. Die finanziellen Risiken einer Praxiseröffnung sowie Barrieren bei der Niederlassung in Ballungsräumen tragen ebenso dazu bei, dass sich das Verhältnis in Richtung der weiblichen Studierenden verschiebt (vgl. Dalhoff 2005). „Die Medizin wird weiblich“ lautete entsprechend die Überschrift eines Artikels im Deutschen Ärzteblatt 2008 (vgl. Hibbeler und Korzilius 2008). Dies gilt jedoch nur bis zu einer bestimmten Qualifikations- bzw. Hierarchiestufe. Bei den Promotionen ist inzwischen ein Frauenanteil von etwa 60 % (vgl. Gesis 2014) zu verzeichnen. Doch nicht jede Frau, die einen Titel erwirbt, ist an einer wissenschaftlichen Karriere interessiert. Vielmehr ist es so, dass die Dissertation im Fach Medizin nicht in erster Linie dem Einstieg in eine wissenschaftliche Karriere dient, für diese jedoch eine Voraussetzung darstellt. Dissertationen im Fach Medizin werden häufig bereits während des Studiums angefertigt und sind meist nicht vergleichbar mit denen anderer Fächer hinsichtlich der Ansprüche, des Umfangs und damit der Zeit, die investiert werden muss (vgl. Dalhoff 2005). Doch mit steigender Qualifikationsstufe nimmt der Frauenanteil in der Medizin dramatisch ab. Nur etwa 25 % der Habilitationen im Bereich der Medizin stammen von Frauen (vgl. GESIS 2014). Schließlich beträgt der Frauenanteil an Professuren hier lediglich 17 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2014) und ist damit deutlich niedriger als der bundesweite Anteil über alle Fächer von 22 % weiblich besetzter Lehrstühle (vgl. GESIS 2014). Obwohl also mehr Frauen als der bundesweite Anteil an weiblichen Professuren die Habilitation in der Medizin abschließen, gibt es in der Statuspassage zur Berufung auf einen Lehrstuhl einen weiteren Drop-out von Frauen, so dass der Anteil weiblicher Professuren schlussendlich unter dem bundesdeutschen Durchschnitt liegt.

Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Qualifikationsstufen der Hochschulmedizin

Die Ursachen für die Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Qualifikationsstufen der Hochschulmedizin sind vielfältig und sollen nachfolgend nach ‚äußeren‘ und ‚inneren‘ Barrieren differenziert dargestellt werden:

Zu den ‚äußeren‘ bzw. ‚strukturellen‘ Einflüssen gehört die vertikale geschlechtsspezifische Segregation, d. h. die geschlechtsspezifische Verteilung über verschiedene hierarchische Ebenen. Sie zeigt deutlich, dass insbesondere für Frauen Hindernisse bestehen,

die ihre wissenschaftliche Karriere erschweren. Betrachtet man die ärztliche Karriereleiter, ist ein ‚Karriereknick‘ nach der Facharztreihe auf dem Weg in die Führungsposition zur Oberärztin zu konstatieren. Die sogenannte ‚gläserne Decke‘ hierarchisch-konservativer Strukturen hindert einen Großteil Frauen daran, höhere Qualifikationsstufen und Positionen zu erreichen. Ley zeigt, dass es weniger die häufig unterstellten Motivations- und Qualifikationsdefizite sind, die Frauen den Karriereweg erschweren, sondern dass hierfür vor allem strukturelle Gründe ursächlich sind. Störend sei *„ein Gefühl der Fremdheit: Dies rührt nicht von der ärztlichen Tätigkeit her – im Gegenteil: hier fühlen sich die Ärztinnen zuhause –, sondern aus dem System Medizin, mit seinen die Frauen ausgrenzenden Mechanismen, die sie bewusst oder unbewusst auf sich selbst beziehen“* (Ley 2006, S. 79).

Das vorhandene Qualifikationspotenzial von Frauen wird unzureichend ausgeschöpft. Ebenfalls zu beobachten ist die horizontale geschlechtsspezifische Segregation, also die ungleiche Verteilung von Humanmedizinerinnen und Humanmedizinern auf die verschiedenen medizinischen Fachgebiete. Die prestigeträchtigen Disziplinen mit den besten Einkommensmöglichkeiten sind nach wie vor Männerdomänen: So liegt in der Chirurgie der Anteil an Assistenzärzt_innen bei nur etwa 20 Prozent. Ebenso wird die Orthopädie meist von Männern gewählt; Gynäkologie und Pädiatrie dagegen häufig von Frauen (vgl. Gedrose et al. 2012).

Neben der fachlichen Leistung haben Netzwerke eine enorme Bedeutung für eine erfolgreiche Karriereplanung (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band). Beaufäys konnte in ihrer Studie zeigen, dass beruflicher Erfolg sogar zu 60 % von Beziehungen und Kontakten abhängig ist. 30 % beruhen auf Selbstdarstellung und nur 10 % auf der Leistung. Frauen fokussieren fachliche Leistungsstärke und unterschätzen häufig die Wichtigkeit von Beziehungen und Kontakten (vgl. Beaufäys 2003). Daher fehlen ihnen oftmals unterstützende Netzwerke zur informellen Förderung, die auf dem Weg zu einer Führungsposition essentiell sind. Aufgrund der fehlenden Vernetzung profitieren Frauen meist weniger von informellem Wissens- und Erfahrungstransfer, welcher zur Entwicklung zielgerichteter Karrierestrategien entscheidend ist (vgl. Dettmer et al. 2006; Beaufäys 2003). Zur Bildung sozialer Netzwerke orientieren sich die Teilnehmenden einer sozialen Gruppe aneinander und suchen zur Herneinnahme neuer Mitglieder Nähe zu denen, die eine Ähnlichkeit zu ihnen selbst aufweisen. Diese sog. *homosoziale Kooptation* erschwert Frauen eine Aufnahme in traditionelle Männernetzwerke im wissenschaftlichen Führungskontext (vgl. Meuser 2003). Das kann dazu führen, dass Frauen benachteiligt werden, indem ihnen wichtige Informationen vorenthalten werden und sie in relevante Entscheidungsprozesse nicht einbezogen werden. Frauen, die in der Medizin ihren Platz finden wollen, müssen daher die Strukturen zunächst erkennen, akzeptieren und praktizieren, um sich im System zu behaupten. Erst im nächsten Schritt können sie das System beeinflussen und Strukturen verändern (vgl. Ley 2006).

Kürzlich wurde gezeigt, dass Ärztinnen sich häufiger als Ärzte in befristeten Arbeitsverhältnissen befinden (vgl. Vervoorts et al. 2015). Eine bundesweite Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Medizinstudiums des Jahrgangs 2009 zeigt, dass mehr als ein Drittel der Frauen, aber nur 6 % der Männer zumindest temporär eine Beschäftigung in Teilzeit anstrebt, um sich der Kindererziehung widmen zu können (vgl. Gedrose

et. al. 2012). Die Nichtakzeptanz oder das gänzliche Fehlen von Teilzeitarbeitsplätzen in höheren Positionen wird in der Medizin mit Notwendigkeiten im Rahmen von Dienstplanregelungen begründet. Job-sharing ist eher selten; ebenso ist die Situation der organisierten Kinderbetreuung defizitär.

Einem Mangel an Rollenvorbildern kann die Tatsache geschuldet sein, dass die wissenschaftlichen Karriereambitionen angehender Medizinerinnen niedriger sind als die der Mediziner (vgl. Gedrose et.a. 2012). Sie bieten in der Medizin Identifikationsmöglichkeiten, jedoch steigt ihr Anteil eher langsam. Leitbilder, die beweisen, dass berufliche Erfolge für Medizinerinnen möglich und mit privaten Wünschen, wie z. B. der Familiengründung, im Einklang stehen, sind jedoch für eine erfolgreiche Karriereplanung junger Frauen essentiell (vgl. Dettmer et al. 2006).

Zu den ‚inneren‘ Barrieren zählt auch in der Medizin das bekannte Phänomen, dass nicht nur Männer, sondern auch Frauen laut einer Studie des Massachusetts Institute of Technology (MIT) dazu tendieren, die Leistungen von Frauen niedriger zu bewerten, während die Männer eher überbewertet werden (vgl. Massachusetts Institute of Technology 1999).

Das geringere berufliche Aufstiegsvertrauen von Frauen trägt zur weiteren geschlechtsspezifischen Segregation bei: Es wurde gezeigt, dass die notenbesten promovierten Wissenschaftlerinnen ihre Entwicklungsmöglichkeiten schlechter einschätzen als die notenschlechtesten nicht promovierten Wissenschaftler (vgl. Kaczmarczyk und Schulte 2002). Vor diesem Hintergrund stecken sich Frauen bereits im Medizin-Studium niedrigere Karriereziele als Männer, wie die nachfolgende Abb. 1 (Gedrose et al. 2012, DMW 137: 1242-7) zeigt:

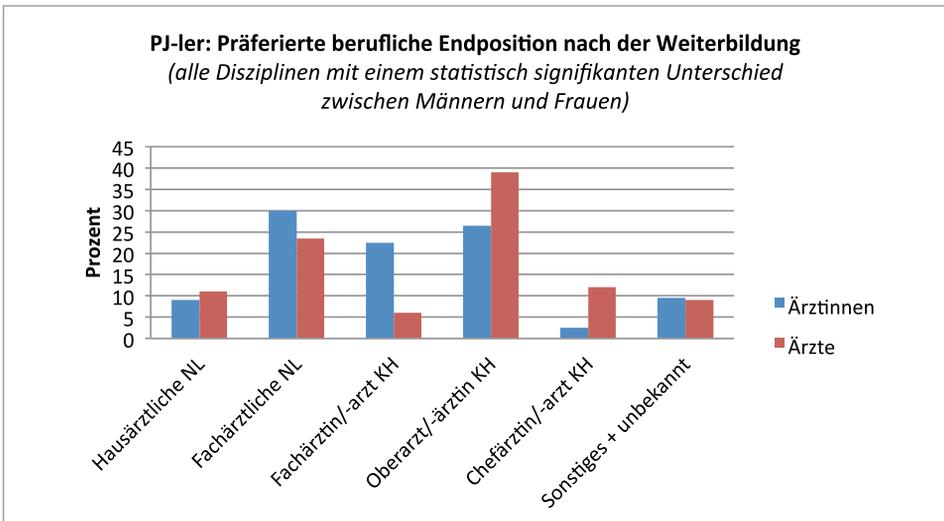


Abbildung 1 PJ-ler: Präferierte berufliche Endposition nach der Weiterbildung (Eigene Darstellung nach Gedrose et al. 2012, DMW 137_1242-7)

Traditionelle Rollenvorstellungen hinsichtlich der Arbeitsteilung der Geschlechter scheinen noch immer in den Köpfen junger Ärztinnen und Ärzte verankert zu sein (vgl. Gedrose et al. 2012). Die Familiengründung findet häufig während der Habilitationsphase statt. Die wenig frauenfreundlichen Strukturen in der Hochschulmedizin stellen in dieser Phase eine große Hürde dar, an der viele Frauen scheitern. Insgesamt zeigen Frauen deutlicher, dass sie mehr Wert auf eine ausgeglichene Work-Life-Balance, also einem Gleichgewicht zwischen Arbeit und Privatleben, legen als Männer (vgl. Dalhoff 2005). Der Einfluss unbewusster Geschlechterstereotype durch Zuschreibungs- und Selbstzuschreibungsprozesse der am Prozess Beteiligten scheint erheblich zur Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen beizutragen. Die Geburt eines Kindes ist bei Ärzten mit einem Karrierezuwachs verbunden, bei Ärztinnen dagegen häufig mit einem Karriereverlust (vgl. Abele und Nietzsche 2002). Interessanterweise wählen Ärztinnen eher einen Partner, der ebenfalls einen Hochschulabschluss aufweist und einer Vollzeitbeschäftigung nachgeht, während Ärzte häufig Partnerinnen ohne Hochschulabschluss wählen, die allenfalls teilzeitbeschäftigt oder sogar nicht erwerbstätig sind (vgl. Abele und Nietzsche 2002). Korreliert dies mit der Unterstützung und Entlastung bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, haben Ärzte hier den entscheidenden Vorteil, dass eine zweite Person ihnen den Rücken weitgehend frei hält. Wissenschaftliche und ärztliche Anforderungen an zeitliche Flexibilität, räumliche Mobilität und Disponibilität sind somit leichter erfüllbar. Von Beck-Gernsheim wird dieses berufliche Aufstiegsmodell, in dem die Ehefrau bereit ist, die Karriere des Mannes im Hintergrund zu unterstützen, als „Anderthalb-Personen-Karriere“ bezeichnet (vgl. Beck-Gernsheim 1994, S. 33).

Spezifische Herausforderungen für Mentoring-Programme in der Medizin

Die geschlechtsspezifische Segregation ist in der Hochschulmedizin besonders stark ausgeprägt. Neben den o.g. Faktoren stellt auch die Erfüllung des hohen dreigliedrigen Anforderungsprofils, d. h. die Vereinbarkeit von Klinik, Forschung und Lehre, eine wesentliche Herausforderung dar. Da der Frauenanteil erst nach der Promotion auf dem Weg zur Habilitation bei gleichen und teils besseren Leistungen dramatisch abnimmt, besteht für Ärztinnen ab ‚Postdoc-Status‘ besonderer Handlungsbedarf. Die fachärztliche Weiterbildung stellt dabei einen zentralen Abschnitt bei der Weichenstellung innerhalb der beruflichen Laufbahn dar und ist Voraussetzung für eine Habilitation. Die meisten Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin setzen derzeit hier an und geben durch die mentorielle Begleitung und durch die Erfahrungen der weiteren Gruppenteilnehmerinnen Orientierungshilfe und Ermutigung, was motivationsstärkend wirksam wird. Die differenzierte Weiterbildungsordnung (spezifische Curricula fachärztlicher Abschlüsse) erfordert die Kenntnis besonderer fachspezifischer Spielregeln und ungeschriebener Gesetze.

Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin müssen diese fachspezifischen Besonderheiten berücksichtigen, um erfolgreich zu sein. Die folgenden Abschnitte geben

Hinweise zur Implementierung und Gestaltung von Mentoring-Programmen in diesem Wissenschaftsfeld. Der Fokus liegt hierbei auf der Gestaltung von Programmen, die das Ziel verfolgen, Ärztinnen auf ihrem wissenschaftlichen Karriereweg zu unterstützen. Das Thema Mentoring in Bezug auf das Karriereziel *Niederlassung* wird im Beitrag III.16.2 dieses Bandes behandelt.

Implementierung von Mentoring-Programmen in der Hochschulmedizin

In der Hochschulmedizin gibt es inzwischen ein großes Angebot an Mentoring-Maßnahmen. Nahezu 90% der insgesamt 34 staatlichen deutschen Universitäten, die das Studienfach Humanmedizin anbieten, haben Mentoring-Maßnahmen zu einem festen Instrument der gendergerechten Personalentwicklung etabliert. Das Angebot ist damit annähernd flächendeckend (vgl. Kamm und Wolf 2014). Im Folgenden werden die wichtigsten Schritte bei der Implementierung von Mentoring-Angeboten von der Konzeption bis zur Umsetzung in der Hochschulmedizin zusammengestellt.

Konzeption

Rolle der Fakultätsleitung, Anbindung und Finanzierung

Das Commitment der Fakultätsleitung trägt wesentlich zu der erfolgreichen Implementierung von Mentoring-Programmen in der Hochschulmedizin bei. Die Akzeptanz sowie der Bekanntheitsgrad des Mentoring-Angebots können dadurch sowohl innerhalb der Fakultät als auch an den Unikliniken deutlich erhöht werden. Zudem kann der Fakultätsleitung eine besondere Bedeutung bei der Rekrutierung geeigneter Mentor_innen zukommen, wenn die Mentor_innen-Akquise in dieser Weise konzeptionell vorgesehen ist. So kann die Einladung durch die Fakultätsleitung zur Übernahme einer Mentoring-Partnerschaft von den Mentor_innen als Wertschätzung wahrgenommen werden und die Bereitschaft zur Mitwirkung steigern.

Bereits bei der Implementierung des Programms sollte über die institutionelle Anbindung des Mentoring-Programmes entschieden werden, die an sehr unterschiedlichen Stellen erfolgen kann: So sind zahlreiche Mentoring-Programme in der Gleichstellung verortet (z. B. Mainz, Hannover, Freiburg). Andere gehören zu ‚Zentren für Hochschul- und Qualitätsentwicklung‘ (Essen), Einrichtungen für ‚Interne Fortbildung und Beratung‘ (Bochum), Personalentwicklungsdezernaten (Köln), Gender- und Diversity-Management-Projekten (Erlangen) bis hin zur direkten Einbindung in Medizinische Fakultäten bzw. deren Dekanate (Aachen, Düsseldorf, Würzburg). Im Zusammenhang mit der institutionellen Anbindung steht auch die Frage der Programmfinanzierung. An einigen Standorten sind die Medizin-Mentoring-Programme bereits integraler Bestandteil der Personalentwicklungsmaßnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Damit ist die Finanzierung

langfristig sichergestellt. An anderen Standorten erfolgt die Finanzierung über Drittmittel und ist damit zeitlich begrenzt (z. B. über den Europäischen Sozialfonds (ESF)). Die Anzahl der angebotenen Trainings, Vorträge und Netzwerkveranstaltungen sowie die Intensität der Begleitung durch die Koordination hängen entscheidend von der finanziellen Ausstattung ab.

Die Rolle des Mentoring-Beirats

Bei der Gründung eines Mentoring-Beirats in der Medizin sollte beachtet werden, dass sowohl Mediziner_innen als auch Wissenschaftler_innen anderer Disziplinen dort vertreten sind, die an dem Standort gut vernetzt und anerkannt sind. Der Beirat begleitet und fördert in kritisch-konstruktiver Weise die Umsetzung des Mentoring-Programms. Seine Mitglieder unterstützen die Auswahl der Mentees sowie ggf. auch die Suche nach geeigneten Mentor_innen. Sie wirken als Multiplikator_innen und unterstützen die Öffentlichkeitsarbeit des Programmes. Damit leisten sie einen entscheidenden Beitrag hinsichtlich des Bekanntheitsgrades sowie der Akzeptanz des Mentoring-Angebots. Zudem verfügen die Mitglieder über informelles Wissen über Strukturen in der Hochschulmedizin und fungieren damit als wichtige Informationsquelle für die Programm-Manager_innen bei der Koordinationsarbeit des Mentoring-Programms.

Zielgruppe und Mentoring-Format

Bei der Erstellung der Konzeption sollte festgelegt werden, welche Fachdisziplinen mit dem Mentoring-Angebot angesprochen werden sollen. Mehrheitlich richten sich die Programme an ärztliches und wissenschaftliches Personal, das eine Wissenschaftskarriere in der Medizin anstrebt, d.h. an Personen aus der Medizin, Zahnmedizin, Biologie, Chemie, Physik, Ökotoxikologie, Pharmakologie, Ingenieurwissenschaften, Psychologie und Soziologie. Mögliche „Befindlichkeiten“ in der wechselseitigen Wahrnehmung der beteiligten Fachdisziplinen (Klinische Fächer und Grundlagenfächer) lösen sich durch den intensiven persönlichen Austausch auf. Die interdisziplinäre Forschung, die in der Medizin von besonderer Bedeutung ist, wird durch die Zusammenführung von Wissenschaftlerinnen der verschiedenen Fachrichtungen einer Medizinischen Fakultät im Rahmen der Programmteilnahme gefördert. Durch Kooperationen zwischen Mentees unterschiedlicher Fachrichtungen sind an verschiedenen Standorten bereits gemeinsame wissenschaftliche Publikationen oder Drittmittelanträge entstanden. Dies unterstreicht den Vorteil der interdisziplinären Ausrichtung der Programme (siehe Beitrag IV.25 in diesem Band).

Im Rahmen konzeptioneller Überlegungen sollte abgewogen werden, ob sich das Angebot ausschließlich an Frauen richtet, oder ob auch Männern eine Teilnahme ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang ist die deutliche Unterrepräsentanz von Frauen mit steigender Qualifikationsstufe in der Medizin zu berücksichtigen und im Sinne der Erfüllung forschungsorientierter Gleichstellungsstandards insbesondere auf eine angemessene Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses zu achten.

Die Vor- und Nachteile beider Optionen sollten abgewogen werden:

Auf der einen Seite kann sich die gemischtgeschlechtliche Ausrichtung eines Mentoring-Angebots negativ auf die Offenheit einiger Teilnehmerinnen innerhalb der Gruppe auswirken, insbesondere wenn subjektiv wahrgenommene Ungleichheitsmuster thematisiert werden. Für viele Teilnehmerinnen ist es von essentieller Bedeutung „unter sich“ zu sein, um persönliche Dinge in diesem als kompetitiv wahrgenommenen Berufsfeld austauschen zu können. Auf der anderen Seite bergen gemischtgeschlechtliche Gruppen den Vorteil, dass männliche Nachwuchswissenschaftler für Genderthemen sensibilisiert werden (siehe Beitrag IV.25 in diesem Band). Aus dem vertrauten Kreis der Programmteilnehmerinnen erworbenes Wissen über die strukturelle Benachteiligung von Frauen kann sich idealerweise hinsichtlich des eigenen späteren Führungsverhaltens positiv auswirken. Ein Förderinstrument, das ausschließlich für Frauen konzipiert ist, wird möglicherweise von Männern weniger ‚ernst‘ genommen und gleichzeitig (auch von potenziellen Teilnehmerinnen) als mögliches Eingeständnis interpretiert, eine wissenschaftliche Karriere nicht aus eigener Kraft meistern zu können.

An einigen Standorten werden zwei unterschiedliche Formate angeboten: One-to-one-Mentoring exklusiv für Frauen und Peer-Mentoring für Frauen und Männer (Aachen, Essen, Würzburg, Bochum); (siehe Beitrag I.6.1 und I.6.1.1. in diesem Band). Die Peer-Groups werden ausdrücklich geschlechts-paritatisch gebildet.

In den meisten existierenden Medizin-Mentoring-Programmen kommt das klassische One-to-one-Mentoring-Format für weibliche Mentees zum Einsatz, welches optimal auf ihren individuellen Unterstützungsbedarf abgestimmt ist. Peer-Mentoring wird an einzelnen hochschulmedizinischen Standorten zusätzlich als Ergänzung eingesetzt (Aachen, Essen). Hierdurch wird der interdisziplinäre Austausch in besonderem Maße gefördert, die Teilnehmer_innen unterstützen sich kollegial, erfahren Solidarität bei der Wahrnehmung von Zurücksetzung und haben in diesem Setting eher die Möglichkeit, diese als strukturell und nicht als individuell verursacht zu begreifen.

Umsetzung

Handlungsempfehlungen für die Koordinationsarbeit

In der Programm-Konzeption von Mentoring-Programmen sollte die Mehrfachbelastung der Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Medizin inhaltlich und zeitlich berücksichtigt werden. Es ist dringend zu empfehlen, eine Freistellung der Teilnehmerinnen für die Teilnahme an Workshops und Vorträgen zu veranlassen. Diese sollte über die Fakultätsleitung kommuniziert werden, damit sie trotz Dienstplanengpässen, die in der Hochschulmedizin üblich sind, möglich ist. Den Vorgesetzten der Teilnehmerinnen sollten die Veranstaltungstermine mitgeteilt werden, damit Dienstpläne langfristig darauf abgestimmt werden können. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, welche Wochentage bzw. Zeiten für die Durchführung von Veranstaltungen geeignet sind. So werden bei Mentoring-Programmen in der Hochschulmedizin Veranstaltungen teilweise an Wochenenden durchgeführt. Vor dem Hintergrund der hohen zusätzlichen Arbeitsbelastung in der Medizin (Forschung,

Klinik mit Nachtdiensten, Facharztausbildungscurriculum) im Rahmen dieser Karrierephase sollte dies jedoch unbedingt kritisch gesehen werden.

Für kurze Veranstaltungen wie Vorträge bietet sich der Spätnachmittag an, da sie ggfs. vor einem Nachtdienst besucht werden können. Die Laufzeiten bestehender Programme variieren – wie auch in anderen Postdoc-Angeboten – zwischen einem und zwei Jahren pro Staffel.

Gestaltung des Mentorings

Mentoring beschreibt einen hierarchiefreien Entwicklungsprozess, bei dem kein direktes Abhängigkeitsverhältnis zwischen Mentee und Mentor_in bestehen sollte. Um die Hierarchiefreiheit im Mentoring sicherzustellen, sollte im Rahmen von Einführungsworkshops für Mentees auf diese Thematik eingegangen werden (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band).

Das Matching-Verfahren kann in Eigenrecherche durch die Mentee mit Unterstützung des Programm-Managements und/oder durch den Wissenschaftlichen Beirat erfolgen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass der Dekan bzw. die Dekanin durch einen Rundbrief (mit Anmeldebogen) die Fakultätsmitglieder um die Übernahme einer Mentor_innenschaft bittet, was zudem die Akzeptanz durch die Fakultätsleitung in besonderer Weise unterstreicht, s. o. Bisher haben sich Mentoring-Partnerschaften aus demselben Fachgebiet als sehr erfolgreich erwiesen. So wird z. B. Mentees aus chirurgischen und anderen operativen Fachdisziplinen eine Mentorin oder ein Mentor aus ebensolchen Disziplinen beratend zur Seite gestellt. Hier ist insbesondere die Kenntnis der Facharztordnungen bzgl. des jeweils erforderlichen Operationen-Kataloges wesentlich. Vor dem Hintergrund der hohen Arbeitsbelastung in der Medizin sind sowohl Mentee als auch Mentor_innen meist zeitlich besonders stark eingebunden, so dass die Koordination von Mentoring-Treffen eine Herausforderung darstellen kann. Dies sollte im Rahmen der Beratung und Begleitung durch die Koordinationsstelle Berücksichtigung finden, indem ausdrücklich um das Verständnis dafür geworben wird, dass es zu sehr kurzfristigen Terminverschiebungen kommen kann.

Gestaltung der Rahmen-Veranstaltungen

Bei öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen wie dem Auftakt (Kick-off) ist in der Hochschulmedizin ein feierlicher Rahmen mit Grußworten, z. B. der Fakultätsleitung, Catering etc. empfehlenswert. Eine öffentliche Einladung sollte unbedingt über die Fakultätsleitung oder über die Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats erfolgen. Eine Ankündigung im klinikeigenen Newsletter (falls vorhanden) ist zudem werbewirksam für das Mentoring-Programm.

Gestaltung der Trainings

In der medizinischen sowie naturwissenschaftlichen Lehre dominieren (noch) frontale Vermittlungsformen, die den Mentees aus ihrem eigenen Studium vertraut sind. Die Trainer_innen sollten hierauf vorbereitet und in der Lage sein, angemessene Übergänge zu aktivierenden didaktischen Lernformaten zu gestalten. Zudem sollten die Trainer_innen

mit den Strukturen in der Hochschulmedizin vertraut sein und die besondere Situation der Medizinerinnen inhaltlich berücksichtigen (vgl. Petersen und Demming-Pälmer 2014). Die ggf. mangelnde wechselseitige Akzeptanz zwischen den verschiedenen Fachdisziplinen sollten von den Referent_innen berücksichtigt werden. Basierend auf einer hohen Ziel- und Ergebnisorientierung erwarten Mediziner_innen und Naturwissenschaftlerinnen eine hohe Geschwindigkeit bei der Vermittlung von Inhalten. Vor dem Hintergrund eines beruflichen Selbstbildes, das einen hohen wissenschaftlichen Anspruch konstruiert, sowie einen hohen moralisch-ethischen Anspruch reklamiert, sollten die Referent_innen bzw. Trainer_innen ihre Kernaussagen und -inhalte mit wissenschaftlichen Studien belegen. Thematisch haben sich die folgenden Schwerpunkte als besonders hilfreich für die Zielgruppe erwiesen:

- Karriereplanung und Potentialanalyse
- Kommunikation und Konfliktmanagement
- Teamentwicklung
- Führungskompetenz
- Scientific Writing (in englischer Sprache)
- Rhetorik und Präsentation
- Projektmanagement
- Work-Life-Balance und Zeitmanagement
- Bewerbungen und Berufungsverhandlungen
- Drittmittelakquise
- Business-Etikette
- Selbstmarketing und Selbstpräsentation
- Grundlagenkurs BWL
- Patentrecht
- Stimm- und Präsenztraining

Gestaltung von Netzwerkveranstaltungen

Bei der Umsetzung von Netzwerkveranstaltungen haben sich unterschiedliche Formate bewährt. Netzwerkveranstaltungen mit thematischem Bezug in Form von Vorträgen, Podiumsdiskussionen und Kurzworkshops eignen sich ebenso gut zur Vernetzung wie informelle Treffen in Form von Stammtischen oder gemeinsamen Abendessen. Thematisch bieten sich neben den bereits im Abschnitt „Gestaltung der Trainings“ erwähnten Themen insbesondere Biografie-reihen zu Karrierewegen in der Hochschulmedizin an. Hier stellen erfolgreiche Wissenschaftlerinnen sich und ihren Karriereweg vor und werden dadurch als Rollenvorbilder für die Mentees sichtbar.

Praxistipps

- Gemeinsame Programmteilnahme von Medizinerinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen anderer Fachdisziplinen einer Medizinischen Fakultät.
- Einbezug der Fakultäts- sowie Klinikleitung in die Konzeption von Mentoring-Programmen und ggfs. in die Rekrutierung geeigneter Mentor_innen.
- Im Matching Zusammenführung von Mentees mit Mentor_innen aus denselben Disziplinen (z. B. anderen chirurgischen Fächern) anstreben.
- Referent_innen sollten mit den Hierarchiestrukturen- und Arbeitsbedingungen in der Hochschulmedizin vertraut sein.
- Vertreter_innen von Mediziner_innen und Wissenschaftler_innen anderer Disziplinen, die am Standort gut vernetzt und anerkannt sind, in Wissenschaftlichen Beirat bzw. einer Steuerungsgruppe aufnehmen.
- Veranlassung der Freistellung der Mentees für die Teilnahme an Workshops und Vorträgen durch Fakultätsleitung zur frühzeitigen Abstimmung der Dienstpläne.

Literatur

- Abele, Andrea E., und U. Nitzsche. 2002. *Der Schereneffekt bei der beruflichen Entwicklung von Ärztinnen und Ärzten*. Deutsche Medizinische Wochenschrift 127(40):2057-62
- Beaufäys, Sandra. 2003. *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Transcript, Bielefeld.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth. 1994. Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In *Riskante Freiheiten*, hrsg. Ulrich Beck, und Elisabeth Beck-Gernsheim. 115-138. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dalhoff, Jutta. 2005. *Wissenschaftliche Karrierewege von Medizinerinnen*. GGW – Das Wissenschaftsforum in Gesundheit und Gesellschaft. http://wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_ggw/wido_ggw_inhalt_0305.pdf. Zugegriffen am 09.1.2016
- Dettmer, Susanne, Gabriele Kaczmarczyk, und Astrid Bühren. 2006. *Karriereplanung für Ärztinnen*. Heidelberg: Springer.
- Gedrose, Benjamin, Carsten Wonneberger, J. Jünger J., B.P. Robra, A. Schmidt, C. Stosch, R. Wagner, M. Scherer, Kathleen Pöge, Katharina Rothe, und Hendrik van den Bussche. 2012. *Haben Frauen am Ende des Medizinstudiums andere Vorstellungen über Berufstätigkeit und Arbeitszeit als ihre männlichen Kollegen?* Ergebnisse einer multizentrischen postalischen Befragung. DMW, Deutsche Medizinische Wochenschrift 2012; 137(23):1242-7
- GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. 2014. Center of Excellence Women and Science (CEWS), <http://www.gesis.org/cews/informationsangebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-an-den-promotionen-und-habilitationen-nach-faechergruppen-2014>. Zugegriffen am 09.01.2016
- GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. 2014. Center of Excellence Women and Science (CEWS), <http://www.gesis.org/cews/informationsangebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-an-habilitationen-berufungen-professuren-und-c4w3-professuren-1980-2014>. Zugegriffen am 09.01.2016
- Hibbeler, Birgit, und Korzilius, Heike. 2008. Die Medizin wird weiblich. In: *Deutsches Ärzteblatt* 105 (12). <https://www.aerzteblatt.de/archiv/59406>. Zugegriffen am 07.01.2016

- Kaczmarczyk, Gabriele, und Erika Schulte. 2002. *Chancengleichheit an Medizinischen Fakultäten und Universitätsklinik in Deutschland*. Erstellt im Auftrag der Kommission Klinika der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen. Berlin.
- Kamm, Ruth, und Henrike Wolf. 2014. Ist Mentoring gleich Mentoring? Zur Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen in der Medizin an Hochschulen. In: *Mentoring in der Universitätsmedizin*, hrsg. Angelika Hoffer-Pober, 133-155. Wien: Facultas-Verlags- und Buchhandels-AG.
- Ley, Ulrike. 2006. Hierarchie und Konkurrenz in der Medizin. In: *Karriereplanung für Ärztinnen*, hrsg. Susanne Dettmer, Gabriele Kaczmarczyk, und Astrid Bühren, 78-105. Heidelberg: Springer.
- Massachusetts Institute of Technology. 1999. A study on the status of women faculty in science at MIT. <http://web.mit.edu/fnl/women/women.html>. Zugriff am 09.01.2016
- Meuser, Michael. 2003. Wettbewerb und Solidarität. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Männergemeinschaften. In *Koordinaten der Männlichkeit. Orientierungsversuche*, hrsg. Sylvia Arx et al., 83-98. Tübingen.
- Petersen, Renate, und Monika Demming-Pälmer. 2014. Internationale Konferenz Mentoring in der Medizin: Deutschland, Österreich und die Schweiz vernetzen Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin. In: *Mentoring in der Universitätsmedizin*, hrsg. Angelika Hoffer-Pober, Angelika, 105-132. Wien: Facultas-Verlags- und Buchhandels-AG.
- Riegraf, Birgit. 1996. *Geschlecht und Mikropolitik. Das Beispiel betrieblicher Gleichstellung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Statistisches Bundesamt. 2014. *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Bildung, Arbeit und Soziales – Unterschiede zwischen Frauen und Männern*. Broschüre zur Pressekonferenz des Statistischen Bundesamtes am 30. Juli 2014. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. 2016. Destatis-Onlineportal <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil05.html>. Zugegriffen am 09.01.2016
- Vervoorts Anja, Anna Kalus, und Christine Kreißl. 2015. Karriere in der Hochschulmedizin – gibt es messbare Hürden für Frauen im akademischen Mittelbau? In *Gender und Diversitymanagement in der Forschung, Konferenzband*, hrsg. Michaela Klemisch, Anne Spitzley, Jürgen Wilke, 92-103. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: PJ-ler: Präferierte berufliche Endposition nach der Weiterbildung (Eigene Darstellung nach Gedrose et al. 2012, DMW 137_1242-7)

Autorin

Dr. rer. nat. Stefanie Hülsenbeck

Studium Biochemie

Mentoring-Koordination

Universitätsmedizin der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Frauen- und Gleichstellungsbüro

Langenbeckstraße 1

55131 Mainz

EHMP@unimedizin-mainz.de

16.2 Mentoring im Übergang zur ärztlichen Praxisgründung

Annette Ehmler und Angela Hoppe

Abstract

Die Stärke von Mentoring-Programmen liegt darin, in Übergangsprozessen wichtige Impulse zur Berufsorientierung zu geben und einen Zugang zu informellem Wissen zu erhalten. Der Artikel zeigt auf, wie Ärztinnen und Ärzte, welche die Perspektive einer Niederlassung verfolgen, durch entsprechende Mentoring-Programme wertvolle Hinweise bei der erfolgreichen Existenzgründung einer Hausarztpraxis erfahren und Unterstützung innerhalb einer Peer-Gruppe erhalten. Dabei stärkt die Vernetzung im Rahmen der Weiterbildung das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Allgemeinmediziner_innen, die eine Niederlassungsoption anstreben.

Schlagwörter

Mentoring, Niederlassung, Ärztin/Arzt, Hausarzt/Hausärztin, Allgemeinmediziner_in, Praxis, ländlicher Raum

Nicht nur in der Universitätsmedizin adressieren Mentoring-Programme in der Regel die *vertikale Karriereentwicklung* von hochqualifizierten Ärzt_innen auf dem Weg zur Professur. Dies spiegelt sich auch in der universitären Ausbildung wieder: Die Vorbereitung auf einen klinischen Karriereweg wird prominent thematisiert. Die Attraktivität der beruflichen Einmündung als niedergelassener Arzt oder niedergelassene Ärztin und damit als selbständige Unternehmer_in erfährt hingegen keine solch hohe Beachtung. Die Perspektive Niederlassung als Hausarzt oder Hausärztin wird eher nicht mit dem Karriere-Begriff in Verbindung gebracht.

Die Stärke von Mentoring-Programmen liegt u.a. darin, in Übergangsprozessen wichtige Impulse zur Berufsorientierung zu geben. Informelles Wissen über das künftige Tätigkeitsfeld trägt besonders zur Entscheidungsfindung bei. Die individuelle Begleitung und Beratung im Rahmen einer persönlichen Beziehung zu berufserfahrenen Persönlichkeiten ist daher von großer Bedeutung und bildet das Herzstück des Mentorings.

Im Folgenden werden zunächst die Situation der medizinischen Versorgung im ländlichen Raum und die Aspekte einer Existenzgründung beleuchtet. Ein auf diesen Kontext zugeschnittenes Mentoring-Programm für Ärztinnen und Ärzte mit Perspektive Niederlassung wird vorgestellt und es wird auf relevante Genderaspekte eingegangen.

Die Situation der medizinischen Versorgung im ländlichen Raum

Strukturschwache ländliche Räume kämpfen mit verschiedenen Widrigkeiten. Die zunehmende Abwanderung der Menschen in stadtnahe Gebiete spielt dabei die größte Rolle. Sie sorgt für eine Vereinsamung der ländlichen Regionen, es gibt weniger kulturelle Angebote, Schulen schließen, Einkaufsmöglichkeiten werden geringer und die Dichte der Vertragsärzt_innen nimmt ab. Auch aufgrund des demographischen Wandels geben deutschlandweit jährlich zahlreiche medizinische Praxen ohne Nachfolge auf. In der Folge müssen Patient_innen weite Wege auf sich nehmen oder gar auf Vorsorgeuntersuchungen verzichten, da der öffentliche Nahverkehr nicht gewährleistet, dass sie am selben Tag zur Praxis und wieder zurück nach Hause gelangen können. Laut einer Befragung

„sind auch regionale Disparitäten erkennbar: Als attraktive Arbeitsorte gelten die Stadtstaaten Berlin und Hamburg, die urbanen Zentren Süddeutschlands sowie das Ruhrgebiet. Sehr unattraktiv sind dagegen strukturschwache ländliche Regionen in Ost- und Westdeutschland“ (Heinz und Jacob 2012, S. 247).

Zu dieser aktuellen Situation trägt auch die Struktur der medizinischen Weiterbildung zur Fachärztin bzw. zum Facharzt der Allgemeinmedizin bei, die je nach Regelung der Landesärztekammern bis zu fünf Jahren länger als andere fachärztliche Weiterbildungen dauert. Sie ist in verschiedene Abschnitte unterteilt, die je nach Bundesland variieren und weitgehend vom ärztlichen Nachwuchs selbst organisiert werden müssen. Folgende Fachgebiete sind hier z. B. eingeschlossen: Innere Medizin, Kinder- und Jugendmedizin, Chirurgie und

Orthopädie. Dies führt zu einer fragmentarischen und schwer planbaren Weiterbildungszeit mit dem Risiko, die Ausbildung in einem der anderen Fachgebiete zu beenden und somit als Fachärzt_in für Allgemeinmedizin und als Hausärzt_in verloren zu gehen. Wie ein Gutachten des Sachverständigenrates im Gesundheitswesen aus dem Jahr 2014 belegt, lassen sich jährlich 90% der Ärzt_innen in der Weiterbildung zum Facharzt oder zur Fachärztin ausbilden und nur 10% zum Facharzt oder zur Fachärztin der Allgemeinmedizin (vgl. Gerlach 2014). Dies spiegelt auch das Ergebnis einer an 34 von 36 Medizinfakultäten durchgeführten bundesweiten Befragung wieder. Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Allgemeinmedizin – im Vergleich zum aktuellen Bestand – zukünftig deutliche Nachwuchsprobleme haben wird, wenn sich die strukturellen Anreize und damit die Präferenzen der Studierenden nicht ändern (vgl. Heinz und Jacob 2012).

Aspekte der Praxisübernahme und Existenzgründung

Der Berufswunsch Mediziner_in zu sein wird in der Regel dadurch gespeist, anderen helfen zu wollen; das Selbstbild als Unternehmer_in kommt jedoch in dieser Vorstellung meist nicht vor. Das Hemmnis – vor allem bei Frauen – besteht in der Sorge vor einem zu großen finanziellen Risiko. Den niedergelassenen Ärzt_innen im ländlichen Raum fehlt zudem oft der fachliche Austausch mit Kolleg_innen. Der Anspruch auf Privatsphäre nach Feierabend ist eine weitere Herausforderung: *„Als Ärztin, die jeder im Ort kennt, habe ich zwar einen großen Vertrauensvorsprung bei den Patienten. Aber wenn ich abends (...) beim Einkaufen bin, möchte ich nicht noch eine Gürtelrose gezeigt bekommen“*, so eine Hausärztin aus Sternberg (Lührig und Förster 2014, S. 16). Auch Bereitschaftsdienste können zu einer arbeitsintensiven Belastung werden, wenn die medizinische Versorgung unterbesetzt und das zu versorgende Umland groß ist. Diese Aspekte tragen dazu bei, dass insbesondere Frauen, trotz des sehr hohen Anteils im Studium, bei der Übernahme einer Praxis unterrepräsentiert sind. Laut einer Untersuchung zur Verteilung von Ärzten und Ärztinnen in Deutschland liegt der Anteil der Praxisinhaberinnen lediglich bei 35,8% (vgl. Hauck 2014).

Dabei kann die Übernahme einer Praxis (auf dem Land) eine spannende und abwechslungsreiche Karriereoption sein: Hausärzt_innen sind in medizinischer Hinsicht ganzheitlich gefragt und begleiten häufig einzelne Familien über mehrere Generationen hinweg. Eine Praxisübernahme bedeutet sowohl eigenverantwortlich medizinisch zu arbeiten als auch unternehmerisch tätig zu werden und Personalverantwortung im eigenen Betrieb zu übernehmen. Die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben kann darüber hinaus in einer eigenen Praxis selbstbestimmt flexibel gestaltet werden und daher – verglichen mit der abhängigen Beschäftigung in einer Klinik – attraktive Bedingungen bieten. Diese Meinung vertritt auch Dr. Astrid Bühren, die stellvertretende Vorsitzende der KVB-Vertreterversammlung und Ehrenpräsidentin des Deutschen Ärztinnenbundes:

„Laut einer Internet-Befragung des Deutschen Ärzteblatts und der Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland e. V. sehen 74 Prozent die Praxis als die beste Möglichkeit zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf an. Nur 14 Prozent sehen dies am Arbeitsplatz Krankenhaus gewährleistet“ (Bühren 2015).

Perspektive Niederlassung – Besonderheiten eines Mentoring-Programms für Ärztinnen und Ärzte

Landesweit gibt es in Mecklenburg-Vorpommern nur eine Mentoring-Initiative, die Ärztinnen und Ärzte mit der Perspektive Niederlassung unterstützt und auf die oben genannten Bedingungen reagiert. Sie bringt Ärztinnen und Ärzte (Mentees) in der Fachweiterbildung Allgemeinmedizin, die eine hausärztliche Niederlassung anstreben, in vertrauenswürdige Verbindungen mit niedergelassenen Mediziner_innen (als Mentor_innen), die sie zu einer Existenzgründung ermutigen. Die Mentees nutzen das Programm, um für sich die Frage zu klären, ob eine Praxis (insbesondere auf dem Land) für sie eine veritable Option ist. Die Teilnehmenden befinden sich in verschiedenen Ausbildungsstadien. Dies garantiert einen identitätsstiftenden Austausch und eine frühzeitige Orientierungsmöglichkeit auf diese Berufsoption. Das Mentoring-Programm hat zudem weitere Funktionen: Es macht sowohl die an einer Niederlassung interessierten Ärztinnen und Ärzte in der Weiterbildung sichtbar, als auch Praxisinhaber_innen, die in naher Zukunft eine Nachfolge suchen und sich daher als Mentor_innen engagieren wollen.

Zur Implementierung des Programms ist es von entscheidender Bedeutung, in enger Kooperation mit den Lehrstühlen für Allgemeinmedizin der Universitäten, der Kassenärztlichen Vereinigung des Bundeslandes und des Hausärzteverbandes zusammenzuarbeiten. Dies sind wichtige Kooperationspartner_innen, die für die medizinische Ausbildung und die Sicherstellung der medizinischen Versorgung im Land sowie als Interessensvertretung verantwortlich sind. Sie sind hilfreich u.a. bei der Rekrutierung der Mentees oder bei der Akquise von Hausarzt_innen als potentielle Mentor_innen. Mit allen interessierten Mentor_innen sollten persönliche Vorgespräche geführt werden, um sie auf ihre künftige Rolle vorzubereiten. Außerdem ist die Bereitstellung eines entsprechenden Leitfadens hilfreich, der die Aufgaben als Mentor_in präzisiert.

In *Tandems (One-to-one-Mentoring)*; siehe Beitrag I.6.1 in diesem Band bzw. *Gruppen-Mentoring*; siehe Beitrag I.6.1.1. in diesem Band) stellen die Mentor_innen ihre Erfahrungen zur Praxisorganisation, Gestaltung von Räumen und zur Einrichtung von Homepages zur Verfügung und geben Einblicke in finanzielle und betriebswirtschaftliche Aspekte sowie in die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Privatleben. Auch Fragen zur Professionalisierung und Personalführung, zu sinnvollen Zusatzqualifikationen oder zum Umgang mit der Angst vor möglichen medizinischen Fehlern werden thematisiert.

Ein begleitendes Seminarprogramm (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band) stärkt zudem medizinübergreifende Kompetenzen, die mit dem Ziel einer Praxisübernahme verbunden sind. Hierfür werden folgende Themen identifiziert:

- *Existenzgründung/Praxisfinanzierung*: Neben Sachinformationen zu Finanzierungsmöglichkeiten und Krediten, Steuerfragen sowie zur Kostenabrechnung werden auch Themen wie die Sorge vor einem finanziellen Risiko bei der Praxisübernahme oder Verhandlungsunsicherheiten mit Banken und Versicherungen aufgegriffen. Für dieses Seminar hat es sich bewährt, Ärzt_innen aus dem Vorstand der Kassenärztlichen Vereinigung als Referent_innen zu gewinnen. Dies trägt gleichzeitig zur Erweiterung des Netzwerkes der Mentees bei.
- *Gesunde Personalführung*: Ziel ist es, Führungsgrundsätze und -techniken zu vermitteln und zu erproben sowie gleichzeitig für den Zusammenhang von Führung und Gesundheit bzw. Geschlecht zu sensibilisieren. Die Mentees reflektieren und diskutieren ihren Rollenwechsel von Klinik-Mitarbeiter_innen zu Vorgesetzten. Dabei entwickeln sie ihren eigenen Führungsstil und erfahren, wie sie die Verantwortung für ein Praxisteam kompetent angehen können. Auch die Übernahme von vorhandenem Praxispersonal wird ggf. berücksichtigt.
- *Berufliche Resilienz*: Ärzt_innen sind durch die bestehenden Arbeitsbedingungen und an sich selbst gerichtete Anforderungen eine stark beanspruchte und belastete Berufsgruppe. Sie übersehen dabei nicht selten die eigenen Grenzen. Fast jede fünfte Ärztin bzw. jeder fünfte Arzt entwickelt im Laufe des Lebens eine seelische Erkrankung (vgl. Zwack 2013). Die Auseinandersetzung mit der Thematik Resilienz im Arztberuf schärft den Blick für die nötigen Voraussetzungen, um mit sich selbst in gesundheitserhaltender Weise umzugehen – auch unter widrigen Arbeitsbedingungen (vgl. Zwack 2013). Der Beginn der Karriere ist der bestmögliche Zeitpunkt, um die Teilnehmer_innen für eine resilienzfördernde Verhaltensweise zu sensibilisieren und ihnen Präventionsmöglichkeiten aufzuzeigen.
- *Genderspekte in der beruflichen Interessensvertretung*: Dieses Seminar soll insbesondere Ärztinnen dazu anregen, im Gesundheitssystem und in der ärztlichen Selbstverwaltung mitzuwirken und Einfluss zu nehmen auf Ärztekammern, kassenärztliche Vereinigungen, Berufsverbände und Fachgesellschaften. Um die Rahmenbedingungen des Berufsbildes den modernen Anforderungen, z. B. im Bereich Vereinbarkeit, anzupassen, ist es erforderlich, dass sich mehr Frauen berufspolitisch in Gremien für die Ausgestaltung des hausärztlichen Berufs engagieren und mehr Männer diese Anliegen unterstützen.
- *Vereinbarkeit von Erwerbs- und Privatleben*: Das Seminar fördert den Austausch über verschiedene Vereinbarkeits-Modelle und ermutigt die Mentees, eine Entscheidung für sich zu treffen und ihr persönliches Format zu finden. Damit es nicht um die Frage ‘entweder Familie oder Praxis’ geht, werden verschiedene Niederlassungsformen wie Gemeinschaftspraxis, Jobsharing oder die Teilzeit-Niederlassung vorgestellt, die auf die individuelle Lebenssituation zugeschnitten werden können.

Verschiedene Netzwerk-Gelegenheiten ermöglichen einen kollegialen und vertrauensvollen Austausch der Mentees untereinander in konkurrenzarmer Umgebung auf hohem fachlichen Niveau. Innerhalb der Peer-Gruppe unterstützen sich die Teilnehmenden wirksam und setzen sich intensiv mit den eigenen Zielen auseinander. Die Vernetzung stärkt das Zugehörigkeitsgefühl als Allgemeinmediziner_in in der Weiterbildung.

Praxistipps

- Mentoring vermittelt bei Bedarf exklusiv für die Mentees Einblicke in ärztliche Praxisräume und -abläufe.
- Netzwerkabende mit kürzlich niedergelassenen Ärzt_innen als Role Models: Vorstellung der eigenen Praxis und intensive Diskussion möglicher Herausforderungen und Vorteile.
- Einbindung der landesweiten Akteur_innen und Verantwortlichen für fachärztliche Weiterbildung, um gemeinsam das Ziel erfolgreicher Niederlassungen mit gut ausgebildeten Ärzt_innen zu erreichen. Hierzu zählen die Lehrstühle für Allgemeinmedizin an den Universitäten, die Kassenärztlichen Vereinigungen und die Hausärzteverbände.

Literatur

- Bühren, Astrid. 2009. Mehr Ärztinnen im Beruf. Männerdomäne Medizin verändert sich. Gastkommentar KVB. <https://www.kvb.de/nachwuchs/arzt-in-praxis/praxis-und-familie/gastkommentar-dr-buehren/>. Zugegriffen: 06.01.2016.
- Gerlach, Ferdinand. 2014. Bedarfsgerechte Versorgung. Universität Frankfurt Symposium. http://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/Aktuelles/2014/Praesentationen_Symposium_2014/1_SVR-Symposium2014_Einfuehrung.pdf. Zugegriffen: 15.01.2016.
- Hauck, Sandra. 2014. *Ärzteverteilung in Deutschland: Gründe, Nachwuchsmotivation sowie Lösungsansätze und deren Folgen für die Landarztpraxen*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Heinz, Andreas, und Rüdiger Jacob. 2012. Medizinstudenten und ihre Berufsperspektiven. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*. DOI 10.1007/s00103-011-1413-z.
- Lührig, Holger H., und Christina Förster. 2014. Landärztinnen: „Höllische Arbeitsbedingungen im Traumberuf“. *ZWD Politikmagazin* 320: 16.
- Zwack, Julika. 2013. *Wie Ärzte gesund bleiben – Resilienz statt Burnout*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Autorinnen

Annette Ehmler, Dipl.-Angl.

Studium Anglistik

Koordination Mentoring-Programme

Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald

Gleichstellung

Domstraße 11

17489 Greifswald

ehmler@uni-greifswald.de

Angela Hoppe, Dipl.-Soz.päd.

Studium Sozialpädagogik

Mentoring-Programm-Verbundkoordination

Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald

Gleichstellung

Domstraße 11

17489 Greifswald

angela.hoppe@uni-greifswald.de

Monika Stegmann

Abstract

Mentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftlerinnen im MINT-Bereich und in der Medizin sind weit verbreitet. Angebote, die sich explizit an Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen richten, sind hingegen rar. Auf der Basis einschlägiger Daten und Erkenntnisse zur horizontalen und vertikalen Geschlechtersegregation und zu fachgruppenspezifischen Besonderheiten, werden in diesem Beitrag Implikationen für die Einrichtung und konzeptionelle Umsetzung von Mentoring für Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen formuliert.

Schlagwörter

Geistes- und Sozialwissenschaften, Geschlechtersegregation, Fächerkulturen, strukturelle Bedingungen, Beschäftigungssituation, Drittmittel, Publikationen

Weggefährt_innen des Philosophiehistorikers Kurt Flasch fragten den langjährigen Hochschullehrer im Rahmen eines Tischgesprächs nach den Gründen, weshalb sehr viel mehr Männer als Frauen in der Philosophie promovieren und sich habilitieren. Liegt es an der mangelnden Förderung durch die Lehrstuhlinhaber_innen, an den Frauen oder an der Philosophie?

„Junge Männer halten sich eher für begabte Wesen, die eigentlich die höchste Stufe erreichen sollen. Sie spielen mehr und sie setzen auch mehr ein. Frauen haben mehr gesunden Menschenverstand, so sehe ich das heute, und fragen sich: Warum soll ich ein Ockham-Seminar machen, ich werde ja doch nicht Professor, während der junge Mann meint, er hat den Marschallstab im Tornister. [...] Heute würde ich die Sache anders anpacken: Ich würde meine eigenen Ansprüche modifizieren. [...] Es ist sicher so, dass Frauen besser sein müssen, um etwas Vergleichbares wie Männer zu erreichen. Dazu gehört auch eine gewisse Robustheit, eine Art Maggie-Thatcher-Charakter, den man an der Uni oder auch als Mann nicht so schätzt. Also jedenfalls: Ich bin komplett gescheitert“ (Flasch 2014, S. 139).

Diese selbstkritische Reflexion macht deutlich: Für die starke Unterrepräsentanz von Frauen in bestimmten Fächern sowie auf höheren Qualifikationsstufen und beruflichen Positionen des Wissenschaftsbetriebs gibt es keine monokausale Erklärung. Auf ein subtiles Zusammenwirken individueller, struktureller und (fach-)kultureller Faktoren weisen eine Reihe von Veröffentlichungen zum Themenkomplex Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung hin. Einen guten Überblick bieten u.a. Kahlert (2013), Bauschke-Urban et al. (2010), Heintz et al. 2004, Beaufäys (2003), Leemann (2002) und Kraus (2000).

Seit mehr als 25 Jahren steht die Realisierung der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern in der Wissenschaft auf der Agenda hochschulpolitischer Reformen und gilt inzwischen als Querschnittsaufgabe von Bund, Ländern und Wissenschaftsorganisationen. Zahlreiche Maßnahmen wie das Professorinnenprogramm des BMBF, die Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder die gleichstellungspolitischen Anforderungen der Exzellenzinitiative ergänzen die traditionelle Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten und illustrieren eine breite institutionelle Verankerung der Gleichstellungsarbeit an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen (vgl. Löther und Vollmer 2014, S. 49 ff.). Wie die turnusgemäß veröffentlichten Daten der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) zeigen, ist der Frauenanteil an Hochschulen auf allen Qualifikationsstufen zwischen den Jahren 1994 und 2013 kontinuierlich gestiegen. Von einem bereits hohen Niveau von 45% Studienanfängerinnen im Jahr 1994 stieg deren Anteil auf gut 50% in 2013. Bei den Studienabschlüssen ist im gleichen Zeitraum ein beachtlicher Anstieg von 41,5 auf 51,2% und bei den Promotionen von 31,2 auf 44,2% zu verzeichnen. Der Anteil der Habilitandinnen kletterte um knapp 14 Punkte auf 27,4% und der Frauenanteil bei den Professuren von 7,5 auf 21,3%. So begrüßenswert diese Entwicklung ist, so bleibt sie doch hinter den gesteckten Zielvorgaben zurück, denn der Frauenanteil sinkt nach wie vor mit steigender Qualifikationsstufe. Es gilt die Formel: Je höher die Besoldungsgruppe, desto niedriger der Frauenanteil. Zudem sind Frauen auf allen Beschäftigungsebenen überdurchschnittlich häufig befristet und in Teilzeit beschäf-

tigt. Trotz aller Bemühungen verliert die Wissenschaft noch immer viele hochqualifizierte Frauen, auch wenn sich die Schere langsam schließt (vgl. GWK 2015, S. 10 ff.).

Neben diesen allgemeingültigen Entwicklungen zur Beteiligung von Frauen im Wissenschaftsbereich bestehen große Differenzen zwischen den Fächergruppen und Disziplinen. Das Feld der Wissenschaft weist eine erhebliche horizontale sowie vertikale Segregation auf, was an der Fächerwahl, der Entscheidung für eine Promotion bzw. Habilitation, den Bedingungen/Erwartungen hinsichtlich der weiteren Laufbahn und schließlich den Karrierechancen sichtbar wird. Heintz et al. vermuten, dass es neben den Selektionsmechanismen innerhalb der Wissenschaft insgesamt, die für den *Dropout* der Frauen verantwortlich sind, auch Mechanismen gibt, die je nach Disziplin variieren.

„Was für die Biochemie zutreffen mag, muss jedoch nicht unbedingt auch für die Soziologie gelten. Im Unterschied zur verbreiteten Vorstellung, dass Frauen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern auf größere Probleme stoßen als in den typischen Frauenfächern, scheint eher das Gegenteil der Fall zu sein“ (Heintz et al. 2004, S. 63).

Obwohl mittlerweile einige Studien zu bestimmten Statusgruppen, fächergruppenspezifischen Besonderheiten und der Bedeutung der Lebensform für den Karriereverlauf vorliegen, stellen systematisch geschlechtervergleichende Studien bis dato noch ein Desiderat der empirischen Forschung dar (vgl. Kahlert 2013, S. 19; Paulitz et al. 2015, S. 8 f.). Jede nach Fächergruppen differenzierende Betrachtung steht vor dem Dilemma, das sich mit einer Variante des zum geflügelten Terminus avancierten Buchtitels des Philosophen Precht „Wer sind sie – und wenn ja wie viele?“ beschreiben lässt. Das Problem der Einteilung nach Fächergruppen, auf das verschiedene Autor_innen hingewiesen haben (vgl. Kahlert 2013, S. 34; Hornborstel 2014, S. 101 f.), kann an dieser Stelle nicht gelöst werden. Sofern nicht anders deklariert, wird dieser Beitrag auf die jüngst revidierte Fächersystematik des Statistischen Bundesamts rekurrieren (Projektgruppe „Fächerklassifikation und Thesauri“ 2014). Die Sprach- und Kulturwissenschaften werden demnach zusammen mit der Kunst und der Kunstwissenschaft unter der Sammelbezeichnung ‚Geisteswissenschaften‘ als Fächergruppe geführt. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften firmieren unter der Bezeichnung ‚Sozialwissenschaften‘.

Als gezielte gleichstellungspolitische Maßnahme hat das Instrument Mentoring seit den 1990er Jahren an Hochschulen auf verschiedenen Ebenen der Qualifizierung weite Verbreitung gefunden. Während zunächst zahlreiche Formate an Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen der naturwissenschaftlich-technischen Studiengänge adressiert waren, um der Unterrepräsentanz von Frauen in diesen Bereichen entgegenzuwirken und die Quote der Studienabbrecherinnen zu verringern, wurden weitere Programme für Medizinerinnen, Ingenieurinnen und High Potentials aller Fachbereiche aufgelegt, die den Berufseinstieg in Wirtschaft oder Wissenschaft vorbereiten und begleiten sollen (vgl. Lötter 2003, S. 18 f.). Blickt man auf die Mentoring-Landschaft an deutschen Hochschulen, drängt sich die Frage auf, warum es nur sehr wenige Programme gibt, die explizit an Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen, Sportwissenschaftlerinnen und Künstlerinnen

bzw. Kunstwissenschaftlerinnen gerichtet sind. Besteht kein Interesse? Liegt kein Bedarf vor? Oder sind strukturelle Sachzwänge, z. B. die Finanzierungsgrundlage dafür verantwortlich? Magg-Schwarzbäcker beleuchtet in ihrer diskursanalytischen Studie zur Genese eines Mentoring-Projekts an der Uni Augsburg die möglichen Ursachen für die schwerpunktmäßige Konzentration auf den MINT-Bereich (2014, S. 134).

Im Folgenden wird die horizontale und vertikale Geschlechtersegregation in den Geistes- und Sozialwissenschaften anhand einschlägiger Daten dargestellt und nachgezeichnet, an welchen Statuspassagen der *Dropout* stattfindet. Anschließend werden die strukturellen und professionsbezogenen Karrierebedingungen im Vergleich zu anderen Fachdisziplinen unter die Lupe genommen und die daraus ableitbaren Implikationen für Mentoring-Programme, deren Zielgruppe Promovendinnen und Postdocs dieser Fächergruppen sind, skizziert.

Geschlechtersegregation in den Geistes- und Sozialwissenschaften

Im Gegensatz zu den naturwissenschaftlich-technischen Fächern und den Ingenieurwissenschaften sind Frauen in den Geistes- und Sozialwissenschaften (GuSW) sowohl auf der Ebene der Studierenden als auch bei den Studienabschlüssen mit einem Anteil von jeweils über 60% überrepräsentiert. Während das Geschlechterverhältnis bei den Promotionen (inzwischen) als ausgewogen bezeichnet werden kann, geht die Schere (s. Abb. 1) bei den Habilitationen zuungunsten der Frauen deutlich auseinander (siehe Beitrag III.15 in diesem Band). Auf der Ebene der Professuren sind Frauen in den GuSW schließlich mit 31 zu 69 Prozentpunkten gegenüber ihren männlichen Kollegen erheblich unterrepräsentiert. Bei den höchst dotierten Professuren (W3/C4) ergibt sich ein Verhältnis von 25% zu 75% zugunsten der Männer. In den GuSW nimmt der Frauenanteil nach dem erfolgreichen Studienabschluss bis zur Berufung auf eine Professur im gleichen Maß ab, wie sich der Männeranteil erhöht. Obwohl also ein hinreichend großer Pool an Nachwuchswissenschaftlerinnen vorhanden ist, verlieren die Hochschulen und Forschungseinrichtungen viele hochqualifizierte Akademikerinnen in der Phase während und nach der Promotion, wie nachfolgende Grafik zeigt:

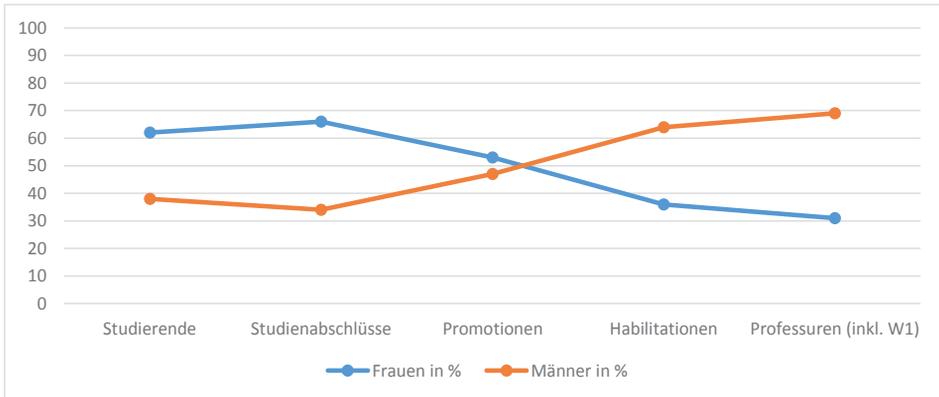


Abbildung 1 Statuspassagen in den Geistes- und Sozialwissenschaften 2014. Quelle: Statistisches Bundesamt (vgl. 2015a, 2015b, 2015c; eigene Berechnungen)

Betrachtet man einzelne Fächer innerhalb der GuSW, fallen z. T. gravierende Differenzen ins Auge. In den als „feminisiert“ geltenden Geisteswissenschaften liegt der Frauenanteil bei den Studienabschlüssen bei bis zu 80% (Anglistik, Germanistik, Romanistik, Allgemeine Literaturwissenschaft) und sinkt dann kontinuierlich auf jeder weiteren Qualifikationsstufe auf 57% bei den Promotionen, 43% bei den Habilitationen und 37% bei den Professuren. Das bedeutet eine *Dropout-Quote* von über 40 Prozentpunkten. In der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die mit einem Frauenanteil von 54% ein geschlechtergerechtes Verhältnis bei den Studienabschlüssen aufweisen, sinkt der Anteil von Frauen, die im Jahr 2014 eine Promotion abgeschlossen haben, auf 38% und derer, die eine Habilitation abgeschlossen und eine Professur innehaben, jeweils um knapp 30 Prozentpunkte auf 25%. Unter den Professorinnen besetzen lediglich 16% eine W3/C4-Professur (vgl. Statistisches Bundesamt 2015c, S. 56 ff.). Auch innerhalb der beiden als GuSW zusammengefassten Fächergruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Präsenz von Frauen an den verschiedenen akademischen Wegmarken feststellen. In einigen der Fächer, die den Geisteswissenschaften zugeordnet sind, wie die katholische Theologie (54%), die Philosophie (42%) und die mittlere und neuere Geschichte (44%), fallen die Frauenanteile bei den Studierenden vergleichsweise niedrig aus und nehmen kontinuierlich auf jeder weiteren Stufe ab. Am augenfälligsten ist der Schwund in der katholischen Theologie, in der im Jahr 2014 lediglich ein Viertel aller Promovierenden Frauen waren. Ähnlich große innerfächergruppenspezifische Disparitäten lassen sich auch bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erkennen. Während Frauen in großer Zahl Erziehungswissenschaften und Psychologie studieren (79% bzw. 75%), sind sie sehr viel seltener in den Wirtschaftswissenschaften (45%) und der Politikwissenschaft (43%) vertreten. Auch wenn die Hürden im weiteren Karriereverlauf unterschiedlich hoch sind und an verschiedenen Stationen stehen (vgl. BLK 2007, S. 16), sinkt der Frauenanteil zum Teil dramatisch ab. Leider liegen kaum aktuelle Daten vor, die Karriereverläufe in

den Fächergruppen systematisch sichtbar machen. Einen Überblick liefern die Sonderauswertungen des CEWS für die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. GWK 2009), die Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. GWK 2008) und die Geisteswissenschaften (vgl. BLK 2007). Heintz et al. gehen davon aus, dass die Unterrepräsentanz von Frauen in MINT-Fächern in erster Linie ein Schwellen- bzw. ein Poolproblem ist und sie nach dem Überschreiten der Schwelle, in diesem Fall die der Studienfachwahl, die gleichen (guten) Bedingungen wie ihre männlichen Kollegen vorfinden (siehe Beitrag III.15.1 in diesem Band). In den mehrheitlich von Frauen gewählten „weichen“ Fächern wirken sich die ohnehin ungünstigeren Bedingungen verstärkt auf die Karrierechancen von Frauen aus (vgl. Heintz et al. 2004, S. 64 ff.). Die strukturellen und professionsspezifischen Bedingungen von Nachwuchswissenschaftler_innen in den GuSW sind Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Strukturelle und professionsspezifische Bedingungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften

Max Weber leitet seinen berühmten Aufsatz »Wissenschaft als Beruf« aus dem Jahr 1919 mit folgender Frage ein:

„Wie gestaltet sich Wissenschaft als Beruf im materiellen Sinne des Wortes? Das bedeutet aber praktisch heute im wesentlichen [sic]: Wie gestaltet sich die Lage eines absolvierten Studenten, der entschlossen ist, der Wissenschaft innerhalb des akademischen Lebens sich berufsmäßig hinzugeben?“² (Weber 2002, S. 474).

Auch wenn sich die Bedingungen einer akademischen Karriere innerhalb der letzten hundert Jahre in vielerlei Hinsicht verändert haben (vgl. Zimmer et al. 2007, S. 25 ff.), spielen materielle Faktoren nach wie vor eine zentrale Rolle. Die im Vergleich zu anderen Berufen äußerst lange und unwägbare Phase der Qualifizierung steht und fällt nach wie vor mit der *Finanzierungs- bzw. Beschäftigungssituation*. Neben der formalen Qualifikation wird der wissenschaftliche Nachwuchs nach bestimmten Leistungskriterien, wie *Publikationstätigkeit* und *Drittmittelinwerbung*, bewertet. Diese drei Aspekte werden im Folgenden näher beleuchtet. Weitere wichtige Faktoren, wie Betreuungs- und Förderstrukturen, formelle und informelle Netzwerke und die Notwendigkeit, sich als wissenschaftliche Persönlichkeit in der Scientific Community sichtbar zu machen, werden an dieser Stelle nicht explizit ausgeführt werden, fließen jedoch implizit in die Darstellung ein. Faktoren, die eine weniger deutliche Fachspezifik aufweisen, wie die Vereinbarkeit von Beruf und privatem Leben, Mobilitätsersparungen und Internationalisierung, bleiben

2 Zu Webers Zeit standen Frauen noch vor erheblichen Zugangsbarrieren zur Hochschule. Im gesamten Aufsatz ist ausschließlich vom *Studenten, jungen Mann, Ordinarius, Hochschullehrer* etc. die Rede.

weitgehend ausgeblendet. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass je geringer der Standardisierungs- und Formalisierungsgrad einer Wissenschaft ist, desto intransparenter sind die Leistungskriterien, d.h. desto stärker wirken personenbezogene und soziale Faktoren, was zweifelsohne eher auf die hermeneutisch bzw. multiparadigmatisch angelegten GuSW zutrifft als auf die MINT-Fächer (vgl. Leemann 2002, S. 71 ff.).

Finanzierung und Beschäftigungssituation

Im Allgemeinen lassen sich drei Arten der Beschäftigung bzw. sozialen Absicherung während der Promotionsphase unterscheiden, die mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen verbunden sind. Die *interne* Promotion, d.h. eine Anstellung an einer Hochschule mit Promotionsrecht, ist am häufigsten verbreitet. Rund zwei Drittel aller Promovend_innen sind auf Haushaltsstellen, drittmittelfinanzierten Stellen oder als wissenschaftliche Hilfskräfte beschäftigt. *Extern* promovieren etwa ein Viertel der Postgraduierten. Diese Nachwuchswissenschaftler_innen werden zwar von Lehrstuhlinhaber_innen an einer Hochschule betreut, verdienen ihren Lebensunterhalt hingegen entweder durch eine Beschäftigung an einer außeruniversitären Forschungseinrichtung, in der Wirtschaft oder sie werden privat unterstützt. Auf die *strukturierte* Promotion, die mit einer finanziellen Förderung im Rahmen eines Stipendiums oder eines Graduiertenprogramms verbunden ist, entfallen etwa zehn Prozent der Promovend_innen. Getrennt nach Fächergruppen betrachtet, ergibt sich ein differenziertes Bild hinsichtlich der Verteilung der Finanzierungsarten. Während die interne Promotion in den Ingenieurwissenschaften mit 84% und in der Mathematik und den Naturwissenschaften mit 77% als Standardform des Promovierens bezeichnet werden kann, beträgt der Anteil derer, die in der Einrichtung, in der sie promovieren, beschäftigt sind, in den Geisteswissenschaften 50% und in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 55%. Externe Promotionen sind hingegen mit rund 40% in den GuSW weit verbreiteter als in den mathematisch-technischen Fächern, die lediglich je einen Wert von 12% erreichen. Ohne an dieser Stelle detailliert auf die jeweiligen Vor- und Nachteile eingehen zu können, ist anzunehmen, dass eine interne Promotion, bei welcher im Idealfall das Promotionsthema eng mit dem beruflichen Aufgabengebiet verknüpft ist, die beste Möglichkeit bietet, sich im wissenschaftlichen Arbeitsfeld zu integrieren und karrierefördernde Netzwerke zu knüpfen (vgl. Hornborstel 2014, S. 115 ff.; Engels 2015, S. 71). Wie die nach Fächergruppen differenzierte Verteilung auf die verschiedenen Promotionsmodelle zeigt, finden Promovierende in den GuSW unsicherere Bedingungen vor als Promovierende in naturwissenschaftlich-technischen Fächern.

Berücksichtigt man zusätzlich den Faktor Geschlecht, liegt eine doppelte Benachteiligung der Frauen vor. Sie sind häufiger in Fächern mit ungünstigeren Bedingungen vertreten und haben innerhalb dieser Fächer seltener Stellen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Zudem sind sie häufiger als Männer in Teilzeit sowie befristet beschäftigt und promovieren eher in strukturierten Programmen, finanziert durch Stipendien und extern (vgl. Kahlert 2013, S. 71). Nachdem mit erfolgreich abgeschlossener Promotion die erste wichtige Sprosse auf der akademischen Karriereleiter genommen ist, erfolgt in der Postdoc-Phase die zweite und entscheidende Qualifizierung. Innerhalb dieser Phase

stehen im heutigen Wissenschaftssystem verschiedene Beschäftigungs- und Finanzierungsmodelle zur Disposition. Neben die wissenschaftliche Mitarbeiter_innenstelle an Hochschulen, in deren Rahmen die herkömmliche Habilitation erfolgt, ist seit dem Jahr 2002 die Juniorprofessur getreten, die den Nachwuchswissenschaftler_innen die Möglichkeit bietet, auf einer relativ gut dotierten, befristeten Stelle eigenständig Forschungs- und Lehrerfahrung zu sammeln und die habilitationsäquivalenten Leistungen zu erbringen. Bei den Juniorprofessuren ist der Frauenanteil erfreulicherweise auch in den GuSW deutlich gestiegen. Im Jahr 2014 waren 47% aller Juniorprofessuren in den GuSW von Frauen besetzt. Während die höchsten Werte in den Geisteswissenschaften (56%) und der Kunst (51%) auftreten, sind es in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften „nur“ 35% (vgl. Statistisches Bundesamt 2015c; eigene Berechnungen). Allerdings lässt sich über deren künftigen beruflichen Verbleib derzeit noch keine verlässliche Prognose abgeben, da die Einrichtung des *Tenure Track*, der mit der Zusage verbunden ist, nach einer befristeten Bewährungszeit eine Lebenszeitprofessur zu erhalten, in Deutschland bis dato keineswegs den Regelfall darstellt (vgl. Zimmer et al. 2007, S. 51).

Des Weiteren stellen Forschungseinrichtungen und Förderorganisationen Postdoc-Stipendien zur Verfügung, es besteht die Möglichkeit eine Nachwuchsgruppe zu leiten sowie sich auf drittmittelfinanzierten Stellen in Forschungsprojekten zu qualifizieren. Was die Bedingungen für die Fächergruppen angeht, setzen sich die für die Promotionsphase beschriebenen Muster fort. Aufgrund der geringeren Einbindung in formelle und damit auch in informelle Strukturen und Netzwerke müssen Frauen mehr leisten, um in der *Scientific Community* wahrgenommen zu werden (vgl. Kahlert 2013, S. 290). In einer Hochschullandschaft, in die zentrale Steuerungselemente des *New Public Management* Einzug gehalten haben, sind die GuSW in den letzten Jahren verstärkt unter Reform- und Legitimationsdruck geraten (vgl. Lamping 2015, S. XIV ff.), was sich unmittelbar auf die Bedingungen der nachwachsenden Generation von Wissenschaftler_innen auswirkt. Im Folgenden wird ein Schlaglicht auf die Publikationstätigkeit und die Drittmittelakquise geworfen.

Publikationen

Publikationen gelten als zentraler Indikator für die Bewertung wissenschaftlicher Leistung und als Gradmesser der Reputation von Wissenschaftler_innen. Bereits während der Phase der Promotion, aber vor allem in der Postdoc-Phase gilt es, eine tragfähige Publikationsstrategie zu entwickeln. Neben einer hinreichenden Zahl von Veröffentlichungen, spielen die inhaltliche und methodische Qualität, die Publikationsart sowie die Publikationsorgane eine wichtige Rolle. Diesbezüglich weisen die Publikationskulturen der Fächergruppen erhebliche Unterschiede auf, auch wenn sich die Bewertungskriterien (*impact factors*) allmählich angleichen. Weniger für die Publikationskulturen in den GuSW als vielmehr für die der Medizin und der Lebens- und Naturwissenschaften gilt: Je mehr Publikationen in renommierten Zeitschriften oder Journals, desto sichtbarer werden die Autor_innen in ihrer *Scientific Community*.

Vor allem in den Geisteswissenschaften gilt die erste und zweite Monographie nach wie vor als entscheidendes Qualitätskriterium, während im MINT-Bereich die kumulative Dissertation sowie -Habilitationsschrift auf dem Vormarsch sind (vgl. Müller 2014, S. 30 ff.). In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften finden mittlerweile beide Formen Anwendung. Werden in den Naturwissenschaften in erster Linie Zeitschriftenartikel in internationalen Fachzeitschriften publiziert, erstreckt sich das Spektrum in den GuSW von Monographien über Beiträge in Sammelbänden bis hin zu Beiträgen in Zeitschriften. In den Geisteswissenschaften stellt die Individualforschung und damit die Allein-Autor_innenschaft die Regel dar. Obwohl diese Form des Forschens und Schreibens auch noch häufig in den Sozialwissenschaften anzutreffen ist, gewinnt die Arbeit in Forschungsgruppen an Bedeutung und damit steigt die Zahl der Beiträge von mehreren Autor_innen. In den Naturwissenschaften hingegen stellt die Einzelforschung die Ausnahme dar und Publikationen werden häufig von Autor_innenteams veröffentlicht.

Adressieren Wissenschaftler_innen der naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen ihre fast ausschließlich in englischer Sprache veröffentlichten Ergebnisse im Wesentlichen an ein internationales Fachpublikum, richten sich GuSW_innen deutlich häufiger auch an die interessierte Öffentlichkeit und publizieren in deutscher Sprache. Das Rezeptionsverhalten weist analoge Muster zum Publikationsverhalten auf (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005; Hornborstel 2014, S. 106). Selbst wenn davon auszugehen ist, dass Wissenschaft als Beruf heute kaum noch in „Einsamkeit und Freiheit“ ausgeübt wird und sich die GuSW zunehmend der derzeit verstärkt geförderten Verbundforschung öffnen, bestehen aufgrund der je spezifischen Untersuchungsgegenstände und fachkulturellen Selbstverständnisse der Wissensgenerierung unterschiedliche Arbeitsweisen fort. Daraus resultiert, dass der quantitative Publikationsoutput in den GuSW insgesamt geringer ausfällt und das ‚Einzelkämpfer_innentum‘ verbreiteter ist als in jenen Disziplinen, in denen Forschergruppen beständig neues Wissen generieren, dessen gesellschaftlicher Nutzen und Verwertbarkeit in der Regel nicht zur Debatte steht (vgl. Schorn-Schütte 2014, S. 86).

Drittmittel und Forschungsförderung

Die Drittmittelfinanzierung von Forschungsvorhaben hat in den letzten Jahren auch in den GuSW an Bedeutung gewonnen und gilt einerseits als unverzichtbare Quelle zur Realisierung von Forschungsprojekten und damit zur Generierung von Beschäftigungsverhältnissen für Nachwuchswissenschaftler_innen und andererseits als Gütekriterium im Konkurrenzkampf um Positionen. Die größte Drittmittelgeberin ist die DFG, gefolgt vom Bund, der Wirtschaft und der EU. Obwohl die GuSW ihr Fördervolumen auf 14,7% erhöhen konnten, liegen sie bei den Bewilligungen der DFG deutlich hinter den Lebenswissenschaften (dazu zählt die DFG Biologie, Medizin, Agrar- und Forstwissenschaften, Gartenbau und Tiermedizin) (33,5%), den Naturwissenschaften (21,9%) und den Ingenieurwissenschaften (19,4%) zurück (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2015, S. 101). Da sich hinsichtlich der Bewilligungschancen bei der Bewerbung um Drittmittel keine gravierenden Unterschiede zu den anderen Fächergruppen ausmachen lassen, muss es andere Gründe für das geringere Drittmittelvolumen geben. Hornborstel identifiziert

eine deutlich geringere Antragsaktivität in den GuSW, obwohl das Angebot an geeigneten Fördermaßnahmen im internationalen Vergleich erstaunlich groß ist. Vor allem Geisteswissenschaftler_innen schätzen die Relation von Ertrag und Aufwand ungünstiger ein als Vertreter_innen anderer Fachgebiete. Insgesamt verwenden Wissenschaftler_innen in den GuSW im Fächergruppenvergleich mehr Zeit für Lehr- und Prüfungsaufgaben, weniger Zeit für Drittmittelakquise, Management und Doktorand_innenbetreuung, jedoch ebenso viel Zeit für Forschung, Vorträge und Publikationen. Die entscheidende Ursache für die geringere Finanzierung ihrer Forschungsvorhaben durch externe Mittel scheint in der noch immer stark verbreiteten Einzelforschung zu liegen (vgl. Hornborstel 2014, S. 112 ff.).

Gehört das Einwerben von Drittmitteln sowie das Forschen in Verbänden und Großprojekten in den MINT-Fächern schon seit Jahrzehnten zur gängigen Arbeitspraxis, stehen die GuSW vor ungleich größeren Anpassungsproblemen. Die (Re-) Organisation von Studium und Lehre im Zuge der Bologna-Reform und die gewachsene Bedeutung von Drittmittelforschung, externen Evaluationen, Rankings und Exzellenzclustern stellen die GuSW unter größeren Revisionsdruck ihrer tradierten Lehr- und Forschungsroutinen (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 372 ff.). Die Forschungskultur und das wissenschaftliche Selbstverständnis arrivierter Wissenschaftler_innen stoßen auf Anforderungen, denen sie einerseits kritisch gegenüberstehen, deren Alternativlosigkeit sie andererseits, vor allem im Hinblick auf die Zukunftschancen der nachwachsenden Generation, erkennen. Der Historiker Langewiesche bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„Es ist die individuelle Leistung, meist das Buch, das den Gelehrten auszeichnet und international sichtbar macht. Es entsteht in der kooperativen Einsamkeit des eigenen Arbeitszimmers, in dem man sich mit Gelehrten aus vielen Fächern, Ländern und Zeiten still austauscht, offensichtlich eher als im Projektbetrieb, der es den Leitern schwer macht, im Management, das immer schon das Folgeprojekt im Auge haben muss, noch Freiräume für eigene Forschung zu finden [...]. Das ist jedoch nur eine Seite. Ohne das Großprojekt hätten viel junge Forscher keine Möglichkeit zu forschen [...]“ (Langewiesche 2005, S. 439)

Inwieweit eine geschlechtsspezifische Benachteiligung bei der Bewilligung von Fördermitteln vorliegt, lässt sich aufgrund der vorliegenden empirischen Befunde nicht eindeutig sagen. Obwohl es keine Belege für eine systematische Benachteiligung von Frauen gibt, liegt die Förderquote der Männer konstant über der der Frauen, auch wenn sich die Differenz in den letzten Jahren verringert hat (vgl. Kahlert 2013, S. 292 f.).

Nachdem einige markante Unterschiede hinsichtlich der horizontalen und vertikalen Geschlechtersegregation und der fachspezifischen Karrierebedingungen in den GuSW im Vergleich zu den übrigen Fächergruppen aufgezeigt worden sind, stehen im Folgenden die Implikationen, die sich daraus für Mentoring-Programme ergeben, im Fokus. Der Schwerpunkt wird auf einem Programmdesign liegen, das an Nachwuchswissenschaftlerinnen gerichtet ist, die eine weitere berufliche Karriere in der Wissenschaft anstreben. Welches Mentoring-Format eignet sich für diese Zielgruppe? Welche Themen sind besonders relevant? Welche Erwartungen haben Mentees? Welche Chancen ergeben sich?

Implikationen für Mentoring-Programme

Zweifelsohne steht und fällt die Realisierung eines jeden Programms mit der Unterstützung durch die Einrichtung, an der es angesiedelt ist. Die erste und wichtigste Aufgabe besteht darin, ein überzeugendes Konzept zu entwickeln und eine tragfähige Finanzierungsgrundlage zu schaffen (siehe Beitrag II.9 in diesem Band). Dabei reicht die Bandbreite der Möglichkeiten von der Finanzierung aus Grundmitteln der Hochschule oder der Fachbereiche bis hin zu regionalen, nationalen oder europäischen Förderprogrammen. Nicht selten lassen sich auch Mischformen realisieren. Die meisten Programme, die ausschließlich Frauen adressieren, sind gleichstellungspolitisch motiviert. Nichtsdestotrotz liegt Mentoring an Hochschulen an der Schnittstelle zwischen Karriereförderung, Personal- bzw. Organisationsentwicklung und Gleichstellungspolitik. Dank der breiten Institutionalisierung des Chancengleichheitsgedankens in den verschiedenen Wissenschaftsorganisationen und der einschlägigen Erfahrungen mit dem Instrument, stehen die Chancen zur Realisierung entsprechender Programme günstig. Nachfolgend werden erfahrungsbasiert Empfehlungen zum *Programmdesign*, zu den spezifischen *Erwartungen der Zielgruppe*, zur *Themenauswahl* und angemessenen *Veranstaltungsformaten* sowie ein Ausblick auf die Chancen, die ein explizit für GuSWlerinnen konzipiertes Mentoring-Programm eröffnet, dargestellt.

Programmdesign

Legt man das Augenmerk auf Nachwuchswissenschaftlerinnen, wofür gute Gründe sprechen (s. Abb. 1), liegt es nahe, mit dem Programm gezielt diejenigen unter ihnen anzusprechen, die eine berufliche Karriere im Bereich der Wissenschaft anvisieren. Im Unterschied zu Natur-, Lebens- und Ingenieurwissenschaften streben Promovend_innen in den GuSW überwiegend eine Karriere an einer Universität, Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung an (vgl. Hornborstel 2014, S. 118). Weiterhin spricht einiges dafür, Promovendinnen und Postdocs gemeinsam in einen Programm-Durchlauf aufzunehmen. Wie gezeigt wurde, unterscheiden sich die in den GuSW zusammengefassten Disziplinen hinsichtlich der Hürden auf dem akademischen Karriereweg. Somit steht eine Promovendin der Rechtswissenschaften vor einer ähnlich großen Herausforderung wie eine Habilitandin in der Kunstgeschichte. Im einen wie im anderen Fall gilt es, die entscheidende Schwelle auf dem Weg zum Karriereziel zu überwinden. In einer Gruppe, die sich aus Teilnehmerinnen beider postgraduierten Qualifikationsstufen zusammensetzt, kann neben dem One-to-one-Mentoring informelles Peer-Mentoring stattfinden. Promovendinnen finden in Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen ein *Role Model*, nicht nur für den nächsten professionsbezogenen Karriereschritt, sondern gegebenenfalls auch für die Vereinbarkeitsfrage. Postdocs können quasi indirekt ihre Rolle als (künftige) Betreuerin und Führungskraft antizipieren und die eigene Erfahrung der jüngst zurückliegenden Phase reflektieren. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Gruppe ist eine gute Balance zu finden, sowohl was den Status der Mentees als auch ihre fachliche Herkunft anbelangt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine nach diesen Kriterien zusammengestellte Gruppe schon

sehr bald nach den ersten gemeinsamen Veranstaltungen sowohl statusgruppenübergreifende als auch statusgruppenhomogene Formen des Erfahrungsaustauschs entwickelt, die gleichermaßen als bereichernd für die individuelle Entwicklung erfahren werden. Auch was die fachspezifischen Aspekte anbelangt, gewährleistet eine aus Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen zusammengesetzte Gruppe ein hinreichendes Maß an Homogenität gepaart mit der Möglichkeit des Einblicks in Forschungsbedingungen und fachkulturelle Gepflogenheiten, die sich z. T. deutlich von denjenigen der eigenen Disziplin unterscheiden.

Die spezifischen Erwartungen und Anliegen der Zielgruppe werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Motive und Erwartungen der Zielgruppe

Obgleich sich die Erwartungen von GuSWlerinnen nicht diametral von Nachwuchswissenschaftlerinnen anderer Fachbereiche unterscheiden, schlagen sich die oben beschriebenen fachspezifischen Bedingungen sowie die fächerkulturellen Gepflogenheiten auf Erwartungen und Bedürfnisse dem Programm gegenüber nieder. Ein ausschlaggebender Faktor ist die Beschäftigungssituation, sei es an der Hochschule, einer außeruniversitären Forschungseinrichtung, einer öffentlichen Einrichtung oder in der Wirtschaft. Eine Stelle an der Hochschule integriert zwar gut in den wissenschaftlichen Arbeitskontext, wirft jedoch auch die Frage auf, wie die Balance zwischen Lehr- und Betreuungsverpflichtung, eigener Karriereentwicklung und dem privaten Leben hergestellt werden kann. Mit einer Tätigkeit in der außerhochschulischen Forschung entfallen zwar zeitintensive Lehraufgaben, aber eben auch die damit verbundenen Erfahrungen, deren Nachweis für die weitere akademische Karriere unerlässlich ist, sowie der Einblick in den Hochschulalltag und entsprechende Kontaktgelegenheiten. Externe Promovendinnen und Stipendiatinnen vermischen den fachlichen und informellen Austausch gleichermaßen und beklagen einen Mangel an Gelegenheit, sich mit den akademischen Spielregeln vertraut zu machen. Neben dem Wunsch nach einer hierarchiefreien Beziehung zu einer erfahreneren Person sowie einem konkurrenzfreien Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten außerhalb des eigenen Arbeitskontextes und dem Aufbau und der Erweiterung von Netzwerkkontakten, spielt die Vergewisserung und Planung des eigenen Karriereweges eine zentrale Rolle. Mentees aus den GuSW stellen sich immer wieder die Frage, ob dieser Weg gangbar ist, ob sie ihn wirklich gehen wollen (hohe Motivation gepaart mit ausgeprägter Skepsis äußern viele Teilnehmerinnen, jedoch vor allem Bildungsaufsteigerinnen) und welches Rüstzeug sie benötigen (siehe Beitrag III.14.3 in diesem Band). Viele erhoffen sich eine Klärung dieser Fragen innerhalb der Programmlaufzeit. Dabei kann am Ende sowohl ein ‚Ja‘ als auch ein ‚Nein‘ als gute und gewinnbringende individuelle Entscheidung interpretiert werden.

Themenschwerpunkte und Veranstaltungsformate

Angebote, die sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen aller Fachbereiche richten, wie z. B. Work-Life-Balance, Personalrecht an Hochschulen, Führungsverhalten und Selbstsicheres Auftreten (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band) sollten durch jene Themenkomplexe

ergänzt werden, die fachkulturspezifische Eigenheiten aufweisen. Auf positive Resonanz stoßen Veranstaltungen zu den Themen Karriereplanung und Karrierewege, Drittmittelakquise, Publikationsstrategien und Bewerbungs- und Berufungstraining, die explizit für die Zielgruppe konzipiert sind und deren spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten antizipieren. Dabei spielt die Auswahl der Referent_innen eine große Rolle. Workshop-leiter_innen und Trainer_innen sollten generell ein hohes Maß an Vertrautheit mit dem universitären Kontext aufweisen und im Speziellen die Bedingungen und strukturellen Gegebenheiten der GuSW kennen und in ihren Konzepten berücksichtigen. Es empfiehlt sich neben sorgfältig ausgewählten externen Veranstaltungsleiter_innen auf Expert_innen an der eigenen Hochschule zurückzugreifen. Die Einbindung von Beschäftigten aus dem eigenen Haus, seien es (Junior-)Professor_innen aus den GuSW oder versierte Mitarbeiter_innen aus der Forschungsförderung, die ein zielgruppenspezifisches Angebot maßschneidern können, birgt mehrere Vorteile: hohe fachliche Expertise, Steigerung der Sichtbarkeit des Programms innerhalb der Hochschule und (i.d.R.) Kostenneutralität. Hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung ist darauf zu achten, dass statusgruppenübergreifende Angebote durch solche Formate ergänzt werden, die gezielt an Postdocs (z. B. Berufungstraining, Nachwuchsgruppenleitung) und Promovendinnen (z. B. Doktorandinnen-Coaching) gerichtet sind.

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, je passgenauer ein Programm auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe und die fachgruppenspezifischen Bedingungen zugeschnitten ist, desto effektiver ist sein Ertrag, auch wenn er sich bekanntermaßen nur schwer messen lässt. Die Erfahrungen mit einem Programm, das sich an GuSWlerinnen richtete, die ihre berufliche Zukunft in der Wissenschaft, der Wirtschaft oder anderen Berufsfeldern sahen, hat zu der Einsicht geführt, dass sich die jeweiligen Ziele und Erwartungen deutlich unterscheiden. Ist ein Programm aufgrund der personellen und finanziellen Ausstattung nicht dazu in der Lage, zwei Gruppen parallel zu betreuen, sollte eine Entscheidung für die eine oder andere Orientierung getroffen werden. Nachwuchswissenschaftlerinnen der GuSW, die ihre berufliche Zukunft in Wissenschaft und Forschung sehen, sind, neben der Mentoring-Beziehung und dem Qualifizierungsangebot, in besonderer Weise am informellen Erfahrungsaustausch innerhalb der Gruppe der Mentees interessiert. Das Initiieren und Koordinieren entsprechender Gelegenheiten ist somit ebenso wichtig wie die Auswahl relevanter Themen und passender Referent_innen. Trotz zweifellos vorhandener Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die Fachkulturen, wie gezeigt wurde, beträchtlich und mit ihnen die Herausforderungen, denen Nachwuchswissenschaftlerinnen begegnen. Gerade in diesem Spannungsbogen zwischen Übereinstimmung und Differenz, die während des Mentoring-Jahres erfahren und reflektiert werden, bemisst sich der Wert des Programms.

Praxistipps

- Gruppengröße ca. 15 Mentees
- Evtl. Mix aus Promovendinnen und Postdocs; dabei jedoch die Möglichkeit zu statusübergreifenden und statushomogenen Formen des Erfahrungsaustausches bieten, ebenso wie für beide Statusgruppen spezielle, an ihren Bedarfen orientierte Seminare und Trainings
- Besonderes Augenmerk auf Gelegenheiten zum informellen Erfahrungsaustausch
- Mix aus fächerübergreifenden und fachspezifischen Themen
- Empfehlung für eine besondere Fragestellung: Der *Akademische Habitus* ist ein Themenkomplex, der bei dieser Zielgruppe auf großes Interesse stößt und bei dem es sich anbietet, verschiedene Veranstaltungsformate dazu zu konzipieren. Einem Workshop zur *Gläserenen Decke*, kann eine Podiumsdiskussion folgen, in der das *Meritokratische Prinzip* als Selektionskriterium im akademischen Bereich kontrovers diskutiert wird. Möchte man eine noch intensivere Diskussion anregen, bietet sich ein Kamingespräch mit Fachvertretern aus den GuSW an. Ein solches Gespräch, z. B. mit Erziehungswissenschaftler_innen, Historiker_innen und Soziolog_innen kann zur Reflexion unausgesprochener Spielregeln und zur Vergegenwärtigung fachkultureller und standortbezogener Eigentümlichkeiten führen.

Literatur

- Bauschke-Urban, Carola et al., Hrsg. 2010. *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Beaufäys, Sandra. 2003. *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). 2007. Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. Elfte Fortschreibung des Datenmaterials (2005/2006) zu Frauen in Hochschulen und außerschulischen Forschungseinrichtungen. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft139.pdf>. Zugegriffen: 06.01.2016.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2005. Publikationsstrategien im Wandel? Ergebnisse einer Umfrage zum Publikations- und Rezeptionsverhalten unter besonderer Berücksichtigung von Open Access. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/studien/studie_publicationsstrategien_bericht_dt.pdf. Zugegriffen: 09.01.2016.
- Engels, Anita. 2015. Ungleiche Arbeitsverhältnisse, traditionelle Lebensformen? Strukturbedingungen wissenschaftlicher Laufbahnen in der Exzellenzinitiative. In *Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen in der Exzellenzinitiative*, hrsg. Anita Engels et al., 67-95. Frankfurt, New York: Campus.
- Flasch, Kurt. 2014. *In Richtung Wahrheit. Mit Beiträgen von Freunden und Weggefährten*. München: C.H. Beck.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). 2015. Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 19. Fortschreibung des Datenmaterials (2013/2014) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-45-Chancengleichheit.pdf>. Zugegriffen: 29.12.2015.

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). 2009. *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung*. 13. Fortschreibung des Datenmaterials (2007/2008) zu Frauen in Hochschulen und außerschulischen Forschungseinrichtungen. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-07-Chancengleichheit.pdf>. Zugegriffen: 06.01.2016.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). 2008. *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung*. 13. Fortschreibung des Datenmaterials (2006/2007) zu Frauen in Hochschulen und außerschulischen Forschungseinrichtungen. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-03-Chancengleichheit.pdf>. Zugegriffen: 09.01.2016.
- Heintz, Bettina et al. 2004. *Wissenschaft, die Grenzen schafft. Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich*. Bielefeld: transcript.
- Hornborstel, Stefan. 2014. Schisma oder Diversifikation. Das Verhältnis von Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften. In *Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität von morgen. Innenansichten und Außenperspektiven*, hrsg. Mechthild Dreyer et al., 99-123. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, Heike. 2013. *Riskante Karrieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs im Spiegel der Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Krais, Beate. 2000. *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt, New York: Campus.
- Lamping, Dieter. 2015. Zur Lage der Geisteswissenschaften. Einleitung. In *Geisteswissenschaften heute. Die Sicht der Fächer*, hrsg. Dieter Lamping, XI-XXIX. Stuttgart: Alfred Kröner. http://www.kroener-verlag.de/isotope/k/hta-441_leseprobe-9151267e.pdf. Zugegriffen: 09.01.2016.
- Langewiesche, Dieter. 2005. Meine Universität und die Universität der Zukunft. In *Wissenschaft und Universität. Selbstportrait einer Generation*. Wolfgang Frühwald zum 70. Geburtstag, gesammelt von Martin Huber und Gerhard Lauer, 429-444. Köln, DuMont.
- Leemann, Regula Julia. 2002. *Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Löther, Andrea. Lina Vollmer. 2014. Erfolge durch Strukturen? Hochschulische Gleichstellungsarbeit im Wandel. In *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen*, hrsg. von Andrea
- Löther und Lina Vollmer, 17-56. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich (cews. Beiträge, Frauen in Wissenschaft und Forschung, Bd. 6).
- Löther, Andrea. 2003. Mentoring-Programme für Frauen in Wissenschaft und Forschung. In *Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft*, hrsg. Andrea Löther, 9-28. Bielefeld: Kleine (cews. Beiträge in Wissenschaft und Forschung hrsg. von Brigitte Mühlenbruch no. 1).
- Magg-Schwarzbäcker, Marion. 2014. *Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Mirjam. 2014. *Promotion □ Postdoc □ Professur. Karriereplanung in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Nida-Rümelin, Julian. 2015. Respect. Ein Plädoyer für die gleiche Anerkennung unterschiedlicher Wissenschaftskulturen. In *Forschung & Lehre*, 5/15, 372-375. http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2015/ful_05-2015.pdf. Zugegriffen: 12.01.2016.
- Paulitz, Tanja et al. 2015. *Akademische Wissenskulturen und soziale Praxis. Geschlechterforschung zu natur-, technik- und geisteswissenschaftlichen Fächern*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Projektgruppe „Fächerklassifikation und Thesauri“. 2014. Empfehlungen zur Revision der Fächersystematiken des Statistischen Bundesamtes (2014). Veröffentlichung im Rahmen des Projekts „Spezifikation Kerndatensatz Forschung“. http://www.forschungsinform.de/kerndatensatz/downloads/Empfehlungen_zur_Revision_der_Faechersystematiken_2014.pdf. Zugegriffen: 30.12.2015.

- Schorn-Schütte, Luise. 2014. Von der Freiheit eines Wissenschaftlers zu kommunizieren. Verbundforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In *Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität von morgen. Innenansichten und Außenperspektiven*, hrsg. Mechthild Dreyer et al., 85-88. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. 2015a. *Bildung und Kultur*. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2014/2015. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410157004.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 29.12.2015.
- Statistisches Bundesamt. 2015b. *Bildung und Kultur*. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420147004.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 04.01.2016
- Statistisches Bundesamt. 2015c. *Bildung und Kultur*. Personal an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440147004.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 04.01.2016
- Weber, Max. [1919] 2002. Wissenschaft als Beruf. In *Max Weber. Schriften 1894-1922*. Ausgewählt und hrsg. Dirk Kaesler, 474-511. Stuttgart: Kröner. <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summerschool/download%20ss%202006/Max%20Weber%20-%20Wissenschaft%20als%20Beruf.pdf>. Zugegriffen: 09.01.2016.
- Zimmer, Annette et al. 2007. *Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Statuspassagen in den Geistes- und Sozialwissenschaften 2014 (eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2015a, 2015b, 2015c; eigene Berechnungen).

Autorin

Monika Stegmann, M.A.

Studium Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft
Koordination Mentoring für Nachwuchswissenschaftlerinnen
Johannes Gutenberg Universität
Büro für Frauenförderung und Gleichstellung
Forum universitatis
Saarstraße 21
55128 Mainz
mentoring@uni-mainz.de

Mentoring als Unterstützungsinstrument auf dem Qualifikationsweg von der Künstlerin zur Professur

18

Anja Hein

Abstract

Akademische Karrierewege von Künstlerinnen orientieren sich nicht an den bekannten formalen Qualifikationsstufen in der Wissenschaft. Hochqualifizierte Künstlerinnen können nur in wenigen Fällen eine Promotion vorweisen. Sie überzeugen vielmehr mit der hohen Qualität und Reputation ihres künstlerischen Werkes. Der Beitrag möchte diese besondere und in sich sehr heterogene Zielgruppe und ihre Bedarfe in den Blick nehmen und aufzeigen, wie Mentoring die künstlerische Karriere von Frauen im Hinblick auf eine Professur an Hochschulen unterstützen kann.

Schlagwörter

Künstlerinnen – Professur – Kunsthochschulen – Qualifikationswege – Profilschärfung
– Mentoring

Frauen auf Professuren

Knapp acht Jahre sind vergangen, seit die Untersuchung von Christine Färber und Ulrike Spangenberg „Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren“ die Ausschlussmechanismen von Frauen auf dem Weg zur Professur aufgezeigt und transparente, konsistente und vergleichbare Besetzungsverfahren an Hochschulen angemahnt hat. Elementar bei Berufungsverfahren sind die Auswahlkriterien, ihre Gewichtung und konsequente Anwendung. Dennoch ist es, je nach Hochschule und Fach, zum Teil sehr schwierig eine Vergleichbarkeit unter den Bewerber_innen herzustellen. Als quantitative Kriterien werden häufig Fortschritt, Abschlussdatum und Benotungen der Qualifikationsschrift(-en), Anzahl an Publikationen (inkl. Rezensionshäufigkeit u. Impact-Faktor), Höhe der Drittmiteleinwerbungen, Zahl der Lehrveranstaltungen, Tagungsbeiträge, Preise und Stipendien herangezogen. Parallel erfolgt die qualitative Beurteilung der fachlichen Ausrichtung, die nicht selten nach den Zuordnungskriterien ‚Breite/Enge‘, ‚Innovativität‘, ‚Exzellenz‘, ‚Potential‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘ vorgenommen wird.

Künstlerinnen auf Professuren

Woran sollen sich aber Berufungskommissionen orientieren, wenn – wie bei der Suche für eine Professur in der Kunst – keine Qualifikationsschrift, keine Publikationen und keine Drittmiteleinwerbungen vorhanden sind? Zentral für die Besetzung von Professuren an Kunsthochschulen ist die *künstlerisch-fachliche Qualität* der Arbeiten der Bewerber_innen – ihr so genanntes *Werk*. Laut zahlreichen Hochschulgesetzen ist in der Regel neben einem abgeschlossenen Hochschulstudium und pädagogischer Eignung (Lehrerfahrung) die besondere Befähigung zur künstlerischen Arbeit Einstellungs Voraussetzung für Professor_innen in einem künstlerischen Fachgebiet.

Schnittstellen zwischen Kunst und Wissenschaft existieren in zahlreichen Fächern und Arbeitsgebieten, so dass Absolvent_innen von Kunsthochschulen *mit* einer Promotion ebenfalls eine wissenschaftliche Karriere und Professuren mit wissenschaftlicher Ausrichtung an Kunsthochschulen und Universitäten anstreben können. Für eine *wissenschaftliche Professur* wären gemäß der Hochschulgesetze Promotion, Habilitation oder Habil-Äquivalent sowie pädagogische Eignung die formalen Einstellungs Voraussetzungen.

Beurteilungsindikatoren für Professuren mit künstlerischer Ausrichtung

Welcher Kriterienkatalog erfasst aber die *besondere Befähigung zur künstlerischen Arbeit*? Kann Kunst bzw. können die Künste (bildnerische und darstellende Kunst, Gestaltung, Musik) überhaupt nach wissenschaftlichen Maßstäben gemessen werden? Ausstel-

lungen und Ausstellungsbeiträge, Kuratierungen, Kataloge, Kompositionen, Engagements und Auftritte als Solokünstler_in und im Ensemble, CDs und Videobeiträge können gezählt und qualitativ bewertet werden. Wie in der Wissenschaft ist in der Kunst nicht nur fachliches Handwerk, sondern kreative, innovative Kraft gefragt. Allerdings ist der Fokus bei der Beurteilung von Kunstpersönlichkeiten zugunsten des künstlerischen Genius verschoben, was eine vergleichende Bewertung deutlich erschwert.

Ausschlaggebend für die Beurteilung von Bewerber_innen auf Professuren mit künstlerischer Ausrichtung sind *das künstlerisches Profil, die internationale Sichtbarkeit und das Renomme*. Diese Kriterien werden durch männlich geprägte informelle und formelle Netzwerke gestützt, die sich der rechtlichen Regulierung entziehen.

Spezifika der Zielgruppe

In der künstlerischen Ausbildung, die sehr individuell und intuitiv verläuft, gibt es kaum Ansätze zur strategischen Karriereplanung und Profilentwicklung. Künstlerische Profilbildung ist eng mit der Auseinandersetzung der Person mit der Umwelt und Gesellschaft verbunden, stark beeinflusst von Reglementierungen und Freiräumen des künstlerischen Unterrichts und der eigenen Lebenswelt. Die künstlerische Ausbildung ist insofern identitätsstiftend und persönlichkeitsbildend.

Zudem sind die Künste untereinander und in ihren Curricula und Karrierewegen sehr verschieden. In einigen Fächern dominiert der Einzelunterricht (insbes. im Fach *Musik* bzw. Instrumentalmusik), in anderen Fächern wird in kleinen bzw. in sehr kleinen Gruppen gelehrt (z. B. *darstellende Kunst* wie Gesang, Schauspiel und Tanz sowie *freie Kunst/ bildnerische Kunst* wie Bildhauerei, Kunst im öffentlichen Raum und Malerei sowie *Gestaltung* wie Grafik, Installationen, Fotografie und Videokunst). In so genannten *Meisterklassen* können Absolventinnen und Absolventen mit überdurchschnittlichem Abschluss ihre Fähigkeiten bei einer renommierten Kunst-Persönlichkeit weiterentwickeln. Die Betreuung und Beurteilung durch die Lehrenden ist daher von großer Relevanz für Karrieren von Künstlerinnen und Künstlern. Es ist davon auszugehen, dass *homosoziale Kooptation* und geschlechtsspezifische Ausschlussmechanismen an Kunsthochschulen besondere Wirksamkeit entfalten. Immerhin sind aktuell nur knapp 30% der Professuren an Kunsthochschulen mit Frauen besetzt (vgl. CEWS Ranking 2015); die Mehrheit der Lehrenden sind Männer.

Künstlerinnen auf Professuren – ubi estis – wo seid ihr?

Mit durchschnittlich 58% Studentinnen an Kunsthochschulen (vgl. CEWS Ranking 2015, Bezugsgröße von 2013) ist der Pool der berufungsfähigen Absolventinnen ausreichend groß, spiegelt sich aber weder bei den künstlerischen/wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen an Kunsthochschulen (durchschnittlich 39% in 2013) noch bei den Professorinnen an

Kunsthochschulen (durchschnittlich 28% in 2013) wieder (vgl. CEWS Ranking 2015). Insbesondere vor dem Hintergrund des Kaskadenmodells kann auch in der Kunst die Frage „Professorinnen – ubi estis – wo seid ihr?“ gestellt werden. Während wissenschaftliche Untersuchungen zur geschlechtergerechten Nachwuchsförderung an deutschen Hochschulen sich bislang fast ausschließlich auf wissenschaftliche Karrieren beziehen und die speziellen Bedarfe der künstlerischen Ausbildung ausblenden, lassen sich einige Parallelen zwischen Kunsthochschulen und der Studie von Stark und Kiendl (2013) zu Fachhochschulprofessuren herstellen: Die Analyse der beruflichen Motivation von Akademikerinnen bezüglich einer Fachhochschulprofessur weist 1) mangelnde Kenntnisse über das Berufsbild der FH-Professorin, 2) Lücken bei den eigenen Voraussetzungen für eine Professur und 3) negative Erfahrungen in Bewerbungsverfahren auf. Gemäß Aussagen der Autorinnen stehen die mangelnden Kenntnisse über das Berufsbild mit den fehlenden wissenschaftlichen Untersuchungen zu FH-Professuren in einem kausalen Zusammenhang (vgl. Stark und Kiendl 2013).

Auch Künstlerinnen nehmen sich vielmehr als freischaffende Künstlerin, denn als Lehrende an einer Kunsthochschule wahr. Sie kennen nur selten die Anforderungen an eine Kunsthochschulprofessur und den entsprechenden Tätigkeitsbereich. Gleichzeitig wird von den künstlerischen Professor_innen erwartet, dass sie weiterhin künstlerisch tätig sind, ausstellen, auf Tourneen gehen, inszenieren, also ‚am Markt bleiben‘. Studien zu Qualifikationswegen von Künstlerinnen zur Professur liegen nicht vor. Ebenso orientieren sich die gleichstellungsbezogenen Förderempfehlungen (Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz) ausnahmslos an den formalen wissenschaftlichen Qualifikationsstufen (Promotion, Juniorprofessur/Habilitation). Ausnahme in der wissenschaftlichen Literatur zu Künstlerinnen an Hochschulen bilden zwei Exkurse zur Kunst (bildende Kunst und Musik) im „Handbuch für Nachwuchswissenschaftlerinnen“ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz:

„Für bildende Künstlerinnen ist die akademische Karriere ein Weg, der erst nach mehrjähriger Berufserfahrung erfolgt. Für die Qualifikation zur Hochschulprofessur sind ein eigenständiges künstlerisches Werk und eine mehrjährige Erfahrung als Künstlerin unabdingbar“ (Paul 2010, S. 15).

Für Absolventinnen von Musikhochschulen gestaltet sich die akademische Karriere noch differenzierter:

„Die Voraussetzungen für eine akademische Karriere von Instrumentalistinnen und Sängerinnen ist in der Regel der Abschluss des Konzertexamens sowie eine durch eine solistische bzw. eine Tätigkeit in Ensembles, Orchestern und im Musiktheater bzw. in der Kirche nachgewiesene herausragende künstlerische Karriere. Musikerinnen mit den Schwerpunkten ‚Musiktheorie‘ und ‚Musikpädagogik‘ sollten in der Regel über eine Promotion und eine nachgewiesene künstlerische, wissenschaftliche und musikpädagogische Berufserfahrung

verfügen. Als weitere Voraussetzung für eine akademische Karriere gilt in der Regel der Nachweis der umfassenden Lehrerfahrung in dem jeweiligen Fachgebiet“ (Paul 2010, S. 15).

Das Handbuch spricht hier auch diejenigen Künstlerinnen an, die an Schnittstellen von Kunst und Wissenschaft arbeiten (z. B. Kunstwissenschaft, Philosophie, Musik- und Raumtheorie, Theater-, Text und Tanzwissenschaften) und sowohl an Kunsthochschulen als auch an Universitäten Professuren ausfüllen können. Für Künstler_innen variieren die zu erfüllenden Einstellungsvoraussetzungen je nach Ansiedlung der Professur (siehe Abschnitt „Künstlerinnen auf Professuren“). Ebenfalls im Handbuch genannt, aber über die Musik hinaus auch auf die anderen künstlerischen Disziplinen (Bildende Kunst, Gestaltung, Darstellende Kunst) auszuweiten, ist die umfassende Lehrerfahrung im jeweiligen Fachgebiet. Sie ist zentrale Einstellungsvoraussetzung für Professuren an Kunsthochschulen. Um Lücken bei den Einstellungsvoraussetzungen potentieller Bewerberinnen zu schließen, eignen sich Lehraufträge und Gastprofessuren für Künstlerinnen sowie Co-Teaching-Modelle im Rahmen von Mentoring-Beziehungen. Informationen zu Bewerbungsverfahren an Kunsthochschulen, zu ihrem Ablauf, den Anforderungen an Bewerbungsunterlagen, Empfehlungsschreiben, Lehrprobe, künstlerischem Beitrag und Kommissionsgespräch sowie zu ihren Entscheidungsdynamiken helfen, negative Erfahrungen im Bewerbungsverfahren zu minimieren.

Mentoring für Künstlerinnen auf Professuren

Stark und Kiendl leiten aus ihrer Befragung zu FH-Professuren die Initiierung einer großen Kommunikationskampagne ab, die sich an Akademikerinnen, Doktorandinnen, junge Berufserfahrene sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren richtet. Übertragen auf Kunsthochschulen wären mithin positive Informationen über das Berufsbild sowie Ziele und Aufgaben der Kunsthochschule zu vermitteln und Informationen über Einstellungsvoraussetzungen und Strategien für den Erwerb der Voraussetzungen aufzuzeigen (vgl. Stark und Kiendl 2013). Als Formate werden Workshops, Informationsbroschüren und Wissenschaft-Praxis-Transfer sowie gezieltes Networking empfohlen. Darüber hinaus erscheint es den Autorinnen sinnvoll, neben der Praxistätigkeit außerhalb der Hochschule begleitend Kontakt zur Lehre zu halten und ggf. auch Veröffentlichungen aus der Praxis heraus zu realisieren. Neben der Öffentlichkeitsarbeit zum Berufsbild Professorin an einer Kunsthochschule kann Mentoring gezielt Künstlerinnen in ihrer Profilbildung und Karriereentwicklung auf dem Weg zur Professur unterstützen.

Die Überlegungen zu männlich geprägten Netzwerken (siehe Abschnitt „Beurteilungsindikatoren für Professuren mit künstlerischer Ausrichtung“) und der sehr individualisierten Karriereentwicklung (siehe Abschnitt „Spezifika der Zielgruppe“) sollten bei der Planung eines Mentoring-Programms für Künstlerinnen auf Professuren berücksichtigt werden. Es ist demnach von Vorteil eine gemischt-geschlechtliche Mentoring-Beziehung (Cross-Gender Mentoring) zur Förderung von Künstlerinnen auf Professuren anzubie-

ten. Sinnvoll erscheint zudem, hinsichtlich des Fächerspektrums und des Pools an künstlerisch renommierten Persönlichkeiten eine große Auswahl gewährleisten zu können. Bereichernd wirken hier Mentoring-Programme über die Grenzen einer künstlerischen Hochschule hinweg. Die (externen wie internen) Mentees können ihrer Spezialisierung und ihrer Persönlichkeit entsprechend eine professorale Mentorin oder einen professoralen Mentor der Trägerhochschule oder einer kooperierenden Kunsthochschule erhalten. Über die enge Beziehung zu einer Mentorin oder einem Mentor erhalten die Mentees Einblick in fachspezifische Karrierewege sowie die Gelegenheiten, Strukturen, Prozesse und informelle Spielregeln innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems zu ergründen. Weiterhin profitieren sie vom Netzwerk der Mentor_innen und den Möglichkeiten, einzelne Lehrveranstaltungen zu übernehmen, gemeinsam mit der Mentorin oder dem Mentor zu lehren oder Lehraufträge zu akquirieren.

Ein die Mentoring-Beziehung rahmendes Begleitprogramm mit Coaching-, Training- und Netzwerkeinheiten unterstützt die Mentees zusätzlich: In Einzel- und Gruppen-Coachings durch professionelle Coaches wird die individuelle Profilschärfung befördert, die strategische Karriereplanung unterstützt und gegenseitiges Empowerment in der Peer-Group angeregt. Trainingssequenzen vermitteln Fachwissen zu den Themen Hochschullehre, Berufungsverfahren (schriftliche, mediale und persönliche Präsentation) und Verhandlungstechniken und helfen, negative Erfahrungen in Berufungskommission zu minimieren (siehe Abschnitt „Spezifika der Zielgruppe“). Netzwerkeinheiten bringen persönliche wie fachliche, transdisziplinäre Synergieeffekte für Mentees und Mentor_innen hervor und tragen zur Erweiterung von Kontakten und Netzwerken bei.

Flankierend unterstützen Formate, über die die Lücken bei einer der zentralen Einstellungsvoraussetzungen – der Lehrerfahrung – geschlossen werden könnten, wie Lehraufträge, Gastprofessuren oder Co-Teaching-Verfahren (siehe Abschnitt „Spezifika der Zielgruppe“). Die Kopplung der Mentoring-Vereinbarung zwischen Mentee und Mentor_in bzw. zwischen Mentee und Kunsthochschule der Mentorin oder des Mentors an einen Lehrauftrag oder eine Gastprofessur bei Empfehlung durch die Mentorin oder den Mentor wäre hier ein erster Ansatz.

Unterstützung bei der Profilbildung (z. B. durch Coaching), bei der Karriereplanung und Netzwerkbildung (z. B. durch Mentoring) sowie *Empowerment* könnten insbesondere Künstlerinnen motivieren, sich selbstbewusster auf dem Kunstmarkt und im Hochschulsystem zu bewegen und das Berufsziel Professorin an einer Kunsthochschule verstärkt in den Blick zu nehmen.

Eine fundierte Untersuchung zu Karrierewegen von Künstlerinnen zur Professur würde nicht nur bei der Entwicklung von Förder- und Kommunikationsformaten für diese facettenreiche Zielgruppe und bei der Weiterentwicklung von Mentoring-Programmen für Künstlerinnen von großem Wert sein, sondern auch eine zwischenzeitlich ausgewachsene Forschungslücke schließen helfen.

Programm-Koordination im Mentoring-Programm für Künstlerinnen auf Professuren

Eine Programm-Koordination, die die Zielgruppe ‚hochqualifizierte Künstlerinnen und Wissenschaftlerinnen‘ auf ihrem Weg zur Professur in einem künstlerischen Fach unterstützt, ist gleich mit mehreren Herausforderungen konfrontiert. So hat jedes künstlerische wie wissenschaftliche Fach seine Eigenarten: unterschiedliche Qualifikationswege und Lehr- bzw. Aneignungsmethoden, verschiedene herausragende Persönlichkeiten (‚Vorbilder‘, ‚Stars‘) und Netzwerke. Gleiches gilt für die Mentees. Sie sind zwar – jede für sich – in einer oder mehreren Disziplin(en) verwurzelt, bringen aber verschiedenste Erfahrungshintergründe, Interessen und fachliche Ausprägungen mit. Da *Profilbildung* Kern der künstlerischen Ausbildung und Karriereentwicklung ist, sollte die Mentoring-Koordination diese notwendige Ausdifferenzierung verstehen, ermöglichen und unterstützen. Dies bedarf einer großen Offenheit und intensiven Beschäftigung mit der jeweiligen Mentee, ihren Erwartungen und Zielen. Auch wenn diese Analyse an externe Coaches ausgelagert werden kann, ist eine zeitaufwändige Nachbereitung durch die Koordination notwendig. Orientiert an der leitenden Frage, wie die Mentee optimal auf ihrem Weg zur Professur im künstlerischen Fach gestärkt werden kann, sind die Bedarfe und Potentiale der Mentee Grundlage der Koordinationsarbeit. Vor dem Hintergrund der Erfordernisse des Hochschulsystems, Kunstmarktes und Berufungsprozesses berät die Koordination zu potentiellen Mentorinnen und Mentoren, zu möglichen Karriereschritten und Trainingssequenzen. Die Beratung und Vermittlung sind nicht nur zeitaufwändig, sondern bergen, weil sie in intensiver Auseinandersetzung mit der bzw. den künstlerischen Persönlichkeiten durchgeführt werden, auch die Gefahr von Missverständnissen und Konflikten. An dieser Stelle sind (neben Verständnis für Strukturen und Prozessen in Hochschulen und auf dem Kunstmarkt) Sensibilität, Geduld, Kreativität und Vermittlungskompetenz der Koordination gefragt. Die Spontantät der künstlerischen Arbeit, die sowohl Mentees als auch Mentor_innen zuweilen ausleben, aber auch die zahlreichen nationalen wie internationalen Engagements (Ausstellungen, Konzerte usw.) auf beiden Seiten der Mentoring-Beziehung, schränken die Planbarkeit von rahmenden Veranstaltungen und die Kommunikation nicht selten ein. Diese Schwierigkeit wird durch die Ausdifferenzierung der Künste in sich und untereinander sowie durch die Profile und Interessen der jeweiligen Persönlichkeiten noch verstärkt. Fehlen in Veranstaltungen und längere Kommunikationspausen sollten daher nicht sofort als Desinteresse, als defizitäre Betreuung oder Misslingen vorheriger Veranstaltungen interpretiert werden. Eine Programm-Koordination für hochqualifizierte Künstlerinnen und Wissenschaftlerinnen, die eine Professur in einem künstlerischen Fachgebiet anstreben, sollte stets auf die Programmbeteiligten zugehen, gezielt Fragen stellen, für Überraschungen offen sein und gelassen auf Eventualitäten reagieren.

Praxistipps

- Koordination sollte auf Heterogenität der Zielgruppe (Vielfalt der Fächer, Qualifikationswege und Persönlichkeiten) vorbereitet sein und über ausgeprägtes Vermittlungsgeschick verfügen
- Angebot eines großen und fachlich differenzierten Pools professoraler Mentorinnen und Mentoren
- Einzel- und Gruppencoachings zur strukturierten Karriereplanung
- Aufzeigen des Bewerbungsprozesses und der Bedeutung von Netzwerken in Trainings
- Verbindlichkeit bei Trägerhochschule und kooperierenden Hochschulen stärken (z. B. über Kopplung Mentoring-Vereinbarung mit Lehrauftrag für Mentee)
- Erfüllung der Einstellungsvoraussetzung ‚Lehrqualifikation‘ mit Lehraufträgen, Co-Teaching und Gastprofessuren für Mentees unterstützen

Literatur

- Färber, Christine, und Ulrike Spangenberg. 2008. *Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren*. FaM/New York.
- Löther, Andrea. 2015. *Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten 2015* (cews.publik.no19). hrsg. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Köln.
- Paul, Silke. 2010. *Auf in die Wissenschaft. Handbuch für Nachwuchswissenschaftlerinnen an der Universität Mainz*. hrsg. v. Gleichstellungsbeauftragten der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 2. Aufl. Mainz.
- Stark, Susanne, und Andrea Kiendl. 2013. *Professorinnen – ubi estis – wo seid Ihr? Eine Analyse der beruflichen Motivation von Akademikerinnen bezüglich einer Fachhochschulprofessur*. hrsg. Hochschule Bochum, FB Wirtschaft. Bochum.

Autorin

Anja Hein, M.A.

Studium Deutscher und Lateinischer Philologie, Philosophie, Deutschsprachige Literatur
 Koordination Mentoring für hochqualifizierte Künstlerinnen und Wissenschaftlerinnen
 (bis 10/2015)

Universität der Künste Berlin

Einsteinufer 43

10587 Berlin

mentoring@udk-berlin.de

Doris Schreck und Jana Krüger

Abstract

Mentoring für Pädagoginnen spricht als spezifische Personengruppe auch Lehrerinnen in der Phase ihrer wissenschaftlichen Qualifizierung an. Damit steht eine besondere Zielgruppe mit spezifischen Ausgangsbedingungen im Fokus des Mentoring-Angebotes.

Ziel des Beitrags ist es, die Chancen, Herausforderungen und Bedarfe, die im Laufe des Mentoring-Prozesses von Seiten der promovierenden und habilitierenden Lehrerinnen sichtbar werden, praxisnah darzustellen sowie mögliche Aspekte zur Weiterentwicklung und Optimierung des spezifischen Mentoring-Angebots aufzuzeigen.

Schlagwörter

Mentoring, Lehrerinnen, Promotion, Habilitation, Schulforschung, Unterrichtsforschung, Bildungsforschung

Der vorliegende Beitrag widmet sich folgenden Fragestellungen:

Wie nehmen Lehrerinnen, die sich als Wissenschaftlerin qualifizieren wollen, das Wissenschaftssystem in Abgrenzung zum Schulsystem wahr? Wie wird der oft erforderliche Entscheidungsprozess für oder gegen eine wissenschaftliche Laufbahn gestaltet? Welche Herausforderungen und Bedarfe werden von dieser Zielgruppe thematisiert? Welche Chancen und Fördermöglichkeiten bieten sich im Rahmen des Mentoring-Prozesses für die Nachwuchswissenschaftlerinnen?

Die aufgezeigten Fragen sollen in den folgenden Ausführungen beleuchtet werden, um damit die spezifische Situation von Lehrerinnen zu beschreiben, die sich für eine Promotion bzw. eine Habilitation entschieden haben. Im Fokus stehen dabei die gezielte Förderung von hochqualifizierten Lehrerinnen für Lehre und Forschung im Rahmen der Frauenförderung im Wissenschaftsbereich und die Frage nach der Wirksamkeit von Mentoring-Angeboten als unterstützende Begleitmaßnahmen. Hintergrund bildet die gezielte Rekrutierung von Nachwuchskräften für den Bereich Schul- und Unterrichtsforschung bzw. Bildungsforschung, insbesondere im Rahmen der Lehramtsausbildung für die Primar- und Sekundarstufe 1. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesem spezifischen Bereich zu beleuchten, weiterzuentwickeln und damit die Qualitätssicherung und -entwicklung solcher Fördermaßnahmen zu gewährleisten.

Spezifische Ausgangsbedingungen der Zielgruppe Lehrerinnen

Die Wege von der Ausbildung für den Lehrberuf an Schulen hin zu einer Orientierung zum Berufsziel Wissenschaftler_in sind vielfältig. Zur Veranschaulichung dient Abbildung 1.1, in der die verschiedenen Möglichkeiten auf dem Weg zur Professur für Lehrerinnen und Lehrer nach dem ersten Staatsexamen (bzw. dem Master-Abschluss) aufgezeigt werden.

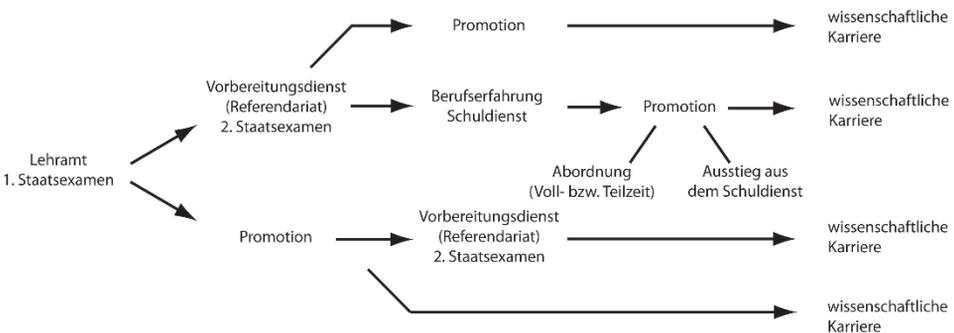


Abbildung 1 Möglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg in die Wissenschaft (eigene Darstellung)

Lehrkräfte, die das zweite Staatsexamen (im BA/MA-System spricht man nach Abschluss des Referendariats nur noch von ‚Staatsexamen‘) besitzen, haben grundsätzlich jederzeit die Möglichkeit in den Schuldienst zurückzukehren, sowohl nach der Promotion als auch durch Unterbrechung der Promotionsphase. Durch den damit häufig verbundenen Ausstieg dieser Zielgruppe aus dem Wissenschaftssystem gehen Nachwuchswissenschaftler_innen und damit das Potenzial von Lehrerinnen und Lehrern für die Wissenschaft verloren.

Daraus resultiert die zentrale Frage: Wie können diese Entscheidungsprozesse hinsichtlich wissenschaftlicher Karrieren begleitet und Lehrer_innen auf ihrem individuellen Karriereweg in die Wissenschaft optimal gefördert werden?

Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden die Erfahrungen von promovierenden und habilitierenden Lehrerinnen im Prozess ihrer Karriereorientierung im Rahmen ihrer einjährigen Teilnahme an einem Mentoring-Programm beleuchtet (vgl. Granzin/Schreck 2014).

Karriereorientierungen von Lehrerinnen

Hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Planung des individuellen Karriereweges können drei Gruppen promovierender und habilitierender Lehrerinnen identifiziert werden.

Zur Gruppe *Perspektive Karriere an der Hochschule* gehören diejenigen, die ganz klar eine Promotion verfolgen und diese für sich als Qualifikation für eine Karriere in der Wissenschaft thematisieren. Der mögliche Eintritt in den Schuldienst nach Abschluss der Promotion bzw. Habilitation wird nicht als Option gesehen. Die Lehrerinnen sehen sich nach Beendigung ihrer Qualifikationsphase als Lehrende und Forschende an universitären Einrichtungen und nicht als Lehrende an einer Schule.

In Abgrenzung dazu kann eine weitere Gruppe dargestellt werden, die die *Perspektive Vorbereitungsdiens und Promotion* als ihr Planungsziel klar vor Augen hat. Der Eintritt in den Schuldienst wird bewusst offengehalten. Für die Nachwuchswissenschaftlerinnen ist es von Bedeutung, ihre Lehramtsausbildung mit dem zweiten Staatsexamen vollständig abzuschließen. Zu dieser Gruppe gehören diejenigen, die ihre Promotion für den Abschluss des zweiten Staatsexamens unterbrechen.

Nachwuchswissenschaftlerinnen, die der dritten Gruppe *Orientierung zwischen Hochschule und Schuldienst* angehören, befinden sich in einem individuellen Entscheidungsprozess zwischen einer wissenschaftlichen Karriere an einer Hochschule und dem (Wieder-) Eintritt in den Schuldienst. Sie nutzen die Phase der Promotion als Reflexion für eine berufliche Orientierung hinsichtlich ihres Karriereweges.

Die aufgezeigten Gruppen veranschaulichen die unterschiedlichen Handlungsoptionen von Lehrerinnen im wissenschaftlichen Qualifizierungsprozess und die damit verbundene intensive Auseinandersetzung mit ihren mittelfristigen Karriereoptionen.

Potenziale für die Wissenschaft: Herausforderungen und Chancen im Prozess der wissenschaftlichen Qualifizierung

Aus dem Lehramtsstudium oder aus einer oft langjährigen Berufspraxis als Lehrerin kommend, haben die Nachwuchswissenschaftlerinnen ihren Berufswunsch Lehrerin in der Regel klar vor Augen bzw. bereits umgesetzt. Darüber hinaus eröffnet ihnen die Entscheidung für eine wissenschaftliche (Weiter-)Qualifizierung äußerst attraktive und neue Berufsperspektiven, die in der Verknüpfung ihrer schulpraktischen Berufserfahrungen mit Wissenschaftstheorie und Bildungsforschung liegen.

Durch ihre wissenschaftliche Ausbildung an einer Hochschule und ihre schulpraktische Erfahrung sind die Lehrerinnen in der Lage, Theoriewissen auf die Praxis zu transferieren und Praxiserfahrungen theoriebasiert zu analysieren und zu reflektieren (*Theorie-Praxis-transfer*). Daneben verfügen die Nachwuchswissenschaftlerinnen aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeit einerseits über fundierte methodisch-didaktische Kompetenzen und andererseits über Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich organisationaler Strukturen des Systems Schule. Die damit verknüpften Potenziale sind im Rahmen der Personalgewinnung für Hochschulen von wertvoller Bedeutung und können insbesondere im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung wie auch bei der Rekrutierung von hochqualifizierten Hochschullehrerinnen im Bereich der Lehrkräfteausbildung äußerst gewinnbringend sein.

Den attraktiven zukünftigen Berufsperspektiven und -chancen, die sich somit für promovierende und habilitierende Lehrerinnen eröffnen, stehen gegenwärtige Herausforderungen gegenüber, mit denen sie sich während ihrer Qualifizierungsphase konfrontiert sehen. Diese Herausforderungen sollen im Nachfolgenden aufgezeigt werden.

Herausforderung Systemwechsel – Von der Schule in die Wissenschaft

Promovierende und habilitierende Lehrerinnen befinden sich in einem individuellen Entwicklungsprozess, der häufig von sehr spezifischen Entscheidungsphasen geprägt ist. Dabei wägen sie die Vor- und Nachteile einer Berufstätigkeit im Bereich Schule wie auch im Bereich Wissenschaft gegeneinander ab. Sie setzen sich intensiv mit den möglichen Konsequenzen der anstehenden Entscheidungen hinsichtlich ihrer weiteren Karriereorientierung, ihrer Berufschancen wie auch ihrer persönlichen Lebensplanung auseinander.

Beschäftigungsbedingungen: Verbeamtung vs. Prekäre Arbeitsverhältnisse

Im Entscheidungsprozess für oder gegen einen Verbleib im Schulsystem ist der Zugang zu wissenschaftlichen Qualifizierungsstellen eines der zentralen Themen für die promovierenden und habilitierenden Lehrerinnen. Dieser Zugang ist für verbeamtete Lehrerinnen formalrechtlich äußerst schwierig und damit der Wechsel in die durch prekäre Arbeitsverhältnisse gekennzeichnete Wissenschaft oftmals kein einfacher Schritt. Häufig steht die befristete Arbeitssituation konträr zur vorhandenen Verbeamtung im Schulsystem und ist damit für viele Nachwuchswissenschaftlerinnen mit finanzieller Unsicherheit verbunden. Dennoch wird in Einzelfällen die Aufgabe des Beamtenstatus zugunsten einer Qualifizierungsstelle ernsthaft in Erwägung gezogen.

Für diese spezifische Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen bedarf es deshalb eines intensiven Prozesses der Reflexion und der Risikoabwägung sowie der Klärung möglicher Konsequenzen für die individuelle Lebensplanung, die eine Orientierung in die Wissenschaft mit sich bringen kann.

Aus diesen konkreten Herausforderungen hinsichtlich der Karriereorientierung bzw. des Wechsels vom Schulsystem ins Wissenschaftssystem resultieren für die Zielgruppe Lehrerinnen spezifische Bedarfe und Ansprüche. Insbesondere wird der Arbeitsplatz Schule als berufliche Perspektive in den Gesprächen mit den Mentorinnen und Mentoren immer wieder aufgegriffen. So wird die berufliche Orientierung in den Schuldienst gegenüber dem Wissenschaftsbetrieb mit seinen unsicheren Berufsperspektiven häufig angesprochen und als ernstzunehmende Karrieremöglichkeit diskutiert. Gleichzeitig können das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes und eine vorhandene Schulpraxis die Berufschancen der Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Wissenschaft deutlich erhöhen (etwa als Voraussetzung für eine Professur z. B. an einer Pädagogischen Hochschule). Der Abschluss des zweiten Staatsexamens wie auch schulpraktische Erfahrungen gelten somit als durchaus hilfreich für einen erfolgreichen Bewerbungsprozess auf dem Weg zur Professur. Vor diesem Hintergrund kommt dem Thema *Vorbereitungsdienst* in den Gesprächen im Mentoring-Prozess durchweg eine zentrale Rolle zu. Dementsprechend zeigt sich der dringliche Klärungsbedarf solcher Fragen im individuellen Entscheidungsprozess bei Lehrerinnen. Ein persönlicher Austausch zur Entscheidungsfindung und Berufsorientierung ‚Schule vs. Wissenschaftssystem‘, der auf den persönlichen Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren basiert, wird besonders geschätzt.

Rollenwechsel: Vom Status Lehrerin zur Lernenden

Der Wechsel von der Rolle als selbständig arbeitende Lehrerin zum Status als Nachwuchswissenschaftlerin, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den jeweils betreuenden Professor_innen steht, stellt eine Herausforderung dar, die immer wieder thematisiert wird.

Von Lehrerinnen, die nach einer oftmals langjährigen und in Einzelfällen auch von Führungsverantwortung geprägten Berufstätigkeit im Schulbereich eine Promotion anstreben, kann der Einstieg ins wissenschaftliche Arbeiten als schwierig erlebt werden.

Häufig zeigt sich bei diesen Nachwuchswissenschaftlerinnen ein Qualifizierungsbedarf hinsichtlich bestimmter Forschungskompetenzen. Das Benennen solcher Bedarfe (z. B. für eine SPSS-Schulung) wird als durchaus schwierig erlebt, da man als berufserfahrene Kollegin von außen i. d. R. als kompetent eingeschätzt wird und somit nicht zeigen möchte, dass man in diesem Bereich über weniger Erfahrungen verfügt.

Vereinbarungspotentiale in Schule und Wissenschaft

Erfahrungsgemäß bestehen in den verschiedenen Institutionen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf bzw. wissenschaftlicher Tätigkeit und Familie unterschiedliche Bedingungen aufgrund spezifischer familienfreundlicher Strukturen und Arbeitskulturen. So gilt die Vereinbarung von Beruf und Familie im Schulbereich als einfacher zu bewerkstelligen als im Bereich Wissenschaft.

„Der Lehrerberuf hat bezüglich der Strategien der Vereinbarung von Familie und Beruf insofern einen besonderen Status, als dass es sich um einen der wenigen (akademischen) Berufe handelt, der eine Anwesenheitspflicht verlangt, die je nach Schulform mit den Betreuungszeiten anderer öffentlicher Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Grundschule etc.) übereinstimmt und der außerdem im Hinblick auf eine Teilzeitbeschäftigung recht flexibel gestaltet werden kann“ (Treptow 2006, S. 241).

Im Vergleich dazu ist der Wissenschaftsbereich nach wie vor weitgehend von einer Arbeitskultur geprägt, die von Wissenschaftler_innen, insbesondere auf dem Weg zur Professur, eine hohe Mobilität, Flexibilität und Leistungsbereitschaft abverlangt (vgl. Lind 2012). Für die betroffenen Nachwuchswissenschaftlerinnen ist es zentral, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Sie orientieren sich dabei auch an sogenannten *Role Models*, also an Wissenschaftlerinnen, die Beruf und Familie in ihrem Lebensalltag vereinbaren und erfahren dadurch Ermutigung und Zuversicht, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als eine durchaus zu realisierende Option anzusehen.

Chancen durch Mentoring für Lehrerinnen im Qualifizierungsprozess

Eine Möglichkeit, die spezifische Zielgruppe der promovierenden und habilitierenden Lehrerinnen auf dem Weg in die Wissenschaft mit den beschriebenen Herausforderungen zu unterstützen, stellt die gezielte Förderung durch Mentoring-Angebote dar. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Entscheidungsprozesse bietet das Personalentwicklungsinstrument Mentoring vielversprechende Chancen für Lehrerinnen im Qualifizierungsprozess. Dabei handelt es sich u.a. um

- die Möglichkeit, sich mittels der Teilnahme an einem Mentoring-Programm den notwendigen Raum zur Reflexion aktueller beruflicher und persönlicher Ziele zu schaffen;
- den Gewinn eines intensiven Einblicks in die strukturellen und kulturellen Gegebenheiten des Wissenschaftsbetriebes als Grundlage für die berufliche und persönliche Orientierung zwischen Schulsystem und Wissenschaftssystem, auch im Hinblick auf die Optimierung der Work-Life-Balance bzw. auf die Möglichkeit, Beruf und Familie zu vereinbaren;
- den Gewinn von Klarheit im beruflichen und privaten Entscheidungsprozess bzw. die Klärung möglicher Berufsperspektiven alternativ zum Schuldienst sowie
- die Klärung von Rollenvorstellungen und -erwartungen im Berufsbild Wissenschaftlerin auch in Abgrenzung zum Berufsbild Lehrerin.

Die Mentees erfahren insbesondere im Rahmen der Tandempartnerschaft mit berufserfahrenen Mentor_innen bzw. Professor_innen mittels einer begleitenden Beratung eine wichtige, von ihnen sehr geschätzte Unterstützung. Dies ist vor allem in der häufig von Unsicherheit geprägten ersten Promotionsphase von großem Vorteil, in der insbesondere die Orientierung im Wissenschaftssystem zentral ist.

Gleichzeitig ist der oft für Lehrerinnen im Rahmen der zeitlich befristeten Abordnung entstehende Druck für ein zügiges Vorankommen sowie die häufig anstehende Entscheidung für oder gegen (eine Rückkehr in) den Schuldienst deutlich spürbar. Hier werden die Mentees in ihrer wissenschaftlichen Arbeit durch die Mentor_innen bestärkt und in ihrer komplexen, individuellen Zukunftsplanung beraten und ermutigt. Die Herausforderung, sich zwischen Schulsystem und Wissenschaftssystem zu orientieren, ist mittels Mentoring leichter zu bewerkstelligen.

Weiterentwicklung und Professionalisierung von Mentoring-Angeboten für Lehrerinnen

Vor diesem Hintergrund lassen sich zentrale Aspekte zur Optimierung und Professionalisierung eines zielgruppenspezifischen Mentoring-Angebotes herausheben. Diese betreffen zum einen die Kriterien zur Auswahl der Mentor_innen und die inhaltliche Ausrichtung des Beratungs- und Veranstaltungsangebots zum anderen. So sollte bei der Suche nach kompetenten Mentor_innen darauf geachtet werden, dass diese Praxiserfahrungen als Lehrer_in in ihrem Lebenslauf vorweisen können und somit den Wechsel vom Schulsystem ins Wissenschaftssystem in ihrer Berufsbiografie vollzogen haben. Dadurch kann eine professionelle und erfahrungsbasierte Einschätzung der spezifischen Situation von Lehrerinnen im Qualifizierungsprozess gewährleistet werden. Dies schafft zudem eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz der Mentor_innen als sogenannte *Role Models* aus Sicht der Nachwuchswissenschaftlerinnen, da der individuelle Werdegang in die Wissenschaft durch die Mentor_innen als positives Beispiel gesehen werden kann. Des Weiteren sollte bei der Mentor_innen-Auswahl großer Wert auf ein vorhandenes Hintergrundwissen hinsichtlich der Karriereentwicklungschancen von Lehrerinnen im Schulsystem wie auch im Wissenschaftssystem gelegt werden. Damit kann eine optimale Basis für eine erfolgreiche Förderung der Nachwuchswissenschaftlerinnen in ihren Entscheidungsprozessen geschaffen werden.

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Beratungs- und Veranstaltungsangebotes können folgende Kriterien zur Weiterentwicklung und Professionalisierung des Mentoring-Angebotes für Lehrerinnen benannt werden:

- die verstärkte Berücksichtigung des spezifischen Bedarfs dieser Zielgruppe hinsichtlich der individuellen Karriereorientierung zwischen den Perspektiven Schuldienst und wissenschaftliche Tätigkeit in der Konzeption von Beratungsangeboten. Hier bieten sich Einzel- und Gruppencoachings an, die eine individuelle Standort- und Zielanalyse wie auch die Reflexion von spezifischen, berufsbezogenen Stärken und Kompetenzen und die Identifizierung von Wissens- und Kompetenzlücken sowie die Planung individueller Qualifizierungsmaßnahmen beinhalten.
- das Angebot von zielgruppenorientierten Austauschformaten (vgl. Degenhardt et al. 2013) zur gezielten Förderung von Entscheidungsprozessen für Lehrerinnen wie etwa die Bereitstellung spezifischer Formate im Rahmen der Netzwerktreffen mit den Mentees. Hier bietet sich die

Entwicklung von Karrierezielen bzw. die Abwägung vielfältiger Karriereoptionen in Form von kollegialer Praxisberatung an (Einzelfallbesprechung individueller Herausforderungen hinsichtlich Orientierung zwischen Schule und Wissenschaft). Zudem haben sich sogenannte Lunch-Treffen unter Einbindung von ehemaligen Mentees bewährt. Ziel dabei ist der Austausch zwischen Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Anfangsphase und Nachwuchswissenschaftlerinnen in einer fortgeschrittenen Stufe der wissenschaftlichen Qualifizierung, die als Gemeinsamkeit einen berufsbiografischen Hintergrund als Lehrerin aufweisen. Als erfolgreich haben sich außerdem moderierte Gastgespräche mit erfahrenen Wissenschaftlerinnen als Role Models erwiesen, die über unterrichtspraktische Erfahrungen verfügen und sich mit den Mentees über ihren Werdegang wie auch individuelle Tipps und Strategien austauschen.

- die Durchführung von zielgruppenspezifischen Informationsangeboten für promovierende Lehrer_innen in der ersten Phase der Promotion. Hierzu zählt insbesondere auch die detaillierte Aufklärung über Finanzierungsmöglichkeiten sowie deren Vor- und Nachteile.
- die Konzeptionierung und Durchführung von zielgruppenspezifischen Informationsveranstaltungen und Bereitstellung von Informationsmaterialien für Lehramtsstudierende in höheren Semestern zu Möglichkeiten und Rahmenbedingungen einer wissenschaftlichen Laufbahn als alternative Karriereperspektive zum Beruf Lehrer_in.

Fazit

Die aufgezeigten Ausgangsbedingungen und die daraus resultierenden Herausforderungen, Bedarfe und Chancen durch den Mentoring-Prozess von promovierenden und habilitierenden Lehrerinnen veranschaulichen die spezifischen Themen und Aspekte, die für diese Zielgruppe von zentraler Bedeutung sind. Insbesondere konnten die vielschichtigen Entscheidungsprozesse während der Promotionsphase ins zentrale Blickfeld gerückt werden. Vertiefend wurde ein zielgruppenspezifischer Bedarf hinsichtlich des Beratungs- und Informationsangebots im Rahmen von Mentoring-Angeboten identifiziert. Im Weiteren wurde deutlich, dass die praxisbezogene Expertise der (berufserfahrenen) Lehrer_innen nicht nur eine Chance für deren berufliche Entwicklung darstellt. Auch für die Hochschulen gilt die Rekrutierung hochkompetenter Lehrerinnen für die Qualitätssicherung und Professionalisierung der Lehre und insbesondere für die Bildungs- und Schulentwicklungsforschung als äußerst gewinnbringende Komponente.

Die positiven Erfahrungen der Nachwuchswissenschaftlerinnen mit den Mentoring-Angeboten veranschaulichen den Erfolg dieser zielgruppenspezifischen Mentoring-Ansätze im Rahmen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Gewinne für promovierende und habilitierende Lehrerinnen wie auch auf Seiten der Hochschulen bieten diese gezielten Fördermaßnahmen einen wesentlichen Beitrag zur erfolgreichen Rekrutierung von hochkompetenten Nachwuchskräften für die Wissenschaft.

Praxistipps

- ▶ Praxiserfahrungen der Mentor_innen als Lehrer_in, um den Wechsel vom Schulsystem ins Wissenschaftssystem nachzuvollziehen, einbeziehen,
- ▶ Hintergrundwissen bei den Mentor_innen hinsichtlich der Karriereentwicklungschancen von Lehrerinnen im Schulsystem wie auch im Wissenschaftssystem nutzen
- ▶ Beratungsangebote unter Berücksichtigung der Perspektiven Schuldienst und wissenschaftliche Tätigkeit konzipieren sowie
- ▶ zielgruppenspezifische Austauschformate und Informationen zur gezielten Förderung von Entscheidungsprozessen für Lehrerinnen anbieten.

Literatur

- Degenhardt, Marion, Camilla Granzin, und Doris Schreck. 2013. Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung. Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE). Ein Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation*. 8 (4): 106-111.
- Granzin, Camilla. Doris Schreck. 2014. Mentoring. Individuelle Nachwuchsförderung für die Wissenschaft. *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule*, 2/2014, 69-71. Freiburg: Buchdruckerei Franz Weis KG. <https://www.ph-freiburg.de/hochschule/presse/ph-fr.html>. Zugegriffen: 23. März 2016.
- Lind, Inken. 2012. Wie gelingt Vereinbarkeit? Mit Kindern auf dem wissenschaftlichen Karriereweg. In *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*, hrsg. S. Beaufays et al. Frankfurt: Campus Verlag.
- Treptow, Eva. 2006. *Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Möglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg in die Wissenschaft (eigene Darstellung)

Autorinnen

Doris Schreck, M.A.

Studium Soziologie, Geographie

Projektleitung Mentoring für Promovendinnen und Habilitandinnen

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

doris.schreck@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Jana Krüger

Professorin für Ökonomie und ihre Didaktik
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Oberbettringer Straße 200
73525 Schwäbisch Gmünd
jana.krueger@ph-gmuend.de

Karriere als ‚Brückenbauer_innen‘ zwischen Wissenschaft und Verwaltung

Vera Bissinger

Abstract

Im Wissenschaftsmanagement sind durch Strukturveränderungen in den Hochschulen in den letzten 15 Jahren neue Tätigkeitsfelder an der Grenze zwischen Wissenschaft und Verwaltung entstanden, die sich als interessante Karriereoption für Wissenschaftler_innen herausstellen. Viele Promovierende und Postdoktorand_innen wollen die forschende Wissenschaft aufgrund unsicherer Stellensituationen und -perspektiven verlassen und sehen im Wissenschaftsmanagement eine Möglichkeit, in einem wissenschaftsnahen Umfeld zu verbleiben. Eine genaue Vorstellung von den dort erforderlichen Kompetenzen haben jedoch wenige. Ein Mentoring-Programm kann dabei interessante Möglichkeiten zur Entscheidungsfindung bieten.

Schlagwörter

Wissenschaftsmanagement, Mentoring, Hochschulkarriere, Karrierealternativen, Hospitationen, Nachwuchsförderung

Warum alternative Karrierewege in der Wissenschaft?

Seit der Veröffentlichung des zweiten „Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013“ ist es amtlich: Es herrscht eine generelle Unzufriedenheit unter den Nachwuchswissenschaftler_innen in Bezug auf die Planbarkeit der eigenen Karriere. Nur jede_r fünfte Promovierte bleibt an den Hochschulen (vgl. BuWin 2013). Die Aussicht auf eine feste Stelle in der Wissenschaft hat sich mit der enormen Zunahme der Studierendenzahlen weiter verringert. Viele Nachwuchswissenschaftler_innen erkennen erst im Laufe ihrer Karriere, dass auch hervorragende Leistungen in der Forschung kein Garant für eine unbefristete Einstellung sind. Sie erleben, dass viele Kolleg_innen sich nach Jahren zeitlich limitierter Verträge und vor dem Hintergrund des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG)³ nach Alternativen umsehen müssen. Für Frauen ist der Blick in die forschende Zukunft noch weniger motivierend: Trotz vielfältiger Förderprogramme für Frauen in der Wissenschaft steigt die Zahl der Professorinnen nur sehr langsam an.

Eine Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement an einer Hochschule oder außeruniversitär kann eine attraktive Karriereoption für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sein, vielleicht auch, weil sie festgestellt haben, dass Forschung und Lehre nicht die präferierten Tätigkeiten sind.

Wissenschaftsmanagement – was ist darunter zu verstehen?

Das Tätigkeitsfeld ‚Wissenschaftsmanagement‘ hat sich seit der Bologna-Hochschulreform in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt herausgebildet und befindet sich in Deutschland noch in der Entwicklung zu einem eigenen Berufsfeld. Die Bedeutung dieser Aufgabengebiete an deutschen Hochschulen nimmt zwar zu, dennoch mangelt es an einer *selbstbestimmten Positionsbeschreibung* und vor allem an der *Anerkennung* des Berufes (vgl. Habegger 2012a). Nickel und Ziegele (2010) beschreiben Wissenschaftsmanagement als „*das Leiten, Steuern und Organisieren von Forschungsinstitutionen*“. Das *Netzwerk Wissenschaftsmanagement! e.V.*, welches sich die Vernetzung und Professionalisierung von im Wissenschaftsmanagement Tätigen zum Ziel gesetzt hat, definiert in seinem „Kodex für gutes Wissenschaftsmanagement“ eine Verpflichtung zur Schaffung bester Rahmenbedingungen für die *Leistungsfähigkeit des Wissenschaftssystems* (vgl. Netzwerk Wissenschaftsmanagement e.V. 2013). Eine allgemein anerkannte Definition fehlt nach wie vor, wird jedoch als Arbeitsaufgabe auf Ebene von Organisations- und Personalentwicklung angesehen (vgl. Eisoldt et al. 2012). Eisoldt (2013) definiert als Wissenschaftsmanagement

3 Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) ermöglicht die Höchstbefristungsdauer von Arbeitsverträgen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals von 12 Jahren (6 Jahre vor und 6 Jahre nach der Promotion). Die im Jahr 2015 umgesetzte Novellierung dieses Gesetzes soll für längere Beschäftigungszeiten während der Qualifikationsphase sorgen und zumindest kurzzeitige „Kettenverträge“ verhindern.

„alle Positionen in Verwaltung und Management von Wissenschaftseinrichtungen, für die es einen strukturellen Unterschied im Kompetenzprofil ausmacht, ob sie in einer Wissenschafts- oder einer beliebigen anderen (öffentlichen) Einrichtung angesiedelt sind“. (Eisoldt 2013, S. 4)

Zudem beschreibt er Wissenschaftsmanager_innen als „Brückenbauer“ zwischen Wissenschaft und Verwaltung, die spezifische Kompetenzen benötigen, wie z. B. *kommunikative, Kultur- und Konfliktkompetenz* (vgl. Eisoldt 2013). Sie *arbeiten eng mit der Verwaltung zusammen* und erbringen gleichzeitig *wissenschaftsnahe Dienstleistungen* für die Wissenschaftler_innen (vgl. Lehmann 2012). Karrenberg (2015) beschreibt Wissenschaftsmanagement als *neue Personalkategorie* an Hochschulen, für die als *vielfältige Zielgruppe* eine *strategische und systematische Personalentwicklung* erfolgen sollte. Gautschi (2015) verwendet den Begriff „*New Professionals*“; Es wird neuerdings auch als „*Third Space*“ zwischen Wissenschaft und Verwaltung bezeichnet (vgl. Carstensen 2015).

Der Tätigkeitsbereich Wissenschaftsmanagement kann als Dienstleistungsbereich für die Wissenschaft verstanden werden, in der (strategische) Gestaltungs- und Führungsprozesse maßgeblich sind.

Positionen im Wissenschaftsmanagement

Tätigkeiten für Wissenschaftsmanager_innen sind v.a. in *Hochschulen, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsorganisationen und Ministerien* zu finden (vgl. Haberberger 2012b). Verfolgt man aktuelle Stellenausschreibungen in Deutschland, lassen sich verschiedene Arbeitsbereiche für Wissenschaftsmanager_innen in den benannten Institutionen identifizieren. Beispiele sind

- Forschungsförderung
- Nachwuchsförderung
- Management von Studium und Lehre
- Qualitätsmanagement
- Gleichstellungsarbeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Personalentwicklung
- Karriereentwicklung
- Gesundheitsmanagement.

Wissenschaftsmanager_innen bekleiden dabei z. B. Positionen als

- Sachbearbeiter_innen
- Koordinator_innen
- (Fakultäts-)Geschäftsführer_innen
- Leitungen von Graduiertenschulen
- Referent_innen
- Leitungen von Stabsstellen/Verwaltungseinheiten.

Je nach Anforderungsbereich werden spezialisierte Qualifikationsprofile erwartet. Eine Grundvoraussetzung ist die Kenntnis von *Kernprozessen im Hochschulbereich* (vgl. Quaas und Stietenroth 2009); eine Promotion ist in den meisten Fällen erwünscht. Serviceorientierung, sehr gute Englischkenntnisse und Diversity- bzw. Genderkompetenz werden vorausgesetzt. Kommunikative und integrative Fähigkeiten beinhalten Teamfähigkeit, da in den meisten Positionen keine klare Linienverantwortung herrscht. Selbständiges Arbeiten und Eigeninitiative sind in diesen Bereichen gefordert, da die Tätigkeit oftmals auch die Entwicklung neuer Strategien oder Arbeitsabläufe umfasst. Bei vielen Positionen wird spezifisches Expert_innenwissen (z. B. über Abläufe in einer Fakultät) und praktische Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Zielgruppen und Akteur_innen unterschiedlichster Funktionsebenen erwartet.

Mentoring im Wissenschaftsmanagement

Aufgrund der hohen Offenheit, welche diese Stellenformate mit sich bringen, bestehen kaum konkrete Vorstellungen von diesem Tätigkeitsfeld und den hierfür erforderlichen Kompetenzen. Ein Mentoring-Programm kann neben Möglichkeiten zur Wissensaneignung auch die Entscheidungsfindung für oder gegen eine Tätigkeit in diesem Feld unterstützen.

Das *Matching* mit arrivierten Wissenschaftsmanager_innen eröffnet dabei einen Einblick in das Alltagsgeschäft der Mentor_innen. Aus Sicht der Mentees ist der größte Gewinn eine klarere Vorstellung des Berufsfeldes und der Erkenntnis der persönlichen Eignung dafür. Über die Beziehungen der Mentor_innen sowie über Hospitationen in verschiedenen Bereichen kann in Einzelfällen bereits der Einstieg in den Bereich gefunden werden. Für die Hochschule kann Mentoring die Rekrutierung und Qualifizierung von Nachwuchs im Wissenschaftsmanagement unterstützen. Darüber hinaus schafft es eine neue Form der Kommunikation und Vernetzung von im Wissenschaftsmanagement Tätigen, was zu positiven Effekten für die eigene Organisationsentwicklung führen kann (siehe Teil IV in diesem Band).

Ein Mentoring-Programm in diesem Bereich ist vorrangig als Entscheidungshilfe für die Zielgruppe zu verstehen. Die wachsenden Angebote von Weiterbildungsstudiengängen und Qualifizierungsmaßnahmen im Wissenschaftsmanagement auf dem Hochschulmarkt und darüber hinaus (Beispiele sind das Zentrum für Wissenschaftsmanagement Speyer, die Hochschule Osnabrück, die Universitäten Oldenburg, Münster, Ulm, die TU Berlin, das CHE und andere) sind teils mit hohen Kosten verbunden und meist für diejenigen gedacht, die bereits im Bereich Fuß gefasst bzw. die Entscheidung zum Einstieg in das Wissenschaftsmanagement getroffen haben.

Besonderheiten der Programm-Konzeption

Die Mentees werden je nach individuellem Interesse mit Mentor_innen aus verschiedenen Hochschulbereichen, die bereits seit mehreren Jahren im Wissenschaftsmanagement arbeiten, zu einem Tandem zusammengeführt. Beispiele für Tätigkeiten der Mentor_innen sind Fakultätsreferate, Geschäftsführungen von Graduiertenschulen, Forschungsreferate oder Leitungen von Stabsstellen. Begleitend zum Rahmenprogramm erhalten die Mentees Workshops, die sich explizit auf Tätigkeiten im Arbeitsfeld Wissenschaftsmanagement beziehen: „Karrieremanagement“, „Professionelles Präsentieren“ und „Arbeiten an Schnittstellen und in Netzwerken“. Die Mentees vernetzen sich untereinander und bilden so längerfristig tragende Netzwerk-Verbindungen in ihrem Bereich. Die Mentor_innen erhalten die Möglichkeit an einer Weiterbildung zur Stärkung ihrer Beratungskompetenz oder an einem Coaching teilzunehmen. Um sich einen Einblick in unterschiedliche Bereiche zu verschaffen, hospitieren die Mentees zusätzlich zum One-to-one-Mentoring je eine Woche in drei bis vier weiteren Abteilungen. Die Betreuenden der Hospitationsstationen erhalten dazu einen Leitfaden mit Best-Practice Beispielen zur Durchführung der Hospitation und stellen ihr Angebot in einer gemeinsamen Veranstaltung vor. Die Mentees sollen im Rahmen der Hospitationen in Alltagsaufgaben eingebunden werden (z. B. Planung einer Veranstaltung) und die Möglichkeit erhalten, an wichtigen Gremiensitzungen teilzunehmen (Senat, Fakultäten etc.). Sie wählen ihre Wunschstationen aus und die Koordination vermittelt den Erstkontakt. Dabei können die Mentees auch externe Hospitationen wählen (z. B. bei Stiftungen). Abgerundet wird das Programm durch Netzwerk-Veranstaltungen, zu denen im Wissenschaftsmanagement tätige interne und externe Persönlichkeiten als Vortragende eingeladen werden. Als gutes Format haben sich auch regelmäßige Mentee-Mentor_innen-Lunches erwiesen, die zentral von der Koordination organisiert werden sollten.

Gender-Faktor

Eine Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement bedeutet nicht automatisch eine erhöhte Chance, eine unbefristete Stelle im akademischen System zu erhalten, obwohl dies die Hoffnung vieler am Programm interessierter Nachwuchswissenschaftler_innen ist. In der Realität sind auch im Wissenschaftsmanagement viele Stellen projektgebunden und befristet. Ein weiterer Faktor für den Wechselwunsch aus der Forschung ist eine antizipierte Familienverantwortung. Viele Mentees geben an, dass sie gerne in der Wissenschaft bleiben möchten, ihre aktuelle Beanspruchung als Promovierende oder Postdoktorand_innen mit einer Familie jedoch kaum in Einklang zu bringen ist. Es ist die Annahme verbreitet, dass sich in Aufgabenbereichen des Wissenschaftsmanagements die Arbeitszeit flexibler mit einer Familientätigkeit verbinden lässt als in der forschenden Wissenschaft. Gleichzeitig entfällt die Notwendigkeit zur räumlichen Flexibilität. Auch im Wissenschaftsmanagement zeichnet sich generell ab, dass Frauen eher auf den unteren Karrierestufen zu finden sind, während in den höheren Positionen Männer dominieren. Daher scheint ein

Gender-Faktor bei der Vergabe der Plätze für ein gemischtgeschlechtliches Mentoring-Programm nach wie vor gerechtfertigt. Die Genderthematik sollte fest in den Workshops verankert sein.

Ausblick

Wissenschaftsmanagement ist noch im Begriff, sich als eigener Bereich herauszubilden und ist stark von hochschulpolitischen Veränderungen abhängig. Es bleibt abzuwarten, wie sich dieses Tätigkeitsfeld zukünftig entwickelt; ein Anstieg der Bewerber_innenzahlen und damit der Konkurrenz um Stellen scheint erwartbar. Der Bedarf an qualifiziertem Personal im Wissenschaftsmanagement ist sichtbar in der steigenden Tendenz der Hochschulen, die inneren Prozesse professioneller zu managen (vgl. Gautschi 2015). Im Sinne von interner Personalgewinnung und -entwicklung kann Mentoring im Wissenschaftsmanagement ein wirksames Element sein, um alternative interessante Karrierewege für Wissenschaftler_innen sichtbar zu machen.

Praxistipps

- ▶ Bei Implementierung eines Mentoring-Programms ‚Wissenschaftsmanagement‘ die Unterstützung durch die Universitätsleitung sicherstellen. Hierüber sollte auch die erste Information an die Fakultätsgeschäftsführer_innen und Abteilungsleiter_innen erfolgen.
- ▶ Genderaspekte gezielt in Workshop-Inhalte aufnehmen.
- ▶ Netzwerk der Mentor_innen und Mentees zur Weiterentwicklung interner Personalentwicklungsangebote im Bereich Wissenschaftsmanagement nutzen.
- ▶ Hospitationen auch außerhalb der eigenen Institution ermöglichen.

Literatur

- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hrsg.) 2013. Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013 (BuWin). Bertelsmann-Verlag, Bielefeld.
- Carstensen, Doris. 2015. Third Space in Hochschulen. <http://www.wissenschaftsmanagement.de/weiterbildung/third-space-hochschulen>. Zugegriffen: 18.03.2016.
- Eisoldt, Frank, Andrea Frank, und Markus F. Langer. 2012. Was wollen die eigentlich? Kommunikations- und Kooperationsprobleme von Akteuren im Wissenschaftsmanagement. Zusammenfassung Forum 4: Akteure. 2. Jahrestagung des Netzwerks Wissenschaftsmanagement e.V., 15./16.11.2012 in Berlin, <https://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/dokumentation.html>. Zugegriffen: 13.01.2016.
- Eisoldt, Frank. 2013. Wissenschaftsmanagement als Karriereoption – Perspektiven und Anforderungen an die Personalentwicklung. Symposium „Personalentwicklung im Wissenschaftsbetrieb“ an der RWTH Aachen, 1./2. Oktober 2013. http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die_RWTH/Jobs_Ausbildung/Personalentwicklung/~djph/Symposium-Personalentwicklung/. Zugegriffen: 13.01.2016.

- Gautschi, Patricia. 2015. Konkurrenz belebt das Geschäft? *Wissenschaftsmanagement*. 21 (1): 46-49.
- Haberger, Denise. 2012a. Wissenschaftsmanagement: Dienstleister für die Wissenschaft. https://www.academics.de/wissenschaft/wissenschaftsmanagement_dienstleister_fuer_die_wissenschaft_53439.html. Zugegriffen: 13.01.2016.
- Haberger, Denise. 2012b. Berufsbilder im Fokus: Wissenschaftsmanager. https://www.academics.de/wissenschaft/berufsbilder_im_fokus_wissenschaftsmanager_53440.html. Zugegriffen: 31.03.2016.
- Karrenberg, Elke. 2015. Zielgruppe zwischen den Stühlen? Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung und -politik in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*. 10 (2+3): 56-60.
- Lehmann, Anna. 2012. Wissenschaftsmanager: Wie stille Helden die Unis umbauen. *Spiegel Online*, 8. März 2012, <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/wissenschaftsmanager-wie-stille-helden-die-unis-umbauen-a-817000.html>. Zugegriffen: 13.01.2016.
- Netzwerk Wissenschaftsmangement! e.V.. 2013. Kodex für gutes Wissenschaftsmanagement des Vereins Netzwerk Wissenschaftsmanagement! e.V.. <https://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/kodex.html> . Zugegriffen: 27.04.16.
- Nickel, Sigrun und Frank Ziegele. 2010. *Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF*, Aktenzeichen: 125-02333-1/1., hrsg. CHE – Centrum f. Hochschulentwicklung. Gütersloh.
- Quaas, Meike, und Daniel Stietenroth. 2009. Hochschulmanagement als Profession? *Wissenschaftsmanagement*. 15 (2): 6-7.

Autorin

Dr. rer. nat. Vera Bissinger

Studium Biologie

Zentrale Koordination Mentoring

Georg-August-Universität Göttingen

Abteilung Forschung

Von-Siebold-Straße 4

37075 Göttingen

vera.bissinger@zvw.uni-goettingen.de

Teil IV – Mentoring als Personal- und Organisationentwicklungsinstrument

Die folgenden Beiträge betrachten Mentoring zur Förderung der Chancengleichheit als Instrument der Personal- und Organisationswicklung in Universitäten, Forschungseinrichtungen und Hochschulen aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie spannen den Bogen von Mentoring als Personalentwicklungsinstrument hin zum Instrument der Lernenden Organisation.

Zunächst wird die Integration und strukturelle Einbindung von Mentoring-Programmen in die allgemeine Personalentwicklung erörtert und anschließend als Beitrag einer gendersensiblen, strategischen Personalentwicklung zur Förderung von Genderkompetenz aller Beteiligten diskutiert. Zu der Frage, wie Mentoring im Wissenschaftssektor einen Mehrwert für die strategische Entwicklung von Institutionen darstellen kann, wird ein organisationales Kulturverlaufsmodell entwickelt. Mentoring erzeugt Veränderungspotenziale, die in den unterschiedlichen Bereichen der Hochschule, sei es in Politik, Gleichstellung, Wissenschaftskultur oder strategischer Neuausrichtung wirksam werden. Überlegungen zum Zusammenhang von Mentoring und dem Konstrukt *Lernende Organisation* werden auf ihre Anwendbarkeit im wissenschaftlichen Feld überprüft. Hierzu werden individuelle Gewinne für Mentees und Mentor_innen betrachtet und hinsichtlich ihrer gleichzeitigen institutionellen Funktion analysiert. Für außeruniversitäre Forschungseinrichtungen wird dargestellt, wie Mentoring-Programme als Schnittstellen zur strategieorientierten Personalentwicklung und zum Talentmanagement fungieren sowie zur Markenbildung und Corporate Identity der Dachorganisation beitragen kann. Zum Abschluss nimmt ein Artikel zu Mentoring als Gleichstellungsmaßnahme im universitären Kontext die Vielzahl an Erwartungen und Zielen unterschiedlichster Akteur_innen in den Blick.

Mentoring als Maßnahme zur Chancengleichheit in der akademischen Personalentwicklung

Helga Rudack und Martina Schmohr

Abstract

In diesem Beitrag werden die Integration der Mentoring-Programme zur Chancengleichheit in die akademische Personalentwicklung einer Universität und der damit eingeleitete Prozess der Verstetigung aus institutioneller Perspektive betrachtet. Die Synergien und Herausforderungen, die mit dieser Entwicklung – vom „Inseldasein“ in der hochschulpolitischen Gleichstellung zu einem relevanten Baustein der akademischen Personalentwicklung – verbunden sind, werden in ihrem doppelten Mehrwert aufgezeigt: Mentoring und Genderkompetenz werden zu Ressourcen der akademischen Personalentwicklung. Die Maßnahmen zur Karriereentwicklung unter Chancengleichheitsaspekten bekommen durch die strukturelle Anbindung den Fokus auf notwendige Kompetenzen für Karriereschritte und die hierfür förderlichen Rahmenbedingungen (vgl. Duval et al. 2012).

Schlagwörter

Personalentwicklung, Institutionalisierung, Chancengleichheit, Mentoring-Programme

Gleichstellung als Querschnittsaufgabe – eine Voraussetzung für die strukturelle Einbindung

An zahlreichen Universitäten wurden aus Mitteln des Hochschul- und Wissenschaftsprogramms (HWP 2001– 2006) von den Gleichstellungsbeauftragten der Universitäten Mentoring-Programme für Wissenschaftlerinnen der unterschiedlichen Statusgruppen initiiert. Zum ersten Mal wurden die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Entwicklung der Wissenschaftskarriere systematisch in den Blick genommen und Mentoring als Fördermaßnahme für Wissenschaftlerinnen eingesetzt. Ziel all dieser Programme war und ist es, Frauen auf Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft vorzubereiten.

Zum Ende der Förderphase hatten die Gleichstellungsbeauftragten die Aufgabe, die Nachhaltigkeit dieser Programme über die geförderte Pilotphase hinaus durch die Implementierung in bestehende Strukturen der Institution zu sichern (vgl. Hansen, 2006). Dieser Prozess sorgte zum einen dafür, dass die Mentoring-Programme aus dem Projektstatus z. T. in ein Dauerangebot zur wissenschaftlichen Karriereentwicklung überführt wurden. Zum anderen musste aus Gleichstellungsperspektive sichergestellt werden, dass die Programme als Chancengleichheitsmaßnahmen für Wissenschaftlerinnen in ihrer etablierten und wirksamen Qualität erhalten bleiben. Durch die Implementierung der Mentoring-Programme in bestehende Strukturen werden diese als ein dauerhaftes Angebot zur Chancengleichheit in der Wissenschaft etabliert. Aber eine nachhaltige Verankerung dieses Formats in vorhandene Strukturen kann ohne intensive Vorarbeit, ohne das Commitment der Stakeholder (u.a. Rektorat, Kanzler, Gleichstellungsbeauftragte) und ohne die institutionell vorgegebene Möglichkeit zu Veränderung und Neuorientierung nicht gelingen (vgl. Kaus und Tillmann 2003). Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Forderung, Chancengleichheit als Querschnittsaufgabe zu betrachten und auf vielen Ebenen zu installieren. Im Sinne des Gender-Mainstreamings hat dieses Vorgehen einen hohen Stellenwert in unterschiedlichen Bereichen, wird in den laufenden Prozessen mitgedacht und von vielen Personen sowie Entscheidungsträger_innen mitgetragen (vgl. Leicht-Scholten 2009).

Für die Verortung von Mentoring-Maßnahmen in bestehende oder auch neu zu schaffende Strukturen der Hochschule gibt es unterschiedliche Best-Practice Beispiele, die kurz aufgezeigt werden. Sind ausreichend Ressourcen vorhanden, können diese Maßnahmen weiterhin aus der Gleichstellung heraus effektiv agieren (z. B. MHH Hannover, Medizinische Fakultät Julius-Maximilians Universität Würzburg, Büro für Gender und Diversity Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Gleichstellungsbeauftragte Universität Konstanz). Weitere erfolgreiche Implementierungen zeigen sich in den Fakultäten (z. B. Medizinische Fakultät RWTH Aachen), in zentralen Einrichtungen (z. B. Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) oder Akademisches Beratungszentrum (ABZ), Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Promovierende und Postdocs (ZePrOs) Universität Osnabrück) und in den Personaldezernaten (z. B. Universität zu Köln) sowie in Stabsstellen des Rektorats (z. B. Ruhr-Universität Bochum oder Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management (IGaD) RWTH Aachen).

Im Folgenden wird die Integration in die Personalentwicklung als gewinnbringende Implementierung von Chancengleichheitsmaßnahmen thematisiert.

Integration gleichstellungsorientierter Mentoring-Programme in die akademische Personalentwicklung

Da Mentoring in verschiedenen Bereichen schon als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt wird, erfüllt es die formale wie inhaltliche Voraussetzung für die strukturelle Einbindung in die akademische Personalentwicklung. Die Ziele und Effekte der Mentoring-Programme zur Förderung der Chancengleichheit lassen sich mit den Zielen der akademischen Personalentwicklung sehr gut verbinden. *„Gleichstellung und akademische Personalentwicklung repräsentieren in Bezug auf die Förderung von Wissenschaftlerinnen sich ergänzende Perspektiven und agieren auf Organisations- und Individualebene“* (Duval et al. 2010, S. 10).

Dieser zweigleisige Prozess, der sowohl die individuelle als auch die institutionelle Ebene berücksichtigt, findet sich ebenfalls in den Funktionen des Mentorings wieder. Es begleitet einerseits die Mentees auf individueller Ebene, z. B. durch Kompetenzerwerb, erfahrbare Vorbilder oder emotionale Unterstützung und andererseits stärkt es Ziele der Institution, wie z. B. den Transfer des Erfahrungswissens, die Gestaltung und Vermittlung der Organisationskultur bzw. der Fakultätskultur und der Fachkultur in der Scientific Community. Damit zielt Mentoring auf dieselben Handlungsebenen ab wie die Personalentwicklung und erweist sich als gut integrierbares Instrument. Und sogar darüber hinaus, denn im Mentoring geben die Beteiligten in reziproken Aneignungsprozessen auch *neue* Impulse in die Organisationen hinein (siehe Beitrag IV.25 in diesem Band).

Generelles Ziel der Personalentwicklung ist es, Mitarbeiter_innen durch unterschiedliche Maßnahmen in ihrer Kompetenzentwicklung so zu unterstützen, dass diese die Ziele der Institution gut umsetzen können. Ziel von Chancengleichheitsmaßnahmen zur Karriereförderung und damit von Mentoring-Programmen für Wissenschaftlerinnen, ist es, langfristig den Anteil von Frauen an den Professuren zu erhöhen. Dieses Ziel der gleichstellungsorientierten Karrierebegleitung kann aus einer in den universitären Strukturen etablierten Institution dauerhaft bzw. verlässlicher geleistet werden und beendet den Status der punktuellen Förderung durch ein befristetes Projekt (vgl. Duval et al 2012). Dies ist verbunden mit der Chance auf größere Effektivität und erhöhte Nachhaltigkeit. Gleichzeitig wird der Anwendungsbereich der Mentoring-Programme erweitert, da diese zu einer grundsätzlichen Option für die unterschiedlichen Zielgruppen von Personalentwicklungsmaßnahmen werden. Mentoring profitiert dabei von den ideologisch unbelasteten Möglichkeiten, die Zielgruppen aus der – in den meisten Universitäten inzwischen gut etablierten – Personalentwicklungsabteilung heraus anzusprechen: Die moderne Personalentwicklung mit ihrem ressourcenorientierten Ansatz betont dabei die Chancen und Kompetenzen der Mitarbeiter_innen und hat den defizitär orientierten Ansatz früherer Personalentwicklungskonzepte weit hinter sich gelassen.

Dieses Selbstverständnis der Personalentwicklung ist auch das der Mentoring-Programme. Es geht im Mentoring nicht mehr darum, Defizite auszugleichen, sondern Frauen in einem nach wie vor männlich dominierten Wissenschaftsbetrieb gegen strukturelle Benachteiligung zu wappnen. Dabei sind Eigenständigkeit, Autonomie und selbstgesteuertes Lernen zentrale Werte und Kompetenzen. Die genannten Entwicklungsziele sind in der akademischen Personalentwicklung bereits gut verortet. Diese, die Eigenverantwortung betonende Haltung, soll dabei keineswegs die ungleichen Kontextbedingungen für Männer und Frauen aus den Augen verlieren. Vielmehr können Mentoring-Programme neben der Thematisierung von Ungleichheiten manifestierenden Rahmenbedingungen, die Entwicklung dieser karriereförderlichen Kompetenzen unterstützen. Damit tragen sie dazu bei, die Kompetenzen von Frauen sichtbarer zu machen und diese zu ermutigen, aktiv(er) zu agieren.

Neben den in der Personalentwicklung bereits etablierten Kommunikations- und Marketingwegen, können Mentoring-Programme von den hier vorhandenen personalen Kompetenzen profitieren. So gehört die Konzeption von Workshops und Austauschformaten zu den Basiskompetenzen der Mitarbeiter_innen. Diese wertvolle Ressourcen und Synergieeffekte der akademischen Personalentwicklung können für Fortbildungen bzw. Seminare in den Mentoring-Programmen genutzt werden.

Die akademische Personalentwicklung profitiert ihrerseits von der Integration der Mentoring-Programme. Die Kompetenzen der Mentoring-Koordinator_innen können für unterschiedliche Zielgruppen der Personalentwicklung, z. B. neuberufene Professor_innen, Nachwuchsgruppenleitungen und Lehrende, nutzbar gemacht werden. Einen weiteren Mehrwert bieten das strukturiert angebotene Modul *Networking*, die *Kamingespräche* mit Rollenvorbildern sowie Informationsveranstaltungen. Diese Elemente der Mentoring-Programme lassen sich in unterschiedliche, zielgruppenspezifische Angebote der akademischen Personalentwicklung integrieren. Somit profitiert die Personalentwicklung und kann ihr Angebot ausbauen.

Die enge Verzahnung von Gleichstellungsmaßnahmen und Personalentwicklung am Beispiel der Integration von Mentoring-Programmen zeigt deutlich die Synergieeffekte und den Mehrwert für beide Seiten. Die gelegentlich geäußerten Ängste, dass die Angebote für Wissenschaftlerinnen ihren spezifischen, die Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Wissenschaft betonenden Charakter verlieren könnten, sind unbegründet. Gerade in einer akademischen Personalentwicklung, die auf die unterschiedlichen Karrierephasen zielgruppenspezifisch ausgerichtet ist, sind die Mentoring-Programme sehr gut angesiedelt. Wissenschaftlerinnen, die an Mentoring-Programmen teilnehmen, können durch die zahlreichen Angebote in der Personalentwicklung gleichzeitig in ihren anderen Rollen (z. B. Forschende, Lehrende) angesprochen werden. Um diese Zielgruppe auf ihrem Karriereweg über die entsprechenden Phasen hinweg erfolgreich zu begleiten, ist es erforderlich, umfassend konzipierte Mentoring-Programme als ein eigenes, exklusiv auf die Zielgruppe abgestimmtes Angebot der Personalentwicklung bereit zu halten.

Fazit

Mentoring bietet die Verbindung von Elementen der akademischen Personalentwicklung mit dem Querschnittsansatz zur Chancengleichheit von Frauen und Männern im Hochschulbetrieb. Durch die bestehenden Kontakte der Mentoring-Koordinator_innen zur Zielgruppe der Wissenschaftlerinnen werden diese auch auf die weiteren Angebote der Personalentwicklung aufmerksam. Aufgrund des persönlichen Austausches zwischen Mentees, Mentor_innen und weiteren Beteiligten im *organisationalen Raum* der Personalentwicklung über eine längere Dauer werden wechselseitige Prozesse zur Wissensaneignung und -entwicklung initiiert. Dies kann für weitere Angebote der Personalentwicklung in der Wissenschaft bereichernd sein.

Für Mentoring-Programme bietet die strukturelle Einbindung in die akademische Personalentwicklung eine Möglichkeit, Synergien im Bereich Workshops und Fortbildungen für die Mentoring-Zielgruppen zu nutzen und erhöht noch einmal die Sichtbarkeit und Akzeptanz von Mentoring an der Hochschule. Auf diese Weise entsteht für die Mentoring-Programme und für die akademische Personalentwicklung einer Universität eine tragfähige Win-Win-Situation, die es zu nutzen gilt.

Literatur

- Duval, Bettina, Doris Hayn und Silke Hell. 2012. Die wechselseitige Integration von akademischer Personalentwicklung und Gleichstellung – Möglichkeiten und Mehrwert am Beispiel der Universität Konstanz. *Personal- und Organisationsentwicklung* (1):10-16.
- Hansen, Katrin. 2006. Mentoring-Programme nachhaltig erfolgreich implementieren. In: *Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen*, hrsg. A. Franzke und H. Gotzmann, 31-49. Hamburg: Lit Verlag.
- Kaus, Andrea und Anja Tillmann. 2003. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe – Innovationsimpulse am Beispiel der Ruhr-Universität (RUB). In: *Hochschulreform und Gender Mainstreaming*, hrsg. Christine Roloff und Petra Selent, 118-128. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Leicht-Scholten, Carmen. 2009. Wissenschaftliche Personalentwicklung an Hochschulen – der Beitrag von Mentoring-Programmen als Element einer gendergerechten Personal- und Organisationsentwicklung. In: *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, hrsg. H. Stöger et al, 123-136. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Autorinnen

Helga Rudack, Dipl.-Päd.

Studium Erziehungswissenschaften

Mentoring-Programmkoordination für Doktorandinnen und Postdoktorand_innen

Ruhr-Universität Bochum

Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung

Universitätsstraße 150

44801 Bochum

helga.rudack@rub.de

Dr. phil. Martina Schmohr, Dipl.-Psych.

Studium Psychologie

Leitung Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung

Ruhr-Universität Bochum

Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung

Universitätsstraße 150

44801 Bochum

martina.schmohr@uv.rub.de

Perspektiven einer gendersensiblen, strategischen Personalentwicklung an Universitäten und Forschungseinrichtungen

Simone Belgardt, Katrin Klink und Anke Diez

Abstract

Mittels einer gendersensiblen, strategischen Personalentwicklung kann neben anderem auch die Organisation der Universität bzw. Forschungseinrichtung beeinflusst werden. Indem Frauen und Männern des wissenschaftlichen Nachwuchses bereits in einer frühen Phase der Karriereentwicklung neue Perspektiven in Bezug auf die Bedeutung von Chancengleichheit ermöglicht werden, können durch gemeinsame Kommunikation und Diskussion die Erarbeitung von genderübergreifenden Lösungen und das gegenseitige Verständnis gefördert werden. Bedeutend an diesem neuen Ansatz ist, dass sich die Entwicklung von Genderkompetenz der jeweiligen Thematik in den Weiterbildungsangeboten und damit auch den Bestandteilen der Mentoring-Programme unterordnet.

Schlagwörter

Mentoring, Gendersensibilisierung, gendersensible Personalentwicklung, strategische Personalentwicklung

Ziele und Aufgaben von Personalentwicklung an Universitäten und Forschungseinrichtungen

Eine klassische Personalentwicklung setzt bei gezielten arbeitsplatzbezogenen Maßnahmen und Bildungsaktivitäten an und stellt sicher, dass möglichst viele Mitarbeiter_innen und Führungskräfte einer Organisation eine Tätigkeit kompetent ausführen können, die ihnen Sinn und Befriedigung bietet (vgl. Hilb 2004, S. 23f.). Die Anwendung von klassischen Managementkonzepten und -Methoden stellt allerdings für Universitäten keine einfache Aufgabe dar, z. B. bestehen hier besondere Organisationsbedingungen mit komplexen und manchmal auch uneinheitlichen Strukturen, einem hohen Spezialisierungsgrad des Personals oder auch traditionellen, standesmäßig organisierten Hierarchien (vgl. Laske et al. 2004, S. 2).

Bislang sind auch Karrierewege in der Wissenschaft nur bedingt planbar, erfordern sie doch sowohl in der Phase vor der Professur von den Wissenschaftler_innen eine hohe Mobilität als auch danach die grundlegende Bereitschaft, verschiedene Positionen an unterschiedlichen Einrichtungen zu durchlaufen. Allein diese Rahmenbedingungen zeigen die besonderen Herausforderungen von Personalentwicklung an Hochschulen bzw. Wissenschaftseinrichtungen, welche sie von der Personalentwicklung in größeren Unternehmen unterscheidet: eine klassisch-lineare Laufbahn findet sich in der Wissenschaft nicht.

Aus Unternehmenssicht liegen die Ziele von Personalentwicklung in der Sicherung des notwendigen Fach- und Führungskräftebestandes. Im Universitätskontext würde das einen deutlichen Fokus auf die Entwicklung von Professor_innen bedeuten und erst in zweiter Linie auf den wissenschaftlichen Nachwuchs wie Promovierende, Postdocs oder Nachwuchsgruppenleiter_innen, welche eine vergleichsweise kurze Verweildauer in den Hochschulen bzw. Wissenschaftseinrichtungen haben. Tatsächlich nimmt aber gerade die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an vielen Hochschulen und auch in Programmen der Bundesregierung (wie der Exzellenzinitiative) einen hohen Stellenwert ein.

Dabei ist auch der wissenschaftliche Nachwuchs in sich eine heterogene Zielgruppe für Personalentwicklung, denn obwohl die Promotion als Voraussetzung für die wissenschaftliche Laufbahn gilt, ist aus Verbleibstudien bekannt, dass nur jede_r dritte Promovierte im Wissenschaftssystem verbleiben wird (vgl. Briedis et al. 2013, S. 7). Die Qualifikationsanforderungen und die Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung für Tätigkeiten in der Wissenschaft unterscheiden sich dabei deutlich von denen in der Wirtschaft: so sind an typischen Hochschularbeitsplätzen doch eher *projektorientierte-kundenferne* Strukturen anzutreffen, während sich in der privaten Wirtschaft eher *modern-globalisierte* Strukturen finden (vgl. Minks und Schaeper 2002, S. 118). Daher ist anzunehmen, dass berufliche Wechsel zwischen diesen Beschäftigungsfeldern oftmals mit Schwierigkeiten verbunden sind (vgl. Jaksztat et al. 2010, S. 53), insbesondere, da viele junge Forscher_innen erst zu einem relativ späten Karrierezeitpunkt erkennen, dass ihnen die Wissenschaft keine dauerhafte und zuverlässige berufliche Perspektive bietet (vgl. Jaksztat et al. 2010, S. 3).

Nicht verwunderlich ist daher, dass Nachwuchswissenschaftler_innen einen großen Bedarf an beruflicher Orientierung äußern (vgl. Briedis et al. 2013, S. 7).

Für eine PE an Universitäten und Forschungseinrichtungen bedeutet das, hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftler_innen nicht nur auf Forschung und Lehre zu fokussieren, sondern berufliche Orientierungsangebote einzubeziehen, indem Mentoring-Programme auf eine Beteiligung von Mentor_innen aus der Wirtschaft ausgeweitet werden (vgl. Briedis et al. 2013, S. 10).

Mentoring-Programme als Teil der Personalentwicklung

Eine strategische Personalentwicklung ist von entscheidender Bedeutung für die hochschulinternen Prozesse, wie bereits von einigen Autor_innen herausgearbeitet werden konnte (vgl. u.a. Brockschnieder 2009; Diez 2010; Pellert und Widmann 2011; Küpper 1998; Fabian und Briedis 2009). Idealerweise setzt sie sowohl auf der Ebene des Individuums, als auch auf Team- und Organisationsebene an, um Veränderungsprozesse zu gestalten (vgl. Diez 2010, S. 274f.).

Daher empfiehlt sich im Rahmen einer ganzheitlichen Personalentwicklung eine Orientierung am Prozess der Personal-Arbeit, d.h. an den Phasen Personalgewinnung, Stellenbesetzung, Entwicklung, Beurteilung und Bindung sowie Phase-Out (vgl. Diez 2010, S. 18). Das Phase-Out beschreibt hierbei einen bewusst gestalteten Trennungsprozess von Beschäftigten. Bezogen auf Mentoring-Programme sind insbesondere die individuelle Entwicklung hinsichtlich einer Lebens- und Karriereplanung und das Phase-Out mit Hinblick auf Entscheidungen zum Wechsel vom Wissenschaftssystem in die Wirtschaft die relevanten Prozesse für Personal-Arbeit.

Aufgrund der Vielfalt von Berufsbildern, Leistungsdimensionen, Kompetenzen und Karrieremöglichkeiten für Promovierte innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems ist ein auf die individuellen Bedarfe von Nachwuchs-Wissenschaftler_innen zugeschnittenes Mentoring für die Planung von Karrierewegen und -phasen ein wichtiges Werkzeug der Personalentwicklung (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 58).

Gendersensibilisierung als Ziel der Personalentwicklung

Neben den individuellen Aspekten beeinflusst Personalentwicklung im weiteren Sinn auch die Organisation Universität bzw. Forschungseinrichtung. So kommuniziert *„Personalentwicklung [...] nicht nur Erwartungen der Universität und des Wissenschaftssystems, sondern auch die organisationskulturell bedeutsamen, oft auch nur informellen Regeln, die zu beachten sind; [...]“* (Laske et al. 2004, S. 54).

Viele organisatorische sowie fachlich geprägte Prozesse innerhalb einer Hochschule wie Akzeptanz bzw. Zuschreibung bei der Studienfachwahl, Kriterien bei der Vergabe der Drittmittelprojekte oder Chancen in den Berufungsverfahren sind von geschlechterspezifischen Rollenmustern und damit verbundenen Zuschreibungen geprägt. Eine gendersensible Personalentwicklung achtet – im Unterschied zur klassischen, eher projektbezogenen

Frauenförderung – auf einen stringenten durchgehenden Prozess bei der positiven Gestaltung von Chancengleichheit. Hochschulen sollten aus diesem Grund die Bedeutung von Genderaspekten in der Lehre, Forschung und allen Personalentscheidungsprozessen reflektieren und diese zum einen in die Didaktik und Methodik sowie zum anderen auch in die Personalprozesse integrieren (vgl. Diez et al. 2015, S. 98).

Mentoring-Programme für Frauen gelten als subtiles Instrument zur *Dekonstruktion* von etablierten Geschlechterhierarchien in Unternehmen und Organisationen (vgl. Kaiser-Belz 2008, S. 41) und sind daher ein geeignetes Instrument zur gendersensiblen Personalentwicklung.

Die Begründung, warum Mentoring-Angebote an Hochschulen nur für Frauen geöffnet sind, beruht dagegen auf der Argumentation der sogenannten Defizithese: Danach wird Männern eine informelle Förderung über traditionelle Netzwerke z. B. in professionellen Vereinigungen oder Studentenverbindungen zuteil, während Frauen der Zugang dazu erschwert bzw. verweigert bleibt (vgl. Roloff 2006, S. 139).

Mit der Förderung von Frauen wird das Ziel verfolgt, deren Karrierechancen durch die Vermittlung erfolgskritischer („typisch männlicher“) Kompetenzen zu erhöhen. Vor dem Hintergrund, mehr Frauen in Führungspositionen bringen zu wollen, plädieren Kaiser et al. (2012) dafür, solche Enabling-Ansätze kritisch zu bewerten:

„Auch wenn Coaching-, Mentoring- oder Seminarangebote speziell für Frauen zum Ziel haben, über die Vermittlung zusätzlicher erfolgskritischer Kompetenzen ihre Karrierechancen im Unternehmen zu erhöhen, so bestätigen sie doch indirekt die unterstellten Defizite und verstärken die Konformitätsanforderungen innerhalb von Unternehmen dieses Kulturmutters“ (Kaiser et al. 2012, S. 59).

Zu einem ähnlichen Ergebnis aufgrund ihrer empirischen Untersuchung kommt auch Kaiser-Belz (vgl. 2008, 254ff.). Frauenspezifische Mentoring-Programme suggerieren eine Förderbedürftigkeit, durch die letztendlich auch eine hierarchische Beziehung zwischen Männern und Frauen reproduziert wird (vgl. Kaiser-Belz 2008, S. 254). Mit dem Label „für Frauen“ wird demzufolge Frauen eine Qualifizierungsbedürftigkeit unterstellt. Die Erwartung, es werde Frauen positiv zu Gute gehalten, dass sie aufgrund ihrer Förderwürdigkeit an Gleichstellungsmaßnahmen teilnehmen, bestätigte sich nicht. Nur in den Fällen, in denen die Maßnahme als Personalentwicklungsmaßnahme ausgelegt wurde, erfolgte eine Anerkennung in Form von symbolischer Aufwertung (vgl. Kaiser-Belz 2008, S. 254).

So brechen auch Lukoschat und Kletzing (2006) eine Lanze für die Öffnung von Mentoring-Programmen für männliche Mentees. Dadurch entsteht für die weiblichen Mentees die Möglichkeit, im geschützten Kontext einer Gruppe themenbezogen statt *über* die männlichen Kollegen *mit* diesen über Geschlechterdifferenzen zu reden. Darin stecke, so Lukoschat und Kletzing weiter, ein anderes, aber gleichfalls wichtiges Lernpotenzial. Sie sehen in gemischtgeschlechtlichen Mentoring-Programmen unter bestimmten Bedingungen sogar größere Chancen, Gender-Fragen in den Mainstream von Führungskräfte-

entwicklung zu integrieren und selbstverständlicher in die Organisation zu tragen (vgl. Lukoschat und Kletzing 2006, 92ff).

Für die Zukunft ist eine institutionelle Verankerung von Mentoring-Maßnahmen innerhalb der Hochschulstrukturen und eine Erweiterung, z. B. durch die Öffnung für beide Geschlechter, notwendig (vgl. Kurmeyer 2006, S. 209). Wenn die Chancen des Mentorings auf eine gendersensible Weise genutzt werden können, die neue Erfahrungen über gesellschaftliche und institutionelle Macht- und Geschlechterverhältnisse ermöglicht, dann kann die Maßnahme neben individuellen Fördermöglichkeiten für Frauen möglicherweise auch ein Potenzial für strukturelle Veränderungsprozesse der Geschlechterverhältnisse darstellen (vgl. Kaiser-Belz 2008, 256f.).

Wie müssen Mentoring-Programme aufgebaut sein, damit sie zur strategischen und gendersensiblen Personalentwicklung beitragen?

Daraus abgeleitet wird nun der Frage nachgegangen, wie Mentoring-Programme aufgebaut sein müssen, damit sie zu einer strategischen und gendersensiblen Personalentwicklung beitragen und den spezifischen Bedarfen von Wissenschaftler_innen gerecht werden.

Standortbestimmung als Schlüsselement

Eine zu Beginn des Mentoring-Programms stattfindende Standortbestimmung unterstützt die Nachwuchswissenschaftler_innen darin, ihre aktuelle berufliche Situation zu reflektieren, zu bewerten und längerfristige berufliche und private Entscheidungen zu planen. Die Teilnehmer_innen befassen sich in diesem Rahmen mit ihren persönlichen Zielen und leiten daraus konkrete Schritte zur Karriere- und Kompetenzentwicklung ab. Als Kompetenz wird in Anlehnung an Heyse und Erpenbeck (2009) eine selbstorganisierte Problemlösefähigkeit verstanden, die sich im sozialen Feld, insbesondere in komplexen Systemen, interaktiv entwickelt und zeigt (vgl. Diez 2010, S. 204).

In die Auseinandersetzung mit den persönlichen Karrierezielen fließen erste oder bereits konkretere Überlegungen zum Verbleib in der Wissenschaft oder zur Orientierung in Richtung Wirtschaft mit ein. Dem entsprechend kann die Mentoring-Partnerschaft auf die jeweiligen Ziele der oder des Mentee entweder im Wissenschaftsbereich, im Bereich der Wirtschaft oder auch in einer wissenschaftsnahen Organisation gesucht und aufgenommen werden. Das passgenaue Matching von Mentee und Mentor_in sollte daher erst nach der individuellen Standortbestimmung innerhalb der Auftaktveranstaltung erfolgen.

Individuelle Kompetenzentwicklung

Mentoring-Programme als Instrument der Personalentwicklung unterstützen die Weiterentwicklung von überfachlichen Kompetenzen der Mentees. Hierbei handelt es sich um Kenntnisse und Fähigkeiten, die nicht fachspezifisch sind, z. B. soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamkompetenzen. Mentoring-Programme sollten daher in begleitenden Workshops gezielte Weiterbildungs-Angebote zu Themen wie Grundlagen von

gelingender Kommunikation, Grundlagen von guter Führung oder Selbstmarketing anbieten. Zudem ist die regelmäßige Reflexion über das eigene Kompetenzprofil eine wichtige Voraussetzung, um die persönliche Weiterentwicklung spezifisch steuern zu können.

Genderkompetenz

Das Thema Genderkompetenz wird in den Weiterbildungsangeboten der jeweiligen Thematik untergeordnet. Indem beide Geschlechter an den Fortbildungen teilnehmen, kann die gemeinsame Kommunikation und Diskussion die Erarbeitung von genderübergreifenden Lösungen und gleichzeitig das gegenseitige Verständnis fördern (vgl. Diez et al. 2015, S. 100).

Dabei gilt es folgende drei Ebenen beim Erwerb bzw. Verbesserung der Gender-Kompetenz zu unterscheiden:

- Wissenstransfer/Inputs zu Fakten: Theoretischer Rahmen zur Chancengleichheitssituation in der Wissenschaft, Strategien und Umsetzung von Chancengleichheit
- Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen
- Erarbeitung der Strategien zur Umsetzung von Chancengleichheit im eigenen Arbeitsumfeld(vgl. Diez et al. 2015, S. 100)

Durch eine geeignete Trainer_innen-Auswahl berücksichtigt die Personalentwicklung die Umsetzung der Genderkompetenz in den Weiterbildungen und Coachings.

Neben diesen Weiterbildungsangeboten der Personalentwicklung kann Genderkompetenz auch beim Netzwerken oder in der Mentoring-Beziehung entstehen und auf informelle Weise entwickelt werden.

Fazit und Ausblick

Mentoring-Programme sind für eine Personalentwicklung an Hochschulen geeignete Instrumente, um individuelle Ziele wie die überfachliche Qualifizierung und die individuelle Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftler_innen mit dem Organisation-Entwicklungs-Ziel der Gendersensibilisierung zu verknüpfen und gleichzeitig Umbruchsituationen wie den Wechsel von der Wissenschaft zur Wirtschaft zu begleiten.

Die Frage, wie die persönliche Entwicklung gestaltet werden kann, ist im Rahmen des Mentoring-Programms keine einmalige Entscheidung, wie dies z. B. in einem Karriere-coaching geschieht. Schärfungen und Modifizierungen der eigenen Karrierepläne erfolgen – intendiert durch die Personalentwicklung – in der Reflexion der Mentees untereinander zu verschiedenen Zeitpunkten im jeweiligen Durchgang. Die Intensität dieser Auseinandersetzung mit den eigenen Karrierezielen wird durch eine gute Vertrauensbasis der Teilnehmer_innen untereinander gefördert, wenn diese das Programm gemeinsam als Gruppe durchlaufen.

Erfolgskritische Elemente von Mentoring-Programmen der Personalentwicklung sind die individuelle Kompetenzentwicklung, insbesondere der überfachlichen Kompetenzen,

der Auf- und Ausbau von Genderkompetenz als Querschnittsziel in Workshops sowie die Reflexion über die Ziele der persönlichen Weiterentwicklung.

Damit können Mentoring-Programme, die innerhalb einer gendersensiblen strategischen Personalentwicklung angesiedelt sind, sowohl das klassische Ziel weitertragen, Frauen auf ihrem Karriereweg zu unterstützen und gleichzeitig Organisationsziele wie z. B. die Gendersensibilisierung voranbringen.

Literatur

- Briedis, Kolja, Steffen Jaksztat, Julia Schneider, Anke Schwarzer, und Mathias Winde. 2013. *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebot und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Brockschnieder, Sabine, Ronald Deckert, Georg Klaus, Martin Mehrrens, Ulrike Senger, und Martin Thren. 2009. Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen. In *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*, hrsg. Andreas Schlüter und Mathias Winde, 8-31. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Diez, Anke. 2010. *Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine technische Universität*. Dortmund.
- Diez, Anke, Katrin Klink und Yulia Kokott. 2015. Gendersensible Personalentwicklung in der Wissenschaft: In *Personal- und Organisationsentwicklung* (4): 98-102.
- Fabian, Gregor, und Kolja Briedis. 2009. Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. http://www.wege-institut.de/data/File/HIS_Absolventen_fh-200902.pdf. Zugegriffen am 18.12.15.
- Heyse, Volker, und John Erpenbeck. 2009. *Kompetenztraining*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hilb, Martin. 2004. Personalmanagement. In *Einführung in die Managementlehre*, hrsg. Rolf Dubs et al. Bd. 4., 11-29. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Jaksztat, Steffen, Nora Schindler und Kolja Briedis. 2010. *Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Kaiser, Simone, Katharina Hochfeld, Elena Gertje, und Martina Schraudner. 2012. „*Unternehmenskulturen verändern – Karrierebrüche vermeiden*“. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.
- Kaiser-Belz, Manuela. 2008. *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurmeyer, Christine. 2006. Forum Mentoring – erste Schritte zur Einführung eines neuen Instruments der Personalentwicklung im Hochschulbereich. In *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II. Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen*, hrsg. Sibylle Peters et al., 201-212. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Küpper, Hans-Ulrich. 1998. Gestaltungskonzepte für Hochschulen: *Effizienz, Effektivität, Evolution*. Stuttgart : Schäffer-Poeschel.
- Laske, Stephan, Claudia Meister-Scheytt, und Tobias Scheytt. 2004. Personalentwicklung in Universitäten: Zwischen Emanzipation und Disziplinierung. In *Personalentwicklung und universitärer Wandel*, hrsg. Stephan Laske et al., 33-58. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Lukoschat, Helga, und Uta Kletzing. 2006. „Mentoring Revisited“ – Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen. In *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II. Weiterbildung –*

- Personalentwicklung – Organisationales Lernen, hrsg. Sibylle Peters et al., 87-101. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Minks, Karl-Heinz, und Hilde Schaeper. 2002. *Modernisierung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen*. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen zur beruflichen Integration von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. HIS Hochschulplan 159, Hannover: HIS.
- Pellert, Ada und Andrea Widmann. 2011. *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Oldenburg: Waxmann.
- Roloff, Christine. 2006. Mentoring im Rahmen von Personalentwicklung an Hochschulen. In *Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen. Strukturelle Ansätze der Implementierung*, hrsg. Astrid Franke und Helga Gotzmann, 135-141. Münster: Lit-Verlag.
- Wissenschaftsrat. 2014. Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. <http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?id=1232&L>. Zugegriffen am 13.01.2016.

Autorinnen

Simone Belgardt, M.A.

Studium Berufspädagogik
Koordination Mentoring-Programm für Promovierende und Postdocs
Karlsruher Institut für Technologie
Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
Vincenz-Prießnitz-Straße 1
76131 Karlsruhe
simone-belgardt@kit.edu

Katrin Klink, M.A.

Studium Germanistik, Soziologie
Leitung Abteilung Wissenschaftler_innen und Stabsstelle Diversity
Karlsruher Institut für Technologie
Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
Vincenz-Prießnitz-Straße 1
76131 Karlsruhe
katrin.klink@kit.edu

Dr. phil. Anke Diez

Studium Diplom-Pädagogik und Sprecherziehung
Master in General Management
Leitung Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
Karlsruher Institut für Technologie
Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
Vincenz-Prießnitz-Straße 1
76131 Karlsruhe
anke.diez@kit.edu

Akademische Personalentwicklung als strategische Organisationsentwicklung

Carmen Kurbjuhn

Abstract

Der Artikel geht der Frage nach, ob Mentoring ein Schlüssel zur Veränderung ist und erklärt anhand dieser Frage auch, wie eine zielgerichtete akademische Personalentwicklung einen Mehrwert für die strategische Entwicklung von Organisationen auch im Wissenschaftssektor darstellt. Am Beispiel des Instruments *Mentoring* werden Potenziale unter Berücksichtigung der fachlichen wie überfachlichen Literatur sowie durch Zitate von Mentees und Mentor_innen aufgezeigt, ein organisationales Kulturverlaufmodell durch Mentoring entwickelt und unter strukturfunktionale sowie systemtheoretische Betrachtung gestellt.

Schlagwörter

Organisationsentwicklung, Kulturverlaufmodell, Personalentwicklung, Struktur, System, Mentoring

Der Erfolg von Mentoring-Partnerschaften und den oftmals damit in Zusammenhang stehenden Mentoring-Programmen sind nach dem derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs offensichtlich. Studien und insbesondere Erfahrungsberichte bzw. Evaluationen langjähriger Mentoring-Programme zeigen, dass die Implementierung von Instrumenten wie Mentoring in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein Faktor für höhere Zufriedenheit und Nachhaltigkeit aufseiten der Teilnehmenden sowie ein Anstoßen von Kulturwandel und Mehrwert für Organisationen¹ ist.

„Von einer weitreichenden Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses profitiert das gesamte Wissenschafts- und letztlich Wirtschaftssystem Deutschlands“ (Briedis et al. 2013, S. 8).

Diese These wird auch von Döhling-Wölm und Schöbel-Peinemann (2010, S. 102) vertreten. Ein wichtiger *„strategischer Faktor für die Organisationsentwicklung“* ist eine *„systematische akademische Personalentwicklung“* (vgl. Roloff 2006, S. 136). Mentoring leistet im Bereich der Frauen- und Gleichstellungsförderung zudem einen großen Beitrag zu einer geschlechtergerechteren Organisation.

Mentoring als individualwirksame Strategie der Personalentwicklung

Unter akademischer Personalentwicklung in Wissenschaft und Forschung wird die systematische Förderung von Kompetenzerweiterung² und Beratung des wissenschaftlichen Personals von der Promotion bis zur Professur innerhalb der Institution zusammengefasst.

Wissenschaftsorganisationen wie der Wissenschaftsrat oder die Hochschulrektorenkonferenz formulierten Empfehlungen, die die Notwendigkeit einer professionellen und nachhaltigen akademischen Personalentwicklung in Wissenschaft und Forschung fokussierten (WR 2014; HRK 2014). Darin rief die Hochschulrektorenkonferenz zudem ihre Mitgliedshochschulen auf, besonders für den *wissenschaftlichen Nachwuchs*³ ein Perso-

1 Als Erläuterung des Begriffs Organisation wird der institutionelle Organisationsbegriff zu Grunde gelegt. Damit ist der Blick auf das gesamte System/die Institution gerichtet (Schreyögg und Geiger 2015, S. 9). Am Beispiel der Hochschule ist die Organisationsentwicklung daher die Entwicklung des Systems Hochschule. Ergänzend: Luhmann sieht Entscheidungen als das Grundelement von Organisationen (Wilz 2002, S. 27).

2 *„Im Allgemeinen versteht man unter Kompetenz die Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten oder ein anderes Merkmal für eine hohe Leistungserbringung.“* (Wien und Franzke 2013, S. 51)

3 *„Zum Wissenschaftlichen Nachwuchs gehört, wer nach seinem Studienabschluss an einer Promotion arbeitet oder nach Abschluss der Promotion weiter forschend tätig ist, um sich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler in seinem Fachgebiet zu etablieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs ist somit ein Sammelbegriff für verschiedene Formen der wissenschaftlichen Qualifikationsphase. Dazu gehören Doktorandinnen und Doktoranden, promovierte wissen-*

alentwicklungskonzept auszuarbeiten und dieses bei ihr im Jahr 2015 einzureichen. Die öffentliche Diskussion um den „*Traumjob Wissenschaft*“ (Himpele et al. 2011), inklusive ihrer Geschlechterperspektiven (vgl. Beaufaÿs et al. 2012; Dautzenberg et al. 2013), hat ihren Teil zu dieser vermehrten Fokussierung auf eine nachhaltige akademische Personalpolitik und -entwicklung beigesteuert. Die *Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards* der Deutschen Forschungsgemeinschaft aus dem Jahr 2008 haben mit einer deutlichen Positionierung zu einer geschlechtergerechten und nachhaltigen Personalpolitikebenfalls einen Beitrag zur Diskussion um geschlechtergerechte Karriereperspektiven in Wissenschaft und Forschung geleistet.

„In einer Zeit, in der an Hochschulen in Deutschland der nationale und internationale Wettbewerb stetig zunimmt und Anreizsysteme wie die Exzellenzinitiativen für Forschung und Lehre den Hochschulalltag längst mitbestimmen, wächst auch der Druck auf das einzelne Individuum im Wissenschaftssystem. Frauen wie Männer sind hiervon vordergründig gleich stark betroffen. Schaut man etwas genauer hin, so lässt sich vor allem in Bezug auf die Karriereperspektiven ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Geschlechtern erkennen und beschreiben“ (Jung, 2011, S. 85).

Angestoßen durch solche Diskussionen, Beiträge und Empfehlungen haben die Wissenschaftseinrichtungen erkannt, dass eine zielgerichtete Personalentwicklung in Zeiten von verstärkten Wettbewerben, Flexibilitätsanforderungen und zu- statt abnehmenden Karriereunsicherheiten sowie wachsenden Aufgabenkomplexen auf allen Hierarchiestufen an Bedeutung gewinnt. Zudem wurde vermehrt sichtbar, dass die oftmals besser qualifizierten Wissenschaftlerinnen das Wissenschaftssystem häufiger als ihre männlichen Kollegen verlassen (vgl. Metz-Göckel et al. 2010), obwohl wissenschaftlich belegt ist, dass die Geschlechter gleichermaßen einen Verbleib in der Wissenschaft und Forschung bevorzugen würden (vgl. Jaksztat et al. 2010, S. 21ff.).

Die positiven Erfahrungen, die Hochschulen mit vorhandenen Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen in der Vergangenheit gemacht haben, wurden in ihre Konzepte für eine systematische akademische Personalentwicklung integriert. Gerade über die an solchen Konzeptentwicklungen beteiligten Zentralen Frauenbeauftragten floss der Gleichstellungsfokus in einige Konzepte und Maßnahmenkataloge ein. Mentoring ist eine dieser Qualifizierungsmaßnahmen. Besonders im Bereich der geschlechtergerechten Förderung von wissenschaftlichem Personal spielen formalisierte Mentoring-Programme seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts bis heute an deutschen Hochschulen eine wichtige Rolle. Dieses, im Verhältnis zu anderen Instrumenten der Personalentwicklung, z. B. Coaching, kostengünstige Instrument der zeitlich begrenzten Begleitung durch eine erfahrene Person (Mentor_in) bietet unerfahrenen Personen (Mentees) praxisnah

schaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Nachwuchsgruppenleiterinnen sowie Juniorprofessorinnen und -professoren, die in Universitäten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen tätig sind.“ (www.bmbf.de/de/wissenschaftlicher-nachwuchs-144.html – Stand: 12.01.2016)

Unterstützung auf ihrem Karrierepfad innerhalb der Wissenschaft und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung: „Kontakt zu der Mentorin gibt / gab die Möglichkeit über Themen und Probleme sehr intensiv zu diskutieren“ (Kurbjuhn und Geßner 2013, S. 11; vgl. Haghani-pour 2013, S. 127).

Aufgrund dieser Konstellation, die vorrangig eine Zweipersonenkonstellation ist, hat das Instrument nachhaltige Entwicklungs- und Kompetenzerweiterungspotentiale sowie Erkenntnisgewinne für Mentees wie für Mentor_innen: „Rückwirkung auf wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im eigenen Institut“ (Kurbjuhn und Geßner 2013, S. 17; vgl., Høigaard et al. 2009, S. 68; Leicht-Scholten 2009, S. 127). Die Zufriedenheit der Teilnehmenden steigert sich zudem neben der Mentoring-Partnerschaft (Kurbjuhn und Geßner 2013, S. 17; vgl. MentorinnenNetzwerk 2012, S. 29f.; Ragins et al. 2001) durch weitere Programminhalte wie Trainings, Coachings, Beratungen und Rahmenveranstaltungen: „Perfekte Mischung aus Wissenstransfer (Hard Skills) und Trainings (Soft Skills) in den Veranstaltungen“ (Kurbjuhn und Geßner 2013, S. 11).

Die zu Beginn genannte Studie von Briedis et al. (2013, S. 6) hat ergeben, dass sich die befragten Wissenschaftler_innen am häufigsten individualisierte Personalentwicklungsinstrumente wie Mentoring, Beratung und Coaching gewünscht haben. Diese Instrumente zielen auf die Entwicklung des Individuums und verbinden informelle Wissensweitergabe (Mentoring-Partnerschaft), formelle Unterstützung (Karriere-Beratung) mit prozessorientierter Begleitung (Coaching). Auf der Tagung „*Perspektiven der Akademischen Personalentwicklung*“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, dem Institut für Hochschulforschung Hannover HIS und der Universität Konstanz im Juni 2013 wurde aufgezeigt, dass sich diese und weitere Angebote der Personalentwicklung im Spannungsfeld zwischen Serviceleistung, Nachwuchsförderung und Organisationsentwicklung bewegen.

Mentoring als Scharnierfunktion zwischen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung

Die öffentliche Diskussion um den „*Traumjob Wissenschaft*“ (Himpele et al. 2011) macht darauf aufmerksam, dass eine zielgerichtete akademische Personalentwicklung nur nachhaltig greifen kann, wenn sie in eine umfassende Organisationsentwicklungsstrategie eingebettet ist, die sowohl einen Impact nach innen wie auch nach außen anstrebt. Nicht nur erforderliche Umgestaltungen der Organisationsstruktur oder neue Aufgabenzuschnitte, sondern auch sich stetig entwickelnde Kompetenzanforderungen durch Forschung und Lehre stehen im abhängigen Wechselspiel und verlangen nach einer zielgerichteten und beständigen Personal- und Organisationsentwicklung. Auf diese können interne wie externe Einflüsse wirken. Ein wichtiger Punkt ist, dass sich die Strategien mit ihren Maßnahmen nicht behindern und es, wie in Abschnitt „*Mentoring als individualwirksame Strategie der Personalentwicklung*“ genannt, zu einem Spannungsfeld kommt.

Was bedeutet ein so erfolgreiches Instrument zur Personalentwicklung in Organisationen für die Organisation selber? Welches Potenzial hat ein solches Instrument, um die Strukturentwicklung einer Institution zu unterstützen oder gar positiv auf das System und dessen Prozesse einzuwirken? Um die Struktur eines Systems bzw. einer Organisation besser zu verstehen, lässt sich der strukturationstheoretische Ansatz von Anthony Giddens (1984 und 1995) hinzuziehen. Giddens geht von zwei Dimensionen aus, die in einem System wirken: Struktur und Handlung. Die Strukturierung einer Hochschule wird z. B. durch das Anwenden von Regeln und Ressourcen auf der Ebene der Hochschulorganisation und durch Anwendung von Wissen und Können in den Handlungen der Akteur_innen (re-)produziert (vgl. Gilbert 2003). Wenn von *Mentoring als Scharnierfunktion* gesprochen wird, bedeutet dies, dass die Auswirkungen von Mentoring als Instrument der Personalentwicklung in die Organisation hineinwirken und eine nachhaltige Veränderung auf die Struktur und somit ins System hinein erzielen können (Abb. 1). Sei es durch Erkenntnisgewinne, die strukturverändernde Reaktionen nach sich ziehen können oder organisationale Einflüsse, die durch persönliche Kompetenzerweiterungen und Mentalitätsveränderung entstehen (vgl. Kurmeyer 2012, S. 235).



Abbildung 1 Mentoring-Verortung in der Personal- und Organisationsentwicklung. (eigene Darstellung nach „Kompetenzprofil“, Karrierekunst 2013)

In dem Artikel von Petersen (siehe Beitrag IV.25 in diesem Band) macht die tabellarische Gegenüberstellung der Mehrwerte für Individuum und Organisation am Beispiel eines Mentoring-Programms in der Universitätsmedizin dieses sehr gut sichtbar. Es wurden Gewinne identifiziert, die unter Bereiche wie thematische Profilierung, praktische Empfehlungen, Feldwissen, Management- und fachdidaktische Kompetenzen, Querschnitts-

aspekte einer Wissenschaftskarriere und Vernetzung subsumiert wurden. Ein weiteres Zitat eines Mentors verdeutlicht diesen Mehrwert bzw. die Scharnierfunktion auf Seiten der Mentor_innen: „*Erweiterter Erkenntnisgewinn bzgl. (der) Laufbahn von jungen Wissenschaftlerinnen*“ (Kurbjuhn und Geßner 2013, S. 17). Die *Erkenntnisgewinnung eines Mentors bzgl. Karrierehindernissen von Postdoktorandinnen* hatte zur Folge, dass er durch die Arbeit mit seiner Mentee einen anderen Blick auf die Herausforderungen von weiblichen Wissenschaftlern bekommen hatte und Teamtreffen zukünftig ein Zeitfenster vor 17 Uhr einräumen wollte. Diese Aussagen zeigen deutlich, wie Erfahrungen aus Mentoring-Partnerschaften in die Organisation hinein wirken und somit Organisationsabläufe wie in diesem Fall, u.a. familiengerechter für Mütter und Väter sowie pflegende Personen, gestaltet werden können. Mentoring bietet die Möglichkeit und den Raum, Organisationen und Routinen zu hinterfragen und zu reflektieren. Ein Engagement wie das obige kann das Handlungsergebnis sein (vgl. Haghanipour 2013, S. 127).

Mentoring als Beitrag zum organisationalen Kulturwandel

Schreyögg und Geiger (2015, S. 343) sprechen neben „*fundamentalen Wandlungsprozessen*“, denen Unternehmens- bzw. Organisationskulturen z. B. durch Krisen unterworfen sind, auch von „*unmerklichem Kulturwandel*“ durch spontane und kleinere Veränderungsprozesse. Genau an diesem Punkt hat Mentoring das Potential, diese kleineren und teilweise spontanen kulturellen Veränderungen innerhalb einer Organisation anzustoßen und eine organisationale Struktur in Ihrer Weiterentwicklung zu beeinflussen. Es wäre allerdings überzogen zu sagen, dass Mentoring automatisch und gezielt auf Organisationsstrukturen strategisch einwirkt (vgl. Petersen 2015, S. 80; Haghanipour 2013, S. 127; Conell 2013, S. 107). Die Erfahrungen und Kompetenzerweiterungen, die Mentees wie auch Mentor_innen aus der Mentoring-Partnerschaft und ggf. eines begleitenden formalen Programms in die eigene Organisation einbringen, können jedoch Handlungsroutinen und somit die Funktionalität der Strukturen verändern. Das nachfolgende Modell (Abb.2) soll den Beispielverlauf eines Kulturwandels in Organisationen durch Mentoring verdeutlichen. Angelehnt ist es an den *typischen Verlauf eines Kulturwandels* nach Dyer und an „*The Levels of Culture*“ von Schein (1985, S. 4, in der Übersetzung von Schreyögg und Geiger 2015, S. 344).



Abbildung 2 Beispiel eines organisationalen Kulturwandelverlaufs durch Mentoring

Die Voraussetzung, damit Mentoring auf die Hochschule (Organisation) wirken kann, ist der Entschluss eine Mentoring-Partnerschaft einzugehen oder an einem begleitenden Mentoring-Programm teilzunehmen. Um potentiell handeln reflektieren zu können, wird eine bewusste oder unbewusste Motivation benötigt, in der Organisation etwas verbessern oder ändern zu wollen. Hierfür müssen die Organisationskultur(en) erkannt und gedeutet werden. Der Handlungsimpuls führt zu einer spontanen oder geplanten Umsetzungsaktivität (Entscheidung), das sogenannte *neue Wissen* oder die *neue Erkenntnis* in der eigenen Organisation anzuwenden und umzusetzen. Nach Luhmann können Organisationen „begriffen werden als Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, durch die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen“ (1988, S. 166). Auf die Organisation *Hochschule* bezogen bedeutet das, dass sich innerhalb des Hochschulsystems Entscheidungen einander bedingen und diese jeweils Voraussetzungen für andere Entscheidungen sind (vgl. Wilz 2002, S. 27).

In einem nächsten Schritt werden die Veränderungsprozesse beobachtet, gemessen und kontrolliert. Werden sie als positiver Impact erkannt, beginnt der organisationale (Kultur-) Wandel durch das eigene Commitment, wie das der in dem jeweiligen System teilnehmenden Akteur_innen. Dieser Einfluss durch die Teilnahme am Mentoring und an Mentoring-Programmen trägt dazu bei, dass Strukturen verändert oder gar festgefahrene Strukturen aufgebrochen werden können. Das Modell ist als Kreislauf dargestellt, da sich der Verlauf bei jedem weiteren Mentoring-Einfluss wiederholen kann.

Es sollte an dieser Stelle jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass Veränderungen und ein umfassenderer Kulturwandel immer auch eine *“Umverteilung von Ressourcen und Macht“* (Schreyögg und Geiger 2015, S. 345) nach sich ziehen und Abwehrreaktionen innerhalb der Organisationen entstehen lassen können. Durch diese Reaktionen kann sich eine Verzögerung der Veränderungsprozesse ergeben, wodurch positive Auswirkungen von Mentoring in der Organisation erst mittelfristig sichtbar werden. Petersen (2015, S. 79) fasst hierzu zusammen: *„Es kann somit davon ausgegangen werden, dass es sich im Mentoring um den Beitrag zu einem Prozess der wechselseitigen systemischen Beeinflussung von Einzelnen und System handelt.“*

Ist Mentoring ein Schlüssel zur Veränderung?

Abschließend kann diese Eingangsfrage bejaht werden. Mentoring stößt Veränderungen mit unterschiedlichen Wirkungsmechanismen an, insbesondere unter dem Gleichstellungsaspekt.

„Mentoring trägt zur individuellen Förderung von Frauen bei und birgt gleichzeitig das Potential, längerfristig Strukturveränderungen im Hochschulbereich voranzutreiben“ (Nienhaus et al. 2005, Rückseitentext).

Durch persönliche und berufliche Kompetenzerweiterungen und Erkenntnisgewinne sowie Sensibilisierung in Bezug auf Gender-Diversity-Aspekte und Reflexionen über die eigene Organisation und deren Strukturen, Prozesse und Abläufe gibt es positive Entwicklungen auf Seiten der teilnehmenden Personen. Auf der anderen Seite wirken Einflüsse auf Strukturen, Kulturen, Mechanismen, Prozesse und Abläufe innerhalb der Organisationen durch Veränderungen der Handlungs- und Denkmuster der Teilnehmenden. Ein Modell des *organisationalen Kulturwandels durch Mentoring* kann noch einmal deutlich machen, wie ein potentieller Verlauf in der Organisation aussehen kann. Jedoch ist Mentoring nicht isoliert von anderen Maßnahmen und Instrumenten der Personal- und Organisationsentwicklung zu betrachten. Daher werden an Hochschulen seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts Mentoring-Programme offeriert, in denen die Mentoring-Partnerschaft mit Angeboten wie Coaching, Beratung, Vernetzung und Seminaren verbunden sind. Diese Erweiterung bietet nicht nur den Mentees und Mentor_innen einen besonderen

Mehrwert und dient der Personalentwicklung der Wissenschaftseinrichtung, sondern fördert auch die Organisationsentwicklung.

Literatur

- Beaufäys, Sandra, Anita Engels, und Heike Kahlert, Hrsg. 2012. *Einfach Spitze?* Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Briedis, Kolja, Steffen Jaksztat, Julia Schneider, Anke Schwarzer, und Mathias Winde. 2013. *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs*. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme, hrsg. Institut für Hochschulforschung / Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Connell, Raewyn. 2013. Geschlechterverhältnisse. In *Gender*, hrsg. Ilse Lenz et al., 105-132. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Dautenberg, Kirsti, Doris Fay, und Patricia Graf, Hrsg. 2013. *Aufstieg und Ausstieg*. Ein geschlechterspezifischer Blick auf Motive und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/chancengleichheit/forschungsorientierte_gleichstellungsstandards.pdf. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Döhling-Wölm, Jasmin, und Carolin Schöbel-Peinemann. 2010. Akademische Personalentwicklung als Strategie der Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung/-politik in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4 (2010): 102-104.
- Gilbert, Dirk Ulrich. 2003. *Vertrauen in strategischen Unternehmensnetzwerken. Ein strukturationstheoretischer Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Giddens, Anthony. 1984. *Interpretative Soziologie*. Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Giddens, Anthony. 1995. *Die Konstitution der Gesellschaft*. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Haghanipour, Bahar. 2013. *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung*. Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Himpele, Klemens, Andreas Keller, und Alexandra Ortmann. 2011. *Traumjob Wissenschaft?* Karrierewege in Hochschule und Forschung. GEW-Reihe – Materialien aus Hochschule und Forschung Nr.117. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und akademischer Karrierewege neben der Professur – Empfehlung der 16. Mitgliederversammlung der HRK am 13.05.2014 in Frankfurt am Main. http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK_Empfehlung_Orientierungsrahmen_13052014.pdf. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Høigaard, Rune, und Petter Mathisen. 2009. Benefits of formal mentoring for female leaders. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 7 (2): 64-70.
- Jaksztat, Steffen, Nora Schindler, und Kolja Briedis. 2010. Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses. *HIS: Forum Hochschule* 14 (2010): 21 ff.
- Jung, Sybille. 2011. Unbefristet, perspektivenreich, frauenfreundlich? Karrieren im Wissenschaftssystem und ihr Gender-Bias. In *Traumjob Wissenschaft?* Karrierewege in Hochschule und Forschung. GEW-Reihe – Materialien aus Hochschule und Forschung Nr.117, hrsg. Klemens Himpele et al., 85-90. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Kaiser-Belz, Manuela. 2008. *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung*. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Kurbjuhn, Carmen, und Anke Geßner. 2013. *Leibniz-Mentoring*. Mentoring-Programm für Wissenschaftlerinnen in Leibniz-Einrichtungen. Abschlussbericht Pilotdurchgang 2011/12. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Original ist zu erfragen bei den Autorinnen).
- Kurmeyer, Christine. 2012. *Mentoring. Weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Lange, Ralf. 2006. *Gender-Kompetenz für das Change Management*. Gender & Diversity als Erfolgsfaktoren für organisationales Lernen. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag.
- Leicht-Scholten, Carmen. 2009. Wissenschaftliche Personalentwicklung an Hochschulen – der Beitrag von Mentoring-Programmen als Element einer gendergerechten Personal- und Organisationsentwicklung. In *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, hrsg. Heidrun Stöger et al., 123-136. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Luhmann, Niklas. 1988. Organisation. In *Mikropolitik*, hrsg. Willi Küpper et al., 165-185. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Niklas. 2009a. *Soziologische Aufklärung 3*. Soziale Systeme, Gesellschaft, Organisation. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Luhmann, Niklas. 2009b. *Soziologische Aufklärung 4*. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- MentorinnenNetzwerk für Frauen in Naturwissenschaft und Technik, Hrsg. 2012. *Karrierebrücken bauen!* Projektbericht 2011/2012 des MentorinnenNetzwerks für Frauen in Naturwissenschaft und Technik. http://www.mentorinnennetzwerk.de/fileadmin/redakteure/PDFs/Downloads/Projektbericht_2011-2012_MentorinnenNetzwerk.pdf. Zugegriffen am 14. Januar 2016.
- Metz-Göckel, Sigrid, Petra Selent, und Ramona Schürmann. 2010. Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur. *Beiträge zur Hochschulforschung* 32 (1): 8-35.
- Nienhaus, Doris, Gaël Pannatier, und Claudia Töngi. 2005. *Akademische Seilschaften: Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung*. Bern: eFeF-Verlag.
- Petersen, Renate. 2015. Mentoring als Beitrag zur Lernenden Organisation. Das Beispiel „Meditation“ am Universitätsklinikum Essen. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung/-politik in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 2+3 (2015): 77-84.
- Ragins, Belle R., John L. Cotton, and Janice S. Miller. 2000. Marginal Mentoring. The Effects of Type of Mentor, Quality of Relationship, and Program Design on Work and Career Attitudes. *Academy of Management Journal* 23 (6): 1177-1194.
- Schein, Edgar H. 1984. Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review* Vol. 25, Nr. 2, 3-16.
- Schreyögg, Georg, und Daniel Geiger. 2015. *Organisation*. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 6. Auflage, Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Wien, Andreas, und Norman Franzke. 2013. *Systematische Personalentwicklung*. 18 Strategien zur Implementierung eines erfolgreichen Personalentwicklungskonzepts. Heidelberg: Springer-Gabler Verlag.
- Wilz, Syliva Marlene. 2002. *Organisation und Geschlecht*. Strukturelle Bindungen und kontingente Kopplungen. Reihe Geschlecht und Gesellschaft. Band 28, Opladen: Leske + Budrich.
- Wissenschaftsrat (WR): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten vom 11.07.2014 in Dresden: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf>. Zugegriffen am 14. Januar 2016.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mentoringverortung in der Personal- und Organisationsentwicklung, angelehnt an: Karrierekunst – Consulting-Institut für akademische Karriereentwicklung Jasmin Döhling-Wölm, 2013. Qualifizierungskonzept „Strategische/r Wissenschaftsmanager/in für die akademische Personalentwicklung und Graduiertenförderung“, S. 8. (autorisierte Verwendung, Original ist zu erfragen bei der Konzeptverfasserin)

Abbildung 2: Beispiel eines organisationalen Kulturwandelverlaufs durch Mentoring, Modell © Carmen Kurbjuhn, 2016.

Autorin

Carmen Kurbjuhn, M.A.

Studium Sozial- und Erziehungswissenschaften
Leitung Mentoring-Programm für Studierende
Technische Universität Berlin
Marchstr. 23, Sekr. 1-5
10587 Berlin
carmen.kurbjuhn@tu-berlin.de

Gendertransformationspotenzial von Mentoring: Ansätze zur Organisations- entwicklung und Kulturveränderung

24

Dagmar Höppel, Henrik Andersen und Patricia Kielbus

Abstract

Dieser Beitrag dient dazu, bestehende Entwicklungspotenziale im Rahmen von Mentoring-Programmen sichtbar zu machen. Einerseits soll der Mehrwert für die Programme selbst und andererseits für die Hochschulleitungen herausgestellt werden. Nicht zuletzt können Mentoring-Programme als Seismograph für Veränderungspotenziale und Ansatzpunkte für Personal- und Organisationsentwicklung verstanden werden, denn Wissenschaft findet innerhalb von impliziten und expliziten Normen, Regeln und Strukturen statt (vgl. Blome 2013). Der Wandel in den Gleichstellungspolitiken geht dabei auch mit dem Wandel der Gleichungsstrategien einher. Wo früher die Formel Fix the women im Zentrum stand, gilt heute: Fix the institution bzw. Fix the structure als Leitbild (vgl. Pollitzer und Palmén 2015, S. 2).

Schlagwörter

Mentoring, Veränderungspotenzial, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Gleichstellungsstrategien, Gleichstellungspolitik, Wissenstransfer

Der Weg in akademische Spitzenpositionen ist für Wissenschaftlerinnen auch bei besseren Leistungen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen noch steinig. Von Qualifikationsstufe zu Qualifikationsstufe verliert die Scientific Community überproportional weibliche Talente (vgl. Braun et al. 2015, S. 30). Hauptursache sind strukturelle Defizite, die zu individuellen Behinderungen führen. Eine erfolgreiche Maßnahme der individuellen Personalförderung mit großem Zuspruch und Entwicklungspotenzial sind Mentoring-Programme. Das vom Forum Mentoring (siehe Beitrag II.7 in diesem Band) initiierte und vom BMBF-geförderte Forschungsprojekt „Aufwind mit Mentoring“⁴ analysierte direkte und indirekte Effekte von Mentoring-Programmen für Frauen und deren Nachhaltigkeit, insbesondere den Einfluss auf die Berufs- und Karriereverläufe von Mentees. Der Schwerpunkt der Evaluation war dabei die Mentoring-Beziehung zwischen Mentee und Mentor_innen. Es zeigten sich auch Wirkungen auf das professionelle Selbstverständnis und die Führungskompetenzen der Mentor_innen und damit einhergehend mögliche Folgen für institutionelle Strukturen und letztlich auf die Wissenschaftskulturen (vgl. auch Franzke 2005 und Haghanipour 2013).

Welche zentrale Rolle Mentoring-Aktivitäten im Zusammenhang mit der ersten Maßnahme zur Personal- und Organisationsentwicklung liefern, belegt die Studie des Stifterverbands *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs* (Briedis et al. 2013), die den Bedarf, die Nutzung und die Nützlichkeit spezifischer Angebote zur beruflichen Orientierung an Hochschulen erfasst hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass nach der Beratung durch Professor_innen (75 %) dem Bedarf an Mentoring mit 68 % die zweithöchste Bedeutung an Hochschulen zukommt, nur 15 % dies nutzen (können) und 67 % davon die Maßnahme als sehr nützlich einschätzten (Briedis et al. 2013, S. 53). Von den vorgeschlagenen fünf Angeboten wird dem Mentoring insgesamt die höchste Nützlichkeit zugesprochen. Generell wurde festgestellt, dass im Geschlechtervergleich erkennbar ist, „dass Wissenschaftlerinnen mit wenigen Ausnahmen einen höheren Bedarf an Orientierungsangeboten äußern“ (Briedis et al. 2013, S. 54).

Während Personalentwicklung die Zielgruppe der Wissenschaftler_innen an vielen Hochschulen noch vernachlässigt, da sich Wissenschaft im Rahmen des Dreiklangs *Forschung, Lehre und Verwaltung* möglichst autonom entfalten will, sind im Zusammenhang mit der Diskussion um *prekäre Beschäftigungsverhältnisse* und des *Brain Drains* junger Wissenschaftler_innen ins Ausland, Empfehlungen von Wissenschaftsorganisationen, wie dem Wissenschaftsrat und der HRK (Hochschulrektorenkonferenz 2014), entwickelt worden. Sie weisen auf die Verantwortung der Hochschulleitungen hin. Sie fordern bessere Rahmenbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs und auch aus gesellschaftspolitischer Sicht (vgl. Keller 2012) Veränderungen ein. Mentoring kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Es ist eine Maßnahme, die im Zusammenhang mit der Forderung nach Qualifizierungskonzepten für den wissenschaftlichen Nachwuchs steht.

Für die Hochschule als Organisation ist Mentoring zunächst eine Maßnahme, mit der sie nach außen sichtbar macht, dass sie Wissenschaftlerinnen und Studentinnen gezielt un-

4 Mehr Informationen unter www.aufwind-mit-mentoring.de.

terstützt. Sie dokumentiert damit, dass sie erkannt hat, dass es ihre Aufgabe ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Hochschule für Frauen als Wissenschaftsstandort und Arbeitgeber attraktiv macht. Die Verantwortung für den Erfolg des Programms und die Defizite in der Wissenschaft werden dabei nicht mehr nur der Wissenschaftlerin bzw. der Studentin zugeschrieben, die an das System angepasst werden sollte, sondern in institutionellen Strukturen verortet. Diese Positionierung haben die Gleichstellungsbeauftragten von Anbeginn an vertreten, denn die Frauenförderaktivitäten zeigten bald, dass die alleinige Fokussierung auf die Nachwuchswissenschaftlerinnen keine nachhaltigen Veränderungsprozesse in Gang setzten.

Mentoring boomt, unterstützt durch die Gleichstellungsstrategien der DFG mit ihren Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards (DFG 2008) und den zusätzlich zur Verfügung gestellten Mitteln für Gleichstellung in den Förderverfahren. Sie liefern neue Finanzierungsquellen, z. B. im Rahmen der Graduiertenschulen, SFBs und Transregios. Gender Consulting-Stellen halten Einzug in die Hochschulen und nutzen umgehend Kooperationen mit Mentoring-Programmen vor Ort. Ähnlich wirkte das Professorinnen-Programm des Bundes und der Länder (vgl. Zimmermann 2012). Beide Initiativen belohnten strukturell in Gleichstellungskonzepten integrierte Mentoring-Programme und setzten damit Anreize und Impulse von außen zur Gleichstellung und Personalentwicklung an den Hochschulen. Sie trugen mit dazu bei, Mentoring-Programme finanziell zu fördern und auszubauen. Damit hat Mentoring – das nach wie vor überwiegend die Herstellung gleicher Chancen für Frauen und Männer zum Ziel hat – höchste Anerkennung erfahren und zugleich Einzug in die etablierten Förderstrukturen des Wissenschaftsstandorts Deutschland erhalten. Hochschulen, die Mentoring-Programme anbieten, signalisieren damit nach außen, dass ihnen die Förderung von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen ein wichtiges Anliegen ist. Sie bieten nach innen jungen Wissenschaftlerinnen über ihren Lehrplan hinaus Einblick in das *Hidden Curriculum* der Spielregeln und Strukturen im Wissenschaftsbetrieb. Vielfach scheint das Stichwort *Mentoring für Frauen* zu genügen, um als gleichstellungsaktive Hochschule wahrgenommen zu werden. Es ist allerdings anzumerken, dass auch hier zwischen qualitätsgesichertem und einem Mentoring, das eigentlich die Bezeichnung nicht verdient, unterschieden werden sollte. Der vorliegende Beitrag bezieht sich dabei auf Programme und Aktivitäten, die sich an den Qualitätsstandards des Forum Mentoring orientieren (siehe Beitrag II.9 in diesem Band).

Über die Individualförderung hinaus bieten Mentoring-Programme ein enormes Entwicklungspotenzial für eine geschlechtergerechte Personalentwicklung und bei der Etablierung von Gleichstellungsstandards an Hochschulen. Neben den Mentees profitieren auch die Mentor_innen und die Institutionen selbst in vielfältiger Weise von den Programmen. Sie liefern wertvolle Hinweise darauf, wo Veränderungsbedarf in der Personal- und Organisationsstruktur besteht, wo Hürden oder gar die *Gläserne Decke* Wissenschaftlerinnen am Aufstieg behindern und davon abhalten, ihre Potentiale zu entfalten. Die Rückbindung dieses strukturellen, institutionellen und kulturellen Wissens kann nur dann gelingen, wenn neben der Mentoring-Expertise auch die Expertise von Gleichstellungsbeauftragten

und Gender-Experten und Expertinnen einbezogen wird und eine längerfristige Strategie der Organisationsentwicklung verfolgt wird.

Know-How-Transfer im Beziehungsgeflecht Mentoring

Die Aufwind-Studie (Höppel 2016) hat gezeigt, Know-How und neues Wissen wird in Mentoring-Beziehungen in vielfältigen Personenkonstellationen produziert und transportiert. Im Wesentlichen wird ein Beziehungsgeflecht zwischen folgenden Akteur_innen aufgebaut: zwischen Mentee und Mentor_in, zwischen Mentee und Mentoring-Managerin, zwischen Mentoring-Managerin und Mentor bzw. Mentorin, zwischen Mentor_in und ihrem/ seinem Institut, ihrer/seiner Arbeitsumgebung. Dies gilt auch für die Mentee, die ihre Erkenntnisse ebenfalls in ihre (wissenschaftliche) Arbeit und ihr Studium einbringt. Aber es gibt noch weitere Akteur_innen im Feld, und zwar die Hochschulleitung, die z. B. bei der Zertifikatsverleihung, Auftaktveranstaltung oder an Kamingesprächen mitwirkt und bei der Suche nach weiblichen Gremienmitgliedern auf Mentees oder interne und externe Mentor_innen zurückgreift. Dies kann sich aber auch auf sonstige unterstützende Mitglieder der Verwaltung beziehen, die sich z. B. für ihren Personenkreis ein Mentoring-Programm wünschen oder über ihre Tätigkeitsfelder in Seminaren informieren. Je nach struktureller Anbindung des Mentoring-Programms bei der Gleichstellungsbeauftragten, in der Medizinischen Fakultät, der Personalverwaltung, einem Graduiertenkolleg oder im Prorektorat für Forschung, ergeben sich andere Aufgaben, inhaltliche Facetten und Vernetzungsmöglichkeiten. Zwischen all diesen Beteiligten – und die Zahl der hier Genannten ist vielfältig erweiterbar – entwickelt sich ein Netzwerk, das ebenfalls zur Personal- und Organisationsentwicklung und zur Veränderung der Hochschulkultur genutzt werden kann (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band). Voraussetzung dafür ist, dass gute Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden, die einen durchlässigen Know-How-Transfer ermöglichen.

Mentoring-Beziehungen öffnen den Blick für Reflexionsprozesse über alle Hierarchie- und Fachbereiche hinweg und tragen mit dazu bei, die (Führungs-)Kompetenzen der Mentor_innen und der Mentees zu verbessern. Voraussetzungen für einen effizienten Know-How- und Kompetenz-Transfer sind ein gelungenes Matching und transparente Kommunikationsstrukturen, die über Hierarchiegrenzen hinweg Wege ebnen, so dass diese Informationen auch dort ankommen, wo sie Wirkung entfalten sollen. Dies setzt vor allem ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis voraus. Im Idealfall werden gleichzeitig ein selbstgesetztes Ziel und damit eine Zielsetzung der Organisation verfolgt, wie zum Beispiel die Erhöhung des Frauenanteils in der Wissenschaft (z. B. Umsetzung von Zielvorgaben des Gleichstellungsplans). Über die Mentor_innen werden ihre Erkenntnisse in die Hochschulgremien getragen, über die Mentoring-Managerinnen in die Verwaltung und in die Fakultäten. Den Hochschulgremien werden Berichte und Evaluationsergebnisse zur Verfügung gestellt.

Wie wichtig der Know-How-Transfer ist und welche Schlüsselrolle dabei die Mentoring-Managerin einnimmt, soll anhand eines Beispiels erläutert werden:

Im Rahmen der Mentoring-Beziehung berichtet eine Nachwuchswissenschaftlerin über ihre Schwierigkeiten, an Institutssitzungen teilzunehmen, die um 17.00 Uhr beginnen. Sie überlegt mit ihrem Mentor Strategien, dies vor Ort zu ändern. Sie entwickelt mit ihm Argumente und Vorschläge, die Sitzungskultur umzugestalten. Beide besprechen sich mit der Managerin, die sie auf die behindernden Faktoren in der Organisationsstruktur hinweist. Der Mentor ist zugleich Dekan an einer anderen Universität und beobachtet daraufhin das Sitzungsverhalten in seiner Fakultät. Er stellt fest, die Mütter und einige Väter fehlen häufiger nach 17.00 Uhr, obwohl sie ansonsten sehr engagiert sind. Er hört sich um und berät sich in seinem Umfeld. Dabei stellt er fest, dass es sehr viele Fakultätsratsmitglieder begrüßen würden, andere Zeitfenster für Sitzungen zu definieren. Zugleich ergeben sich weitere Vorschläge, wie der Sitzungsverlauf besser strukturiert und organisiert werden kann. Eine Arbeitsgruppe der Fakultät entwickelt neue Verfahrensregeln, die im Fakultätsrat und anschließend vom Senat beschlossen werden. Heute wird die Hochschule belohnt und ist stolz auf ihre familienfreundlichen Strukturen.

Das Beispiel zeigt, wie ein Mentor als Führungskraft im Rahmen seiner Mentoren-Funktion erstmals die alltägliche zeitliche Herausforderung für Eltern als bewusst wahrgenommen hat und dies zu einer Sensibilisierung mit weitreichenden Folgen hin zu einer Kulturveränderung in der Hochschule führen konnte.

Know-How-Transfer als Beitrag zur Struktur—und Organisationsentwicklung

Aus Sicht der Mentoring-Programme und der Gleichstellungsaktiven an den in der Aufwind-Studie befragten Hochschulen ist es daher besonders wünschenswert, dass es nicht nur einzelnen Personen überlassen wird, Veränderungen zu initiieren. Vielmehr sollten Wege etabliert und damit transparente Kommunikationsstrukturen geschaffen werden, solche Impulse, Anregungen und Kritik aufzugreifen und zum Gegenstand ihrer Struktur- und Organisationsentwicklung zu machen. Erforderlich aus Sicht dieser befragten Mentoring-Managerinnen ist es darüber hinaus, dass sie eine Art *Toolbox* erhalten bzw. entwickeln und mit ausreichend Zeit ausgestattet werden, Feedbacks bei den Mentees und Mentor_innen abzufragen und mit diesen gemeinsam die strukturell-bedingten Elemente und Anregungen bezüglich ihrer Genderrelevanz bewusst reflektieren können. Dies könnte den strukturellen Nutzen der Programme über die Mentoring-Beziehung hinaus erhöhen und zur Gendersensibilisierung an den Hochschulen enorm beitragen. Mittelfristig wird dies ebenfalls zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Hochschule führen. Die Programm-Berichte und Evaluationsergebnisse tragen zwar zum Know-How-Transfer bei, zur Initiierung nachhaltiger struktureller Veränderungen scheint es jedoch von zentraler Bedeutung, Kommunikationswege – ggf. auch über die Gleichstellungsbeauftragte – auf den unterschiedlichen Ebenen der Organisation zu verankern, um die wertvollen Anregungen

und Einsichten aus dem Hochschulalltag in das Hochschulmanagement rückzubinden und gewinnbringend für die gesamte Hochschule nutzbar zu machen (vgl. Kaiser-Belz 2008).

Die durch die Mentoring-Programme erfolgten Anstöße zu internen Strukturveränderungen bleiben nicht innerhalb der Hochschulen. So ist es z. B. in Baden-Württemberg gelungen, Mentoring in die Förderprogramme des wissenschaftlichen Nachwuchses zu integrieren. Es ist ein Verdienst des baden-württembergischen Mentoring-Netzwerks, dass Mentoring-Aktivitäten Bestandteil mehrerer Landesprogramme zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen wurden. Das Netzwerk greift außerdem aktuelle Themen in der Mentoring-Landschaft auf, wie z. B. Fragen der Verstetigung oder Zertifizierung von Programmen, und entwickelt entsprechende Konzepte. Im Oktober 2014 wurde aus diesem Bereich ein Qualifizierungsmodul zum Thema *Profilentwicklung der Mentoring-Managerin* mit großem Erfolg durchgeführt (siehe Beitrag II.10 in diesem Band). Auch in den neu geschaffenen gesetzlichen Strukturen und Hochschulverträgen des Landes wurden Qualifizierungskonzepte für den wissenschaftlichen Nachwuchs verankert (MWK 2013). Sie empfehlen Mentoring und erste Hochschulen belohnen dies nun z. B. auch mit Credit Points. Damit ging der Wunsch der Gleichstellungsbeauftragten einher, die Verstetigung der Programme zu befördern. Die Art und Weise, wie diese Integration der Mentoring-Aktivitäten vollzogen wird, ist allerdings den autonomen Hochschulen selbst überlassen. Sie haben sich Selbstverpflichtungen im Gleichstellungsbereich auferlegt, die die Strukturen und die Organisation selbst verändern können. Es eröffnen sich damit große Chancen für die Hochschulen, die Effekte des Mentorings nutzstiftend in die Veränderungsprozesse einzubinden und damit insgesamt die Hochschulen effektiver zu gestalten. Dabei ist von besonderem Vorteil, dass sich die Veränderungsprozesse auf der Fachbereichsebene vollziehen werden und keine Instrumentarien bekannt sind, die besser als Mentoring-Programme gerade auch auf diese Spezifika eingehen könnten. Mehrere Professionalisierungsschübe der Programme gingen damit einher. Diese haben aufgrund ihrer Erfolge dazu geführt, dass nach einer Öffnung der Programme für Männer immer lauter gerufen wird.

Empfehlungen zur Intensivierung des Know-How-Tansfer

Im Rahmen der Professionalisierung der Aufgabenfelder, der Nutzung und Umsetzung von Erkenntnissen aus den Mentoring-Programmen und möglicher Entwicklungspotenziale bieten sich vor dem Hintergrund der Aufwind-Studie aus Sicht der Autor_innen dieses Beitrags folgende Themenfelder und Verknüpfungsmöglichkeiten zur Intensivierung des Wissenstransfers an:

- Mentoring-Beziehungen: Gemeinsame Reflexion der Aktivitäten des Mentoring-Tandems – Evaluation der Mentoring-Beziehung; Rückbindung an die Mentoring-Managerin und Aufbereitung der Informationen für die Hochschulleitung

- Aufbau eines Mentoring-Beziehungsmanagements (von der Individualförderung bis hin zum Peer-Mentoring in der Gruppe)
- Entwicklung und Verständigung auf einen gemeinsamen Verhaltenskodex zur Erzeugung von Transparenz, zum Know-How-Transfer und zur Feedbackkultur im Mentoring und in der Hochschule
- Gendersensibilisierung: Schärfung des Blicks für die Gender-Perspektiven in Forschung und Lehre, die Wirkung von Gender Bias und Erkennen von Mechanismen, diese möglichst zu vermeiden
- Qualifizierung von Mentoring-Managerinnen (Berufsbild: Mentoring-Managerin) und Professionalisierung
- Zertifizierung von Mentoring-Programmen
- Aufbau einer Feedbackkultur zur Rückkopplung der Ergebnisse aus der Mentoring-Beziehung bzw. dem Programm; Weitergabe von Empfehlungen an die Projektleitung und die Hochschulleitung zur Weiterentwicklung des Programms (Aufbau-, Ausbau, Vernetzung)
- Erweiterung der Handlungskompetenzen durch Kenntnisse über die Wirkung von Genderaspekten und deren strukturelle Wirkung aller Beteiligten
- Verortung und Vernetzung des Programms inner- und außerhalb der Hochschule (Aufbau neuer und Einbindung in vorhandene Netzwerkstrukturen)
- Verbindung, Verknüpfung und Verzahnung der Mentoring-Erkenntnisse mit anderen Maßnahmen und Programmen der Hochschulen und der (Gender-)Forschung
- Personal- und Gleichstellungsmanagement: Aufbau von Talentpools, Mentor_innen-Datenbanken, Vorschlagslisten für genderbewusste Personen in Gremien; Verknüpfung von Mentoring mit anderen Methoden der Personalentwicklung
- Etablierung von Mentoring als Auszeichnungsinstrument für Nachwuchswissenschaftlerin_innen und als Frühwarnsystem für strukturelle Defizite zur Initiierung von Change-Management-Prozessen; Einfluss auf Führungsverhalten und auf Veränderung der Führungskultur.

Versteht man Organisationsentwicklung als ständigen Prozess, die Organisation *Hochschule* mit dem Ziel zu verbessern, die Effektivität zu erhöhen und sich an neue Herausforderungen anzupassen, so finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte im Mentoring. An vielen Hochschulen vollziehen sich diese Entwicklungsprozesse in der Autonomie der Fachbereiche. Dort findet auch die Rekrutierung des Nachwuchses statt. Angeregt durch die Exzellenzinitiative und den zunehmenden Wettbewerb ist damit ein enormer Veränderungsdruck und -prozess verbunden. Modelle der leistungsbezogenen Besoldung und die größere Autonomie der Hochschulleitungen haben dazu geführt, dass der Finanzierungsrahmen für Professuren ausgehandelt wird und neue Aushandlungsprozesse entstehen. Die Verankerung von Gleichstellungsmaßnahmen und die Nutzung der daraus gewonnenen Erkenntnisse stellen große Chancen für die Hochschule dar. Es ist allerdings erforderlich, die Weichen richtig zu stellen und die Ergebnisse und Perspektiven, die die Mentoring-Programme sowie die Geschlechterforschung liefern, in die Entwicklungskonzepte der Hochschulen einzubringen.

Eine gute Möglichkeit der Umsetzung für Hochschulen besteht darin, ihre Mentoring-Aktivitäten zunächst mit anderen Maßnahmen der Personalentwicklung zu verknüpfen.

So haben nicht wenige Institutionen die Mentoring-Verantwortlichen auch zum Teil mit Aufgaben in ihrer Personalabteilung betraut. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Teilnahme an einem Mentoring-Programm auch gezielt als Instrument zur Auszeichnung von Nachwuchswissenschaftlerinnen einzusetzen (die Teilnahme stellt eine Auszeichnung dar). Denkbar ist auch die Verknüpfung mit einem Entsendungsprogramm (Besuch einer Mentor_in an einer internationalen Universität mit hoher Reputation, Einladung einer Mentor_in mit hoher Reputation aus dem Ausland und damit Ausbau des Netzwerks der Hochschule zu dieser Wissenschaftler_in). Mentoring hat sich auch bewährt, den Führungskräften an den Hochschulen die Anliegen – hier die Schwierigkeiten, denen sich Nachwuchswissenschaftlerinnen stellen müssen, zu spiegeln.

Zugleich wird ihre Verantwortung für diese strukturellen Hindernisse sichtbar und den Mentor_innen und der integrierten Hochschulleitung bewusst, welche Verantwortung sie haben. Somit wird auch deutlich, was sie in ihrem Arbeitsumfeld ändern könnten. In den Evaluationen der Programme haben sich immer wieder Hinweise auf Veränderungspotenziale ergeben, die aber nicht in ihrer strukturellen Wirkung reflektiert wurden. Um einen nachhaltigen Entwicklungsprozess anzustoßen, ist es daher erforderlich, die Mentoring-Aktivitäten bewusst zu reflektieren und die darin liegenden Chancen gezielt in das Handlungsrepertoire der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschule einzubringen. Im Verbund mit anderen PE und OE-Aktivitäten kann so eine Vertrauenskultur⁵ entstehen, die zu einer neuen Arbeitskultur beiträgt, die ihren Talenten angemessene Entfaltungsspielräume einräumt und den Profit der Mentoring-Beziehung über das Tandem hinaus der gesamten Institution eröffnet und zur Verfügung stellt.

5 Vertrauenskultur wird mit der Erhaltung von Wertschätzung und Anerkennung für eigenverantwortlich erledigte Aufgaben in Verbindung gesetzt. In der Organisationssoziologie führt diese zu einer Senkung der Transaktionskosten bei Interaktionen und wiederum zu einer Erhöhung der Innovationsfähigkeit, Motivation, Selbstverwirklichung der Mitarbeiter (vgl. Blank 2011, S. 19 f.).

Garanten für ein nachhaltiges Mentoring

Als Garanten für eine gute nachhaltige Einbindung des Mentorings konnten in der Aufwind-Studie identifiziert werden:

- Definition des Ziels der Mentoring-Aktivitäten, inkl. bewusster Verankerung in der Institution (Personalabteilung, Gleichstellung, Diversity), basierend auf einem verbindlichen Qualifikationsziel, das auch Genderwissen und -kompetenz einschließt
- Verknüpfung der Mentoring-Aktivitäten mit anderen Instrumenten der Personal- und Organisationsentwicklung, Analyse von Kombinations- und Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen PE/OE-Maßnahmen
- Initiierung eines Know-How-Transfers auf Augenhöhe. Alle Beteiligten sollten vom Know-How-Transfer profitieren! Durch ein hochschulinternes Vorgehen können ggf. sog. Change-Agenten identifiziert werden, die möglicherweise auch für andere Change-Prozesse eingesetzt werden können
- Durchführung eines qualitätsgesicherten Matchings (Forum Mentoring 2014) unter Sicherstellung des Know-How-Transfers für die Organisation: Ein qualitätsgesichertes Matching erhöht den Profit für Mentor_innen und Mentees. Die Managerin kann dabei eine zentrale Rolle einnehmen und einen gelingenden Know-How-Transfer (inkl. Feedback-Kultur) fördern
- Aufbau eines Talentmanagements für Mentees, verknüpft mit Zielvorgaben der Mentoring-Beziehung im Rahmen des Personalentwicklungs- und Betreuungskonzepts der Mentee
- Nutzung der Expertise der Mentor_innen: Die Entwicklung von Feedback-Verfahrenswegen, die Rückbindung der Gesprächsergebnisse mit den Mentor_innen, die Reflexion der Zielvereinbarungen der Mentee, die deren angestrebte Entwicklung klären, erlauben es, Mentoring auch für die Entwicklung der Mentoren (Credit Points, Anrechnung auf das Lehrdeputat, ...) einzusetzen
- Einführung einer Basisqualifizierung für die Mentor_innen: Nicht jede Führungskraft ist als Mentor_in geeignet und erfahren genug. In einer Basisqualifizierung kann eine Vorbereitung auf die Aufgabe und Gendersensibilisierung erfolgen
- Auch für die Mentoring-Manager_in sollten Qualifizierungsmodule und Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden

Qualitätsgesichertes Mentoring wirkt (im Idealfall) auf die Strukturen der Hochschule und die Wissenschaft selbst ein, gerade hinsichtlich der Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für die Herausforderungen, die mit der Erreichung von Gleichstellung für Frauen und Männern verbunden sind. Dies setzt eine gelungene, nachhaltige Integration in die Hochschule voraus, eine Vernetzung mit Elementen der Nachwuchsförderung innerhalb und außerhalb der Hochschule sowie ein institutionelles Management der Infor-

mationen, der Veranstaltungen, der Kontakte und der Qualität wie vom Forum Mentoring entwickelt.

Literatur

- Blank, N. 2011. *Vertrauenskultur. Voraussetzung für Zukunftsfähigkeit von Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Blome, E. 2013 *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, S., T. Hentschel, C. Peus, und D. Frey. 2015. Chancengleichheit durch professionelle Personalauswahl in der Wissenschaft. In *Personalauswahl in der Wissenschaft*, hrsg. C. Peus, 30-46. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Briedis, K., S. Jaksztat, J. Schneider, A. Schwarzer und M. Winde. 2013. *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bedarfsaufnahme*. HIS Projektbericht Juni 2013. Essen: Stifterverband Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2008. Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG. http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/chancengleichheit/forschungsorientierte_gleichstellungsstandards.pdf. Zugegriffen: 18.03.2016.
- Forum Mentoring e.V. Hrsg. 2014. Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft. http://www.forum-mentoring.de/files/8014/1104/2070/BroschuereForumMentoringeV_2014-09-162.pdf. Zugegriffen 18.03.2016.
- Franzke, A. 2005. Mentoring als Instrument des Wissensmanagements in gleichstellungsorientierten Netzwerken. In *Wissenstransform. Wissensmanagement in gleichstellungsorientierten Netzwerken*, hrsg. S. Ernst, J. Warwas, und E. Kirsch-Auwärter, Münster: LIT. S. 97-106.
- Haghanipour, B. 2013. *Mentoring als geschlechtergerechte Personalentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Höppel, D. 2016. *Aufwind mit Mentoring Wirksamkeit von Nachwuchsfördermaßnahmen zur Karriereförderungen von Frauen in der Wissenschaft am Beispiel von Mentoring-Projekten*, Baden-Baden: Nomos.
- Hochschulrektorenkonferenz. 2014. Orientierungsmaßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur. Empfehlungen der 16. HRK Mitgliederversammlung am 13.5.2014. <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/orientierungsrahmen-zur-foerderung-des-wissenschaftlichen-nachwuchses-nach-der-promotion-und-akademi/>. Zugegriffen: 18.03.2016.
- Kaiser-Belz, M. 2008. *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, A. 2012. Vom Templiner Manifest zum Herrschinger Kodex. Handlungsansätze für die Reform der Karrierewege in Hochschule und Forschung. http://efas.htw-berlin.de/wp-content/uploads/efas-Tagung-2012_Keller.pdf. Zugegriffen: 18.03.2016.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK). 2013. Ergebnispapier der Arbeitsgruppe Verbesserung der Rahmenbedingungen für den Mittelbau und den nichtwissenschaftlichen Bereich. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/mwk/ergebnispapier_ag_mittelbau.pdf. Zugegriffen: 18.03.2016.
- Pollitzer, E., und R. Palmén. 2015. Research Synthesis 4. Gender in Research Content and Knowledge Production. http://www.genderportal.eu/sites/default/files/resource_pool/GenPORT_RS4_Knowledge_Production_28JAN2016_0.pdf. Zugegriffen: 18.03.2016.

Wissenschaftsrat. 2014. Empfehlungen zu Karrierezielen und –wegen an Universitäten. Drs. 4009, Dresden 11 7 2014. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf>. Zugegriffen: 18.03.2016.

Zimmermann, K. 2012. *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“* (HoF-Arbeitsbericht 6/2012). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

Autorinnen und Autoren

Dr. Dagmar Höppel, Dipl. Haushaltsökonomin

Leitung Geschäftsstelle der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten
an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württemberg

Leitung Mentoring und Training

LaKoG

Universität Stuttgart

Kronenstr. 36

70174 Stuttgart

hoeppel@lakog.uni-stuttgart.de

Henrik Andersen, M.A.

Studium Empirische Sozialforschung

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Sozialwissenschaften,

Fachgebiet Empirische Sozialforschung

TU Kaiserslautern

Fachbereich Sozialwissenschaften

Fachgebiet Empirische Sozialforschung

Erwin-Schrödinger-Str.

67663 Kaiserslautern

Henrik.Andersen@sowi.uni-kl.de

Patricia Kielbus, M.A.

Studium Romanistik

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Geschäftsstelle der LaKoG Baden-Württemberg

LaKoG

Universität Stuttgart

Kronenstr. 36

70174 Stuttgart

Kielbus@lakog.uni-stuttgart.de

Mentoring und die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation

Renate Petersen

Abstract

Die Kombination von Mentoring, Seminaren und Netzwerkaktivitäten ist geeignet, die Teilnehmer_innen von Mentoring-Programmen vielfältig fortzubilden, ihre Selbstkompetenzen zu stärken und ihre Karriere zu befördern, wie viele Untersuchungen zeigen.

Beinhaltet Mentoring weitere Potenziale? Inwieweit können individuelle und institutionelle Ziele verknüpft werden? Welches Veränderungspotenzial für die Organisation bergen Mentoring-Programme? Was bewirkt die Generierung zusätzlicher Netzwerkstrukturen im Rahmen eines Inhouse-Mentorings durch die Transformation von individuellem zu kollektivem Wissen?

Schlagwörter

Mentoring, Lernende Organisation, Organisationsentwicklung, Vernetzung, Hochschulmedizin, Wissenstransfer

Am Beispiel von zwei Mentoring-Formaten an einer Medizinischen Fakultät werden theoretische Überlegungen zum Konstrukt *Lernende Organisation* auf ihre Anwendbarkeit im wissenschaftlichen Feld überprüft. Im Abschnitt *Methodisches Vorgehen* wird beschrieben, wie vorhandene Programm-Evaluationen nachträglich auf ihre impliziten Aussagen zu möglichen organisationalen Entwicklungspotenzialen untersucht werden. Die Präsentation der Ergebnisse geschieht in zwei Schritten: *Individuelle Gewinne* für Mentees und Mentor_innen werden zusammengefasst und danach auf ihre gleichzeitige *institutionelle* Funktion für die Fakultät analysiert. Anschließend werden die vorangegangenen Überlegungen in verschiedene organisationale Lerndisziplinen eingeordnet, um weitere Hinweise über mögliche Beiträge von Mentoring zum Wissensmanagement der Fakultät zu erhalten.

Zwei Mentoring-Formate

Grundlage für den folgenden Beitrag bilden zwei Mentoring-Programme an einer Medizinischen Fakultät, die wie folgt implementiert wurden:

- One-to-One-Mentoring für Postdoktorandinnen (2005)
- Peer-Mentoring für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden (2009)

Die Mentoring-Programme wurden 2005 nicht mit der ausdrücklichen Intention eingerichtet, einen expliziten Beitrag für die Organisationsentwicklung der Fakultät zu leisten. Im Vordergrund stand vielmehr die Förderung der Chancengleichheit für weibliche Nachwuchswissenschaftlerinnen. Im Verlauf von zehn Jahren wurde jedoch immer deutlicher, dass die Institution ebenfalls von diesen Programmen profitiert. Nachstehend werden die beiden Mentoring-Konzepte komprimiert vorgestellt.

One-to-one-Mentoring

Wissenschaftlerinnen wird der Aufbau einer One-to-one-Mentoringbeziehung mit Professor_innen bzw. habilitierten Fakultätsmitgliedern des Fachbereichs Medizin angeboten, die frei von einem hierarchisch definierten Über-/Unterordnungsverhältnis ist. Zusätzlich zur One-to-one-Mentoring-Beziehung werden interdisziplinär zusammengesetzte Peer-Groups unter den Wissenschaftlerinnen gebildet, um insbesondere den Vernetzungsgedanken zu befördern (siehe Beitrag I.6.1.1 in diesem Band).

In Abb. 1) ist ersichtlich, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen je eine Mentorin bekommen und gleichzeitig in einer Kleingruppe organisiert sind.

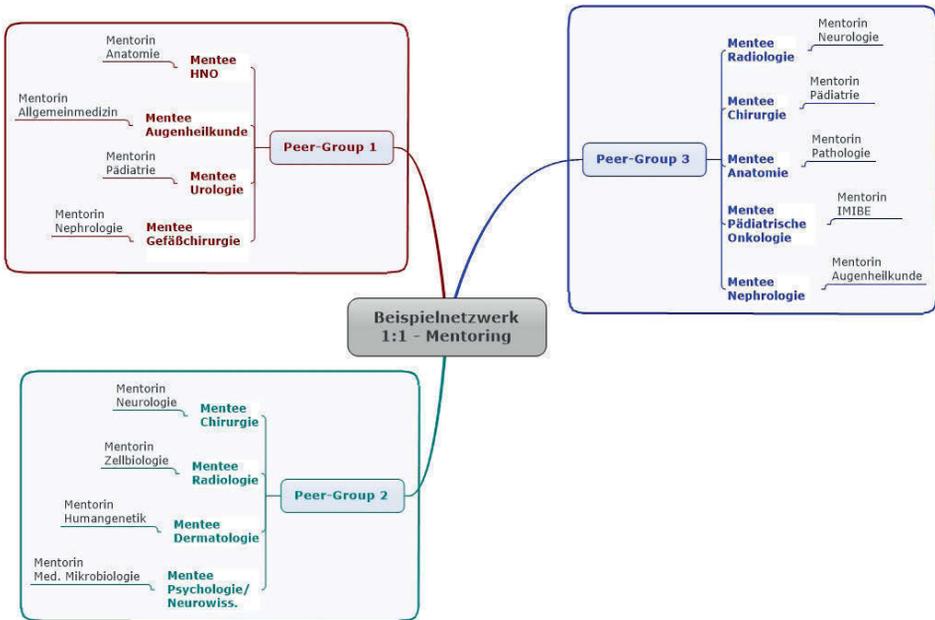


Abbildung 1 Beispielnetzwerk One-ton-one-Mentoring (Petersen 2015, S. 78)

Peer-Mentoring

In diesem Format haben die teilnehmenden Frauen und Männer (jeweils vier bis sechs, gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt) die Möglichkeit, zu den Treffen ihrer Peer-Group erfahrene Expert_innen aus der Fakultät einzuladen, die sie beraten und gegebenenfalls auch über einen Teil der Projektlaufzeit als Mentor_in begleiten. Als Mentor_innen fungieren Professorinnen und Professoren sowie habilitierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Medizinischen Fakultät und der Hochschulverwaltung, die sich aktiv an dieser Form der Nachwuchsförderung beteiligen möchten. Sie beraten die Kleingruppe bei der Laufbahnplanung und geben ihr Wissen über Strukturen und Spielregeln im Wissenschaftsbetrieb weiter.

Die Abb. 2 zeigt, dass z. B. eine Kleingruppe im Programmverlauf von zwei Jahren 16 Mentor_innentreffen durchführte, wodurch sich zugleich die Sichtbarkeit der einzelnen Nachwuchswissenschaftler_innen in der Fakultät erhöhte. Dies ist sowohl bei der Planung von interdisziplinären Drittmittelvorhaben von Interesse als auch in der klinischen Zusammenarbeit bei konsiliarischen Fragestellungen.

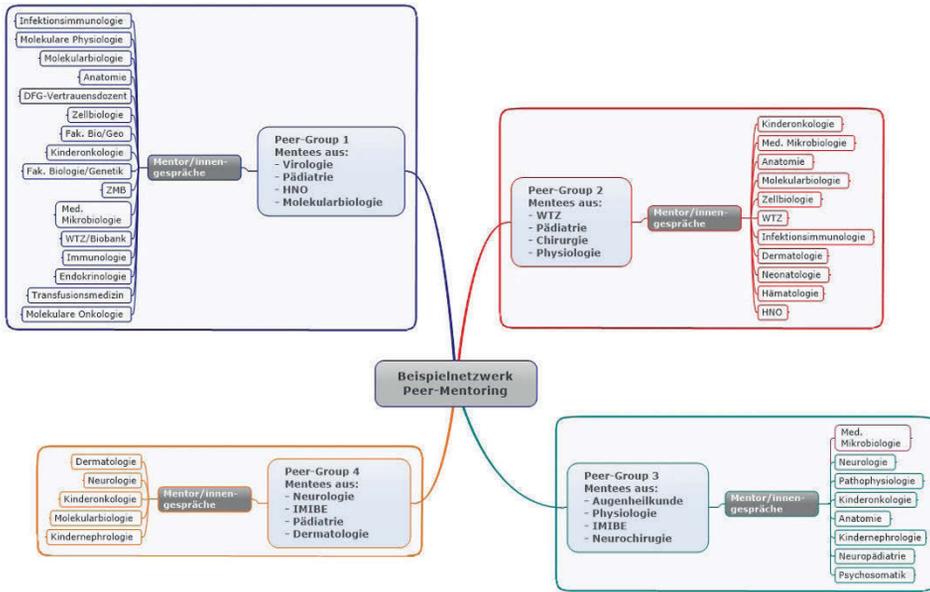


Abbildung 2 Beispielnetzwerk Peer-Mentoring (Petersen 2015, S. 79)

Für beide Programme gilt, dass im Austausch mit den Beteiligten der unterschiedlichen Statusgruppen sowie der eigenen Peer-Groups die individuelle Laufbahn weiterentwickelt und Strukturen und Spielregeln des Wissenschaftsbetriebes transparent gemacht werden. Gleichzeitig soll durch den Aufbau eines Netzwerkes gezielt die Integration in der Scientific Community verbessert werden (vgl. Petersen und Sauerwein 2010, S. 15).

Zu jedem Programmdurchlauf gehört ein Seminar- und Veranstaltungsprogramm, an dem die Mentees stets gemeinsam mit den ihnen vertrauten Kolleg_innen ihrer Mentoring-Linie teilnehmen. In nachfolgender Grafik werden zunächst die Programmstruktur und inhaltliche Details der beiden Programme komprimiert dargestellt:

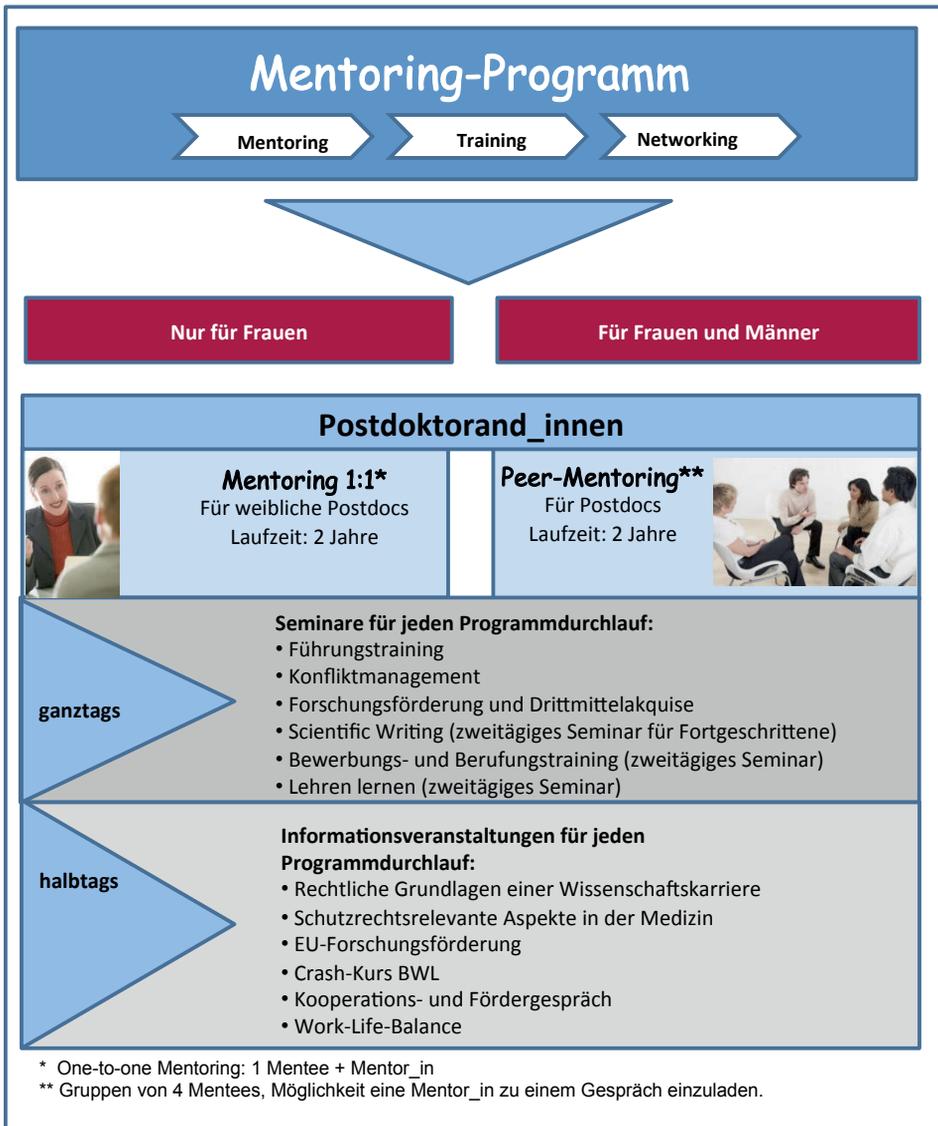


Abbildung 3 Mentoring-Gesamtkonzept (eigene Darstellung)

Theoretisches Konstrukt *Lernende Organisation*

Im Rahmen der Mentoring-Programme werden *individuelle* Bedarfe an Unterstützung der Persönlichkeits- und Karriereentwicklung sowie *institutionelle* Bedarfe nach systematischer Wissensaneignung als Vorbereitung auf vielfältige künftige Führungsaufgaben

im Wissenschaftsfeld verknüpft. Dieser Vorgehensweise kann die folgende Definition von Personalentwicklung an Universitäten zugrunde gelegt werden:

Personalentwicklung in der Hochschule bedeutet nach Schulz:

„...eine wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte, systematische Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von Beschäftigten in Wissenschaft, Wissensmanagement und Administration zur Erreichung, Berücksichtigung und Sicherung der strategischen Ziele der Universität sowie der individuellen beruflichen Entwicklung“ (Schulz 2015, S. 32).

Das Mentoring-Programm als ein Format der Personalentwicklung bildet die Teilnehmenden nicht nur fort, sondern es eröffnet ihnen auch die Möglichkeit zur „*Professionalisierung ihrer Arbeitsbereiche*“ (Schulz 2015, S. 31). Gemäß Macha ist

„das ‚tacit Knowledge‘, das implizite Wissen, (...) solange eine ungenutzte Ressource, solange es nicht durch Weiterbildung im Diskurs als bewusstes verfügbares Wissen in den Köpfen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Führungskräfte (...) zu Tage gefördert wird“ (Macha 2007, S. 63).

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass es sich im Mentoring um den Beitrag zu einem Prozess der wechselseitigen systemischen Beeinflussung von Einzelnen und System handelt. Zunächst setzt die Veränderung bei den Einzelnen und ihrer jeweiligen Potenzialentwicklung an. Organisationales Lernen geschieht somit über personale Lernprozesse von Individuen und wird dann über vielfältige Interaktionsprozesse und initiierte Handlungen in die Organisation hineingegeben (vgl. Macha 2007, S. 72).

Eine einheitliche Begriffsfassung der *Lernenden Organisation* (LO) existiert nicht. Peter Senge (2008) als einer der führenden Wissenschaftler auf diesem Gebiet versteht darunter eine Organisation, die kontinuierlich ihre Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Zukunft erweitert und sich ständig in Bewegung befindet. Grundlage hierfür sind die Menschen in Organisationen:

„Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation“ (Senge 2008, S. 171).

Eine wichtige Basis für die Diskussion um die LO legten Humberto Maturana und Francisco Varela. Die beiden chilenischen Biologen haben sich Anfang der Siebzigerjahre mit der Organisation lebender Systeme beschäftigt. Sie betrachten Lebewesen als autopoietische Systeme, die sich selbst in einer „*basalen Zirkularität*“ reproduzieren können. Autopoietische Systeme reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen. Sie sind in ihrer inneren Struktur, die für die Steuerung

der Reproduktion maßgeblich ist, als geschlossene Systeme zu betrachten (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 55 ff.).

Peter Senge hat in seinen Überlegungen zur LO verschiedene Disziplinen markiert, die beherrscht sein müssen, um die Herausforderungen anstehender Unternehmensveränderungen zu bestehen. Er hat vordergründig die ökonomische Entwicklung wettbewerbsabhängiger Unternehmen im Blick. Gemäß Schulz (2015) ist die Personalentwicklung als integraler Bestandteil der Organisationsentwicklung an Hochschulen allerdings

„eine abhängige Variable der Ausrichtung und Zielsetzung der Universität. Sie beantwortet die durch gesellschaftlichen Wandel und durch Hochschulreformen entstandenen Qualifizierungsbedarfe. Sie sind so zu gestalten, dass sich bedarfsorientierte, systematische Wissensvermittlung mit arbeitsintegrierten Formen des Lernens verbinden“ (Schulz 2015, S. 33).

Gemäß Steinmann und Schreyögg werden

„Lernende Organisationen (...) heute in der Tendenz als ‚anti-strukturell‘ beschrieben, d. h. es sollen Organisationen sein, die sich von dem Steuerungsinstrument Organisationsstruktur weitgehend lösen und sich stattdessen für einen permanenten Wandel rüsten. Die mündliche Kommunikation und die hierarchiefreie Vernetzung nach eigenem Ermessen sollen an die Stelle strikter struktureller Verordnung treten“ (Steinmann und Schreyögg 1999, S. 463).

Die Medizinische Fakultät als Lernende Organisation

Im medizinischen Wissenschaftsfeld schafft interdisziplinäre Zusammenarbeit über die Grenzen institutioneller Abteilungsstrukturen hinweg eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und gilt als eine der Voraussetzungen für Qualität.

Die hier beschriebenen Mentoring-Programme sind Inhouse-Angebote, bei denen sowohl die Mentees als auch die Mentor_innen in dieselbe Organisation eingebunden sind. Hierdurch wird ein gemeinsamer (Mentoring-)Erfahrungsraum gebildet. Im Mentoring werden organisationale Entwicklungsprozesse nicht strategisch gestaltet. Somit handelt es sich *nicht* um gezielt strategisch gesteuertes Verhalten zur Veränderung der Organisation, wie es von Becker definiert wird: Er sieht Organisationsentwicklung

„als dauerhaften, managementbegleitenden, zielbezogenen Prozess der Veränderung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen, die eine Organisation systematisch plant, realisiert und evaluiert“ und begreift sie als *„ein Konzept des übergreifenden, ganzheitlichen und geplanten Wandels“* (Becker 2005, S. 722).

Peter Senge selbst bezeichnet die LO als eine „Vision“, als eine Richtung, in die sich eine Organisation entwickeln sollte. Die nachfolgend beschriebenen fünf Disziplinen werden

als Gestaltungsempfehlungen im Sinne von handlungsleitenden Ideen verstanden, die sich wechselseitig unterstützen sollen:

► Personal Mastery – Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung

Mitarbeitende sollen dazu ermutigt werden, kontinuierlich nach Weiterentwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten zu streben. Es ist eine Institutionskultur erforderlich, die hierzu ausdrücklich einlädt. Grundlegend ist die unbedingte Freiwilligkeit der Teilnahme an Personalentwicklungsangeboten, die ausdrücklich die Gesamtpersönlichkeit fördern sollen. Durch kontinuierliche Selbstverbesserung der Mitglieder einer Organisation werden deren Fähigkeiten angehoben (vgl. Senge 2008, S. 173 ff.).

► Mental Models – Mentale Modelle

Hier geht es um die Frage, wie wir die Welt um uns herum wahrnehmen. Es liegt der konstruktivistische Ansatz zugrunde, dass das Gegenüber ein anderes Abbild der Realität hat als das Individuum selbst. Unausgesprochene individuelle Grundannahmen werden transparent gemacht, so dass sie Gegenstand der Entwicklung werden können. In diesem Sinne sind mentale Modelle gedankliche Bilder von Ursachen, Zusammenhängen und Abläufen. Idealerweise sollen Menschen in Organisationen Strukturen vorfinden, in denen sie hierüber in den Dialog treten und gemeinsam neue, bestmögliche mentale Modelle für jede erdenkliche Situation entwickeln können (vgl. Senge 2008, S. 213 ff.).

► Shared Visioning – Gemeinsame Vision

Gemeinsame Visionen entstehen, wenn alle Mitglieder der Organisation die gemeinsamen Ziele verstehen und verinnerlichen. Jeder begreift den Zweck und seine Aufgabe zum Erreichen des gemeinsamen Ziels. Damit die Individuen ihre Arbeitsleistung und ihr Wissen in die Organisation einbringen, ist es wichtig, dass die Vision der Organisation mit individuellen Werten und Zielen übereinstimmt. Visionen besitzen eine emotionale Komponente (vgl. Senge 2008, S. 251 ff.).

► Team Learning – Lernen im Team

Team-Lernen findet statt, wenn die Mitglieder einer Gruppe sich als gleichberechtigte Gesprächspartner_innen betrachten und einander in innerer Verbundenheit verstehen. Sie treten miteinander in den Dialog und sind bemüht, über die Grenzen des individuellen Verstehens hinauszukommen. Hier wird aus dem Team mehr als die Summe seiner Mitglieder, denn „*bei einem Dialog gelangt der Einzelne zu Einsichten, die er allein einfach nicht erreichen könnte*“ (Senge 2008, S. 293). Lernen im Team ist die synergetische Weiterentwicklung von individuellem Wissen und Kompetenzen. Voraussetzung dieser Lernform ist eine entsprechende „*Wissenskultur*“, d. h. ein Umfeld, in dem gemeinsa-

me Reflexion und Lernen aus Erfahrung gefördert werden (vgl. Senge 2008, S. 284 ff.). Funktionierende Teams werden zu einem „*Mikrokosmos für das Lernen in der ganzen Organisation*“ (Senge 2008, S. 287).

► Systems Thinking – Denken in Systemen

Die ersten vier Disziplinen müssen systematisch miteinander und gleichzeitig mit dem Blick auf das Gesamtgeschehen verknüpft werden, um komplexe organisatorische Wechselwirkungen zu erkennen. Das zu erwartende Verhalten kann analysierbar und bearbeitbar werden. Senge verwendet hier die Metapher, dass „*Wald und Bäume*“ (Senge 2008, S. 58) gleichzeitig in den Blick zu nehmen sind. Grundlage für die Initiierung dieser Prozesse sind kommunikative Bedingungen, die dies durch persönlichen Austausch ermöglichen (vgl. Senge 2008, S. 75).

Senges Konzept der LO setzt auf eine *endogene* Erklärung organisationalen Wandels. Organisationen können somit aus eigener Kraft aus ihren Erfahrungen lernen und neue Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten aufdecken. Das organisationale Lernen als Rückgriff auf individuelles Lernen wird von Heidenreich als „*kumuliertes Ergebnis individueller Lernerfolge*“ verstanden (Heidenreich 2000, S. 107 ff.).

Das theoretische Konstrukt von Peter Senge ist durch die analytische Trennung in fünf Disziplinen für die vorliegende Arbeit geeignet, die verschiedenen Lern- und Kommunikationsprozesse im Mentoring zu operationalisieren und *retrospektiv* in ihrem potenziellen Beitrag für die Entwicklung der Organisation zu betrachten.

Methodisches Vorgehen

Es liegen detaillierte Evaluationen von sieben Programmdurchläufen, an denen 107 Frauen und 33 Männer im Zeitraum von 2005 bis 2013 teilgenommen haben, vor. Befragt wurden Mentees hier nach ihrer subjektiven Einschätzung der Wirksamkeit ihrer Programmteilnahme und ihrer Zufriedenheit mit den einzelnen Programm-Modulen. Im Sinne einer entwicklungsorientierten Evaluation stand gleichzeitig die künftige Verbesserung der Programme im Fokus.

Die beteiligten Mentor_innen wurden ebenfalls um ihre Beurteilung aus dem Fokus ihrer Mentor_innenrolle gebeten. Weiterhin liegen Protokolle der persönlichen Abschlussbilanzen mit Mentees vor, die in Form von Round-table-Gesprächen am Ende jedes Programmdurchlaufs durchgeführt wurden.

Darüber hinaus wurde im Jahr 2013 eine Langzeitbefragung der bis zu diesem Zeitpunkt teilgenommenen Nachwuchswissenschaftler_innen durchgeführt (5 Linien). Es sollte herausgefunden werden, wie sie im Rückblick subjektiv die Wirkung des Programms auf ihre berufliche Entwicklung beurteilen, wie ihre Karriereentwicklung seit ihrer Mentoringteilnahme verlaufen ist, wie nützlich die interdisziplinäre Konzeption für sie war und letztlich, ob sich aus ihrer Sicht die Zeitinvestition für das Programm gelohnt habe.

Befragt wurden die Mentees durch standardisierte Online-Fragebögen mit ergänzenden offenen Fragen. Die vorliegenden Abschlussberichte (vgl. Petersen 2006-2013) sowie die Langzeitevaluation (vgl. Petersen 2014) bilden die Grundlage für diesen Beitrag.

Es liegt derzeit *keine* theoriegeleitete Befragung der Teilnehmenden vor, die sich explizit auf Effekte für die Organisation bezieht. Aufgrund der Team-Reflexionen der Programmkoordinatorin und der aus vier Professor_innen bestehenden Lenkungsgruppe wurde nach einigen Programmdurchläufen deutlich, dass die Fakultät ihrerseits in verschiedener Hinsicht sehr durch die Implementierung der Programme profitiert.

Die vorliegenden Evaluationen wurden nachträglich im Hinblick auf implizite Aussagen zu möglichem organisationalem Entwicklungspotenzial betrachtet.

Ergebnisse: Von individuellen Benefits zum Gewinn für die Organisation

Aus den Abschlussbefragungen (vgl. Petersen 2006 – 2013) bzw. der Langzeitevaluation (vgl. Petersen 2015) werden Gewinne für Mentees und Mentor_innen extrahiert und in Clustern zusammengefasst. Jedes Ergebnis wird zunächst dahingehend überprüft, welcher praktische Benefit sich hieraus für die Fakultät ergibt, siehe nachfolgende Abb. 3 und 4.

Anschließend werden diese Wirkungen unter Zugrundelegung der fünf Disziplinen einer Lernenden Organisation (vgl. Senge 2008) betrachtet. Es wird auf dieser Grundlage versucht, die Frage zu beantworten, in welcher Weise das Wissensniveau der Medizinischen Fakultät durch diese Personalentwicklungsmaßnahme angehoben werden kann.

Individuelle Gewinne für Mentees	Gewinne für die Institution
Thematische Profilierung	
Mithilfe bei der Identifizierung des Forschungspotenzials und Beratung bei der Konturierung des wissenschaftlichen Profils.	Die Hervorhebung und Förderung von persönlichen Potenzialen dient der wissenschaftlichen Weiterentwicklung im spezifischen Feld.
Praktische Empfehlungen	
Persönliche Zielentwicklung und Entscheidungshilfen.	Kompetente Beratung verhindert Irr- und Umwege und entlastet die Fach-Betreuer/innen.
Unterstützung bei der Planung von wissenschaftlichen Publikationen; Weiterbildung Scientific Writing.	Geringere Häufigkeit von Korrekturschleifen. Der sich üblicherweise an Vorgesetzte richtende Beratungsbedarf verringern sich. Durch kompetente, schon früh ansetzende Beratung wird die Publikationsdichte für die Fakultät erhöht.
Beratung zur Drittmittelakquise und zu Strategien für Forschungsanträge.	Potenziell höhere Antrags- und Genehmigungshäufigkeit für die Fakultät.

Individuelle Gewinne für Mentees	Gewinne für die Institution
Feldwissen	
Erwerb von Wissen über die Gestaltung von wissenschaftlichen Kooperationen.	Potenziell reduziert sich durch das Wissen um Chancen und Risiken einer wiss. Kooperation die Schwelle, eine Beteiligung an einer Kooperation anzustreben. Die Spielregeln einer solchen Beziehung zu kennen, verringert die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns.
Information über Mitarbeit in Gremien: Mitgliedschaft wo und warum?	Die Fakultät ist an engagierten Gremienmitgliedern interessiert, die eine Bereitschaft zur Teilnahme zeigen. Nachwuchswissenschaftler_innen, die über die Strukturen und Funktionen informiert sind und wissen, was sie erwartet, sind eher geneigt, in einem Gremium mitzuwirken.
Vorbereitung auf Habilitation und Berufung.	Professionelle Begleitung reduziert Abbruchquote. Exzellente Forschungsarbeiten stärken wissenschaftliche Erkenntnisprozesse und heben das Ansehen der Fakultät.
Managementkompetenzen	
Erwerb von Kenntnissen zum Zeit- und Selbstmanagement.	Reibungslose Arbeitsabläufe sind in der Hochschulmedizin unerlässlich. Mitarbeiter_innen, die selbstorganisiert sind, wirken effizient am Klinik-/Forschungsgeschehen mit.
Erwerb von Team- und Projektmanagementkompetenz.	Auch Forschergruppen unterliegen gruppendynamischen Prozessen. Das Wissen darum, sowie erworbene Konflikt- und Projektmanagementkompetenzen verbessern arbeitsgruppeninterne Abläufe in der Institution.
Erwerb von Führungs- und Konfliktkompetenz.	In Seminaren und im Austausch mit Mentor_innen erworbene Führungskompetenz steht häufig im Kontrast mit erlebtem Führungsverhalten. Neu erlernte Handlungsmuster können von Mentees in der Funktion als Arbeitsgruppenleiter_innen praktisch erprobt werden. Sie wirken positiv auf die Führungskultur des jeweiligen Klinik-/Institutsbereichs.
Fachdidaktische Kompetenzen	
Zertifikatskurs <i>Lehren lernen</i> (einerseits zur Erfüllung der Habilitationsordnung notwendig, andererseits ist ein Lehrportfolio als Ergänzung zum persönlichen Bewerbungsprofil auf eine Professur hilfreich).	Die Qualität der Lehre an der Fakultät wird durch das Erlernen professioneller didaktischer Methoden verbessert. Erhöhung der Medienkompetenz: Als Beispiel sei ein gemeinsames E-Learning-Projekt einer Mentee und ihrer Mentorin genannt, die hierfür einen Preis erhielten.

Individuelle Gewinne für Mentees	Gewinne für die Institution
Querschnittsaspekte einer Wissenschaftskarriere	
Gelegenheit zum Austausch über die Thematik <i>Work-Life-Balance</i> in der Medizin.	Zufriedene Mitarbeiter_innen, die in ihr Arbeits- und Berufsleben ausgewogen gestalten, sind für die Institution von besonderem Wert. Sie wirken positiv in ihr Tätigkeitsfeld hinein.
Umgang mit Konkurrenzen erlernen.	Konkurrenz wird häufig als belastend erlebt und kann sich blockierend auf das Leistungsverhalten auswirken. Ein erlernter de-eskalierender Umgang damit kann die Arbeitsatmosphäre beruhigen.
Vernetzung	
Unterstützung bei der Herstellung wiss. Kontakte und Kennenlernen von Networking-Spielregeln.	Die Kommunikationswege im Krankenhausalltag werden durch persönliche Kontakte gestärkt (z. B. im Konsiliardienst). Potenziell entstehen für die Fakultät zusätzliche Kooperationen und im Idealfall gemeinsame Drittmittelanträge mit Fakultätsmitgliedern oder Peers.

Abbildung 4 Individuelle Gewinne für Mentees – Gewinne für die Institution (vgl. Petersen 2015, S. 81 ff.)

Individuelle Gewinne für Mentor_innen	Gewinne für die Institution
Freude, Wissen weiterzugeben/ Rollenmodell zu sein und die Nachwuchsförderung aktiv zu unterstützen.	Aktive Einbindung der Fakultätsmitglieder in die Nachwuchsförderung. Beratungen durch Mentor_innen sind kostenneutral für die Institution.
Reflexion eigener Werthaltungen.	Generationen-übergreifender Diskurs wird punktuell in der Fakultät angeregt.
Entwicklung eines besseren Verständnisses für die jüngere Generation durch Perspektivenwechsel.	Durch den (näherungsweise) hierarchiefreien Umgang mit den Mentees kann ein Perspektivenwechsel erleichtert werden. Hierdurch kann ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn entstehen, der kommunikativ in die Institution rückgekoppelt wird.
Mentor_innen vergrößern ihr Netzwerk.	Durch die interdisziplinäre Programmausrichtung besteht die Möglichkeit, Einblicke in Fragestellungen und Strukturen bisher wenig beachteter medizinischer Felder zu erhalten.
Ein Mentor_innen-Netzwerk entsteht.	Über die Gemeinsamkeit, Mentor_in zu sein, können Kontakte entstehen, die (zunächst!) wissenschaftlich unbegründet sind, jedoch Entwicklungspotenzial versprechen.

Individuelle Gewinne für Mentor_innen	Gewinne für die Institution
Männliche Mentoren erfahren im persönlichen Austausch mehr über Karrierehindernisse für Frauen.	Das Der persönliche Austausch zwischen weiblichen Mentees und männlichen Mentoren intensiviert das Verständnis für die Genderproblematik. Als Dienstvorgesetzte bringen männliche Mentoren ihr neues Verständnis in ihre Arbeitsbereiche ein.

Abbildung 5 Individuelle Gewinne für Mentor_innen – Gewinne für die Institution (vgl. Petersen 2015, S. 83)

Verknüpfung: Mentoring und Lernende Organisation

Nachdem im vorigen Abschnitt die praktischen Gewinne für die Fakultät dargestellt wurden, soll nun anhand der analytischen Trennung nach Senge (2008) begründet werden, in welcher Weise das Vorgehen in einem Mentoring-Programm die genannten 5 Disziplinen einer *Lernenden Organisation* berührt.

Persönlichkeitsentwicklung

Durch das Angebot, an den Mentoring-Programmen teilzunehmen, bietet die Universität den Nachwuchswissenschaftler_innen ein unterstützendes Umfeld zu ihrer weiteren Karriereentwicklung und zum Erwerb wissenschaftlicher Schlüsselkompetenzen an. Die Teilnahme unterliegt der Freiwilligkeit. Mit ihrer Bewerbung bekunden sie den ausdrücklichen Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung.

In einem wechselseitig wertschätzenden Umfeld mit statusgleichen Mentees und (näherungsweise) hierarchiefrei agierenden Mentor_innen ist es leichter, persönliche (Karriere-) Visionen zu entwickeln. Aufstiegsziele, die zu Programmbeginn noch unspezifisch waren, konkretisieren sich im Austausch mit anderen und enden nicht selten im Abschluss der Habilitation, einer wissenschaftlichen Höchstleistung.

Im Mentoring-Programm geschieht Lernen gleich mehrfach: durch intensive Interaktion mit Mentor_innen, anderen Mentees und in Seminaren. Teilnehmende haben die Möglichkeit, verborgene Annahmen aufzudecken und ihre persönlichen Fähigkeiten auszubauen. Durch die am Beispiel der Mentorin sichtbare Erfüllung der Leistungsanforderungen einer Wissenschaftskarriere können begrenzende Selbstwirksamkeitserwartungen überwunden werden (vgl. Harmeier 2011, S. 160). Im Wege dieses „Intergenerationellen Lernens“ werden Erfahrungsdifferenzen zwischen den Altersgruppen der Mentees und Mentor_innen zum gegenseitigen Lerngegenstand (vgl. Harmeier 2011, S. 147). Hierdurch kann die „Reflexion und Akzeptanz der eigenen Lerngeschichte aber auch das Kennenlernen und Respektieren der anderen Lebensentwürfe und -wege“ befördert werden (Harmeier 2011, S. 159).

Das neu erworbene Wissen wird im Wege der Rückkopplung in die Organisation eingebracht und dient gleichzeitig deren Weiterentwicklung.

Mentale Modelle

Im Mentoring wird über die unterschiedlich oder ähnlich wahrgenommene Realität des eigenen wissenschaftlichen Tätigkeitsfeldes mit Mentor_innen und anderen Mentees diskutiert. Vorhandene *innere Bilder* werden im Austausch kommuniziert und kritisch reflektiert. Es kann vermutet werden, dass eine „*kollektive Reflexion der institutionellen Abläufe immer dort stattfindet, wo es durch den persönlichen Austausch zu einer Irritation von routinierten Handlungs- und Denkschemata*“ (Schlüter und Berkels 2014, S. 345) kommt. Mentale Modelle sind als neues Wissen nun sichtbar und können ggfs. zum Gegenstand von (Organisations-)Entwicklungsprozessen gemacht werden.

Gemeinsame Vision

Forschende in der Hochschulmedizin teilen als gemeinsame Vision das Ziel, die Heilung von Krankheiten voranzubringen: „*Ich möchte, dass an diesem Tumor nur noch 20 % der Patienten sterben, wenn ich einmal in Rente gehe. Heute sind es noch 80 %*“, so beschreibt eine Teilnehmerin ihre persönliche Vision, die sie mit anderen teilt. Sie wollen forschen und publizieren und möchten gemeinsam ihre jeweils individuelle Karriere befördern.

Eine weitere gemeinsame Vision ist es, Beruf und Privatleben miteinander vereinbaren zu können.

Durch den Austausch mit anderen Programmteilnehmenden erlernen sie Strukturen und Spielregeln des Wissenschaftsfeldes und erkennen, wie diese zur jeweiligen Zielerreichung ineinandergreifen. Sie möchten durch ihre aktive Beteiligung am (Forschungs- Klinik und Lehr-)Geschehen die Institution zum Erfolg führen und erkennen, dass sie als Einzelne mit ihrem Einsatz einen Anteil an der Veränderung des Ganzen haben.

Lernen im Team

Die gemeinsame Planung der Wissenschaftskarriere in interdisziplinär und damit nicht-konkurrent zusammengesetzten Peer-Groups generiert innere Verbundenheit. Hier wird die emotionale Dimension betont: „*Wir sitzen gemeinsam im selben Boot und unterstützen uns auf dem Weg zum Ziel.*“ Sie erleben sich als gleichberechtigte Gesprächspartner_innen auf Augenhöhe in einem traditionell hierarchischen Arbeitsfeld. Sie erreichen Karriere- und Forschungsziele auf der Basis der gemeinsam geteilten Vision und sind im kommunikativen Austausch getragen von dem Vertrauen darauf, verstanden zu werden.

Diese ganz persönliche Erfahrung setzt Maßstäbe für den Anspruch an künftige Arbeit im Team.

Systemisches Denken

Durch die „Wissenszirkulation zwischen den Generationen“ (Kade 2004, S. 67) sowie durch den Austausch über Fachgrenzen, Stausebenen und Funktionsbereiche hinweg, wird unter den Teilnehmenden im Mentoring immer wieder das Gesamtsystem in der

Interdependenz seiner Wirkmechanismen betrachtet und analysiert. Es muss allerdings bezweifelt werden, dass allein durch eine bessere Einsicht in systemische Zusammenhänge die Steuerungsfähigkeit der Organisation erhöht werden kann. Individuelle Einsicht transformiert sich nicht umstandslos in bessere organisatorische Abläufe. Die Fakultätsmitglieder haben jedoch die Möglichkeit, neues Wissen über den Fakultätsrat oder andere Gremien in den organisationalen Diskurs zu geben.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ausführungen zeigen, dass die Mentoring-Programme einen Beitrag zur Generierung einer Fakultätskultur leisten, indem sie die Erschließung von Wissensressourcen durch das wechselseitig wertschätzende Mit- und Voneinander-Lernen im konkurrenzfreien Raum fördern. Der strategische Nutzen dieses Formates der akademischen Personalentwicklung ist ebenso in den hieraus folgenden positiven Auswirkungen auf die Kommunikationskultur der Medizinischen Fakultät zu sehen.

Durch den persönlichen intergenerationellen Austausch von Mentees und Mentor_innen in einem nichthierarchischen Mentoring-*Raum* kann neues Wissen entstehen, das in formalen Weiterbildungsformaten nicht zugänglich ist. Alle Mentor_innen sind als Fakultätsmitglieder über den Weg der Gremien und des Fakultätsrates direkt oder indirekt an der Leitung der Fakultät beteiligt. Neue Impulse können somit auf direktem Wege auf der Führungs- und damit Entscheidungsebene diskutiert werden.

Die Intensivierung der Vernetzung mobilisiert ungenutzte Kompetenzen der in die Fakultät involvierten Insider. Zukunftsweisende Projekte und Veränderungen können sich entwickeln.

Der Austausch über Status- und Generationengrenzen hinweg hilft, die soziale Distanz zu verringern.

Der Kommentar einer Teilnehmerin, sie fühle sich jetzt am Campus mehr zu Hause, verweist auf eine höhere Identifikation der teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerin mit der Organisation. Die Möglichkeit, an einem qualifizierten Personalentwicklungsprogramm teilnehmen, innere Bilder von erlebten Strukturen und Spielregeln kommunizieren, Visionen teilen zu können und positive Teamarbeit zu erleben, lässt gleichzeitig eine Steigerung der Arbeitszufriedenheit erwarten. Denkbar ist hierdurch ebenfalls eine Reduzierung von Drop-outs in der Wissenschaft.

Der nach außen sichtbare Erfolg des Programms führt über den Weg des Imagegewinns zu einem Standortvorteil für die Fakultät. Sie steigert hierdurch ihre Attraktivität für Nachwuchswissenschaftler_innen als *guter* Arbeitgeber.

Gleichzeitig wird die Organisation durch die Thematisierung der Geschlechterperspektive im Rahmen dieser Programme für Fragen der Chancengleichheit sensibilisiert.

An dieser Stelle sollten weitere Forschungsarbeiten ansetzen, die weiterführende Erkenntnisse über den Einfluss der Mentoring-Programmteilnahme auf die Organisationsentwicklung zeigen.

Literatur

- Becker, M. 2005. *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 6. Auflage, Stuttgart.
- Harmeier, M. 2011. Generative Themen als Grundlage für Erfahrungslernen in Mentoring-Beziehungen. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Opladen & Farmington Hills, S. 147-164.
- Heidenreich, M. 2000. Die Organisationen der Wissensgesellschaft. In: *Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen – Trends – Probleme*, hrsg. Christoph Hubig, 107–118. Berlin.
- Kade, S. 2004. *Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel*. Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn.
- Macha, H. 2007. Transformation der Organisation durch Potenzialentwicklung und Netzwerkbildung. In: *Die bewusste Organisation. Steigerung der Leistungsfähigkeit, Lebendigkeit und Innovationskraft von Unternehmen*, hrsg. Nino Tomaschek, 63-80. Heidelberg.
- Maturana, H. und Varela, F. 1987. *Der Baum der Erkenntnis*. Bern.
- Petersen, R. 2015. Mentoring als Beitrag zur Lernenden Organisation. Das Beispiel „MediMent“ am Universitätsklinikum Essen. In: *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*. P-OE. 10. Jg. 2+3, 78-85, Bielefeld.
- Petersen, R. 2014. MediMent hat mich gestärkt, motiviert und die Habilitation entmystifiziert. Mentoring für Postdocs an der Medizinischen Fakultät der Universität Duisburg-Essen – In: *Mentoring in der Universitätsmedizin*, hrsg. Angelika Hoffer-Pober, 114–132. Wien, Facultas.
- Petersen, R., A. Eggert, R. Grümmer, U. Schara, und W. Sauerwein. 2012. The mentoring of women for medical career development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 1 Iss: 2, pp.155 – 168. www.emeraldinsight.com/2046.6854.htm
- Petersen, R., und W. Sauerwein. 2010. Innovative Ansätze zur Personalentwicklung in der Hochschulmedizin. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*, hrsg. B. Berendt, H.-P. Voss, und J. Wildt, 1-20. Raabe-Verlag Berlin, J 1.6, NHLL 2 41 10 03.
- Petersen, R.: Abschlussberichte über folgende Programmdurchläufe (www.uni-due.de/zfh/medi-ment)
- | | | |
|--------------------|----------------------|------------------------|
| MediMent I: | Laufzeit 2005 – 2006 | (One-to-one-Mentoring) |
| MediMent II: | Laufzeit 2006 – 2008 | (One-to-one-Mentoring) |
| MediMent-Peer I: | Laufzeit 2009 – 2011 | (Peer-Mentoring) |
| MediMent III: | Laufzeit 2010 – 2012 | (One-to-one-Mentoring) |
| MediMent-Peer II: | Laufzeit 2011 – 2013 | (Peer-Mentoring) |
| MediMent IV: | Laufzeit 2012 – 2014 | (One-to-one-Mentoring) |
| MediMent-Peer III: | Laufzeit 2013 – 2015 | (Peer-Mentoring) |
- Senge, P. M. 2008. *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.
- Schlüter, A., und B. Berkels. 2014. Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen? In: *Organisation und das Neue*, hrsg. S.M. Weber et al., 341-350. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Schulz, S. 2015. *Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken*. Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten. Universitätsverlag Weblar, Bielefeld.
- Steinmann, H., und G. Schreyögg. 1999. *Management. Grundlagen der Unternehmensführung: Konzepte – Funktionen – Fallstudien*, 4. überarbeitete und erw. Auflage. Wiesbaden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispielnetzwerk One-to-one-Mentoring (Petersen 2015, S. 78)

Abbildung 2: Beispielnetzwerk Peer-Mentoring (Petersen 2015, S. 79)

Abbildung 3: Mentoring-Gesamtkonzept (eigene Darstellung)

Abbildung 4: Individuelle Gewinne für Mentees – Gewinne für die Institution (vgl. Petersen 2015)

Abbildung 5: Individuelle Gewinne für Mentor_innen – Gewinne für die Institution (vgl. Petersen 2015)

Autorin

Dr. phil. Renate Petersen

Studium Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie

Leitung Mentoring-Programme für Doktorandinnen und Postdoktorand_innen in der Hochschulmedizin sowie in den Geistes-, Bildungs-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung

Keetmanstraße 3-9

47058 Duisburg

renate.petersen@uni-due.de

Birgit Gaiser, Anke Hübenthal, Heike Koos und Sabine Müller

Abstract

Mentoring-Programme in außeruniversitären Forschungseinrichtungen werden unter anderen Vorzeichen als an Hochschulen oder nicht-wissenschaftlichen Einrichtungen entwickelt. Hier ergeben sich Schnittstellen zur strategieorientierten Personalentwicklung und zum Talentmanagement, aber auch Potenziale bezüglich Markenbildung und Corporate Identity der Dachorganisation. Der Beitrag nimmt Gemeinsamkeiten und Unterschiede außeruniversitärer Forschungsorganisationen in den Fokus und zeigt anhand ihrer jeweiligen Programme diverse Wege zur Bewältigung der spezifischen Herausforderungen auf.

Schlagwörter

Mentoring, außeruniversitäre Forschungsgemeinschaft, Personalentwicklung, Netzwerkbildung

In außeruniversitären Forschungsorganisationen werden in aller Regel Mitarbeiter_innen hinsichtlich ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung gefördert, wodurch sich ein direkter Bezug zur strategieorientierten Personalentwicklung und zum Talentmanagement ergibt. Dieses soll die Mitarbeiter_innen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Talente und Potenziale auf die optimale Ausführung ihrer Aufgaben oder auch auf die Übernahme neuer Positionen vorbereiten. Darüber hinaus eröffnet der Umstand, dass Mentoring in der außeruniversitären Forschung wie in der Helmholtz-Gemeinschaft, der Max-Planck-Gesellschaft, der Fraunhofer-Gesellschaft und der Leibniz-Gemeinschaft häufig zentral angesiedelt ist und Teilnehmer_innen und Mentor_innen aus den einzelnen Einheiten zusammenbringt, Vorteile für die Markenbildung und Corporate Identity der Dachorganisation, für die Vernetzung der Zentren bzw. Institute und für den Aufbau eines übergreifenden Talentpools. Im Gegenzug entsteht zusätzlicher Koordinations- und Kommunikationsaufwand, weil die Geförderten in weitgehend voneinander unabhängigen, geographisch weit gestreuten Einrichtungen beschäftigt sind. Bei einer eingehenden Betrachtung sind die unterschiedlichen Profile der außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu berücksichtigen, die sich aus den jeweils spezifischen strategischen Zielstellungen ergeben. Die Besonderheiten der Organisationen – sei es die Ausrichtung auf den Betrieb von Großforschungsinfrastrukturen oder auf gesellschafts-, anwendungs- oder grundlagenorientierte Forschung – haben Auswirkungen auf die jeweilige Ausprägung der Mentoring-Maßnahmen.

Für den vorliegenden Beitrag tragen die Verantwortlichen der Mentoring-Programme der Fraunhofer-Gesellschaft, der Helmholtz-Gemeinschaft, der Leibniz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft ihre Erfahrungen zum Thema Mentoring zusammen und zeigen typische, aber auch individuelle Umsetzungspfade von Mentoring-Programmen in der außeruniversitären Forschung auf.

Die *Fraunhofer-Gesellschaft* zur Förderung der angewandten Forschung nutzt Mentoring als individuelles Personalentwicklungsinstrument für verschiedene Zielgruppen. Im Programm „Step forward – Karriereentwicklung bei Fraunhofer“ werden z. B. weibliche und männliche Nachwuchskräfte aus dem wissenschaftlichen und administrativen Bereichen bei der Orientierung und individuellen Karriereplanung unterstützt. Es geht darum individuelle Stärken und Kompetenzen zu identifizieren, so dass die Mitarbeiter_innen ihre Potenziale für einen weiteren beruflichen Schritt erkennen und systematisch ausbauen können.

In der *Helmholtz-Gemeinschaft* haben sich 18 rechtlich unabhängige, naturwissenschaftlich-technische und medizinisch-biologische Forschungszentren zusammengeschlossen. Die Geschäftsstelle der Gemeinschaft bietet verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen an, darunter das Helmholtz-Mentoring-Programm „In Führung gehen“. Das Programm nimmt im jährlichen Turnus bereits seit dem Jahr 2005 weibliche Nachwuchskräfte aus Wissenschaft, Administration und dem Wissenschaftsmanagement auf. Außerdem wird Mentoring auch flankierend zu anderen Maßnahmen, wie z. B. den Programmen der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte, angeboten.

Die *Leibniz-Gemeinschaft* vereint unabhängige Forschungseinrichtungen, deren Forschungsexpertise von den Geistes-, Sozial-, Raum- und Wirtschaftswissenschaften zu den Natur- und Umweltwissenschaften reicht, unter ihrem Dach. Das Leibniz-Mentoring

richtet sich an Wissenschaftlerinnen, die sich bereits in der Konsolidierungsphase ihrer Karriere befinden, und unterstützt diese bei ihrer Karriereentwicklung auf der Zielgeraden. Das Programm ist in Jahrgängen organisiert. Neben der Tandem-Beziehung sind die Prozessbegleitung und das Seminarprogramm zentrale Pfeiler des Leibniz-Mentoring.

Die Institute der *Max-Planck-Gesellschaft* betreiben Grundlagenforschung in den Natur-, Bio-, Geistes- und Sozialwissenschaften. Im Jahr 2001 wurde in ehrenamtlicher Initiative einer einzelnen Mitarbeiterin das Mentoring-Programm „Minerva-FemmeNet“ gegründet, das sich an (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen richtet. Hier engagieren sich erfahrene Wissenschaftlerinnen und Ehemalige als Mentorinnen, um jüngere Kolleginnen aller Karrierestufen bei ihrer individuellen Karriereplanung zu unterstützen. Darüber hinaus nutzt die Max-Planck-Gesellschaft formelles und informelles Mentoring in weiteren Programmen wie dem „Sign-up“-Programm für Postdoktorandinnen oder dem Elisabeth-Schiemann-Kolleg für Postdoktorandinnen der chemisch-physikalisch-technischen Sektion.

Mentoring als Instrument der individuellen Karriereförderung

Mentoring ist ein individuell gestaltbares Personalentwicklungsinstrument, das sich bedarfsorientiert und hinsichtlich unterschiedlicher Zielgruppen und Zielsetzungen auch in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit vielen Jahren bewährt.

Mentoring und Kompetenzentwicklung

Die Förderung von Mentees und Mentor_innen ruht je nach Organisation auf verschiedenen Pfeilern und zielt auf eine ganze Bandbreite von Inhalts- und Kompetenzbereichen ab. Unter anderem aus historischen Gründen unterscheiden sich die Programme auch darin, ob es sich um ein Angebot für Frauen handelt oder um ein Angebot, das allen Mitarbeiter_innen offensteht: Während bei der Fraunhofer-Gesellschaft das Mentoring-Programm vor einigen Jahren auf Wunsch der Teilnehmerinnen auch für männliche Kollegen geöffnet wurde, richten sich die Programme der Helmholtz-Gemeinschaft, der Leibniz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft weiterhin gezielt nur an Frauen – zumindest auf Mentee-Seite.

Im Mittelpunkt steht immer die vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor_in und Mentee. In der Ausgestaltung unterscheiden sich die Mentoring-Programme der Organisationen jedoch wiederum: Während die Programme der Fraunhofer-Gesellschaft, der Helmholtz-Gemeinschaft und der Leibniz-Gemeinschaft feste Laufzeiten haben, ist das Minerva-FemmeNet der Max-Planck-Gesellschaft bewusst sehr offen gehalten. Ein Ein- und Ausstieg ist jederzeit möglich, und jede Mentee legt in Absprache mit ihrer Mentorin individuell fest, wie sie ihre Mentoring-Kooperation gestalten möchte. Darin spiegeln sich der auf ehrenamtlichem Engagement beruhende Anfang des Mentoring-Programms einerseits und das wissenschaftliche Selbstverständnis der Max-Planck-Gesellschaft andererseits, die als persönlichkeitszentrierte Forschungsorganisation aufgestellt ist.

Ein zweiter Pfeiler der Förderung ist in allen vier Forschungsorganisationen ein begleitendes Seminar- und Workshop-Programm. Die Leibniz-Gemeinschaft und die Helm-

holtz-Gemeinschaft organisieren jedes Jahr Workshops, in denen den Teilnehmer_innen Schlüsselqualifikationen und wichtige Fähigkeiten für den Führungsalltag, zum Beispiel zu den Themen Mitarbeitergespräch, Konfliktmanagement und Rollenwechsel von der Kollegin zur Vorgesetzten, oder für die strategische Entwicklung der eigenen Karriere vermittelt werden. Dabei erhebt die Helmholtz-Gemeinschaft den Bedarf der Teilnehmer_innen immer zu Beginn des Programms und stimmt die konkreten Inhalte der Workshops darauf ab, die Leibniz-Gemeinschaft fokussiert die Workshop-Inhalte regelmäßig auf Themen wie Karrierestrategien für die Wissenschaft, Didaktik in der Lehre oder EU-Forschungsförderung und bietet ihren Mentees und Tandems eine Prozessbegleitung an, damit sie unter kompetenter Begleitung Gelerntes in den Alltag transferieren können.

Die Max-Planck-Gesellschaft organisiert ebenfalls regelmäßig Workshops zu Forschungsförderung und Präsentationstechniken, dazu kommen weitere, auf den Bedarf der Teilnehmerinnen abgestimmte Seminare. Die Fraunhofer-Gesellschaft bietet ihren Mentees mit dem Workshop „Potenzialcheck“ die Möglichkeit, sich gezielt ihrer eigenen Stärken, Talente und Kompetenzen bewusst zu werden und diese in einem zweiten Schritt im Rahmen der Mentoring-Gespräche mit den Kompetenzanforderungen in den verschiedenen Fraunhofer-Karrierewegen abzugleichen. Hierzu dient ein organisationseigenes Kompetenzmodell, das die Anforderungen der Gesellschaft an ihre Mitarbeiter_innen darstellt und beschreibt, welche Fähigkeiten, Eigenschaften, oder Einstellungen sie mitbringen sollen, um optimal zum Erfolg der Organisation beizutragen. Auch in den Programmen der Helmholtz-Gemeinschaft und der Leibniz-Gemeinschaft können Mentees zusätzlich individuelles Coaching abrufen, in dessen Rahmen sie individuell begleitet Problemstellungen aus Beruf und/oder Privatleben bearbeiten können.

Mentoring und Wissensmanagement

Auf einer individuellen Ebene nimmt der Wissenstransfer auch beim Mentoring in der außeruniversitären Forschung eine wesentliche Rolle ein: Wie in allen Organisationen gibt es in diesen Forschungseinrichtungen implizites Wissen, das Individuen durch Erfahrung sammeln (vgl. Franzke, 2005). Der Aufbau einer vertrauensvollen Mentoring-Beziehung ermöglicht es einerseits, den Mentees dieses Wissen ihrer Mentor_innen zu erschließen und es für sie nutzbar zu machen, wie es eine Teilnehmerin des Max-Planck—Mentoring-Programms Minerva-FemmeNet beschreibt:

„Meine Mentorin kennt das Spiel, so dass ich Dinge um mein Anliegen herum nicht lange erklären muss. Auf der anderen Seite ist sie weit genug weg, um einen Blick von außen auf meine Situation zu werfen und mir damit auch eine andere Perspektive zu zeigen.“

Darüber hinaus bietet die Kooperation den Mentees die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen direktes Feedback zu ihren Ideen und ihrem Verhalten zu bekommen und so ihr individuelles Potenzial weiterzuentwickeln (vgl. Riedel 2004), wie zum Beispiel diese ehemalige Mentee:

„Meine Mentorin hat mir vor allem beim Aufbau meiner Arbeitsgruppe prima Tipps für die Rekrutierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gegeben und auch dafür, wie man eine Gruppe ausbaut. Es sind noch Gespräche geplant, in denen meine Mentorin mit mir meinen Lebenslauf durchgehen und mir Tipps für die weitere Vorbereitung meiner akademischen Laufbahn geben will.“

Individuelle Netzwerkbildung

Eine wichtige Ressource für Nachwuchskräfte im Wissenschaftsbetrieb sind berufsrelevante Netzwerke. Die Programme eröffnen Optionen, sich untereinander, aber auch mit den Mentor_innen zu vernetzen. *„Ich habe sehr wertvolle und intensive Kontakte gewonnen. Das Mentoring öffnet mir mehr Türen als jedes Empfehlungsschreiben“*, beschreibt es eine Mentee aus dem Fraunhofer-Mentoring-Programm. Die Teilnehmer_innen gewinnen durch den informellen und formellen Austausch miteinander quasi en passant ein Verständnis für die Struktur und Funktionsweise ihrer Organisation und des Forschungssektors in Deutschland insgesamt. Der organisationsübergreifende Ausbau von Netzwerken zählt sowohl auf die persönliche Entwicklung als auch auf den Aspekt der Karriereorientierung und -planung ein. Fraunhofer beteiligt sich zudem an verschiedenen Standorten an regionalen Cross-Mentoring-Programmen. Gerade für eine Organisation, die im Spannungsfeld von Wissenschaft und Wirtschaft agiert, bietet diese Mentoring-Form auf der individuellen Ebene einen enormen Mehrwert, wenn die beteiligten Mentees dadurch einen Blick *über den Tellerrand* in andere Unternehmen und Organisationen werfen und somit ihre Netzwerke erweitern können.

Dem Wunsch nach der Vermittlung von Berufskontakten in die Wirtschaft kann auch in besonderer Weise im Matching-Prozess Rechnung getragen werden, wie es in den Programmen der Helmholtz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft erfolgt. Hier werden die interessierten Mentees mit Mentor_innen aus Wirtschaft und Industrie zusammengebracht, um den Mentees relevante Netzwerke zu eröffnen.

Für ein reines Frauen-Mentoring ist die persönliche Netzwerkbildung von ausgesprochen zentraler Bedeutung, da gerade Frauen diese Netzwerke immer noch weniger strategisch und weniger proaktiv angehen. Die vielzitierte *Gläserne Decke* ist noch aktuell und besteht nicht zuletzt aus gut funktionierenden Männer-Netzwerken. Daher setzt das Leibniz-Mentoring über die Vernetzung durch die Tandem-Beziehung mit Mentor_innen hinaus auf den Aufbau von Jahrgangsgruppen, die untereinander eine starke auch emotionale Bindung aufbauen können und gleichzeitig durch interdisziplinäre, kooperative Projekte das wissenschaftliche Netzwerk ausbauen. Entsprechend ist in diesem Kontext die Alumni-/Alumnae-Arbeit ein zentraler Pfeiler.

Alumni-/Alumnae-Arbeit

Der Austausch mit erfahreneren Kolleg_innen ist für viele Mentees das Herzstück des Programms und motiviert etliche dazu, sich später selbst als Mentor_innen zu engagieren – darunter zum Beispiel eine ehemalige Mentee aus der biologisch-medizinischen Sektion der MPG: *„Ich bin froh, wenn ich meine Erfahrungen jetzt als Mentorin weitergeben*

kann, vor allem, weil ich selbst damals aus dem Mentoring wirklich viel mitgenommen habe.“ Auch im Programm der Helmholtz-Gemeinschaft sind ehemalige Mentees längst als Mentorinnen vertreten und beteiligen sich im Lenkungsausschuss des Programms, das unter anderem über die Auswahl der Teilnehmerinnen entscheidet. Außerdem werden zur jährlichen Netzwerktagung alle Alumnae und die aktiven Teilnehmerinnen eingeladen. Im Zuge der allgemeinen Alumni-/Alumnae-Arbeit der Fraunhofer-Gesellschaft werden ausscheidende und ehemalige Mitarbeiter_innen auf ein mögliches Engagement als Mentor_in angesprochen. Die Übernahme einer solchen Rolle kann informell oder in den etablierten Förder- und Entwicklungsprogrammen erfolgen und bietet einerseits den Mentees ein ideales Netzwerk in die Wirtschaft und Industrie, andererseits den Alumni /Alumnae eine nachhaltige Vernetzung in ihrem ehemaligen Arbeitsumfeld. Im Rahmen des Programms zur Fraunhofer-Forschungsmanagerin bzw. zum -Forschungsmanager sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich Mentor_innen außerhalb von Fraunhofer zu suchen, die sie bei ihrem Karriereweg hin zu Business Development Managern unterstützen.

Kompetenzgewinn bei den Mentor_innen

Da Mentoring-Beziehungen am erfolgreichsten sind, wenn Mentee *und* Mentor_in vom Mentoring profitieren, legen die außeruniversitären Forschungseinrichtungen sehr großen Wert darauf, in den Programmen auch den Mentor_innen über den wechselseitigen Impuls-Zugewinn Mehrwerte zu bieten. Zunächst jedoch profitieren Mentoring-Programme von der Bereitschaft der Mentor_innen, sich ehrenamtlich für die Unterstützung einer Nachwuchskraft zu engagieren.

„Ich freue mich, dass meine Mentee inzwischen in Dänemark eine viel bessere Forschungslandschaft gefunden hat. Letztlich hat sie alle Schritte selbst für sich gefunden; es war auch für mich sehr spannend und eine umfassende Erfahrung, diese Phase mit ihr zu erleben“,

so eine Mentorin der Max-Planck-Gesellschaft. Neben altruistischen Beweggründen berichten Mentor_innen vom Ausbau ihrer beruflichen Netzwerke und ihrer sozialen und kommunikativen Kompetenzen im Zuge der Mentoring-Beziehung, wie ein Abteilungsleiter aus der Fraunhofer-Gesellschaft:

„Durch mein Engagement als Mentor konnte ich mein persönliches Netzwerk fachlich und menschlich erweitern. Einen großen Nutzen sehe ich für mich in der Möglichkeit, berufliche Entscheidungen, die ich selbst vor circa zehn Jahren getroffen habe, nochmals kritisch zu reflektieren. Jungen Kolleginnen und Kollegen bei ihrer Karriereplanung zu helfen und für sie ein Sparringspartner in der Diskussion über verschiedene Karrierewege zu sein, schärft meine persönliche Beratungskompetenz und macht einfach Spaß.“

Weiterhin berichten einzelne Mentor_innen von einer qualitativen Bereicherung ihrer beruflichen Netzwerke durch die Kontakte zu Nachwuchskräften, auf die sie auch im Zusammenhang mit der Rekrutierung von Mitarbeiter_innen zurückgreifen. Aus einer

übergreifenden Perspektive zeigt sich an dieser Stelle das Potenzial von Mentoring-Programmen, zum Aufbau eines Talentpools für die Organisation beizutragen. Dies kann im Rahmen eines übergreifenden Alumni-/Alumnae-Netzwerks umgesetzt werden.

In den Programmen der außeruniversitären Forschungseinrichtungen werden im Rahmen der Prozessbegleitung auch regelmäßig Workshops für die Mentor_innen angeboten. Dabei werden diese nicht nur in ihrer Rolle unterstützt, sondern es werden ihnen auch Inhalte zu Führungs- und Managementfragen im Wissenschaftsalltag vermittelt. Außerdem organisieren die außeruniversitären Forschungsorganisationen seit dem Jahr 2010 auch übergreifende gemeinsame Workshops, an denen Mentor_innen aus den verschiedenen Programmen partizipieren können. Die Teilnehmer_innen schätzen die dadurch eröffneten Möglichkeiten für ihre persönliche Netzerweiterung über die eigene Forschungsorganisation hinaus, wie aus den begleitenden Evaluationen deutlich wird.

Neben dem individuell gefühlten Nutzen, den Mentor_innen aus ihrem Engagement ziehen, legt eine Studie sogar nahe, dass ihr Engagement, genau wie ihren Mentees, auch ihnen selbst zu Karrieresprüngen verhilft („Mentoring’s Impact on Mentors – Doubling the ROI of Mentoring“, durchgeführt von Triplecreek, 2006).

Messbarkeit von Mentoring

Trotz der beschriebenen Vorteile und Potenziale von Mentoring-Programmen auf der individuellen Ebene soll an dieser Stelle auf die begrenzte Messbarkeit der Wirkung von Mentoring auf individuelle Karrierewege hingewiesen werden. Die oben zitierten Effekte für Mentor_innen könnten auch dadurch begründet werden, dass es sich bei Personen, die sich ehrenamtlich für eine Nachwuchskraft engagieren, ohnehin um eine Positivauswahl handelt. Dasselbe gilt für die Mentees: Ob die Teilnehmer_innen auch ohne ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Mentoring-Programmen die später folgenden Karriereschritte gemacht hätten, lässt sich unter einer wissenschaftlichen Betrachtung nicht ausschließen. Die individuellen Selbsteinschätzungen der Mentees, die in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen in begleitenden Evaluationen mit Fragebogenerhebungen und Interviews regelmäßig erhoben werden, deuten jedoch stark auf einen entsprechenden kausalen Zusammenhang hin. Zusätzlich werden auch retrospektive Erhebungen durchgeführt, die die Umsetzung in den Alltag ermitteln sollen.

Mentoring als Instrument der Organisationsentwicklung

Mentoring-Programme beschränken sich aber nicht darauf, Wirkungen auf einer individuellen Ebene – bei den Teilnehmer_innen und Mentor_innen – zu motivieren. Vielmehr wird ihnen aus einer übergreifenden Perspektive mittlerweile Potenzial im Hinblick auf Veränderungsprozesse in der gesamten Organisation zugeschrieben (vgl. Petersen 2015) und entsprechend können sie als ein Instrument der Organisationsentwicklung genutzt werden.

Organisationsentwicklung durch Lernende Organisation

Unter dem Begriff Organisationsentwicklung wird ein umfassender, geplanter und zielgerichteter Prozess verstanden, der gewünschte Änderungsprozesse anstößt und umsetzt. Die Organisation soll durch gesteuerte Wandlungsprozesse in die Lage versetzt werden, effizienter zu agieren und ihre Ziele und Problemstellungen in einer schrittweise verbesserten Weise angehen zu können (vgl. Rush 1972, zitiert nach von Rosenstiel 1995, S.591). Lukoschat und Klentzing (vgl. 2006, S. 2-6) verstehen Organisationsentwicklung als die Dissemination von Wissen, Know-how und Arbeitskultur und betonen damit die soziale und interaktive Komponente der Organisationsentwicklung.

„Organisationsentwicklung geht davon aus, dass Menschen über organisationsinterne Zusammenhänge lernen, indem sie ihre diesbezüglichen Erfahrungen machen und diese Erfahrungen reflektieren. [...] Organisationsentwicklung ist ein fortlaufender interaktiver Prozess“ (Pellert und Widmann 2008, S. 136).

Diese Definition zeigt eine starke Nähe zum Konzept der *Lernenden Organisation* (Senge 2011) und hebt insbesondere auf die individuellen Lernleistungen der einzelnen Organisationsmitglieder ab, die in übergeordneten Strukturen zu einem Fortschritt der gesamten Organisation beitragen. Entsprechend werden Mentoring-Programme eingesetzt, um übergreifende Zielstellungen anzugehen – zum Beispiel die Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen. „[Dabei] kann davon ausgegangen werden, dass es sich im Mentoring um den Beitrag zu einem Prozess der wechselseitigen systemischen Beeinflussung von Einzelnen und System handelt“ (Petersen 2015, S. 6). In Organisationen im Allgemeinen und Forschungsverbänden im Speziellen sind Interaktionen zwischen Organisationsmitgliedern häufig aufgrund organisatorischer Hürden wie Abteilungsgrenzen und hierarchischer Trennung erschwert. Mentoring ist ein wirksames Instrument, einen Beitrag für die zu Organisationsentwicklungsprozessen erforderlichen Interaktionen herbeizuführen.

Inhaltliche Zielstellungen von Mentoring-Programmen

Die Kerndisziplinen nach Peter Senge, *Personal Mastery*, *Mentale Modelle*, *Die gemeinsame Vision*, *Team-Lernen*, *Systemdenken*, die zur Herausbildung einer *Lernenden Organisation* zentral sind, sind auch relevant wie anwendbar für die Ausrichtung der Mentoring-Programme von außeruniversitären Forschungseinrichtungen (vgl. Senge 2011). Im Hinblick auf inhaltliche Ziele kann der Fokus von Mentoring-Programmen einerseits auf persönliche Ziele und Karriere ausgerichtet sein (*Personal Mastery* und *Mentale Modelle*), andererseits können die Ziele von Mentoring-Programmen im Kontext der Organisationsentwicklung unter den Konzepten, die auch im Kontext von *Lernenden Organisationen* zum Tragen kommen, gefasst werden: die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, das Team-Learning und systemische Denken oder, in anderen Worten, die verbesserte Kommunikation, ein verbessertes Verständnis der gesamten Organisation in ihrer Struktur innerhalb des Wissenschaftssystems (*Systemdenken*). Dabei geht es, abhängig von der jeweiligen Organisation, um eine Steigerungen der Vernetzung und Kooperation innerhalb der Organisation

und damit die Schaffung von Synergien (Team-Lernen), den Aufbau einer gemeinsamen Organisationskultur (Gemeinsame Vision) sowie den Aufbau einer Corporate Identity. Die Etablierung von gemeinsamen Standards, die nach innen die Identität stärken und nach außen das Profil der Organisation schärfen können, sind hierbei wichtige Aspekte.

Einfluss der Governance

Mentoring als Instrument der Organisationsentwicklung entfaltet sich daher in einem Spannungsfeld zwischen der strategischen Steuerung einer Organisation, die stärker durch top-down-Prozesse bestimmt wird, und der Mitgestaltung der Organisation durch ihre Mitarbeiter_innen, die bottom-up entweder direkt oder im Sinne einer Feedback-Schleife erfolgt. Dabei nimmt die konkrete Ausgestaltung der Governance einer Organisation Einfluss auf die Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen im Allgemeinen und auf Mentoring-Programme im Speziellen.

Im Zusammenhang mit außeruniversitären Forschungsorganisationen ist dabei von zentraler Bedeutung, ob es sich um einen Zusammenschluss rechtlich unabhängiger Organisationseinheiten handelt oder um eine Dachstruktur, die über eine Zentrale mit breitem Servicespektrum und direkten Steuerungsmöglichkeiten handelt. Daher spielen in der konzeptionellen Ausprägung der Programme in den vier Organisationen nicht nur interne Zielsetzungen eine Rolle, sondern auch solche, die sonst typischerweise in einem organisationübergreifenden Programm von Relevanz sind. Während die Teilnehmer_innen durch ihre Beschäftigung in einem der Zentren/Institute eine starke Verbundenheit zu ihren Arbeitgeber_innen entwickeln, eröffnen übergreifende Mentoring-Programme Optionen zur Stärkung der Dachmarke. In den Programmen können die Teilnehmer_innen zu den Zielen, Ausrichtungen und Positionen der Dachorganisation in der außeruniversitären Forschungslandschaft und dem spezifischen Aufgaben-Portfolio der jeweiligen Geschäftsstellen informiert werden.

Der Zusammenschluss rechtlich und/oder operativ unabhängiger Institute bzw. Zentren, impliziert eine starke Selbstbestimmung und Individualität der einzelnen Einheiten. Dies schlägt sich in der starken Heterogenität von Prozessen und Strukturen in den Zentren/Instituten nieder und stellt zusätzliche Ansprüche an die Implementierung eines übergreifenden Programms. Dazu zählt der Umstand, dass in den Zentren eigene Mentoring-Programme und andere Personalentwicklungsmaßnahmen etabliert sind, die mit dem Angebot abzustimmen sind. Darüber hinaus existieren in den einzelnen Einrichtungen eigene Arbeitskulturen, die im Mentoring miteinander in den Austausch treten. Im Falle der Max-Planck-Gesellschaft und der Leibniz-Gemeinschaft besteht zusätzlich die besondere Herausforderung, ein Angebot zu konzipieren, das für Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen, Natur- und Lebenswissenschaftlerinnen gleichermaßen attraktiv ist. Bei Fraunhofer liegt die Herausforderung in der Passung des Programms hinsichtlich der verschiedenen Karrierewege innerhalb der Organisation aber auch in die Wirtschaft und Industrie.

Diese Beispiele zeigen, dass Mentoring-Programme in den außeruniversitären Forschungsorganisationen die verschiedensten organisationsübergreifenden Aspekte integrieren müssen. Weiterhin muss der Mehrwert eines übergreifenden Programms in der gesam-

ten Organisation in besonderer Weise kommuniziert und alle relevanten Stakeholder und Gremien in den Instituten/Zentren eingebunden werden. In der Helmholtz-Gemeinschaft wird dieser Punkt durch einen partizipativen Steuerungsmechanismus für das Programm adressiert: In einem Lenkungsausschuss unter Leitung der administrativen Geschäftsführung eines Forschungszentrums, sind Vertreterinnen aus den Reihen der Gleichstellungsbeauftragten und Personalentwickler_innen aus den Zentren beteiligt. Ergänzt wird der Ausschuss von Alumnae aus dem Programm. Neben diesem direkten Einbezug relevanter Personengruppen wird regelmäßig zum Programm im Kreis der Personalentwickler_innen und der Gleichstellungsbeauftragten berichtet.

Interdisziplinärer Wissensaustausch

Auch in Bezug auf Wissenstransfer und Wissensaustausch kommt die Unterschiedlichkeit der Forschungsorganisationen zum Tragen. Während das Augenmerk der Programme auf dem Austausch im Bereich Karriere liegt und dem individuellen Kompetenzaufbau dient, ist ein weiterer Aspekt das Erlernen produktiven Wissensaustauschs und kooperativen Arbeitens. Elemente des Peer-to-Peer-Mentorings, aber auch angeleitete Vernetzungsangebote lösen diesen Anspruch ein. Das systemische Denken spielt dabei im Hintergrund ebenfalls eine Rolle.

In Organisationen wie der Leibniz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft, in der die interdisziplinäre kooperative Forschung eine prägende Markeneigenschaft darstellt, steht das Thema des interdisziplinären Arbeitens immer wieder im Mittelpunkt. Das Leibniz-Mentoring-Programm ist so angelegt, dass Jahrganggruppen in einen engen Bezug zueinanderkommen und dabei ein Raum entsteht, der nicht nur der persönlichen Beratung, sondern auch der gemeinsamen Entwicklung von Projektideen oder anderen Formen des produktiven interdisziplinären Austauschs dienen können. Damit bildet das Programm einen Nukleus für die weitere Entwicklung eines Forschungsmodus und der Organisationskultur. Im Max-Planck-Mentoring-Programm bieten informelle regionale Treffen und Workshops die Möglichkeit zu interdisziplinärem Austausch:

„Mir persönlich hat der ‚Scientific Presentations‘-Kurs viel gebracht, auch, weil ich viele interessante Frauen aus anderen Fachbereichen getroffen habe. Diese Begegnungen sind ein wichtiger Punkt, der Minerva-FemmeNet für mich zu etwas besonderem macht: Es fördert den Austausch zwischen herausragenden Frauen mit ganz verschiedenen Hintergründen.“

Die Helmholtz-Gemeinschaft organisiert die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Helmholtz-Zentren über Programme, die sechs Forschungsbereichen zugeordnet sind. Die für die Organisation typischen Großforschungsgeräte und Forschungsinfrastrukturen setzen grundsätzlich für ihre Nutzung kooperative und interdisziplinäre Konzepte voraus. Neben dieser strukturellen Verankerung von Kooperation und organisationsübergreifender Zusammenarbeit ist Mentoring ein weiteres Vehikel, um die Vernetzung zwischen den Helmholtz-Forschungszentren weiter zu stärken. Darüber hinaus spiegelt der Umstand,

dass im Programm der Helmholtz-Gemeinschaft Frauen aus Wissenschaft, Administration und dem Wissenschaftsmanagement gemeinsam geschult werden, die Bedeutung der Großforschungsinfrastrukturen für die Dachorganisation wieder.

Die Fraunhofer-Institute arbeiten in thematisch orientierten Verbänden und Allianzen zusammen und bündeln ihre unterschiedlichen Kernkompetenzen in diesen Kooperationen. Diese Strukturen bieten eine ideale Plattform für den interdisziplinären Wissensaustausch im Rahmen des Mentoring. Mentoring-Tandems werden zwischen Instituten gebildet oder Mentees suchen sich Mentor_innen aus der Wirtschaft, denn Fraunhofer kooperiert im Rahmen der anwendungsorientierten Forschung intensiv mit Wirtschaft und Industrie. Im Rahmen der verschiedenen Mentoring-Beziehungen erfolgen so der Transfer von Know-how sowie der interdisziplinäre Austausch und zwar sowohl innerhalb der Tandems wie auch in den Gruppen der Mentees bzw. der Mentorinnen und Mentoren untereinander.

Mentoring für die eigene Organisation und den Wissenschaftssektor

Ein wichtiger Aspekt ist zudem, ob als Ziel des Mentoring vornehmlich Personalentwicklung innerhalb der Organisation oder die Entwicklung aus der Organisation hinaus gesehen wird. Die Identifikation mit der Dachorganisation durch gemeinsame Zielsetzungen rückt hierbei in den Vordergrund. In allen Forschungsorganisationen arbeiten die Mentor_innen nicht im gleichen Institut wie ihre Mentees, sondern in einem anderen Institut der jeweiligen Organisation oder außerhalb der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, damit der Austausch zwischen Mentee und Mentor_in in einem geschützten Raum stattfinden kann. Der Matching-Prozess – der im Fall der Leibniz-Gemeinschaft in eigener Verantwortung stattfindet – wird in allen Organisationen auf persönliche Zielsetzungen hin begleitet. Die Rolle des fachlichen Austausches und des reinen Rollenmodells werden bewusst miteinander verglichen und abgewogen.

Der durch die konzeptionelle Anlage der Tandems ermöglichte Austausch über die Grenzen der Organisationen hinweg weist auf die immer wichtigere Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Arbeitgebern im Wissenschaftssystem und die verschiedenen Karriereoptionen hin und trägt der Tatsache Rechnung, dass nicht alle exzellenten Kandidat_innen in den Gemeinschaften bleiben können, was auch der im wissenschaftlichen Bereich nötigen Befristungspraxis bei Arbeitsverträgen geschuldet ist. Diese Befristungspraxis ist bewusst gewählt, qualifiziert wird für den gesamten Wissenschaftssektor und auch für weiterführende Karrieren in die Wirtschaft und Industrie. Befristete Verträge sollen dem wissenschaftlichen Nachwuchs ermöglichen, sich für eine wissenschaftliche Karriere zu qualifizieren, und ihn dabei vor einer Überlastung durch Daueraufgaben schützen. Darüber hinaus werden zum Beispiel auch in durch Drittmitteln geförderten Forschungsprojekten Arbeitsplätze geschaffen, die für die Dauer der Projektlaufzeit finanziert sind. Den außeruniversitären Forschungseinrichtungen steht daher nur ein begrenztes Angebot an unbefristeten Stellen zur Verfügung, so dass sie sich in der Rolle sehen, exzellenten Kandidat_innen auch als Sprungbrett für ihre weitere Karriere außerhalb der außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu dienen. Die Gesamtzeit der Befristungen von sechs bis acht Jahren bei Wissenschaftler_innen soll

genutzt werden, um die notwendigen Qualifikationen der Mitarbeiter_innen in dieser Zeit aufzubauen und den nächsten Karriereschritt erfolgreich angehen zu können. Die Verantwortung hierfür liegt sowohl bei den Leitungen der Forschungsorganisationen als auch bei den Führungskräften und den Mitarbeiter_innen selbst. Dieser Tatsache tragen die Konzepte der Mentoring-Angebote aller vier außeruniversitären Forschungsorganisationen Rechnung.

Daher spielen unter diesem Gesichtspunkt diejenigen Mentor_innen eine wichtige Rolle, die außerhalb der außeruniversitären Forschungseinrichtungen Karriere gemacht haben und ihren Mentees alternative Karriereoptionen und mögliche Wege in Unternehmen, ins Wissenschaftsmanagement oder andere Arbeitsfelder aufzeigen können. In diesem Zusammenhang können alle vier Forschungsorganisationen ihren Mentees Kontakte zu Ehemaligen vermitteln, die eine akademische Hochschullaufbahn aufgenommen, ihr eigenes Unternehmen gegründet, in die Politik bzw. Politikberatung, ein Archiv oder Museum gewechselt haben oder im Bereich der (wissenschaftsnahen) Presse- und Öffentlichkeitsarbeit tätig sind.

Zudem sehen sich die Programme der Aufgabe verpflichtet, mehr Personaltransfer in die Gesellschaft hinein zu leisten und damit auch Multiplikatoren für die außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu schaffen.

Resümee und Ausblick

Mentoring-Programme sind mittlerweile in der außeruniversitären Forschung fest verankert. In den vier dargestellten Forschungsorganisationen zeigt das Mentoring auf individueller Ebene herausragende Ergebnisse. Die Erfahrungen der Teilnehmer_innen – Mentees wie Mentor_innen –, aber auch deren beruflichen Fortschritte im Zuge des Mentoring, zeigen den großen Mehrwert der Programme im Hinblick einer gezielten Personalentwicklung auf. Darüber hinaus stellt sich in den außeruniversitären Forschungsorganisationen auch im Kontext der Organisationsentwicklung der Mehrwert von Mentoring-Programmen heraus: von der Verbesserung von Chancengleichheit über die Führungskräfteentwicklung bis hin zur Stärkung der Corporate Identity der Forschungsorganisationen an sich hat sich Mentoring bewährt.

Im Beitrag wird deutlich, dass es keinen allgemeingültigen oder idealen Weg beim Aufbau und der Implementierung übergreifender Mentoring-Programme in der außeruniversitären Forschungslandschaft geben kann. Die Besonderheiten der jeweiligen Organisationen, aber auch historische Begleitumstände begründen die konkrete Ausgestaltung der Programme und werden auch in Zukunft Einfluss auf deren Entwicklung haben. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit in den Mentoring-Programmen in den außeruniversitären Forschungsorganisationen wird perspektivisch in der Evaluation der Programme und dem Tracking von Teilnehmer_innen liegen.

Die außeruniversitären Forschungsorganisationen fördern die Vernetzung von Alumni/ Alumnae in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Zielstellungen. Bei Leibniz werden sie aus Wirtschaft, Industrie, dem öffentlichen Sektor und der Wissenschaft als Gesprächspartner_innen in die Sektion-Nachwuchsforen eingeladen. Hier werden vor

allein die spezifischen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Ausbildung in einem bestimmten Feld abgerufen. In jährlichen Vernetzungstreffen stehen Karrierethemen und der informelle Austausch im Vordergrund. Zusätzlich bietet ein Alumnae-Grant die Möglichkeit, mit anderen Alumnae einen Workshop zu Themen zu veranstalten, die sich aus dem (Führungs-)Alltag der Wissenschaftlerinnen ergeben. Fraunhofer ist die langfristige Bindung von Programm-Alumni/Alumnae im Sinne weiterführender Kooperationen wichtig. Entsprechend sind Alumni/Alumnae der Mentoring-Programme eingeladen sich u.a. im Rahmen von diversen Förder- und Entwicklungsprogrammen sowie bei Netzwerk-Veranstaltungen als Role-Model zu engagieren.

Die Max-Planck-Gesellschaft pflegt den Kontakt zu den Alumnae im Rahmen des Mentoring-Programms und bringt unabhängig davon ihre Doktorand_innen bei sogenannten „Speed-Informings“ mit Alumni/Alumnae zusammen, damit sich die Nachwuchsforscher_innen im Zehnminuten-Takt über mögliche Karriereperspektiven in den aktuellen Berufsfeldern der Ehemaligen informieren können. Die Helmholtz-Gemeinschaft bietet ein umfassendes Alumni-/Alumnae-Programm zum Mentoring an und organisiert neben regelmäßig erscheinenden Newslettern jährlich eine Netzwerktagung, bei der sich die Alumni /Alumnae und die Teilnehmer_innen der aktuellen Runde miteinander vernetzen können. Darüber hinaus ist geplant, das entstandene Frauennetzwerk in das größere Netzwerk „Helmholtz & Friends“ zu integrieren, um noch weitere Vernetzungsmöglichkeiten zu schaffen. Diese vielfältigen Beispiele von Alumni-/Alumnae-Arbeit in den außeruniversitären Forschungsorganisationen zeugen von der nachhaltigen Wirkung der Programme, die sich im Aufbau von lebendigen und aktiven Communities in den Organisationen widerspiegelt.

Literatur

- Deller, Jürgen, Stefanie Kern, Esther Hausmann, und Yvonne Diederichs. 2008. *Personalmanagement im demographischen Wandel*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Erpenbeck, John, und Lutz von Rosenstiel (Hrsg.). 2007. *Handbuch Kompetenzmessung*. Freiburg: Schäffer-Poeschel.
- Franzke, Astrid. 2005. Mentoring als Instrument des Wissenschaftsmanagements in gleichstellungsorientierten Netzwerken. In *Wissenstransform – Wissenschaftsmanagement in gleichstellungsorientierten Netzwerken*, hrsg. Sylke Ernst, Jasmin Warwas, und Edit Kirsch-Auwärter, 97-106. Münster: LIT
- Heyse, Volkert, und Stefan Ortmann. 2008. *Talentmanagement in der Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lukoschat, Helga, und Uta Kletzing. 2006. Mentoring Revisited – Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen. In *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II*, hrsg. Sibylle Peters, Franziska Genge, und Yvonne Willenius, 87-201. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Pellert, Ada, und Andrea Widmann. 2008. *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement). Münster: Waxmann Verlag.
- Petersen, Renate. 2015. Mentoring als Beitrag zur Lernenden Organisation – Das Beispiel „Medit-Ment“ am Universitätsklinikum Essen. In: *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*. P-OE. 10. Jg., S. 78-85. Bielefeld.

Riedel, Daniela. 2004. *Mentoring als Strategie von Gender Mainstreaming unter dem Blickwinkel von Theorie und Praxis am Fallbeispiel des Mentoring-Projektes „Frauen ins/im Management in Sachsen-Anhalt“*. Magisterarbeit. München: GRIN Verlag.

von Rosenstiel, Lutz. 1995. *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Senge, Peter. 2011. *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Autorinnen

Dr. phil. Birgit Gaiser

Studium Betriebswirtschaftslehre

Referentin Mentoring-Programme und E-Learning

Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren e. V.

Anna-Louisa-Karsch-Straße 2

10178 Berlin

birgit.gaiser@helmholtz.de

Anke Hübenthal, Dipl.-Biochem.

Studium Biochemie

Koordination Mentoringprogramm für Wissenschaftlerinnen

Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte

Hansaallee 41

60323 Frankfurt am Main

huebenthal@rg.mpg.de

Heike Koos, Dipl.-Päd., M.A.

Studium Erziehungswissenschaften (Dipl.); Personalentwicklung (M.A.)

Referentin Personalentwicklung

Fraunhofer-Gesellschaft zur Förderung der angewandten Forschung e.V.

Hansastraße 27c

80686 München

heike.koos@zv.fraunhofer.de

Dr. Sabine Müller

Studium Germanistik, Philosophie, Kunstgeschichte

Wissenschaftliche Referentin

Mentoring

Leibniz-Gemeinschaft

Chausseestraße 111

10115 Berlin

s.mueller@leibniz-gemeinschaft.de

Zur Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Zielsetzungen von Mentoring-Programmen

Angelika Hoffer-Pober und Sandra Steinböck

Abstract

Mentoring als Gleichstellungsmaßnahme im universitären Kontext ist von einer Vielzahl an Erwartungen und Zielen unterschiedlichster Akteur_innen geprägt, die durchaus widersprüchlich sind. Gerade die Diskrepanz zwischen der klaren Intention, Frauen konkret in ihrem beruflichen Aufstieg unterstützend zu begleiten, und der Einschätzung der Relevanz von Geschlecht in wissenschaftlichen Karriereverläufen, ist einerseits konfliktbehaftet und bietet andererseits auch Möglichkeiten der Reflexion der eigenen Wahrnehmung und des Verhaltens anderer Akteur_innen im Hochschulkontext.

Schlagwörter

Mentoring, individuelle Ziele, institutionelle Ziele, Wissenstransformation

In den vorangegangenen Artikeln dieses Handbuches wird hervorgehoben, dass Mentoring als Personalentwicklungsmaßnahme in der Wissenschaft einen Beitrag zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit leisten soll. Schon auf den ersten Blick ist es verbunden mit einer doppelten Zielsetzung: Zum einen mit der Vorstellung, Frauen in ihrem Karriereverlauf ganz konkret und auf individueller Ebene zu unterstützen und zum anderen gilt es, nachhaltig (Gender-)Potenziale als Ressourcen für die Organisation zu mobilisieren. Dieser zweifache Anspruch der individuellen Unterstützung einzelner Frauen und der Dekodierung von Geschlechterstereotypen im Wissenschaftsbetrieb sind eine Gleichzeitigkeit, die konzeptionell für gleichstellungsorientierte Mentoring-Programme konstitutiv ist (vgl. Nöbauer und Genetti 2005, Kaiser-Belz 2008).

Idealerweise sollten diese Ziele komplementär sein und somit eine idealtypische, klassische *Win-win-Situation* ermöglichen. Dieser Beitrag reflektiert die mögliche Kongruenz der Zielsetzungen. Weiterhin wird überprüft, wie die Unterstützung selbstreflexiver Prozesse in Hinblick auf die Infragestellung des androzentrisch geprägten Wissenschaftsparadigmas gelingen kann. Es wird verdeutlicht, welche Möglichkeiten und Chancen sich für Organisationen im Anknüpfen an eine Vielfalt von Zielvorstellungen ergeben.

Unterschiedliche Ziele verschiedener Akteur_innen: Ambivalenzen und Paradoxien

Wie nahezu jede andere Maßnahme, die im weiteren Sinne im Bereich der Personalentwicklung in Organisationen angesiedelt ist, verfolgt auch Mentoring stets eine doppelte Zielsetzung: Das Entwickeln der Potenziale der einzelnen Mitarbeiter_innen soll eine individuelle Weiterbildung darstellen und gleichzeitig der Institution nutzen. Im idealen Setting erzielen alle Beteiligten einen Vorteil, was allerdings in der Realität oft nicht eindeutig und klar ist. Die je individuellen Lebensziele und -entwürfe müssen nicht immer mit denen der Organisation übereinstimmen, genauso wie es umgekehrt sein kann, dass organisational vorgegebene Zieldefinitionen von den Mitarbeiter_innen ganz anders interpretiert und an die eigenen Zielsetzungen adaptiert werden. Mentoring-Programm-Initiator_innen machen in ihren Konzeptionen die Benefits für alle Prozessbeteiligten sichtbar, um ein Commitment der Universitätsleitung sicherzustellen (vgl. Hoffer-Pober und Kolodej 2015). Diese Unterstützung der Universitätsleitung ist notwendig, da ein aufwendiges Programmdesign eine Vielzahl unterschiedlicher Module vorsieht, die Zeit und Geld verschiedener handelnder Akteure beansprucht. An diesem Punkt ist anzumerken, dass die Idee von Geschlechtergerechtigkeit nicht nur universitärer Selbstverpflichtung dient, sondern in einem rechtlichen Rahmen von außen den Universitäten vorgegeben ist. Insofern ist die Konzeption und Umsetzung Chancengleichheit fördernder Maßnahmen immer strukturellen Kontexten geschuldet.

Nachfolgende Zieldefinitionen werden auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich festgehalten.

Ziele auf der Ebene der Organisation

Am Beispiel des Mentoring-Programms der MedUni Wien werden Ziele vorgestellt, die die Organisation für die Teilnehmerinnen gesetzt hat: Das Personalentwicklungsangebot soll der gezielten Förderung und Unterstützung von Wissenschaftlerinnen dienen, die sich in einer Schwellensituation auf ihrem weiteren Karriereverlauf befinden. Mentoring soll die Möglichkeit einer individuellen Begleitung, Beratung und Unterstützung der eigenen Karriere durch ein Netzwerk bieten, das aus einer Mentorin und einer Peer-Gruppe besteht. Dieses dient als Ergänzung zu herkömmlichen wissenschaftlichen Förderbeziehungen, die traditionellerweise nahezu ausschließlich fachlich-inhaltlich orientiert sind. Der Schwerpunkt des Medizin-Mentoring-Programms soll auf der Entwicklung von Transparenz und der Reflexion des komplexen universitären Systems liegen.

Dabei liegt der Gewinn für die Mentees in einem Einblick in Karriereverläufe erfahrener Wissenschaftler_innen, insbesondere in Besonderheiten beruflicher Statuspassagen und daraus resultierender Karrierechancen. Die Teilnehmerinnen erhalten Informationen über Konfliktbewältigungs- und Führungsstrategien. Weitere Benefits sind die Erarbeitung eines Instrumentariums, das die Verwirklichung individueller Ziele erleichtert und der Ausbau von Kommunikationstechniken.

Die Mentees profitieren von einer Erweiterung der sozialen und methodisch/methodologischen Kompetenzen, dem Aufbau vielfältiger und nachhaltiger Netzwerkbeziehungen über die Grenzen der eigenen beruflich-fachlichen Kompetenzbereiche hinaus. Dies soll die gegenseitige Unterstützung und den Informationsfluss gewährleisten und die Möglichkeit eröffnen, unterschiedliche Karrierestrategien und Lebensmodelle in Hinblick auf die eigene Work-Life-Balance kennenzulernen. Mentoring soll die Reflexion des eigenen Karriereverlaufs und die Entwicklung von Perspektiven fördern.

Der Gewinn für die Mentorinnen liegt im Erlangen von Einblicken in die Situation der Nachwuchswissenschaftlerinnen, neuer Impulse und Perspektiven, in der Reflexion des eigenen wissenschaftlichen Werdegangs, in der Erweiterung der Betreuungs- und Beratungskompetenz sowie im Ausbau der eigenen Kontaktnetze.

Die Organisation gewinnt durch den Aufbau transparenter und formalisierter Förderbeziehungen, wodurch Frauen im Universitätsbetrieb sichtbar gemacht und nachhaltig in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützt werden. Die Anerkennung von Differenz und Komplexität ermöglicht es den Wissenschaftlerinnen, ihre Potenziale, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in die Universität einzubringen.

Ziele auf Ebene der Teilnehmer_innen

Aus Erstbefragungen zum Programmstart geht als zentrale Erwartung der Mentees der Aspekt der Netzwerkbildung auf horizontaler Ebene, d.h. mit Frauen auf gleicher Karrierestufe, hervor. Dieser Wunsch wird für nahezu alle Mentees hauptsächlich insbesondere durch die Arbeit in der Mentoring-Gruppe eingelöst. Eine andere häufig formulierte Erwartung bezieht sich auf das Erlernen von Strategien für den eigenen Karriereverlauf; auch diese Erwartung wird zu einem guten Teil erfüllt. Die vertikale Netzwerkbildung, also mit Professor_innen, bildet eine weitere zentrale Erwartung der Mentees an das Pro-

gramm, größtenteils erfüllt wird. In persönlichen Interviews geben beinahe alle Mentees an, dass sie durch die Gespräche mit Frauen in vergleichbaren Situationen einen Einblick in die institutionellen Strukturen und den Verlauf von Karrieren gewinnen konnten. Somit wurde ein zentrales Ziel des Mentoring-Programms erfüllt. Besonders positiv wurden vom größten Teil der Mentees die Gruppentreffen wahrgenommen. Die Mentees erkannten und betonten den Wert der Entindividualisierung von Problemen im Arbeitskontext, die vorher als persönlich (mit)verursacht eingeschätzt worden waren. Der Austausch unter Frauen mit vergleichbaren Erfahrungen ermöglichte das Erkennen von struktureller Verursachung bestimmter Gegebenheiten. Die Außenperspektive auf individuelle Probleme wurde als äußerst hilfreich eingeschätzt.

Ziele auf Ebene der Koordinatorinnen

Nachfolgend wird am Beispiel der Evaluierungsergebnisse eines Mentoring-Durchgangs an der MedUni Wien geprüft, ob die vorab von der Programmleitung definierten Mentoring-Ziele erreicht werden konnten (vgl. Steinböck und Lydtin 2015).

Ziel 1: Frauen sollen in karriereentscheidenden Situationen durch erfahrene Mentorinnen als auch durch die Gruppe der Mentees Hilfe und Unterstützung erfahren.

Insgesamt wurde das Mentoring-Programm von den Mentees als wichtiger Baustein für ihre wissenschaftliche Karriere betrachtet und der Nutzen für den eigenen Karriereverlauf als positiv bewertet.

Ziel 2: Es soll mehr Transparenz in Bezug auf Karriereverläufe an der MedUni Wien geschaffen werden.

Das Ziel, durch das Mentoring-Programm den Verlauf und die Entwicklung von hochschulmedizinischen Karrieren transparenter zu gestalten, wurde als Erwartung ebenfalls von den Mentees genannt. Diese Ziele sahen die Mentees zumeist eingelöst. Auch die Mentorinnen konnten ihre Kenntnisse über Karriereverläufe junger Kolleginnen vertiefen.

Ziel 3: Die Reflexion und Verwirklichung beruflicher Ziele soll erleichtert werden.

Durch das Mentoring-Programm wurden die teilnehmenden Mentees bei der Reflexion ihrer beruflichen Ziele beträchtlich unterstützt: fast alle gaben an, nach Beendigung des Mentoring-Programms mehr Klarheit hinsichtlich ihrer Karriereziele zu haben.

Ziel 4: Der Aufbau vielfältiger und nachhaltiger Netzwerksbeziehungen soll forciert werden.

Ein Ziel, das als zentral für eine erfolgreiche Teilnahme am Mentoring-Programm definiert wurde, war die Netzwerkbildung. Sie halten das Networking mit Frauen einer höheren Qualifikationsstufe (vertikale Vernetzung) für noch wichtiger als mit Frauen der gleichen Qualifikationsstufe (horizontale Vernetzung).

Thematisierung von Geschlechterperspektiven

Wie zuvor bereits angesprochen, ist die Verankerung von *Gleichstellung* an den Universitäten nicht ausschließlich Selbstverpflichtung, sondern auch Aufforderung seitens des zuständigen Bundesministeriums. Das führt einerseits zu einer Gleichzeitigkeit von rhetorischer Präsenz im Bekenntnis zur Gleichstellung und andererseits faktisch immer wieder zur Notwendigkeit, die diesem Bekenntnis nachhinkenden konkreten Taten und ihre Ergebnisse einzufordern (vgl. Wetterer 1998). Dieses häufig auftauchende Unbehagen bezüglich des *Frauenthemas* spiegelt sich ebenso in der Wahrnehmung und Einschätzung der Mentoring-Teilnehmerinnen wider, die eine *Frauenmaßnahme* in Anspruch nehmen. Immer wieder zeigt sich, dass die Gelegenheit, sich im Rahmen des Mentoring-Programms bewusst mit der sozialen Geschlechtsrolle im beruflichen Kontext auseinandersetzen zu können, von den Teilnehmerinnen als durchaus wichtig erachtet wird.

Ambivalent sind individuell formulierte Abgrenzungen von Frauen zu bewerten, die einerseits den Wunsch nach Thematisierung der Problematik erkennen lassen, andererseits die Auseinandersetzung aus der Sorge heraus ablehnen, mit dem in ihren Augen offensichtlich negativ konnotierten Feminismus in Verbindung gebracht zu werden.

Unklar bleibt in den Aussagen allerdings, ob Geschlechterungleichheit wahrgenommen wird, die als nicht thematisierungswert erscheint, oder ob überhaupt generell der Eindruck der Geschlechtergleichheit vorherrscht. In der eigenen Motivation zur Teilnahme und in den persönlichen Zielen findet sich jedoch der Wunsch nach Frauensolidarität und nach Lösungen für die Chancengleichheit, die sie in ihren beruflichen Kontexten offenbar doch wahrnehmen. Insgesamt zeigt sich, dass es verschiedene Interpretationsmöglichkeiten für die Begründung der Teilnahme an einem Programm gibt, in dem ein Diskurs über Geschlecht und soziale Ungleichheit curricular verankert ist. Einerseits wird ein gewisses Bewusstsein darüber sichtbar, dass das individuelle Geschlecht einen Unterschied macht, andererseits findet sich jedoch auch massiver Widerstand gegen eine vermeintlich *sinnlose* Auseinandersetzung mit Diskriminierung.

Effekte des Mentorings werden im Hinblick auf die nachhaltige Verbesserung der Chancengleichheit von Frauen und Männern pessimistisch eingeschätzt.

Transferprozesse und Veränderungspotenzial

Insofern Mentoring auch einen Effekt auf der organisationskulturellen Ebene mit sich bringen soll, ist es notwendig, diesen komplexen Wechselwirkungsprozess zwischen den Interaktionsprozessen der einzelnen Teilnehmerinnen und dem relevanten organisationalen Kontext genauer in den Blick zu nehmen. Theoretische Bezugspunkte dieser Überlegungen sind systemische Ansätze, die als gemeinsame Kennzeichen die Annahme zirkulärer Ursache-Wirkungs-Ketten und nicht einfache, geradlinige Kausalketten erkennen lassen. Zudem spielen auch mitzudenkende Umweltfaktoren eine große Rolle in der Auseinandersetzung zwischen System und Individuum. Die nachfolgenden Überlegungen

sind orientiert an dem in der Bildungsarbeit verwendeten Ansatz von König (2005). Hier werden Menschen als Teil von Systemen betrachtet, die mit ihren subjektiven Deutungen das System auch wieder reifizieren. Das Verhalten eines sozialen Systems unterliegt Regeln und den Einflüssen der materiellen und sozialen Umwelt. Somit sind diesbezügliche Entwicklungen und Erfahrungen für das Verhalten eines Systems ebenfalls konstitutiv.

Individuelle Annahmen der jeweiligen Koordinator_innen über karriereförderliche Faktoren und darüber, welche eigenen Wünsche an die *idealtypische* Teilnehmerin bestehen, wirken sich auf die konkrete Programmgestaltung aus. Es werden seitens der Programm-Koordination inhaltliche Schwerpunkte gelegt, z. B. Forcierung von informellen Netzwerktreffen oder Input-Seminare zu Vortragsgestaltung. Dieser Prozess der detaillierten Programmgestaltung erfolgt in einem zirkulären Prozess, der Erwartungen, Wünsche und Ziele der Teilnehmerinnen auch im weiteren Programmverlauf dynamisch mitberücksichtigt. Diese unterliegen allerdings Veränderungen, die nicht zuletzt durch die Teilnahme am Mentoring-Programm selbst, das Raum für Reflexion der eigenen Wahrnehmung bieten soll, ausgelöst werden.

Die Programmleitung hat jenseits der organisatorischen Aufgaben eine wichtige Schnittstellenfunktion zur Universitätsleitung (siehe Beitrag II.10 in diesem Band). Die offizielle Berichterstattung sowie die informellen Berichte über Gelingen oder Nicht-Gelingen des Mentoring-Programms können dazu führen, dass das Commitment und/oder die Erwartungshaltung der Universitätsleitung positiv oder negativ beeinflusst werden.

Zur Zielabstimmung sind folgende Prozessschritte empfehlenswert (zum Konzept der Evaluation siehe Beitrag II.11 in diesem Band):

- Evaluationsbericht für das Rektoratsmitglied, in dessen Zuständigkeit die Programmdurchführung fällt, bei fakultätsspezifischen Angeboten an das Dekanat
- Feinabstimmung der Programmdesignänderungen mit dem Beiratsmitglied und ggfs. mit dem zuständigen Prorektorat
- Sichtbarmachen des Programms (Folder, Plakate, Website, Buchpräsentation)
- Vernetzung mit der Ebene der Klinik-/Institutsleiter_innen

Neben diesen formalen Rückkopplungsschleifen des Mentoringprozesses an die Institution ist der im Programm erfolgende Sensibilisierungs- und Auseinandersetzungsprozess der Teilnehmerinnen elementar für die weitere Disseminierung der Thematik in den Hochschulalltag hinein. Erfahrungsgemäß ist das Wissen darüber, was Mentoring ist, was damit erreicht werden könnte und wie ein Mentoring-Programm als Lernfeld gestaltbar und nutzbar gemacht werden kann, nach mehreren Programmdurchläufen in der Organisation verbreitet.

Gleichzeitig erscheint der Ansatz, Mentoring als Gleichstellungsinstrument nutzen zu wollen, manchmal altmodisch und gar überholt. Hier ist es notwendig, genaue Unterscheidungen in den Zielgruppen und deren Bedürfnissen herauszuarbeiten. Die Programmziele und -methoden sollten allen Akteuren sehr klar kommuniziert werden. Positiv ist hervor-

zuheben, dass die zunehmende Akzeptanz von Mentoring-Maßnahmen⁶ zu der Erkenntnis geführt hat, dass formalisierte Unterstützungsbeziehungen hilfreich sein können. Neben der Fachqualifikation und dem Erwerb von Soft-Skills (siehe Beitrag I.6.2 in diesem Band), sind vor allem der Aufbau von Netzwerken (siehe Beitrag I.6.3 in diesem Band) und die Reflexion der eigenen Karriere- und Lebensplanung wesentlich.

Mentoring kann sowohl zwischen den Teilnehmerinnen und den Koordinatorinnen, als auch zwischen Koordinatorinnen und Universitätsleitung einen Reflexionsraum und einen Diskussionsprozess eröffnen. Hierfür kann eine Anknüpfung an systeminterne Sprach- und Formulierungskonventionen hilfreich sein. Eine Herausforderung liegt darin, die Gestaltungsfreiheit hinsichtlich der Detailprogrammplanung zu behalten. Die allgemeine Akzeptanz der Mentoring-Programme als sinnvolle, wichtige Personalentwicklungsmaßnahme, ist ein guter Ansatzpunkt, um die Ambivalenzen der potentiellen Teilnehmerinnen mit *Gleichstellungsthemen* und *Frau-Sein in der Wissenschaft* nicht zu einem unüberwindbaren Hindernis für ihre Teilnahme werden zu lassen. Gleichzeitig können formulierte persönliche Widerstände eine gute Grundlage sein, die Beteiligung der Kategorie Geschlecht in konkreten Alltagsinteraktionen aufzudecken und im Diskurs mit Entscheidungsträger_innen zu bearbeiten.

Fazit – Wie kann Mentoring für Nachwuchswissenschaftlerinnen halten, was es zu versprechen scheint?

In der Analyse zeigt sich, dass die Ziele, die die Beteiligten mit der Verankerung und Umsetzung sowie der Teilnahme an einem frauenspezifischen Mentoring-Programm verbinden, sehr unterschiedlich sind. Gerade der Punkt der Auseinandersetzung und Reflexion der vergeschlechtlichten universitären Strukturen und die Herstellung der Verbindung zu den als individuelles Schicksal erlebten Karrieremustern ist oft sehr schwierig. Die näherungsweise flächendeckende Implementierung des Mentoring-Angebots an Hochschulen trägt dazu bei, die Akzeptanz von frauenspezifischen Programmen zu erhöhen. Wie auch in anderen Gleichstellungsmaßnahmen, gibt es keinen einfachen Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit, vielmehr ein Feld voller Widersprüche, aber auch Möglichkeiten der Veränderung universitärer Strukturen (vgl. van den Brink und Benschop 2012, van den Brink und Stobbe 2014).

Es gilt, mit Hilfe individueller Beratung und Begleitung kurzfristige Lösungen für einzelne Frauen zu erwirken ohne dabei die langfristig anzustrebenden strukturellen Veränderungen aus dem Blick zu verlieren und die Verantwortung für diese Entwicklungen an die Einzelnen zurück zu verweisen (vgl. Kurmeyer 2012).

6 Zur Entwicklung der Mitgliederzahlen im Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft siehe Beitrag II.7 in diesem Band

Praxistipps

für die Mentoring-Koordination

- ▶ Grundlage: Verständnis von Mentoring als gemeinsames Lernfeld von Teilnehmerinnen und Koordinatorinnen, auch in Hinblick auf die detaillierte Programmgestaltung
- ▶ Systemkonforme Sprache und -Instrumente zur Herstellung von Anknüpfungspunkten für die Führungsebene nutzen (Evaluierungen, QM-Schritte einbauen)
- ▶ Konzeptionell ausreichend Raum für Diskussionen und Austausch zwischen den Teilnehmerinnen einplanen
- ▶ Verbindlichen Kontakt zwischen Teilnehmerinnen und Koordinatorin herstellen

für die Universitätsleitung

- ▶ Frauenspezifische Mentoring-Maßnahmen als Teil der *normalen* Personalentwicklung betrachten
- ▶ Zeit für den persönlichen Erfahrungsaustausch und für die Besprechung der Evaluationsergebnisse konzeptionell sichern
- ▶ Einbindung und Verankerung der Mentoring-Zielsetzung in die allgemeinen universitären Zielsetzungen einfordern.

Literatur

- Hoffer-Pober, Angelika, und Christa Kolodej. 2015. Frauen netz.werk Medizin. Überblick – Einblick – Ausblick. In *Mentoring in der Universitätsmedizin. 10 Jahre Mentoring an der MedUni Wien*, hrsg. A. Hoffer-Pober, S. Steinböck, und K. Gutiérrez-Lobos, 10-25. Wien: Facultas.
- Kaiser-Belz, Manuela. 2008. *Mentoring im Spannungsfeld zwischen Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder*. Wiesbaden: VS Research.
- König, Eckhard, und Gerda Volmer. 2005. *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kurmeyer, Christine. 2012. *Mentoring. Weibliche Professionalität im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nöbauer, Herta, und Evi Genetti et al., Hrsg. 2005. *Mentoring für Wissenschaftlerinnen. Im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung. Mentoring for Women Academics and Scientists: Questioning Structural and Cultural Change in Academia*. Wien: Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft des bm:bwk
- Wetterer, Angelika. 1998. Noch einmal. Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Die kontrafaktischen Wirkungen der bisherigen Frauenförderung im Hochschulbereich. In *Gleichstellungspolitik als Element innovativer Hochschulreform*, hrsg. Lydia Plöger, und Birgit Riegraf, 18-34. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Steinböck, Sandra, und Sonja Lydtin. 2015. Frauen netz.werk Medizin als Gruppenmentoring: Lessons learned. In *Mentoring in der Universitätsmedizin. 10 Jahre Mentoring an der MedUni Wien*, hrsg. A. Hoffer-Pober, S. Steinböck, und K. Gutiérrez-Lobos, 26-54. Wien: Facultas.
- van den Brink, Marieke, und Yvonne Benschop. 2012. Slaying the Seven-Headed Dragon: The Quest for gender Change in Academia. *Gender, Work and Organization* 19(1): 71-92.

van den Brink, Marieke, und Stobbe, Lineke. 2014. The support paradox: Overcoming dilemmas in gender equality programs. *Scandinavian Journal of Management*: Vol. 30, Issue 2, pp 149-262.

Autorinnen

Mag.^a Angelika Hoffer-Pober

Studium Psychologie

Leitung Mentoring für hochqualifizierte Medizinerinnen und Naturwissenschaftlerinnen,

Leitung von Coaching- und Gesprächsgruppen

Medizinische Universität Wien

Stabsstelle Gender Mainstreaming

Spitalgasse 23

A-1090 Wien

angelika.hoffer-pober@meduniwien.ac.at

Mag.^a Sandra Steinböck, M.Sc.

Studium Philosophie

Leitung Stabsstelle Gender Mainstreaming der medizinischen Universität Wien

Medizinische Universität Wien

Gender Mainstreaming

Spitalgasse 23

A-1090 Wien

sandra.steinboeck@meduniwien.ac.at

Anhang

Mitgliederübersicht Forum Mentoring e.V.

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Aachen	RWTH Aachen	TANDEMstud	Studentinnen (aller FB außer Medizin)
		TANDEMmed	Studentinnen (der Medizin)
		TANDEMdok	Doktorandinnen (aller FB außer Medizin)
		TANDEMpeerMED	Assistenzärzte/innen (w/m), Doktoranden/innen in der Medizin (w/m)
		TANDEMplus Kooperationsprojekt der RWTH Aachen und dem For- schungszentrum Jülich GmbH	Postdoktorandinnen (MINT)
		TANDEMplusMED	Prom. Ärztinnen, Postdokto- randinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen der Medizin
Bamberg	Otto-Friedrich- Universität Bamberg	feRNet female Researcher Network	Doktorandinnen, Postdoktoran- dinnen, Habilitandinnen
Bayern	Bayerische FHS	BayernMentoring	Studentinnen (MINT)
Bayreuth	Universität Bayreuth	UBT Mentoring Start	Postdoktorandinnen, Habilitan- dinnen, Juniorprofessorinnen

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Berlin	Humboldt- Universität zu Berlin	Humboldt Graduate School – Career Mentoring	Promovierende (w/m)
	Humboldt-Universität zu Berlin, Didaktik der Physik	Club Lise	Schülerinnen mit Einwanderungsgeschichte
	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	Cross Cultural Mentoring (CCM)	Studierende (w/m)
	FU Berlin	DREAM – Dahlem Research Mentoring	Doktorandinnen
	Beuth HS für Technik Berlin	Gender Partnership	Studentinnen (MINT)
	TU Berlin	TU Tandem-Mentoringprogramm für Studierende mit Familie	Studierende (w/m) aller FB mit Kind(ern) oder pflegebedürftigen Angehörigen
	Universität der Künste Berlin	Mentoring-Programm	Postdoktorandinnen, Nachwuchs-Künstlerinnen
	Charité Berlin	Mentoring Competence Center	Studentinnen (eigene Gruppe) Ärzte/innen in Facharztweiterbildung für Allgemeinmedizin (eigene Gruppe) Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen in der Medizin (eigene Gruppe)
Bielefeld	Universität Bielefeld	movement	Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen (jeweils eigene Gruppe)
Bochum	Ruhr-Universität Bochum	mentoring3	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller Universitäten der Ruhrregion
		BioMed@RUB+	Postdoktoranden/innen (w/m) der Medizin
		mQuadrat@RUB	Postdoktorandinnen der Medizin
		Thekla Mentoring	Studierende (w/m) aller FB
		Wirtschaftsmentoring	Promovierende (w/m) der Ruhr-University Research School
		Peer Mentoring	Postdoktorandinnen aller FB
Bonn	Universität Bonn	MeTra	Doktorandinnen aller FB (eigene Gruppe), Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen aller FB (eigene Gruppe)
	Hildegardis-Verein e.V.	Lebensweg inklusive KompetenzTandemsMentoring	Studentinnen mit Behinderung

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Braunschweig	TU Braunschweig	Mentor.ING	Studierende (w/m)
Bremen	Hochschule für Künste	HfK-Mentoring Programm	Studentinnen
	Universität Bremen	Plan m	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen
Chemnitz	TU Chemnitz	Mentosa Mentoring-Netzwerk Sachsen	Studentinnen, Doktorandinnen aller FB
Cottbus	Brandenburgische Technische Universität Cottbus	PROFEM – professura feminea	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen
Cusanuswerk, Bischöfliche Studienförderung, Bonn		Karriereförderprogramm für Frauen (KFP)	Studentinnen, Doktorandinnen (Stipendiatinnen) der Begabtenförderwerke
Darmstadt	Hessische Hochschulen (Verbund)	MentorinnenNetzwerk Darmstadt	Studentinnen, Doktorandinnen (MINT) an hessischen Hochschulen
	TU Darmstadt	Scimento-Hessenweit	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller FB und außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie Max-Planck Institut, Senckenberg Gesellschaft, Paul-Ehrlich-Institut, GSI, etc.
Dortmund	TU Dortmund	mentoring ³	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller Universitäten der Ruhrregion
Dresden	TU Dresden	Maria-Reiche-Mentoringprogramm	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen, Gastprofessorinnen
		Mentoring-Programm der TU Dresden	Studierende (w/m) der TU Dresden
		Schülermentoring – Die Brücke zur Uni	Schülerinnen mit Interesse an MINT

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Düsseldorf	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	A ² Mentoring-Programm für Medizinstudierende	Studierende (w/m) der Medizin und Zahnmedizin
		SelmaMeyerWISS	Doktorandinnen aller FB (außer Medizin)
		SelmaMeyerWISS-GRAD	Doktorandinnen aller FB (außer Medizin) der Graduiertenkollegs und SFB
		SelmaMeyerWISS+	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen aller FB (außer Medizin)
		SelmaMeyerMED-Start	Ärztinnen, Doktorandinnen der Medizin
		SelmaMeyerMED-GRAD	Doktorandinnen der Medizin der Graduiertenkollegs und SFB
		SelmaMeyerMED+	Ärztinnen und Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Medizin
		SelmaMeyerMED-GRAD+	Prom. Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Medizin der Graduiertenkollegs und SFB
Duisburg-Essen	Universität Duisburg-Essen	DiMento – Diversity-Mentoring	Master-Studierende im Übergang Studium – Beruf
		MediMent 1:1	Prom. Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen in der Medizin
		MediMent-Peer	Prom. Ärzte/innen (w/m), Postdoktoranden/innen (w/m), Habilitanden/innen(w/m) in der Medizin
		mentoring ³	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen aller FB (außer Medizin) (Docs und Postdocs jeweils eigene Gruppen)
Dresden	Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW)	Unternehmer-Mentoring Mittelstand	Studierende (w/m) der HTW Dresden
Elsfleth	Jade Hochschule Wilhelmshaven Oldenburg Elsfleth	Career Connect Elsfleth	Studentinnen (MINT) und maritimen Studienfächer

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Erlangen	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	ARIADNEmed	Prom. Ärztinnen und Postdoktorandinnen der Medizinischen Fakultät
		ARIADNEphil,	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Philosophischen Fakultät
		ARIADNEtech	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Technischen Fakultät
		ARIADNEnat	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Naturwissenschaftlichen Fakultät
		ARIADNErewi	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Rechtswissenschaftlichen Fakultät
Frankfurt (Main)	Universität Frankfurt	ProProfessur	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen aller FB
		Scimento-Hessenweit	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller FB und außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie Max-Planck Institut, Senckenberg Gesellschaft, Paul-Ehrlich-Institut, GSI, etc.
	Universität Frankfurt und Hessische Fachhochschulen	MentorinnenNetzwerk Hochschulübergreifende Einrichtung der hessischen Universitäten und Fachhochschulen	Studentinnen, Doktorandinnen (MINT) an hessischen Hochschulen
Frankfurt (Oder)	Viadrina Europa-Universität Frankfurt (Oder)	FrauenMachenWissenschaft Mentoring- und Coachingprogramm	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen
		Viadrina Mentoring / Mentoring für Studentinnen & Doktorandinnen	Studentinnen, Doktorandinnen
Fraunhofer-Gesellschaft, München		Fraunhofer Mentoring-Programm	Wissenschaftliche und Nichtwissenschaftliche Mitarbeiter/innen (w/m) der Fraunhofer-Gesellschaft

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Freiburg	PH Freiburg	MenTa- Mentoring im Tandem für Nachwuchswissenschaftlerinnen	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen
	Universität Freiburg, Medizinische Fakultät	EIRA	Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen der Medizin
Gießen	Justus-Liebig-Universität Gießen	SciMento – Hessenweit Gießen	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller FB und außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie Max-Planck Institut, Senckenberg Gesellschaft, Paul-Ehrlich-Institut, GSI, etc.
Göttingen	Universitätsmedizin Göttingen	Mentoring-Programm der Universitätsmedizin Göttingen	Ärztinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Medizin
	Universität Göttingen	Mentoring für Postdoktorandinnen der Philosophischen Fakultät	Postdoktorandinnen der Philosophischen Fakultät
		Dorothea Schlözer Mentoringprogramm	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen
	Georg-August-Universität Göttingen	KaWirMento	Promovierende (w/m) und Postdoktoranden/innen auf dem Karriereweg in die Wirtschaft
WeWiMento-Wege ins Wissenschaftsmanagement		Promovierende (w/m) und Postdoktoranden/innen mit dem Berufsziel Wissenschaftsmanagement	
Greifswald	Universität Greifswald	KarriereWegeMentoring Wissenschaft M-V	Doktorandinnen aller FB (eigene Gruppe) Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen (eigene Gruppe)
		Verbundprojekt Universitäten Greifswald und Rostock	
Halle	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Mentoring-Programm für Postdoktorandinnen im Universitätsverbund Halle-Leipzig-Jena	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen aller FB
Hamburg	Expertinnennetzwerk Hamburg	UNICA Mentoring für weibliche Führungskräfte	Studentinnen, Doktorandinnen mit Berufsziel Wirtschaft, Wissenschaft oder Verwaltung
	HAW Hamburg	Mentoring-Diversität und Gender als Potenzial im Übergang zum Beruf	Studierende (w/m)
	Universität Hamburg, Medizinische Fakultät /Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf	Rahel Liebeschütz-Plaut Mentoring Programm	Prom. Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen in der Medizin

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Hannover	Medizinische Hochschule Hannover	Ina-Pichlmayer-Mentoring	Prom. Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen in der Medizin
Heilbronn	Hochschule Heilbronn	WoMent@HHN	Studentinnen, Doktorandinnen
Helmholtz-Gemeinschaft		In Führung gehen, Helmholtz-Mentoring-Programm für weibliche Nachwuchskräfte	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen
Hildesheim	Universität Hildesheim	ProKarriere-Mentoring	Studentinnen
Innsbruck	Medizinische Universität Innsbruck	Clinical PhD Mentoring	Studierende (w/m) der Humanmedizin und Zahnmedizin (berufsbegleitender Doktoratsstudiengang)
		Helene Wastl Medizin Mentoring-Programm	Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen der Medizin
Jena	Friedrich-Schiller-Universität Jena	Mentoring-Programm für Postdoktorandinnen im Universitätsverband Halle-Leipzig-Jena	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen aller FB
Kaiserslautern	Universität Kaiserslautern	Mentoring in Wirtschaft und Wissenschaft	Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen
		Mentoring für Studentinnen	Studentinnen
Karlsruhe	KIT Karlsruhe	TANDEMPplus Kooperationsprojekt der RWTH Aachen, KIT Karlsruhe und dem Forschungszentrum Jülich GmbH	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen (MINT)
		X-Ment	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen Habilitandinnen, Professorinnen
Kassel	Universität Kassel	SciMento – Hessenweit	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aus allen FB und außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie Max-Planck Institut, Senckenberg Gesellschaft, Paul-Ehrlich-Institut, GSI, etc.
Kiel	CAU Kiel	via:mento	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen (außer Meereswissenschaften)
		via:mento_ocean	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen der Meereswissenschaften

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Koblenz	Universität Koblenz-Landau	mena – Mentoring für Nachwuchswissenschaftlerinnen Campus Koblenz	Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen aller FB
	FH Koblenz	Mentoring Nachwuchsförderprogramm	Studentinnen, Nachwuchswissenschaftlerinnen
Konstanz	Universität Konstanz und Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung	Mentoringprogramm Konstanz	Studentinnen, Doktorandinnen aller FB
	Universität Konstanz	Peer2peer-International mentoring programme for young female researchers	Nachwuchswissenschaftlerinnen ab dem 2. Promotionsjahr, PostDocs
Köln	Deutsche Sporthochschule Köln	TEAMWORKscience	Doktorandinnen der Sportwissenschaften
	Universität Köln	IFS-Mentoring	internationale (Gast) Wissenschaftlerinnen
		Cornelia Harte Mentoring MINT (CHM MINT)	Studentinnen und Doktorandinnen (MINT)
		Cornelia Harte Mentoring PRO (CHM PRO)	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen und Habilitandinnen
		Cornelia Harte Mentoring 2001 (CHM2001)	Studentinnen, Doktorandinnen aller FB
	TH Köln	Mentoring „Berufseinstieg“	Studentinnen der MINT Fächer
peer2peer – International mentoring programme for young female researchers		Doktorandinnen, Postdoktorandinnen	
Krefeld	HS Niederrhein	mentororING Kooperation der Zentralen Studienberatung der Hochschule Niederrhein, Unternehmensberatung Niederrhein u. Agentur für Arbeit	Schülerinnen mit Interesse an MINT Fächern
Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Landau	Universität Koblenz-Landau	Mentoring-Programm Campus Landau	Studentinnen aller FB
Leipzig	Universität Leipzig	Mentoring-Programm für Postdoktorandinnen im Universitätsverbund Halle-Leipzig-Jena	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen aller FB
Lemgo	Hochschule Ostwestfalen-Lippe	Mentoringprogramm	Studierende (w/m)
Lübeck	Universitätsklinikum Schleswig-Holstein	com.ment II	Ärztinnen, Zahnmedizinerinnen
		FamSurg-Programm, Karriereförderung für Chirurginnen	Studentinnen der Medizin mit Interesse an der Chirurgie, Assistenzärztinnen im operativen Fachbereich

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Lüneburg	Leuphana Universität Lüneburg	enterJOB	Studierende (w/m) der Leuphana Univ., College und Graduate School
		ProScience	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen für die Wissenschaft
		ProViae	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen mit Berufsziel Wirtschaft, Verwaltung u. Kultur
Magdeburg	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg	COMETiN – Coaching, Mentoring und Training im Netzwerk	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen
Mainz	HS Mainz	FWW – Frauen in Wissenschaft und Wirtschaft	Studentinnen, Doktorandinnen
	Universität Mainz	Edith Heischkel, Mentoring an der JoGu Mainz	Prom. Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen in der Medizin
		Christine de Pizan-Programm, Mentoring in der Geistes- und Sozialwissenschaften	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen in den Geistes- und Sozialwissenschaften
		Ada Lovelace Projekt	Schülerinnen, Studentinnen (MINT)
		Ada Lovelace- Mentoring für Naturwissenschaftlerinnen	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen (MINT)
Marburg	Philipps-Universität Marburg	ProMotivation. Mentoring für Studentinnen und Absolventinnen der Sozial- und Geisteswissenschaften	Studentinnen der Sozial- und Geisteswissenschaften
		SciMento – Hessenweit Marburg	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller FB und außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie Max-Planck Institut, Senckenberg Gesellschaft, Paul-Ehrlich-Institut, GSI, etc.
	Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., Frankfurt a.M.	Minerva-FemmeNet	Diplomandinnen, Doktorandinnen in den Max-Planck-Instituten

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
München	LMU München	LMUexzellent Mentoring	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen der Geistes- und Sozialwissenschaften
	TU München, Fakultät für Medizin	KeCk-Mentoring	Prom. Ärztinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen der Medizin
Neubrandenburg	HS Neubrandenburg	Mentoring-Programme im Rahmen von „Karrierewege für Frauen“	Studentinnen
		Orientierungsmentoring für Erstsemester	Studierende (w/m)
Oldenburg	Jade Hochschule Wilhelmshaven Oldenburg Elsfleth	Career Connect Oldenburg	Studentinnen (MINT) und maritimen Studienfächer
Osnabrück	Universität Osnabrück	„Karrierewege in Wissenschaft und Wirtschaft“, Mentoring-Programm für Doktorandinnen	Doktorandinnen
		„Wissenschaftlerinnen machen Karriere“, Mentoring-Programm für Postdoktorandinnen und Juniorprofessorinnen	Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen
		Mentoring-Programm für Studentinnen	Studentinnen (MINT)
Paderborn	Universität Paderborn	Mentoring für Doktorandinnen	Doktorandinnen aller FB
		„Einblick!“Peer-Mentoring-Programm	Studentinnen aller FB mit Promotionsinteresse
		perspektiveM	Studentinnen (MINT)
Potsdam	Universität Potsdam	Mentoring Plus für Studentinnen	Studentinnen
	Potsdam Graduate School	Mentoring Plus für Doktorandinnen und promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen
Passau	Universität Passau	mentUP+	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen aller FB
Regensburg	Universität Regensburg	Mentoring an der Universität Regensburg	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen
Rostock	Universität Rostock	KarriereWegeMentoring Wissenschaft M-V	Doktorandinnen aller FB (eigene Gruppe) Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen (eigene Gruppe)
		Verbundprojekt Universitäten Greifswald und Rostock	

Ort	Hochschule	Mentoring-Programm	Zielgruppe
Siegen	Universität Siegen	FraMeS – Frauenspezifisches Mentoring Siegen	Doktorandinnen und Habilitandinnen
Stralsund	FH Stralsund	KarriereStartMentoring Wirtschaft	Studentinnen
Stuttgart	Universität Stuttgart	Mentoring Programm für Frauen in der Wissenschaft und Forschung	Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen
		Interkulturelles Mentoringprogramm	internationale Studierende (w/m) aller FB
		jumeta. Junior Mentoring Tandem	Studentinnen
		MuT – Mentoring und Training	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen
	Universität Hohenheim	MentHo	Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen
	Duale Hochschule Baden-Württemberg	CroMe	Studentinnen
Trier	Universität Trier	Karriereförderung für Wissenschaftlerinnen	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Juniorprofessorinnen, neu berufene Professorinnen
Vechta	Universität Vechta	DiVA – Mentoring für Studentinnen	Studentinnen
Wilhelms- haven	Jade Hochschule Wilhelmshaven Oldenburg Elsfleth	Career Connect Wilhelmshaven	Studentinnen (MINT) und maritimen Studienfächer
Wismar	HS Wismar	KarriereWegeMentoring Wirtschaft	Studentinnen
Worms	FH Worms	DiMeWo (Diversity Mentoring Worms)	Bachelor-Studierende (w/m)
Würzburg	Universität Würzburg, Medizin	MENTORINGmed	Ärztinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen und Habilitandinnen der Medizin
	Universität Würzburg	Mentoring in science Naturwissenschaften/ Mentoring in Humanwissenschaften	Doktorandinnen, Postdoktorandinnen und Habilitandinnen der Natur- und Humanwissenschaften

Legende:

FB = Fachbereich, Fachgebiet

w/m = weiblich, männlich

MINT = Fächer der Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Technik

Autorinnen und Autoren



Henrik Andersen, M.A.

Studium Empirische Sozialforschung
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Empirische Sozialforschung

TU Kaiserslautern
Fachbereich Sozialwissenschaften
Fachgebiet Empirische Sozialforschung
Erwin-Schrödinger-Str.
67663 Kaiserslautern

Henrik.Andersen@sowi.uni-kl.de



Simone Belgardt, M.A.

Studium Berufspädagogik
Koordination Mentoring-Programm für Promovierende, Postdocs

Karlsruher Institut für Technologie
Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
Vincenz-Prießnitz-Straße 1
76131 Karlsruhe

simone-belgardt@kit.edu



Dr. sc.agr. Elke Bertke

Studium Landschaftsökologie
Projektleitung Mentoring-Programme
für Nachwuchswissenschaftlerinnen

Universität Osnabrück
Zentrum für Promovierende und Postdocs (ZePrOs)
Neuer Graben 7-9
49074 Osnabrück

elke.bertke@uni-osnabrueck.de



Dr. rer. nat. Vera Bissinger

Studium Biologie
Zentrale Koordination Mentoring

Georg-August-Universität Göttingen
Abteilung Forschung
Von-Siebold-Straße 4
37075 Göttingen

vera.bissinger@zvw.uni-goettingen.de



Miriam Braun, M.A.

Studium Kulturanthropologie/Volkskunde
Projektassistenz Nachwuchswissenschaftlerinnen
Ada-Lovelace-Projekt

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)
55099 Mainz

brmiriam@uni-mainz.de



Pia Simone Brocke, M.A.

Studium Gesundheitswissenschaften, Gender Studies
Mentoring für Studentinnen und Wissenschaftlerinnen

Universität Bielefeld
Dezernat Personal und Organisation
Universitätsstrasse 25
33615 Bielefeld

pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de



Sibylle Brückner, Dipl. Jur. und Dipl. Kulturmanagerin
Studium Rechtswissenschaften und Kulturmanagement
Leitung Mentoring-Karriereprogramme in der Medizin

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Medizinisches Dekanat
Josef-Schneider-Straße 2
97080 Würzburg

sibylle.brueckner@uni-wuerzburg.de



Dr. Gitta Victoria Brüscke
Studium Maschinenbau
PhD Women's Studies
Programmleitung Mentoring für Doktorandinnen
aller hessischen Universitäten (2011_2016)

Senckenberganlage 33
60325 Frankfurt am Main

gitta@brueschke.de



Mechthild Budde, Dipl. Päd.
Studium Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie
Leitung Diversity-Mentoring für Studierende im Übergang
in den Beruf

Universität Duisburg-Essen
Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf
Geibelstr. 41
47057 Duisburg

mechthild.budde@uni-due.de



Romina Caltagirone, M.A.
Studium Erwachsenenbildung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin – Mentoring

Hochschule Ostwestfalen-Lippe
KOM – Institut für Kompetenzentwicklung
Emilienstraße 45
32756 Detmold

romina.caltagirone@gmx.de



Dr. phil. Anke Diez

Studium Diplom-Pädagogik und Sprecherziehung
 Master in General Management
 Leitung Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)

Karlsruher Institut für Technologie
 Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
 Vincenz-Prießnitz-Straße 1
 76131 Karlsruhe

anke.diez@kit.edu



Gitta Doebert, Dipl.-Soz.-Arb.

Studium Soziale Arbeit
 Leitung Mentoring-Programme für Studentinnen, Doktorandinnen,
 Postdoktorandinnen

RWTH Aachen
 Stabsstelle Gender and Diversity Management (IGaD)
 Templergraben 55
 52056 Aachen

Gitta.Doebert@igad.rwth-aachen.de



Isolde Drosch, Dipl.-Kff.

Studium Betriebswirtschaftswissenschaften
 Koordination Cross Cultural Mentoring für Studierende

Hochschule für Wirtschaft und Recht
 Zentralreferat Hochschulentwicklung
 Badensche Straße 52
 10825 Berlin

isolde.drosch@hwr-berlin.de



Annette Ehmler, Dipl.-Angl.

Studium Anglistik
 Koordination Mentoring-Programme

Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald
 Gleichstellung
 Domstraße 11
 17489 Greifswald

ehmler@uni-greifswald.de



Ulrike Ellendt, M.A

Studium Sozialpädagogik/Soziale Arbeit; Gender und Arbeit (MA)
 Projektleitung Interkulturelles Mentoring für Studierende und
 Absolvent_innen

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
 Stabsstelle Gleichstellung
 Berliner Tor 5
 20099 Hamburg

mentoring@haw-hamburg.de



Heike Ettischer

Lehramtsstudium Politikwissenschaften, Soziologie, Volkwirt-
 schaft, Romanistik, und Pädagogik
 Projektleitung Ada Lovelace-Projekt,
 Schwerpunkt Nachwuchswissenschaftlerinnen

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
 Ada-Lovelace-Projekt
 55099 Mainz

ettischer@uni-mainz.de



Rosemarie Fleck, Dipl. Soz.

Studium Sozialwissenschaften
 Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Mentoring-Forschung)

TU München
 Koordinierungsstelle für Chancengleichheit und Karriereplanung
 (KeCK)
 Ismaninger Straße 69
 81675 München

rose.fleck@forum-mentoring.de



PD Dr. phil. Astrid Franzke

Studium und Promotion Philosophie
 Habilitation Erziehungswissenschaften
 Stellvertretende Geschäftsführerin Mentoring Hessen

Goethe-Universität Frankfurt, Senckenberganlage 31
 60325 Frankfurt am Main

franzke@em.uni-frankfurt.de



Ilja Gaede, B.A.

Studium Soziologie
Mentoring für Studentinnen und Wissenschaftlerinnen

Universität Bielefeld
Dezernat Personal und Organisation
Universitätsstrasse 25
33615 Bielefeld

ilja.gaede@uni-bielefeld.de



Dr. phil. Birgit Gaiser

Studium Betriebswirtschaftslehre
Referentin Mentoring-Programme und E-Learning

Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren e. V.
Anna-Louisa-Karsch-Straße 2
10178 Berlin

birgit.gaiser@helmholtz.de



Verena Halfmann M.A.

Studium Pädagogik, Soziologie, Philosophie
Projektleitung Ada Lovelace-Projekt – Schwerpunkt Studium

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Ada-Lovelace-Projekt
55099 Mainz

halfmann@uni-mainz.de



Gehrt Hartjen, Dipl.-Math.

Studium Mathematik, Physik
Koordinator Mentoring-Programm für Schüler_innen bei Stabs-
stelle Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity
Management der RWTH Aachen (bis 2012)

gehart@hartjen.de



Maja Friederike Heidenreich, M.A.

Studium Osteuropäische Geschichte, Slawistik, Romanistik
 Programmleitung Interkulturelles Mentoring

Universität Stuttgart
 Dezernat Internationales
 Pfaffenwaldring 60
 70569 Stuttgart

heidenreich@ia.uni-stuttgart.de



Ulla Heilmeier, M.A.

Studium Ethnologie, Kunstgeschichte, Politikwissenschaften
 Leitung der Koordinationsstelle Mentoring in der Universitätsmedizin

Georg-August-Universität
 Universitätsmedizin
 G3-22 Personalentwicklung
 Koordinationsstelle Mentoring
 Robert-Koch-Str. 32
 37075 Göttingen

ulla.heilmeier@med.uni-goettingen.de



Anja Hein, M.A.

Studium Deutscher und Lateinischer Philologie, Philosophie,
 Deutschsprachige Literatur
 Koordination Mentoring für hochqualifizierte Künstlerinnen und
 Wissenschaftlerinnen (bis 10/2015)

Universität der Künste Berlin
 Einsteinufer 43
 10587 Berlin

mentoring@udk-berlin.de



Mag.ª Angelika Hoffer-Pober

Studium Psychologie
 Leitung Mentoring für hochqualifizierte Medizinerinnen und Natur-
 wissenschaftlerinnen, Leitung von Coaching- und Gesprächsgruppen

Medizinische Universität Wien
 Stabsstelle Gender Mainstreaming
 Spitalgasse 23
 A-1090 Wien

angelika.hoffer-pober@meduniwien.ac.at



Angela Hoppe, Dipl.-Soz.päd.
 Studium Sozialpädagogik
 Mentoring-Programm-Verbundkoordination

Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald
 Gleichstellung
 Domstraße 11
 17489 Greifswald

angela.hoppe@uni-greifswald.de



Dr. Dagmar Höppel, Dipl. Haushaltsökonomin
 Leitung Geschäftsstelle der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württemberg
 Leitung Mentoring und Training

LaKoG
 Universität Stuttgart
 Kronenstr. 36
 70174 Stuttgart

hoepfel@lakog.uni-stuttgart.de



Anke Hübenthal, Dipl.-Biochem.
 Studium Biochemie
 Koordination Mentoringprogramm für Wissenschaftlerinnen

Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte
 Hansaallee 41
 60323 Frankfurt am Main

huebenthal@rg.mpg.de



Dr. rer. nat. Stefanie Hülsenbeck
 Studium Biochemie
 Mentoring-Koordination

Universitätsmedizin der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
 Frauen- und Gleichstellungsbüro
 Langenbeckstraße 1
 55131 Mainz

EHMP@unimedizin-mainz.de



Dr. rer. pol. Ruth Kamm
Studium Politikwissenschaft
Koordination Mentoring-Programme
für promovierte Wissenschaftlerinnen

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Stabsstelle Gleichstellung, Diversität & Familie
Christian-Albrechts-Platz 4
24118 Kiel

rkamm@gb.uni-kiel.de



Dr. phil. Ulrike Kéré
Studium Biologie
Geschäftsführung Mentoring Hessen-Netzwerk für Frauen
in Naturwissenschaft und Technik

Goethe-Universität Frankfurt
Senckenberganlage 31
60325 Frankfurt am Main

U.Kere@em.uni-frankfurt.de



Patricia Kielbus, M.A.
Studium Romanistik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Geschäftsstelle der LaKoG Baden-Württemberg

LaKoG
Universität Stuttgart
Kronenstr. 36
70174 Stuttgart

Kielbus@lakog.uni-stuttgart.de



Katrin Klink, M.A.
Studium Germanistik, Soziologie
Leitung Abteilung Wissenschaftler_innen und Stabsstelle Diversity

Karlsruher Institut für Technologie
Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA)
Vincenz-Prießnitz-Straße 1
76131 Karlsruhe

katrin.klink@kit.edu



Heike Koos, Dipl.-Päd., M.A.
 Studium Erziehungswissenschaften (Dipl.),
 Personalentwicklung (M.A.)
 Referentin Personalentwicklung

Fraunhofer-Gesellschaft zur Förderung der angewandten Forschung e.V.
 HansasträÙe 27c
 80686 München

heike.koos@zv.fraunhofer.de



Prof. Dr. Jana Krüger
 Professorin für Ökonomie und ihre Didaktik

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
 Oberbettringer Straße 200
 73525 Schwäbisch Gmünd

jana.krueger@ph-gmuend.de



Julia Küchel, M.A.
 Studium Soziologie, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften
 Programm-Koordination für geschlechtergerechte Personalent-
 wicklungsmaßnahmen, Frauenspezifisches Mentoring / Women
 Career Service

Universität Siegen
 Gleichstellungsbüro
 Adolf-Reichwein-Str. 2,
 57068 Siegen

julia.kuechel@uni-siegen.de



Carmen Kurbjuhn, M.A.
 Studium Sozial- und Erziehungswissenschaften
 Leitung Mentoring-Programm für Studierende

Technische Universität Berlin
 Marchstr. 23, Sekr. 1-5
 10587 Berlin

carmen.kurbjuhn@tu-berlin.de



Dr. phil. Christine Kurmeyer

Studium Sozialpsychologie, Soziologie, Germanistik
Zentrale Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte

Charité – Universitätsmedizin Berlin
Campus Virchow-Klinikum
Augustenburger Platz 1
13353 Berlin

christine.kurmeyer@charite.de



Dr. phil. Ljubica Lozo

Studium Psychologie
Programmleitung Karriereentwicklung
für Nachwuchswissenschaftler_innen

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Büro der Universitätsfrauenbeauftragten
97074 Würzburg

ljubica.lozo@uni-wuerzburg.de



Dr. Sabine Müller

Studium Germanistik, Philosophie, Kunstgeschichte
Wissenschaftliche Referentin
Mentoring

Leibniz-Gemeinschaft
Chausseestraße 111
10115 Berlin

s.mueller@leibniz-gemeinschaft.de



Yulika Ogawa-Müller, Dipl.-Soz.

Studium Soziologie
Programmleitung Mentoring-Programm für Studentinnen und
(internationale) Wissenschaftlerinnen

Universität Bielefeld
Dezernat Personal und Organisation
Universitätsstrasse 25
33615 Bielefeld

yulika.ogawa-mueller@uni-bielefeld.de



Dr. phil. Renate Petersen

Studium Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie
 Leitung Mentoring-Programme für Doktorandinnen und Post-
 doktorand_innen in der Hochschulmedizin sowie in den Geistes-,
 Bildungs-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen
 Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung
 Keetmanstraße 3-9
 47058 Duisburg

renate.petersen@uni-due.de



Helena Rapp, Dipl.-Geogr.

Studium Geographie
 Projektleitung Ada-Lovelace-Projekt – Schwerpunkt Schule

Johannes Gutenberg-Universität
 Johann-Joachim-Becher-Weg 14
 55128 Mainz

herapp@uni-mainz.de



Anne Romahn, M.A.

Studium Gender Studies
 Koordination und wissenschaftliche Begleitung von Mentoring-
 Programmen für Frauen in der Wissenschaft sowie der Landesver-
 waltung in Rheinland-Pfalz

Johannes Gutenberg-Universität
 Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
 Colonel-Kleinmann-Weg 2, SB II
 55099 Mainz

anne.romahn@zq.uni-mainz.de



Helga Rudack, Dipl.-Päd.

Studium Erziehungswissenschaften
 Mentoring-Programmkoordination für Doktorandinnen
 und Postdoktorand_innen

Ruhr-Universität Bochum
 Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung
 Universitätsstraße 150
 44801 Bochum

helga.rudack@rub.de

Prof. Dr. Ingrid Scharlau

Professorin für Kognitionspsychologie
Leitung Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen
und Peer-Mentoring für Studentinnen

Universität Paderborn
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

ingrid.scharlau@upb.de



Doris Schreck, M.A.

Studium Soziologie, Geographie
Projektleitung Mentoring für Promovendinnen und Habilitandinnen

Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg

doris.schreck@ph-freiburg.de



Dr. phil. Martina Schmohr, Dipl.-Psych.

Studium Psychologie
Leitung Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung

Ruhr-Universität Bochum
Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung
Universitätsstraße 150
44801 Bochum

martina.schmohr@uv.rub.de



Dr. phil. Claudia Seeling

Studium Germanistik, Soziologie
Projekt-Koordination Mentoring

Universität Trier
Referat für Gleichstellung
Universitätsring 15
54296 Trier

mentoring@uni-trier.de



Susanne Spintig, M.A.

Studium Kommunikationswissenschaft, Soziologie,
derzeit Master-Studium „Gender- und Diversity-Kompetenz“
Leitung Mentoring
für naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen

Humboldt-Universität zu Berlin
Zentralinstitut Professional School of Education
Hausvogteiplatz 5-7
10117 Berlin

susanne.spintig@hu-berlin.de



Monika Stegmann, M.A.

Studium Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft
Koordination Mentoring für Nachwuchswissenschaftlerinnen

Johannes Gutenberg Universität
Büro für Frauenförderung und Gleichstellung
Forum universitatis
Saarstraße 21
55128 Mainz

mentoring@uni-mainz.de



Mag.ª Sandra Steinböck, M.Sc.

Studium Philosophie
Leitung Stabsstelle Gender Mainstreaming
der medizinischen Universität Wien

Medizinische Universität Wien
Gender Mainstreaming
Spitalgasse 23
A-1090 Wien

sandra.steinboeck@meduniwien.ac.at



Dr. phil. Julia Steinhausen

Studium Erziehungswissenschaften
Mentoring-Koordination

Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

julia.steinhausen@upb.de



Mag.ª Tanja Tajmel

Lehramtsstudium Physik, Psychologie, Pädagogik
Initiatorin Mentoring-Programm für naturwissenschaftlich inter-
essierte Schülerinnen und Programm für interkulturelle Nach-
wuchswissenschaftler_innen

Humboldt-Universität zu Berlin
Zentralinstitut Professional School of Education
Hausvogteiplatz 5-7
10117 Berlin

tanja.tajmel@physik.hu-berlin.de



Dr. phil. Henrike Wolf

Studium Soziologie, Pädagogik, Politische Wissenschaften
Leitung der Mentoring-Programme in der Hochschulmedizin

RWTH Aachen University
Medizinische Fakultät
Dekanat
Pauwelsstr. 30
52074 Aachen

hewolf@ukaachen.de

Abbildungsverzeichnis

3	Mentoring in der Wissenschaft	
	Abbildung 1 Mentalitätsmuster von Männern in Führungspositionen (Wippermann 2010, S.19)	22
4	Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen	
	Abbildung 1 Die vier Dimensionen von Diversity in der Bearbeitung von C. Leicht-Scholten (Leicht-Scholten 2011b)	33
5	Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme: Was ist Was?	
	Abbildung 1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Mentoring-Maßnahmen ..	62
	Abbildung 2 Mentoringformen an deutschen Hochschulen	66
6.1.1	Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring	
	Abbildung 1 Übersicht Mentoring Formate	101
6.1.2	Mentoring-Formate: Kooperationen im Rahmen von Mentoring-Programmen	
	Abbildung 1 Erfolgsfaktoren für das Management von Kooperationen	110
	Abbildung 2 Nutzen für Unternehmen	115
6.2	Modul Trainings und Veranstaltungen	
	Abbildung 1 Methodisches Vorgehen in Trainings und Veranstaltungen in Bezug auf Dimensionen eines Anthropologischen Orientierungsmodells nach Schilling 1993.	122
	Abbildung 2 Veranstaltungsthemen nach Zielgruppen	125

6.3	Modul Networking	
	Abbildung 1	Untersuchungsebenen in der Netzwerkforschung 131
	Abbildung 2	Analysekategorien für soziale Netzwerke 132
	Abbildung 3	Rollen von Netzwerkmitgliedern 133
	Abbildung 4	Vernetzung auf Koordinationsebene 139
	Abbildung 5	Vernetzungsmöglichkeiten im Rahmenprogramm 142
7	Struktur und Funktion vom Forum Mentoring e.V. – dem Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft	
	Abbildung 1	Mitgliederzahlen im Forum Mentoring 157
	Abbildung 2	Verteilung der Mitgliederstandorte in Deutschland und Österreich .. 158
9	Qualitätsstandards für Mentoring-Programme in der Wissenschaft	
	Abbildung 1	Übersicht Qualitätsstandards im Mentoring 178
10	Tätigkeits- und Kompetenzprofil der Mentoring-Koordination	
	Abbildung 1	Schematische Übersicht über Tätigkeitsfelder und zentrale Aufgaben der Mentoring-Koordination. 201
	Abbildung 2	Aufgaben und zentrale Kompetenzen einer Mentoring-Koordination . 203
	Abbildung 3	Rollen der Koordination (Kaiser-Belz 2015) 204
12	Schülerinnen und Schüler als potenzielle Studierende	
	Abbildung 1	Anknüpfungspunkte von Mentoring für Schüler_innen unterschiedlicher Altersstufen..... 230
	Abbildung 2	Leitfragen für den Aufbau eines Mentoring-Programms für Schüler_innen 231
	Abbildung 3	Erfahrungswertung im Rahmen des „Doppel-Mentorings“..... 238
13	Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Konzeptes für Schüler_innen und Student_innen-Mentoring-Programme	
	Abbildung 1	Beispielhafter Ablaufplan eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees ... 249
	Abbildung 2	Leitbild eines Diversity-gerechten Mentoring-Programmes für Schüler_innen und Student_innen als Mentees 250
14	Mentoring-Programme für Studierende	
	Abbildung 1	Schulabschluss der Eltern von Studierenden im Vergleich zu Anteil FH- u. HS-Reife in der Gesamtbevölkerung..... 261
14.1	Mentoring-Programme mit Diversity-Bezug	
	Abbildung 1	Gruppen von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte 274
	Abbildung 2	Unterstützungsbedarf Studierender mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen 277

15.1	Mentoring-Programme für Doktorandinnen im MINT-Bereich	
Abbildung 1	MINT-Angebote in den Bildungsstufen	332
Abbildung 2	Absolvent_innen mit Abitur in Deutschland nach Schuljahr,	333
Abbildung 3	Studienanfänger_innen in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (Wintersemester 2010/11-2014/15).	334
Abbildung 4	Anteil der Promotionen von Frauen in ausgewählten Fächergruppen	337
16.1	Mentoring in der Hochschulmedizin	
Abbildung 1	PJ-ler: Präferierte berufliche Endposition nach der Weiterbildung . .	358
17	Mentoring in den Geistes- und Sozialwissenschaften	
Abbildung 1	Statuspassagen in den Geistes- und Sozialwissenschaften 2014	379
19	Mentoring für promovierende und habilitierende Lehrerinnen	
Abbildung 1	Möglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg in die Wissenschaft	400
23	Mentoring als ein Schlüssel zur Veränderung?	
Abbildung 1	Mentoring-Verortung in der Personal- und Organisationsentwicklung	437
Abbildung 2	Beispiel eines organisationalen Kulturwandelverlaufs durch Mentoring	439
25	Vision trifft Realität	
Abbildung 1	Beispielnetzwerk One-to-one-Mentoring	459
Abbildung 2	Beispielnetzwerk Peer-Mentoring	460
Abbildung 3	Mentoring-Gesamtkonzept	461
Abbildung 4	Individuelle Gewinne für Mentees – Gewinne für die Institution . .	466
Abbildung 5	Individuelle Gewinne für Mentor_innen – Gewinne für die Institution	468