



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Life Sciences
Department Gesundheitswissenschaften
Master Health Sciences

Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen

Masterarbeit

Abgabedatum
1. April 2016

Wiebke Bendt
Matrikelnummer: 1769510

Erstbetreuerin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Färber
Zweitbetreuerin: Dipl. Soz.ⁱⁿ Christiane Deneke

Abstract

Die beruflichen Chancen sind für Frauen und Männer an den Hochschulen ungleich verteilt. Obwohl mittlerweile mehr junge Frauen als Männer ein Studium beginnen, so nimmt ihr Anteil im Verlauf der akademischen Qualifikation von Promotion bis zur Professur drastisch ab, was sich auch mit Auswirkungen auf die Qualität der Wissenschaft einhergeht.

Mentoring Programme haben sich an Hochschulen im Sinne der Chancengleichheit als Instrument der individuellen Personalentwicklung etabliert. Im Zentrum dieser Programme steht die Beziehung zwischen Mentees und MentorInnen, Qualifizierungsmaßnahmen und Möglichkeiten zum Aufbau von Netzwerken im beruflichen Setting runden das Angebot ab.

Im Sinne der Qualitätssicherung sollen diese Programme evaluiert werden, bisherige Evaluationen richten sich dabei oftmals an den Interessen der Projektkoordination aus. Deshalb soll hier untersucht werden, mit welchen Kriterien, Methoden und Indikatoren die Mentoring Programme evaluiert werden sollten, um die berufliche Entwicklung der Frauen und strukturelle Veränderungen der Organisation abbilden zu können.

Methodisch wurde vor dem Hintergrund des qualitativen Forschungsansatzes die Perspektive der Mentoring Akteurinnen mit Hilfe von qualitativen Interviews sowie die Umsetzung der Evaluation in der Praxis anhand von Evaluationsberichten analysiert. Die Ergebnisse weisen auf ein noch nicht ausgeschöpftes Potential der Evaluation zum Nutzen der Verbesserung der Programme, wie auch zum Nachweis von Effekten und Wirksamkeit.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Inhaltsverzeichnis.....	II
Tabellenverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Einleitung.....	1
1 Berufliche Chancengleichheit an Hochschulen.....	3
1.1 Karrierebegriff.....	3
1.2 Akademische Laufbahn.....	4
1.3 Entlohnung.....	5
1.4 Work Life Balance.....	7
1.4.1 Dual Career Couples.....	8
1.4.2 Reproduktion.....	9
2 Dimensionen beruflicher Entwicklung.....	11
2.1 Wandel der Arbeit.....	11
2.2 Laufbahnentwicklung.....	12
2.3 Beruflicher Erfolg.....	14
2.4 Handlungspsychologischer Ansatz.....	17
2.5 Einfluss von Geschlecht.....	18
2.5.1 Soziale Rollentheorie.....	19
2.5.2 Wahrnehmung von Geschlecht in der Führungsrolle.....	21
3 Umsetzung beruflicher Chancengleichheit an Hochschulen.....	26
3.1 Struktureller Ansatz.....	27
3.2 Individueller Ansatz: Mentoring.....	28
3.2.1 Definition Mentoring.....	29
3.2.2 Mentoring Konstellationen.....	29
3.2.3 Mentoring Programme.....	30
4 Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen.....	32
4.1 Qualitätssicherung von Mentoring Programmen.....	32
4.2 Evaluation und Qualitätsentwicklung.....	35
4.2.1 Evaluationsbegriff.....	36
4.2.2 Prozess der Evaluation.....	38
4.2.3 Situation der Evaluation von Mentoring Programmen.....	40
5 Methode.....	41
5.1 Auswahl.....	41
5.2 Durchführung.....	44
5.3 Auswertung.....	45

6	Ergebnisse.....	47
6.1	Ergebnisse der Interviews.....	47
6.1.1	Mentoring Konzept.....	47
6.1.2	Einfluss von Geschlecht.....	49
6.1.3	Mentoring Prozess.....	49
6.1.4	Rahmenbedingungen.....	52
6.1.5	Qualitätskriterien.....	53
6.1.6	Evaluation der Mentoring Programme.....	55
6.1.7	Perspektiven.....	59
6.2	Ergebnisse der Dokumenten Analyse.....	61
6.2.1	Zielgruppe und Ziele der Mentoring Programme.....	61
6.2.2	Mentoring Konzept.....	64
6.2.3	Einfluss von Geschlecht.....	65
6.2.4	Rahmenbedingungen.....	66
6.2.5	Evaluation der Mentoring Programme.....	67
7	Diskussion und Fazit.....	70
	Literatur.....	75
	Anhang.....	84
	Leitfragen: Evaluation von Mentoring-Programmen.....	84
	Ergebnisse: Indikatoren für Mentoring Programme.....	85
	Qualitätskriterien Forum Mentoring e.V.....	88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Laufbahnentwicklung nach Super	12
Tabelle 2: Karriereanker	14
Tabelle 3: RIASEC Dimensionen nach Holland	16
Tabelle 4: Definition of 12 specific leadership behaviours	22
Tabelle 6: Aufgabenprofil des Mentoring Management.....	35
Tabelle 5: Ziele der Evaluation, eigene Darstellung nach	37
Tabelle 7: Merkmale „guter“ qualitativer Studien	42
Tabelle 8: Themenkomplexe und Leitfragen der Interviews	43
Tabelle 9: Dimensionen und Zielsetzungen der Mentees.....	62
Tabelle 10: Dimensionen und Zielsetzungen der MentorInnen	63
Tabelle 11: Dimensionen und Zielsetzungen der Organisation.....	63
Tabelle 12: Kategorien und Beispiele der Mentoring Begleitangebote	65
Tabelle 13: Kategorien der Zielstellungen der Evaluation.....	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studenten nach Fächergruppen und Geschlecht, WiSe 2013/14	5
Abbildung 2: Frauenanteile im Wissenschaftssystem 1992-2012	5
Abbildung 3: Bruttomonatsgehalt (ohne Sonderzahlung) nach Hochschulabschluss	6
Abbildung 4: Theoretisches Rahmenmodell zur beruflichen Entwicklung	17
Abbildung 5: Modell des doppelten Einfluss von Geschlecht	19
Abbildung 6: Struktur eines formalen Mentoring Programms	31
Abbildung 7: Kategorien der Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft	33
Abbildung 8: Public Health Action Cycle	36
Abbildung 9: Kategorien der leitfadengestützten Interview Auswertung	46

Einleitung

Die Aufteilung der beruflichen Chancen an den deutschen Hochschulen zeigt deutlich, dass die Frauen nicht von ihrer verbesserten Bildungssituation und der anteilmäßig gestiegenen Erwerbsbeteiligung im Hinblick auf ihre beruflichen Karriereverläufe profitieren. So sind die Frauen dort nach wie vor in den Berufen mit besseren Aufstiegsmöglichkeiten, höherer Bezahlung sowie breiter gesellschaftlicher Anerkennung unterrepräsentiert. Haben Frauen eine den Männern gleichartige Qualifikation, erreichen sie trotzdem oftmals nur eine Beförderung bis maximal in die mittlere Führungsebene. Das sogenannte *Phänomen der gläsernen Decke* beschreibt subtile, aber wirksame Mechanismen, die den Frauen einen Aufstieg in Spitzenpositionen kaum möglich machen. Die Leistungsfähigkeit der Frauen oder ihre familiären Verpflichtungen sind dabei weniger von Bedeutung, vielmehr „...*sorgen Stereotypisierungen und Homogenitätserwartungen bei der Einstellungs- und Beförderungspolitik in den karriererelevanten Netzwerken für Schließungsprozesse gegenüber Frauen.*“ (Funken, 2005, S.7). Zudem werden die Strukturen der Arbeitswelt durch ökonomische und demografische Entwicklungen herausgefordert, einhergehend mit Konsequenzen in Personalmanagement und -entwicklung der Organisationen. So wird die Gesellschaft nicht mehr länger auf das Leistungspotential der (hoch)qualifizierten Frauen verzichten können, gleichzeitig stellt Qualifikation nicht nur eine Voraussetzung zum beruflichen Aufstieg dar, sondern wird auch zukünftig wesentlich sein, um einen beruflichen Abstieg zu verhindern (Rump 2003, S. 25).

Mentoring Programme haben sich an Hochschulen als ein Instrument der individuellen Personalentwicklung zur Durchsetzung der gleichberechtigten Teilhabe an akademischen Laufbahnen etabliert. Förderbeziehungen in der Wissenschaft haben eine lange Tradition und Mentoring Programme nutzen diese um die Beteiligten verstärkt in die Hochschulen und darüber hinaus in die Scientific Community einzubinden. Durch die Möglichkeit der Reflexion und Erweiterung des beruflichen Handelns können Mentees ihre Persönlichkeit weiterentwickeln, berufliche Profile entdecken und stärken, sowie die organisatorischen Strukturen, Prozesse und Spielregeln des Wissenschaftssystems analysieren. MentorInnen übernehmen Verantwortung im Bereich der Nachwuchsentwicklung und praktizieren dadurch gleichstellungsorientiertes Handeln im beruflichen Alltag. Eine Investition in Mentoring der Hochschulen verschafft Vorteile im Wettbewerb um hoch qualifizierte WissenschaftlerInnen. Die durch das Mentoring angestrebte Ausbalancierung der Geschlechterverhältnisse trägt zu Diversität und Qualität der Wissenschaft bei, ein geschlechtergerechteres sozio-kulturelles Klima in Hochschulen und darüber hinaus in der Gesellschaft kann sich entfalten (Forum Mentoring, 2014, S.11f.).

Zahlreiche Mentoring Programme haben sich in den letzten Jahren entwickelt, nun gilt es ihre Qualität genau zu definieren, umzusetzen und zu überwachen um letztendlich begrenzte

Ressourcen sinnvoll und gerecht einzusetzen. Evaluation beschreibt, analysiert und bewertet die Einführung, Durchführung und den Nutzen politisch initiiertes Programme und bildet somit die Rationale politischer Entscheidungsprozesse. Im Sinne eines reflexiven Prozesses des „öffentlichen Handelns“ (DeGEval, 2012, S.6) ist dabei relevant, in wieweit Evaluation selbst zum Erkenntnisgewinn beisteuert, unterschiedliche Wertepositionen und gesellschaftliche Prozesse sichtbar macht bzw. öffentlich Rechenschaft ablegt.

Ziel dieser Master Thesis ist es, Kriterien, Methoden und Indikatoren für die Evaluation von Mentoring Programmen zu identifizieren, welche die berufliche Entwicklung der Frauen sowie Veränderungen in den organisatorischen und sozialen Strukturen der Hochschulen abbilden können. Dazu sollen verschiedene Perspektiven und vielfältige Daten durch eine Triangulation der Methoden herangezogen werden, d.h. die Sicht der Mentoring Akteure wird durch qualitative Interviews und der aktuelle Stand der Mentoring Programme und seiner Evaluationen durch eine Dokumentenanalyse untersucht. Die Ergebnisse sollen den Rahmen für eine gute Praxis der Evaluation von Mentoring Programmen bieten um damit ihre Qualität bestimmen und verbessern zu können. Letztendlich wird durch das Generieren solider Entscheidungsgrundlagen die Gleichstellungspolitik in der Durchsetzung der individuellen Förderung von Nachwuchskräften unterstützt.

Als Ausgangspunkt der Fragestellung wird dafür zunächst die aktuelle Situation der beruflichen Chancengleichheit an den deutschen Hochschulen umrissen um dann theoretische Dimensionen der beruflichen Entwicklung zu erläutern. Möglichkeiten der Umsetzung beruflicher Chancengleichheit im Setting Hochschule werden aufgeführt und Mentoring als ein Instrument der individuellen Personalentwicklung zur Ergänzung der strukturellen Maßnahmen vorgestellt. Die Qualitätskriterien für Mentoring Programme in der Wissenschaft werden vorgestellt und Evaluation als ein Instrument zur Qualitätssicherung identifiziert. Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen und Modelle der Evaluation wird die Frage nach den Charakteristika der Evaluation von Mentoring Programmen abgeleitet. Daraufhin werden Planung, Durchführung, Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials der empirischen Erhebung nachvollziehbar beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den aus den Daten gewonnenen Grobkategorien: Mentoring Konzept, Einfluss von Geschlecht, Rahmenbedingungen und Evaluation. Den Abschluss der Arbeit bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und deren Bewertung im Hinblick auf den theoretischen Rahmen und die verwendeten Methoden, Schlussfolgerungen für die Praxis werden abgeleitet.

Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch das Thema Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen vollständig zu erfassen und zu bewerten. Vielmehr können hier ein Einblick in die Komplexität des Themas gegeben und damit verbundene wichtige Aspekte identifiziert werden. Somit werden Grundlagen und Impulse für weitere Diskussionen und Entscheidungen bezüglich der Evaluation von Mentoring Programmen in der Praxis gegeben.

1 Berufliche Chancengleichheit an Hochschulen

Die akademische Laufbahn an Hochschulen stellt sowohl an Frauen als auch an Männer besondere Anforderungen, da diese Karriereverläufe oftmals nicht ideal geradlinig verlaufen. Im Gegensatz zu den geregelten Karriereverläufen in öffentlicher Verwaltung oder Privatunternehmen kann hier ein Ablauf der Karriere de facto nicht vorhergesagt werden (Geenen 2000, S. 83), so sind in der Wissenschaft Begabung und Leistung nicht unbedingt Garantien für die Übernahme einer Professur, „... vielmehr handelt es sich (...) mittlerweile um eine umgekehrte Pyramide oder Trichter, dessen steiles Gefälle individuell kaum kalkulierbar ist.“ (Etzold 1999 in Geenen 2000, S. 83). Dabei ist der akademische Aufstieg zum einen durch formale Strukturen, wie eine bestimmte Hierarchiefolge, Hochschulgesetze, personelle und finanzielle Ressourcen reglementiert, andererseits führen aber informelle gender-spezifische Praktiken zur Ausgrenzung von Frauen, d.h. ein hoher Bildungsstand der Frauen wird nicht unbedingt zur Chance für eine erfolgreiche Karriere im Wissenschaftssystem. Aufbauend auf die Klärung des Begriffs der Karriere werden deshalb folgend anhand ausgewählter Daten die akademische Laufbahn von Männern und Frauen und deren Auswirkung auf die Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen beschrieben. Zudem werden Möglichkeiten der persönlichen Lebensplanung unter dem Fokus der Work Life Balance aufgezeigt, wobei insbesondere auf den Zusammenhang von akademischer Karriere und Partnerschaft sowie Reproduktion eingegangen wird.

1.1 Karrierebegriff

Karriere stellt in der Literatur ein viel diskutiertes Phänomen mit unterschiedlichen Facetten dar. Hierzu kommt, dass die Begriffe Karriere und berufliche Entwicklung sich durch sprachliche Unterscheidungen im Englischen und Deutschen überschneiden, so kann sich „career“ sowohl auf Karriere als auch allgemein auf die berufliche Laufbahn beziehen. Hier wird bevorzugt der Begriff der Laufbahn verwendet, da dieser entgegen dem Karrierebegriff im Deutschen auch diskontinuierliche Berufswege einschließen kann.

Allgemein wird unter dem Begriff Karriere (lateinisch carrus für „Wagen“) der Aufstieg innerhalb eines hierarchischen Systems verstanden. Dabei ist Karriere im Kontext der Arbeitswelt eng an die Vorstellung eines bestimmten Ablaufs beruflicher Positionen bzw. Rollen gebunden, welcher gleichzeitig mit einer gesellschaftlichen Aufwärtsmobilität im Sinne eines steigenden Einkommens, Prestiges etc. einher geht. Den Mitgliedern eines bestimmten professionellen Bereichs oder einer Organisation sind die den beruflichen Aufstieg begünstigenden Merkmale bekannt (Dausien 2006, S. 59f.).

Schein (2005) differenziert den Begriff der Karriere in äußere und innere Karriere. Dabei beschreibt die äußere Karriere den durch eine Organisation oder eine Profession definierten Karriereweg, wie z. B. an Hochschulen den Weg zur Professur. In diesem Zusammenhang werden Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert, die den eigentlichen Funktionsbereich

übergreifen. Zudem bedeutet der berufliche Aufstieg im äußeren Sinne eine Annäherung an das jeweilige Machtzentrum der Organisation, d.h. an die Instanz, welche über erheblichen Einfluss verfügt und wegweisende Entscheidungen treffen kann. Bedeutsam ist hierbei, dass Annahmen, Anerkennungen und auch Sanktionen bzgl. der Karriere in der jeweiligen Organisation eine Atmosphäre befördern, welche positiv zu Leistung und Aufstieg motiviert und Vertrauen nach außen sowie nach innen vermittelt (Dausien 2006, S. 59f.). Dagegen umfasst das Konzept der inneren Karriere das Zusammenspiel von Selbstkonzept und beruflicher Entwicklung, d.h. die Kongruenz von persönlichen Zielen, Werten und Fähigkeiten mit den jeweiligen Anforderungen des Berufs (Schein 2005).

Während Karriere im traditionellen Sinne nur als berufliche Laufbahn definiert wird findet sich bei Rappe-Giesecke (2011) ein umfassenderer Ansatz, indem Karriere sich aus dem Zusammen- und Gegenspiel von persönlicher Lebensgeschichte, dem in Organisationen vorgeschriebenen Karrierewegen sowie dem Entwicklungsstand der jeweiligen Profession herauskristallisiert. Berufliche Optionen für eine Person ergeben sich demnach aus der Abwägung der Auswirkungen auf Person und Lebensgeschichte, auf die Laufbahn inklusive Position, Status und Rolle sowie auf die professionelle Identität, d.h. den Möglichkeiten der Ausgestaltung bzw. Entwicklung der professionellen Rolle.

1.2 Akademische Laufbahn

Bildung stellt in unserer Gesellschaft mittlerweile die wichtigste Ressource dar um ein erfolgreiches Leben führen zu können. Dabei zeigt sich, dass Frauen im Vergleich zu den Männern mit gleichen oder mittlerweile sogar mit einem leichten Bildungsvorteil in das Berufsleben starten, entlang der wissenschaftlichen Laufbahn, von Promotion zur Professur, aber in erheblichem Maße weibliches Potential verloren geht.

In den letzten Jahren haben die jungen Frauen im Alter von 20-29 Jahren die jungen Männer bei den *Schulabschlüssen* überholt. Im Jahr 2013 erreichten 51% der Frauen und 44% der Männer die (Fach-)Hochschulreife erreicht. Dabei stieg im Zeitraum von 1991 bis 2013 der Anteil der Frauen mit Hochschulzugangsberechtigung um 29%, der Anteil der Männer dagegen nur um 20% an (Statistisches Bundesamt 2014, S. 14f.). Insgesamt haben im Jahr 2015 in Deutschland 58% der jungen Menschen ein Studium angefangen (Statistisches Bundesamt 2016). Seit 1980 hat sich der Anteil der Frauen die studieren verdoppelt, im Studienjahr 2014/15 lag dieser bei 51,4% und die Studienbeteiligung der Frauen hat sich den Männern angeglichen bzw. leicht überholt (DESTATIS 2016).

Etwa 30% aller Studierenden sind gegenwärtig in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eingeschrieben. Wie in Abbildung 1 dargestellt, zeigt sich bei einer Aufgliederung nach Studienfächern, dass die Männer bei den Ingenieur-, Mathematik- und Naturwissenschaften, die Frauen in Bereichen der Sprach-, und Kulturwissenschaften sowie Medizin/ Gesundheit und Kunst dominieren (BiB 2014).

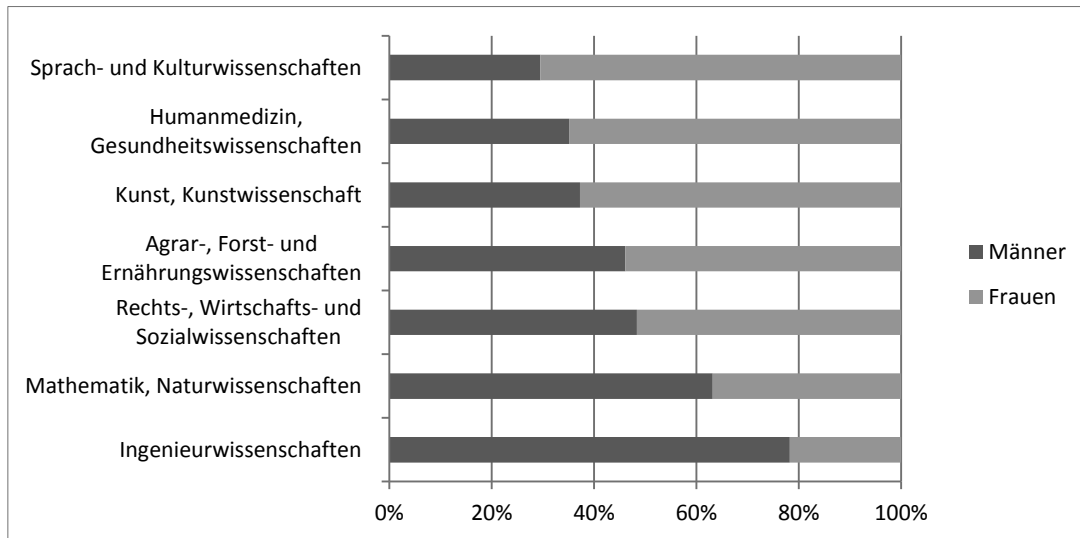


Abbildung 1: Studenten nach Fächergruppen und Geschlecht im WiSe 2013/14 (BiB 2014)

Auch im Bereich der Hochschulabschlüsse sind die Frauen erfolgreich (siehe Abbildung 2), so ist seit ca. 10 Jahren das Geschlechterverhältnis in Bezug auf den Studienabschluss ausgeglichen bzw. die haben die Frauen die Männer hier sogar knapp eingeholt. Jedoch ist der Anteil der promovierenden Frauen mit ca. 22% -26% im Zeitverlauf seit 2002 relativ konstant, fällt aber bei den Habilitationen und Professuren rapide ab (GWK 2012).

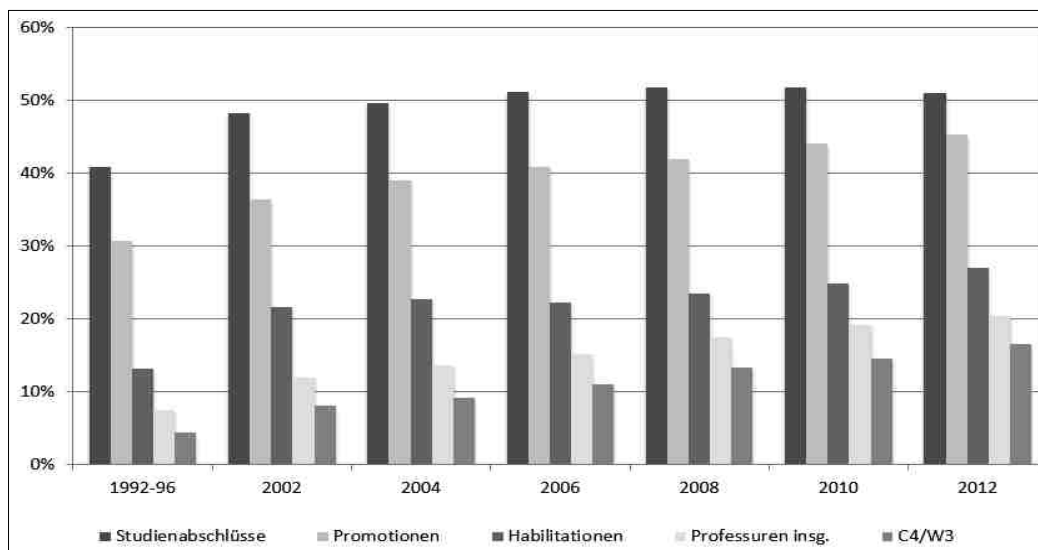


Abbildung 2: Frauenanteile im Wissenschaftssystem 1992-2012 (GWK 2012)

Dieses Phänomen wird in der Literatur auch als *Leaky Pipeline* bezeichnet, d.h. obwohl mehr junge Frauen als Männer ein Studium beginnen, dünnt sich ihr Anteil entlang der wissenschaftlichen Karriereleiter, von Promotion zur Professur, immer weiter aus (Blickenstaff 2005).

1.3 Entlohnung

Das Qualifikationsniveau der Frauen hat sich dem der Männer angeglichen und die Erwerbsbeteiligung der Frauen befindet sich mit 46,3% aktuell auf dem Höchststand. Je besser die Qualifikation der Frauen ist, umso höher ist auch ihre Beteiligung am Erwerbsleben

(DIW 2015, S.81ff.). Trotz dieser Entwicklung haben Frauen einen durchschnittlichen Bruttostundenverdienst von 15,56 € und Männer von 19,84 €. Somit beträgt in Deutschland der Gender Pay Gap¹ gesamtwirtschaftlich betrachtet 22% (Statistisches Bundesamt 2014a, S. 31). Auffallend ist der Maximalwert von 32% für den Gender Pay Gap bezogen auf die Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen sowie im Gesundheits- und Sozialwesen von 25% (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a, S. 33). Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, variiert die Gehaltslücke zwischen Frauen und Männern in Abhängigkeit zum akademischen Abschluss.

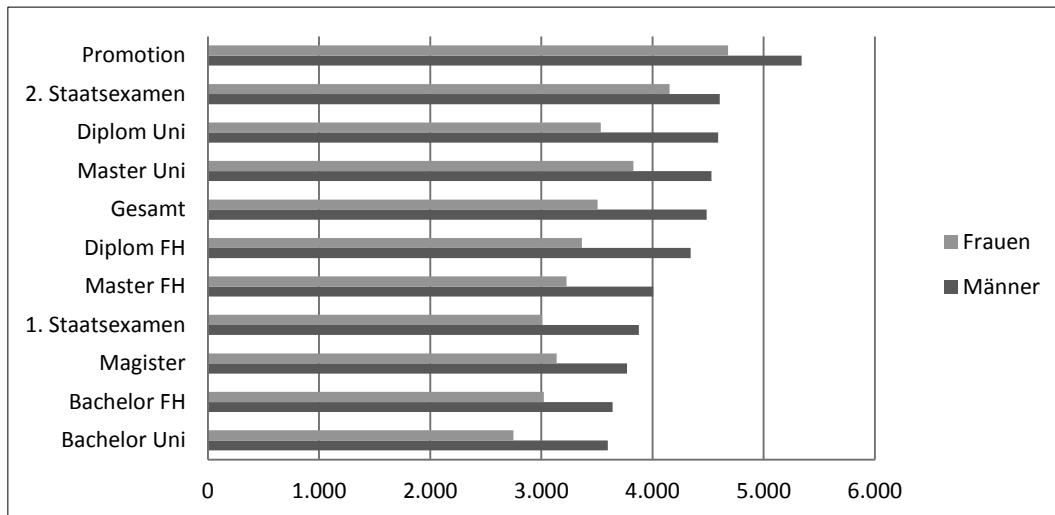


Abbildung 3: Bruttomonatsgehalt (ohne Sonderzahlung) nach Hochschulabschluss (WSI 2012, S.2)

So erhalten z.B. Frauen mit Promotion auf der Basis einer 40- Stunden Woche ein Bruttomonatsgehalt durchschnittlich 4.679 €, Männer 5.342 € und damit 663 € mehr im Monat. Noch größer ist der Abstand bei einem Diplomabschluss der Universität, Männer verdienen im Durchschnitt 1.056 € mehr (WSI 2012, S.2). Zudem ist hervorzuheben, dass diese Differenzen im Einkommen der Frauen und Männer sich im Verlaufe des Lebens aufsummieren und dementsprechend auch weit über das Erwerbsleben hinaus auf die finanzielle Sicherheit im Alter wirken. Als Indikator für geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede bezogen auf den Lebenslauf zeigt der Gender Pension Gap² in Deutschland eine Lücke von 59,6% zu Ungunsten der Frauen (BMFSFJ 2011, S.7). Die Art des Berufsabschluss beeinflusst die Höhe des Gender Pension Gap, so beträgt dieser mit Hochschulabschluss 35,6% im Gegensatz zum Berufsabschluss von 58,1% (BMFSFJ 2011, S.8). Es ist anzunehmen, dass insbesondere die Diskriminierung der Frauen im Erwerbsleben gekennzeichnet durch ungleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt, ausgeprägte Barrieren der Vereinbarkeit von Beruf und Familienleben und „... eine fehlende Kultur des Respekts vor

¹ Gender Pay Gap errechnet die prozentuale Differenz zwischen den durchschnittlichen Bruttostundenverdiensten von Frauen und Männern bezogen auf den durchschnittlichen Bruttostundenverdienst der Männer (Statistisches Bundesamt 2014a, S. 28).

² Der Gender Pension Gap ist definiert als die prozentuale Differenz der durchschnittlichen persönlichen eigenen Alterssicherungseinkommen aller betrachteten Frauen zu den persönlichen eigenen Alterssicherungseinkommen der entsprechenden Gruppe der Männer (BMFSFJ 2011, S.9).

familiärer Verantwortung in der Arbeitswelt...“ (BMFSFJ 2011, S. 25) die Einkommensperspektiven im Erwerbsleben und darüber hinaus im Alter unfair verteilen.

1.4 Work Life Balance

Der Wandel der Arbeitswelt (vgl. Kapitel 2.1) und die damit verbundenen Ansprüche an die Verfügbarkeit von Erwerbstätigen bergen Chancen und Risiken für die persönliche Lebensgestaltung. In Bezug auf hochqualifizierte Berufe findet dieser Prozess seinen Ausdruck in der Subjektivierung und Entgrenzung der Arbeit, d.h. alle Ressourcen, Kompetenzen, Unternehmungen werden zu Gunsten der eigenständigen und selbstverantwortlichen Tätigkeit eingesetzt (Hoff u.a. 2005, S. 197). Insbesondere verlangt die wissenschaftliche Karriere neben dem Erreichen einer angemessenen wissenschaftlichen Qualifikation nach Selbstoptimierung, dem Management von Wissen und Kontakten sowie nach strategischem Handeln in Bezug auf die Gestaltung der eigenen Karriere, d.h. diese werden unabhängig von Leistung und Ergebnis „gemacht“ (Hess & Pfahl 2011, S. 141). Auch wenn sich dadurch vielfältige Handlungsoptionen ergeben, müssen Alltag und Lebenslauf zeitlich autark organisiert werden. Um sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können, „...muss man stets verfügbar, zeitlich hoch flexibel, schnell und zeitlich hoch verdichtet agieren können...“ (Jurczyk 2004, S.44), was unweigerlich mit bedeutsamen Auswirkungen auf das Private einhergeht.

Work Life Balance³ ist kein eindeutig definierter Begriff; Resch & Bamberg (2005) sehen hier eher einen Bereich, in dem traditionell Fragen zu Qualität und Verhältnis von Arbeits- und Lebensbereichen gestellt werden (Resch & Bamberg 2005, S. 174). Generell stellt Work Life Balance die Beziehung zwischen Berufs- und Privatleben in den Mittelpunkt und wird durch quantitative wie auch qualitative Werte geprägt, wie z.B. der zeitlichen Verteilung von Arbeit und Privatleben, potenziellen Konflikte oder auch Chancen des Zusammenwirkens der beiden Bereiche (Abele 2005, S. 175f.). Work umfasst dabei den beruflichen Bereich und Life das gesamte Privatleben. Resch & Bamberg (2005) definieren den außerberuflichen Bereich expliziter, in dem der Arbeits- und Lebenszusammenhang die Arbeitsformen außerhalb der Erwerbsarbeit miteinschließt und somit die geschlechtsspezifische Teilung bezahlter und unbezahlter Arbeit beachtet (Resch & Bamberg 2005, S. 171). Work Life Balance entsteht im Zusammenspiel von individueller und organisatorischer Ebene, d.h. Organisationen schaffen Rahmenbedingungen für die individuelle Verwirklichung von Work Life Balance. Der Begriff der Balance kann sich auf die tatsächliche Zeitverteilung oder auf subjektive Vorlieben der Lebensbereiche beziehen (Abele 2005, S. 175f.). Die Balance ist dabei ein dynamisches,

³ Das theoretische Konzept von Work Life Balance wird oftmals kritisiert: Implikation von Gegensatz zwischen den elementaren Bereichen Arbeit und Leben; Einschränkung des Arbeitsbegriffs auf Erwerbsarbeit bzw. Leben findet außerhalb von Arbeit statt; Entgrenzung und Flexibilisierung der Arbeitswelt machen Trennung unmöglich. Zudem unterliegt der Begriff der Arbeit in den Konzepten die Idee von Belastung und der Arbeit als positive Ressource bleibt unberücksichtigt (IGA 2004, S.2)

aktives Geschehen, wobei es gilt „...ein prekäres Gleichgewicht zwischen unterschiedlichen Kräften immer wieder neu auszutariieren...“ (Jurczyk 2004, S.48).

In Deutschland sind 73% aller Akademikerinnen berufstätig. Entscheiden sich die Frauen für eine wissenschaftliche Karriere, so ist ihnen bewusst, dass sich die beruflichen Ziele durch die hohen Anforderungen an zeitliche und räumliche Flexibilität nur schwer mit denen des persönlichen Lebens, wie Partnerschaft und Familie, vereinen lassen (Hess & Pfahl 2011, S. 141). Dabei ist für Frauen – wie auch zunehmend für Männer – Work Life Balance nur über einen Aufschub des Kinderwunsches, eine spezifische Arbeitsteilung in der Partnerschaft, einen Verzicht auf die längerfristige Partnerschaft oder das Zurückstecken bei beruflichen Zielen umsetzbar (Abele 2005, S. 177). Trotzdem sind beide Lebensbereiche für Frauen und Männer von gleicher Wichtigkeit, jedoch gehen sie strategisch unterschiedlich mit der Balancierung im Alltag wie auch im Hinblick auf die Gestaltung der eigenen Biographie vor. So ist es den Frauen in hochqualifizierten Berufen bedeutsam, die Lebensbereiche zu integrieren und auszubalancieren, während Männer eher segmentieren und dabei das Berufsleben gegenüber dem Privatleben priorisieren (Hoff u.a. 2005, S. 202f).

In der Erlanger Längsschnittstudie zur beruflichen Laufbahnentwicklung von AkademikerInnen (Abele 2005) zeigen sich signifikante Geschlechtsunterschiede in den Vorstellungen zu Work Life Balance und dem Selbstkonzept. Die von den Männern bevorzugte Karriere-orientierung und Elternschaft lassen sich gut miteinander kombinieren, d.h. die Berufstätigkeit der Männer wird durch ihre Vaterschaft kaum beeinflusst. Dagegen ist es für Frauen schwieriger ihre persönlichen Vorstellungen der Balance von Beruf, Familie und Freizeit umzusetzen. Deshalb verschieben Frauen mit hoher Karriereorientierung oftmals ihren Kinderwunsch bzw. müssen Frauen mit Kindern, obwohl so von ihnen nicht primär gewünscht, ihre Karriere unterbrechen. Jedoch scheinen mit steigendem Alter der Kinder berufliche Ziele den Frauen umsetzbarer (Abele 2005, S. 186). Somit ist der berufliche Erfolg von Wissenschaftlerinnen nicht von institutioneller Seite gesichert, sondern von der Unterstützung des Partners abhängig. Diese Unterstützung kann in Abhängigkeit zum Lebensentwurf unterschiedlich sein, d.h. sich auf Berufliches oder Privates konzentrieren. Insbesondere sind aber diejenigen Frauen erfolgreich, die mit dem Partner „gemeinsam Karriere machen“ (Hess & Pfahl 2011, S. 175).

1.4.1 Dual Career Couples

Bedingt durch die Angleichung der Bildungschancen, veränderte Geschlechterrollen und Wertvorstellungen verfolgen immer mehr Frauen ihre eigene Karriere und sind zunehmend auf dem Arbeitsmarkt präsent. Folglich entstehen mehr homogene Partnerschaften, in denen beide Geschlechter beruflich aktiv sind. Mehr als die Hälfte (56%) der Nichtakademikerpaare und sogar über 70% der Akademikerpaare leben in dieser Konstellation (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2012, S.19). Dabei wird die Gruppe der Paare, die in der Wissenschaft bzw. anderen hochqualifizierten Berufen tätig sind, als Dual Career Couples

bezeichnet (Gramespacher u.a. 2010, S. 13). Hervorzuheben ist die Bedeutung des Berufs für diese Paare, d.h. neben dem finanziellen Einkommen spielt der Beruf als Teil des Selbstverständnisses eine große Rolle und es gilt nicht nur Beruf und Familie auszubalancieren, sondern auch den Anforderungen beider Karrieren an Flexibilität und Mobilität gerecht zu werden (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. 2012, S.10).

Gelingt die Balance der Lebensbereiche, so kann sich dieses positiv auf die Wahrnehmung des Karrierepotentials auswirken, d.h. unterschiedliche Rollen im Rahmen von Familie und Arbeit auszufüllen fördert die Entwicklung persönlichen Kompetenzen, wie Verstehen, Motivieren, Respektieren und Multitasking. Zudem lässt Unterstützung in der Partnerschaft weniger Konflikte bzgl. Vereinbarkeit der Bereiche erleben (Niessen u.a. 2010, S.80). Dennoch ist von jedem Einzelnen enormes Engagement und Einsatzbereitschaft gefordert um dieses moderne Lebensmodell entgegen traditionellen Vorstellungen, in denen der Mann für die finanzielle Versorgung und die Frau für Sorgetätigkeiten zuständig ist, zu verwirklichen. Dabei gilt es Erwartungen an die Rollen von Frauen und Männern neu zu definieren, sich einer mangelnden Betreuungs- und Bildungsstruktur für die Kinder sowie den relativ starren Karriereoptionen und der Anwesenheitskultur in den Organisationen zu stellen. Die zeitliche Organisation stellt für 56% der Frauen und 47% der Männer die größte Belastung im Alltag dar, d.h. ca. 90% wünschen sich mehr Zeit für die Partnerschaft. Dazu lässt sich dieses Lebensmodell nur durch einen hohen Einsatz finanzieller Mittel für Kinderbetreuung und haushaltsnahe Dienstleistungen, sowie ein ausgeprägtes privates Unterstützungsnetz realisieren (Walther & Lukoschat 2008).

1.4.2 Reproduktion

Aufgrund demographischer Veränderungen der Gesellschaft ist die Geburtenrate in Deutschland von hoher politischer und öffentlicher Relevanz. Die Entscheidung für Reproduktion in der Familie wird auf Basis des gesellschaftlichen Spannungsfeldes von Beruf und Familie, sowie einer für die Geschlechter typischen Argumentation getroffen. Der Kinderwunsch der Frauen trifft auf die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes inklusive einer verlängerten Ausbildungszeit und eines verspäteten und riskanten Berufseinstiegs sowie auf das Bedürfnis der Männer nach beruflicher und finanzieller Sicherheit als Grundlage der Familiengründung. Folglich besitzen die Männer die Entscheidungsmacht in der Partnerschaft, wobei ihre taktische Verzögerung des Kinderwunsches im Zusammenspiel mit den strukturellen Bedingungen zu einem engen Zeitfenster der Realisierung des Kinderwunsches für die Frauen führen (Macha 2006, S.22f). Außerdem erschweren eine tief sitzende deutsche Mutterideologie, demnach ein Kind die optimalsten Bedingungen für seine Entwicklung nur bei der Mutter finden kann, sowie die zunehmende Armut und soziale Ungleichheit in der Gesellschaft die Entscheidung für ein Kind (ebd.).

Seit ca. vier Jahrzehnten liegt die allgemeine Geburtenrate in Deutschland konstant zwischen 1,3-1,4 (Burjad 2012, S. 5), besonders markant ist eine niedrige Kinderzahl von

Akademikerinnen in Westdeutschland (1,34) im Gegensatz zu der in Ostdeutschland (1,61). Auch wenn momentan der Geburtenrückgang bei Akademikerinnen in West- und Ostdeutschland gestoppt zu sein scheint (ebd. S. 24), legen Metz-Göckel u.a. (2009) am Beispiel von Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) dar, dass nur knapp 39% des wissenschaftlichen Personals Kinder haben. Im Umkehrschluss bedeutet dieses 61% des wissenschaftlichen Personals - beim wissenschaftlichen Mittelbau sogar 72% - sind ohne Kinder. Kinderlosigkeit ist im akademischen Milieu enorm verbreitet und liegt im Vergleich zu anderen Berufsgruppen an der Spitze. Es scheinen sich kinderunfreundliche Bedingungen an Hochschulen etabliert zu haben, d.h. lange Qualifikationsphasen, befristete Verträge und unsichere Weiterbeschäftigung, Teilzeitbeschäftigung, zunehmende Anforderungen an die Mobilität und letztendlich eine unzuverlässige Karriereplanung lassen eigentlich nur die Entscheidung für Beruf oder Kind(er) zu (Metz-Göckel 2009). Das brisante Zusammenspiel der Anforderungen in Beruf und der Familie erscheint für Männer weniger ausweglos, was sich in einem eher moderaten Anteil an Kinderlosen unter Hochschulabsolventen bemerkbar macht (Schmitt 2005, S. 40). Anzumerken bleibt hier noch, dass Kinderlosigkeit für Frauen ab dem mittleren Alter permanent ist, Männer aber noch länger in ihrem Leben die Chance haben, Vaterschaft zu erleben.

Auch wenn eine Analyse von Karrieren generell mit wesentlichen Problemen der Vergleichbarkeit einhergeht, da neben den begrifflichen Uneinigkeiten die Messung von Karriere anhand konkreter Indikatoren begrenzt ist (Körner & Günther 2011, S. 454 f.), kann konstatiert werden, dass die Verteilung von Frauen und Männern an Hochschulen auf der traditionellen zweiteiligen Ordnung der Geschlechter beruht. So symbolisieren die Naturwissenschaften traditionell die „hard sciences“ und die Geisteswissenschaften die „soft sciences“, was sich auch im Geschlechterverhältnis innerhalb der Studierenden und der Lehrenden widerspiegelt (Braun & Stephan 2005, S. 7).

Trotz bester Voraussetzungen der Frauen für eine Karriere in der Wissenschaft verringert sich ihr Anteil mit zunehmenden Hierarchiestufen dramatisch. Diese strukturelle Diskriminierung greift durch die damit verbundenen Ungleichheiten der finanziellen Ressourcen in den Alltag über und summiert sich bis ins Rentenalter auf. Die Anforderungen der wissenschaftlichen Karriere an Flexibilität und Mobilität erschweren eine Vereinbarkeit von beruflichem Aufstieg und Familienplanung. Nur mit einem erhöhten Engagement der Männer, dem Überwinden traditioneller Rollenmuster und angemessener finanzieller Unterstützung lässt sich auf für Frauen der Kinderwunsch in Kombination mit dem Erreichen beruflicher Ziele umsetzen. Die alleinige Verantwortung der Frauen für Work Life Balance und die damit erlebten Widersprüche führen zu Brüchen in den Lebensläufen der Frauen, welche sich im Rahmen der Sozialisation verfestigen. Aufgrund der erlebten Unvereinbarkeit von Beruf und Familie entwickeln sich neue Frauenbilder von der erfolgreichen Geschäfts- und Karrierefrau ohne Familie und Kinder (Macha 2006, S. 24f.)

2 Dimensionen beruflicher Entwicklung

Einerseits werden Individuen durch ihre Arbeitsumwelt und Berufe geprägt, andererseits beeinflussen diese durch ihre Eigenschaften, Fähigkeiten und Besonderheiten die Arbeit sowie das berufliche Umfeld. In diesem Sinne basiert berufliche Entwicklung auf Interaktion, d.h. sie entsteht durch „...*wechselseitige Beeinflussung von externen beruflichen Bedingungs- bzw. Anforderungs-Konstellationen und von internen Faktoren der Persönlichkeit bzw. Identität (z.B. von Motiven, Strebungen, Zielen, Kompetenzen). Diese Interaktion findet fortlaufend im alltäglichen Arbeitshandeln sowie im berufsbiografisch relevanten Handeln statt, und die Verläufe von Erwerbsbiografien bzw. die Berufslaufbahnen sind das Ergebnis der jeweils vorangegangenen Interaktions- und Entwicklungsprozesse.*“ (Hohner & Hoff 2008, S. 827). In diesem Sinne wird zunächst das Spannungsfeld des gesellschaftlichen Wandels der Arbeit, in dem die berufliche Entwicklung heute stattfindet, skizziert. Nachfolgend werden theoretische Grundlagen der Laufbahnentwicklung sowie verschiedene Aspekte des beruflichen Erfolgs erläutert. Modelle des beruflichen Handelns werden danach eingeführt, insbesondere wird hierbei auf den Faktor Gender und seine Auswirkungen auf die Wahrnehmung im beruflichen Kontext, hier am Beispiel der Führungsrolle, eingegangen.

2.1 Wandel der Arbeit

Der Wandel der Arbeitswelt geht mit neuen Anforderungen und Bedingungen an das berufliche und berufsbiografische Handeln einher, d.h. globale wirtschaftliche Entwicklungen und veränderte Arbeitssituationen sowie die berufliche Entwicklung beeinflussen sich wechselseitig. Durch globale gesamtwirtschaftliche Veränderungen verlieren räumliche Entfernungen und Ländergrenzen an Wichtigkeit und bewirken dadurch einen höheren Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt. In der heutigen Dienstleistungsgesellschaft wurden und werden Arbeitsplätze durch die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien nachhaltig umgestaltet. Somit hat sich die Gesamtheit der Berufe verändert, d.h. es gibt zunehmend Tätigkeiten, die von Ungeübten und Angelernten ausgeübt werden können. Im Zuge weiterer Entwicklungen sind diese Tätigkeiten prädestiniert durch computergestützte Technologien ersetzt zu werden womit ein erhöhtes Risiko für Arbeitslosigkeit einhergeht. Daneben haben sich Semiprofessionen in Handwerk, Industrie und Handel sowie akademische Berufen herausgebildet, diese sind gekennzeichnet durch eine anhaltende Orientierung an der Wissenschaft und eine Spezialisierung des beruflichen Handelns. Zudem bietet heute ein Ausbildungsabschluss keine Sicherheit mehr für eine Erwerbstätigkeit in einem spezifischen Berufsfeld. Deshalb müssen Beschäftigungs- und Lernprozesse individuell und selbstständig gesteuert werden, d.h. das berufliche Wissen muss lebenslang auf den neuesten Stand gebracht werden (Hohner & Hoff 2008, S. 835).

Hierzu kommt, dass dezentrale, kundenorientierte, zeitlich flexible, multifunktionale und prozessbezogene Lösungen in der Dienstleistungsgesellschaft einen Wettbewerbsvorteil

bedingen. Hierbei kann aber das Normalarbeitsverhältnis im Sinne von unbefristeter Vollzeit, einer normalen Arbeitszeit und dem damit verbundenen Einkommen nicht bestehen. Die Bedingungen der abhängigen Beschäftigung nähern sich immer mehr denen der Selbstständigkeit, d.h. flexiblen Arbeitszeiten und Entlohnung pro Produkt bzw. Arbeitserfolg, an. Innerhalb von Erwerbsbiographien kommt es somit vermehrt zu einer Abfolge prekärer Arbeitsverhältnisse, welche sich individuell nur schwer steuern lassen und nach der ständigen Selbstsorge für Beschäftigungsfähigkeit in schwer vorhersehbaren Bereichen verlangen. Gleichzeitig wird im Rahmen des demografischen Wandels eine Verlängerung der Erwerbsphase gefordert, wobei dieses im Spannungsfeld mit dem Zuwachs der Arbeitslosigkeit in der Gruppe der über 50 Jährigen und zunehmender Verkürzung der Lebensarbeitszeit, z.B. durch Frühverrentung, steht (ebd.).

Das Verständnis des Normalarbeitsverhältnisses unterliegt der Vorstellung eines bestimmten Ablaufs der beruflichen Entwicklung entlang des Lebenslaufs, deshalb wird nun auf theoretische Grundlagen der beruflichen Entwicklung eingegangen, die für die individuelle Sichtweise einer erfolgreichen beruflichen Entwicklung relevant erscheinen. Dafür werden folgend das Konzept der Laufbahnentwicklung, Aspekte des beruflichen Erfolgs und handlungspsychologische Grundlagen im beruflichen Zusammenhang vorgestellt.

2.2 Laufbahnentwicklung

Das Konzept der Laufbahnentwicklung beruht auf entwicklungstheoretischen Grundgedanken, d.h. vor dem Hintergrund eines lebenslangen Entwicklungsprozesses entsteht im Zusammenspiel von Umwelt und Person das berufliche Selbstkonzept. Ein Muster der beruflichen Entwicklung lässt sich anhand typischer Erfahrungen in bestimmten Phasen des Lebenslaufs in fünf generelle Laufbahnstadien, wie in Tabelle 1 aufgeführt, identifizieren (Hirschi 2013, S. 28f).

Laufbahnstadium	Charakteristik
<i>Wachstum 0-14 Jahre</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung des ersten Berufskonzeptes in der Reifungsphase – Ableitung des erste Berufswunsch von individuellen Interessen und Fähigkeiten sowie Eindrücken aus dem familiären Umfeld
<i>Exploration 14-25 Jahre</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Streben nach Einklang von Berufswunsch und Persönlichkeit durch Entscheiden, Ausprobieren und Verwerfen, z.B. Aushilfstätigkeiten, Ausbildungsbeginn, -abbruch und Neustart – Erste Anstellung nach Ausbildung oder Studium
<i>Etablierung 25-44 Jahre</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Einstieg in den Beruf und Zunahme von professioneller Verantwortung und Handlungswissen – Suche nach Aufstiegschancen, evtl. berufliche Neuorientierung oder Selbstständigkeit
<i>Erhaltung 45-65 Jahre</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Fortführung der gewählten beruflichen Tätigkeit – Entwicklung von Expertenwissen/ zum Profi, evtl. Übernahme von Führungspositionen – Vorzeitiges Unterbrechen der Phase durch Altersteilzeit oder Vorruhestand
<i>Rückgang 65-x Jahre</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Abnahme der beruflichen Aktivitäten ab 65 – Einschränkungen der Leistungsfähigkeit – Ruhestand mit Anfang 70

Tabelle 1: Laufbahnentwicklung nach Super (Brown & Brooks, 2002, 138ff.)

Dabei wird der Wechsel von einer Phase in die nächste als Prozess gesehen, welcher aus einer Destabilisierung der sozioökonomischen Situation und/ oder durch persönliche Ereignisse entsteht. Insofern bilden berufliche Übergänge keine Ausnahme (Bubhoff 2001).

Abweichend von dem idealtypischen Verlauf der beruflichen Entwicklung, welcher auch als *männliche Normalbiographie* definiert werden könnte, erfahren Menschen, auch mitbedingt durch den Wandel der heutigen Arbeitswelt zunehmend instabile und wechselnde Berufsverläufe. Dabei lassen sich, ausgehend von der Idee einer stabilen und kontinuierlichen Laufbahn, in welcher der Beruf lebenslang ausgeübt wird, folgende Abweichungen darstellen:

- die instabile Laufbahn, d.h. die Karriere unterliegt vielen Neuorientierungen;
- die multiple Laufbahn, d.h. häufige und kurzfristige Berufswechsel kennzeichnen eine berufliche Unbeständigkeit;
- die Zwei-Phasen Laufbahn, d.h. nach der Familiengründung wird die Berufstätigkeit aufgegeben;
- die unterbrochene Laufbahn, d.h. zu Gunsten der Kinderbetreuung wird die Berufstätigkeit unterbrochen;
- die doppelgleisige Laufbahn, d.h. nach der Geburt der Kinder wird kurzfristig aus der Berufstätigkeit ausgeschieden, danach werden Berufstätigkeit und Versorgung des familiären Haushalts übernommen (Hohner & Hoff 2008, S.837).

Hierbei wird deutlich, die Zuständigkeit für Kinder und Familie einen wesentlichen Faktor für diskontinuierliche und mehrgleisige Erwerbsbiographien in der heutigen Zeit darstellt. Eine Vorstellung beruflicher Entwicklung, implizit eines logischen Ablaufs der Karriereleiter, übersieht dabei typische Berufswege der Frauen, welche sich durch Diskontinuität und Modifizierung auszeichnen. Wesentlich ist hierbei, dass das berufsbiographische Handeln der Frauen nicht nur die Strukturen reproduziert, sondern sie auch im gleichen Moment etabliert (Dausien 2006, S. 56f.).

Da die veränderten beruflichen Laufbahnen gleichzeitig zunehmende Anforderungen an die Eigenverantwortung bzw. das Selbstmanagement der Karriere stellen, ist es elementar, das berufliche Selbstkonzept zu kennen und zu reflektieren um Entscheidungen für eine gelingende Karriere treffen zu können. Schein (2005) schlüsselt die der Karriereorientierung unterliegenden Grundorientierungen als sogenannte *Karriereanker* (vgl. Tabelle 2) auf, welche letztendlich das berufliche Selbstverständnis widerspiegeln. Diese Selbstkonzepte entwickeln sich schon frühzeitig vor Eintritt in die eigentliche Berufsphase und durch die Erfahrungen in der Arbeitswelt weiter. „*Das Selbstkonzept fungiert als Leitsystem und wirkt als Anker, der die Wahlmöglichkeiten beschränkt. Der Mensch entwickelt ein Gespür dafür, was ‚seins‘ ist und was nicht. Dieses ‚Selbstwissen‘ hält jemanden ‚auf Kurs‘ oder im ‚schützenden Hafen‘. Wenn Menschen sich auf ihre bisher getroffenen Entscheidungen besinnen, erkennen sie immer wieder, dass sie zu Dingen zurückgezogen werden, von denen sie schon abgekommen waren.*“ (Schein 1994, S. 25 in Rappe Giesecke 2008, S. 179).

Karriereanker	Charakteristik
<i>Dienst und Hingabe</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Hohe Verpflichtung gegenüber individueller Werte – Verwirklichung eigener Werte entscheidend für die berufliche Entwicklung
<i>General Management</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Begeisterung für Verwalten und Führen – Streben nach Aufstieg in der Hierarchie bzw. nach Einfluss und Gestaltungsoptionen
<i>Lebensstilintegration</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Integration von Beruf und Privatleben – Streben nach Harmonie beider Bereiche
<i>Selbstständigkeit und Unabhängigkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Autonomie, d.h. eigene Regeln, Werte, Maßstäbe, Rhythmus der Arbeit – Berufliche Entscheidung im Hinblick auf Autonomie
<i>Sicherheit und Beständigkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung der Vorhersehbarkeit beruflicher Anforderungen – Geringe Risikobereitschaft, Entscheidung für Kontinuität
<i>Technisch- Funktionale Kompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Fachlich kompetente Ausführung der Arbeit und inhaltliche Weiterentwicklung – Suche nach fachlicher Herausforderung in der Karriere
<i>Totale Herausforderung</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bewältigung scheinbar unlösbarer Aufgaben – Suche nach Herausforderung im Job, keine Routine
<i>Unternehmerische Kreativität</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bestreben neue Produkte bzw. Dienstleistungen zu schaffen/ Firmengründung – Enge persönliche Bindung zu geschäftlichen Erfolgen/ Misserfolgen

Tabelle 2: Karriereanker (Schein 1994 in Rappe –Giesecke 2008, S. 180f.)

Insofern sind ausgeprägte Selbstkompetenzen für das erfolgreiche berufliche Handeln unabdingbar. Beruflicher Erfolg kann sich hierbei zum einen auf die Laufbahn bezogen unterschiedlich ausgestalten bzw. auch individuell interpretiert werden. Demzufolge wird nun das Phänomen des beruflichen Erfolges näher betrachtet.

2.3 Beruflicher Erfolg

Beruflicher Erfolg ist in unserer heutigen Gesellschaft zum einen für die ökonomische Entwicklung des Landes von großer Bedeutung, zum anderen gilt Erfolg im Beruf als Indikator für eine gelungene Lebensbiographie. Allgemein werden in der Gesellschaft beruflicher Aufstieg, ein hohes Einkommen und Prestige als Kriterien für beruflichen Erfolg anerkannt. Hohner & Hoff (2008) heben hervor, dass die so „objektiv“ erfolgreichen Personen im Vergleich zu den weniger Erfolgreichen häufiger eine starke Leistungs-motivation, eine hohe interne Kontrollüberzeugung sowie Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Zudem scheinen Selbstständigkeit, Eigeninitiative und proaktives Handeln erfolgreiche Verhaltensstrategien im Beruf zu sein und der Rückhalt durch die Familie sich positiv auf den beruflichen Erfolg auszuwirken (Hohner & Hoff 2008, S. 841).

Eine allgemein gültige Definition für das Konstrukt Berufserfolg gibt es jedoch nicht. Dette u.a. (2004) schlagen vor, Berufserfolg im Hinblick auf seine inneren und äußeren Aspekte nach drei Kriterien zu unterscheiden, d.h. nach

- dem Bezug der Arbeit im Sinne einer spezifischen Arbeit bzw. Tätigkeit bzw. globalen Laufbahnerfolg;
- der Art der Daten, wie neutrale Kennzahlen (z.B. Stückzahlen vs. Gehalt), Erfolgsstandards, Normen, Ziele, Zufriedenheit mit Arbeit, Leistung, Kontextbedingungen der Arbeit sowie Zufriedenheit mit Berufserfolg;

- der Quelle der Daten: Akten/ Dokumente, Fremdurteile, z.B. durch Kollegen oder Vorgesetzte, Selbstberichte (Dette u.a. 2004, S.173f.).

Werden subjektive Kriterien als Erfolgsmaßstab angelegt, wie eine *sinnstiftende und befriedigende Berufstätigkeit* auszuüben, kann dieses auf das Grundkonzept des Entstehens von Lebensfreude zurückgeführt werden. Demnach wird Lebensfreude erlebt und lässt sich positiv beeinflussen, wenn selbstgesteckte und anspruchsvolle Herausforderungen mit den zur Verfügung stehenden Fähigkeiten bewältigt werden können. In diesem Fall entsteht ein sogenannter Flow, d.h. ein als beglückend erlebter Zustand in dem völlige Konzentration und das Aufgehen in einer Tätigkeit erfahren werden (Rheinberg u.a. 2007). Steht die Tätigkeit mit ihren alltäglichen Arbeitsaufgaben, -inhalten und -bedingungen im Vordergrund, zeigt sich, dass ein Flow im Bereich zwischen Über- und Unterforderung, d.h. bei hohen Anforderungen und hohem Können entsteht. Dementsprechend ergibt sich Angst aus einer Kombination von hohen Anforderungen und geringen Können, Apathie tritt bei niedrigen Anforderungen und geringen Fähigkeiten auf, dementsprechend resultiert Entspannung aus geringen Anforderungen und hohem Können (Csikszentmihalyi 1992). Somit geht es im Kontext beruflicher Entwicklung um einen kontinuierlichen Zielsetzungsprozess, in dem neue Herausforderungen geschaffen werden müssen, die das ständige Lernen und eine Entwicklung der eigenen Fähig- und Fertigkeiten zulassen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person *Arbeitszufriedenheit* erlebt, einen positiven Karriereverlauf sowie beruflichen Erfolg hat, ist je größer, umso je mehr die persönlichen Merkmale mit den Merkmalen des Berufs bzw. der jeweiligen beruflichen Umwelt kongruent sind (Holland 1997) So sind die beruflichen Interessen ein bedeutsamer Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, welche eine grundlegende Orientierung bei der Wahl der beruflichen Tätigkeit zulassen. Dabei lassen sich die meisten Personen verschiedenen Interessentypen, den sogenannten RIASEC Dimensionen, zuordnen, wie in Tabelle 3 dargestellt, wobei auch Mischformen vorkommen können. In diesem Sinne ist es für Individuen wichtig, berufliche Tätigkeiten in beruflichen Umwelten auszuüben, die im Einklang mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten stehen.

RIASEC Dimension	Charakteristik
<i>Realistic</i> (Praktisch-technisch)	<ul style="list-style-type: none"> – Hohes Interesse an praktischen Tätigkeiten und Bevorzugung der Arbeit mit Maschinen, Geräten und Werkzeugen gegenüber der Arbeit mit Menschen – Berufswahl bevorzugt im technischen, mechanischen und anwendungsorientierten Bereich
<i>Investigative</i> (Intellektuell-forschend)	<ul style="list-style-type: none"> – Großes Interesse an Forschung und Freude an systematischen Entdecken sowie Lösen abstrakter Problemstellungen – Berufswahl bevorzugt im Bereich Naturwissenschaften, Forschung und Entwicklung
<i>Artistic</i> (Sprachlich-künstlerisch)	<ul style="list-style-type: none"> – Bevorzugte Wahl von offenen Situationen und Tätigkeiten mit der Möglichkeit sich sprachlich oder künstlerisch auszudrücken – Berufswahl bevorzugt im Bereich bildende und darstellende Kunst, Musik und Literatur
<i>Social</i> (Sozial)	<ul style="list-style-type: none"> – Hohes Interesse an Tätigkeiten in Verbindung mit Menschen, d.h. andere Menschen beraten, unterrichten, behandeln, pflegen – Berufswahl bevorzugt im Bereich Gesundheit, Pflege und Erziehung

<i>Enterprising</i> (<i>Unternehmerisch</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Begeisterung für ökonomische Fragestellungen und Interesse andere Menschen zu führen, zu überzeugen oder zu beeinflussen, hohe Durchsetzungsstärke und Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen – Berufswahl bevorzugt im Bereich der Wirtschaft
<i>Conventional</i> (<i>Systematisierend-ordnend</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Großes Interesse an ordnenden, verwaltenden oder strukturierenden Tätigkeiten, Bevorzugung von organisierenden und verwaltenden Tätigkeiten gegenüber der Beschäftigung mit abstrakten Inhalten – Berufswahl bevorzugt im Bereich der Informatik und Recht

Tabelle 3: RIASEC Dimensionen nach Holland (1997)

Arbeitszufriedenheit kann zudem einen Aspekt der *Lebensqualität* darstellen. Lebensqualität als subjektives Kriterium für Erfolg im Beruf beinhaltet die Gesamtheit der Lebensbereiche und deren gegenseitiges Verhältnis über das gesamte Erwerbsleben inklusive den Ruhestand. Vor dem Hintergrund der Zunahme an instabilen und diskontinuierlichen Berufsbiographien ist deren erfolgreiche Gestaltung und Organisation von besonderer Relevanz, da die Art und Weise, wie Familie und Partnerschaft individuell gestaltet werden, eine hohe Wechselwirkung mit der Berufstätigkeit aufweisen (Hohner & Hoff 2008, S. 837f.). Wird nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Lebensziel gestrebt, müssen Frauen dafür erhebliche Koordinationsleistungen vollbringen. Karriereerfolg, insbesondere im objektiven Sinne von beruflichen Aufstieg und Familie erscheinen bisher nur vereinbar, wenn in der Familie oder Partnerschaft ein Partner beruflich zurücksteckt und die unbezahlte Arbeit in Haushalt und Familie übernimmt (Hohner u.a. 2003, S.55f.).

Besonders im Zusammenhang mit dem Wandel der Erwerbsarbeit erweist sich die *individuelle Beschäftigungsfähigkeit* (Employability) als relevant für den beruflichen Erfolg. Fugate u.a. (2004) definieren Beschäftigungsfähigkeit als multidimensionales Konstrukt um Karrierechancen zu identifizieren und umzusetzen. Dabei stehen berufliche Identität, die dafür notwendige persönliche Anpassungsfähigkeit sowie das Sozial- und Humankapital im Fokus. Unter Humankapital vereinen sich in diesem Fall die individuellen Qualifikationen sowie die Qualifikationsfähigkeit, das soziale Kapital bezieht sich auf die Fähigkeit berufsbezogene soziale Netzwerke zu generieren bzw. zu erhalten (Fugate 2004, S. 18f.).

Aus Sicht der Organisationen stellt sich die Frage nach Strategien zur Sicherung von Beschäftigungsverhältnissen um Unternehmensziele nachhaltig verwirklichen zu können. Individuelle Beschäftigungsfähigkeit wird dagegen von den Kompetenzen einer Person für die Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt bestimmt. Hierfür sind neben den grundlegenden Voraussetzungen eine Tätigkeit zufriedenstellend und dauerhaft durchführen zu können, wie z.B. Ausbildungsabschluss, Sozialkompetenzen, Gesundheit etc., die persönliche Flexibilität sich an den Arbeitsmarkt anzupassen, wie z.B. das Suchverhalten oder die Bereitschaft zu Zugeständnissen, relevant. Darüber hinaus ist die soziale Stabilität, welche z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Elternschaft und die erwerbshindernden bzw. fördernden Bedingungen des sozialen Umfelds einschließt, für die Beschäftigungsfähigkeit bedeutsam (Brussig & Knuth 2009).

Das Zusammenspiel von persönlichen Eigenschaften und Interessen, den Merkmalen der beruflichen Umwelt und den Anforderungen an die Tätigkeit selbst, sowie an die Fähigkeit zur Beschäftigung bilden somit wichtige Dimensionen des beruflichen Handelns. Infolgedessen wird nun auf handlungspsychologische Grundlagen der Entwicklung und darauf aufbauend explizit auf den Einfluss von Geschlecht im beruflichen Entscheiden und Handeln eingegangen.

2.4 Handlungspsychologischer Ansatz

Unser Handeln in Beziehung zu persönlicher Entwicklung, zu Erfolg und Zufriedenheit wird durch individuelle Merkmale und Bedingungen des jeweiligen Settings bestimmt. Abele (2013) systematisiert den Einfluss äußerer und innerer Merkmale im *Rahmenmodell der beruflichen Entwicklung* (siehe Abbildung 4) und zeigt dabei, wie das Zusammenspiel von Umweltbedingungen und Personenvariablen auf die Ausprägung der Erwartungen und Zielen im beruflichen und privaten Kontext wirkt.

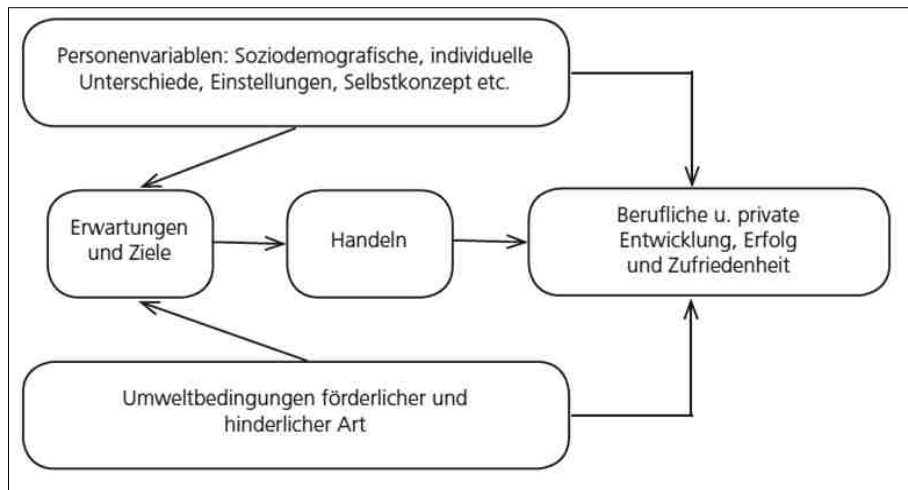


Abbildung 4: Theoretisches Rahmenmodell zur beruflichen Entwicklung (Abele 2013, S.43)

So wirken auf das Handeln im beruflichen Setting innere und äußere Einflussfaktoren. Als innere Faktoren werden hierbei personale Faktoren, wie soziodemographische Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsstatus, Schichtzugehörigkeit, Familienstand und Elternschaft), individuelle Unterschiede in Eigenschaften, Motiven, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kenntnisse, Wissen) und das (geschlechtsrollenbezogene) Selbstkonzept, charakterisiert. Diese Merkmale, insbesondere das Selbstkonzept, können dabei sowohl indirekt über ihren Einfluss auf die Erwartungen und Ziele, als auch direkt auf das Handeln wirken (Abele 2003a, S. 152ff.)

Die persönlichen Merkmale stehen in gegenseitiger Beziehung mit den äußeren Faktoren, d.h. den privaten und berufsbezogenen Umweltbedingungen. So kann sich z.B. strukturell gesehen ein günstige Arbeitsmarktlage, aber auch die individuelle Unterstützung, wie z.B. durch Mentoring, positiv auf die Verfolgung beruflicher Ziele auswirken. Im Gegensatz dazu können fehlende Unterstützung, schwierige Aufgabenstellungen oder die ungünstige Lage auf

dem Arbeitsmarkt die berufliche Entwicklung einschränken. Dabei sind z.B. die Chancen von AkademikerInnen auf dem Arbeitsmarkt abhängig vom Studienfach und bestimmen somit die Möglichkeiten der Suche nach einem Arbeitsplatz, was sich gleichzeitig auf Erwartungen und Ziele der beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten auswirkt (Abele 2003b).

Hervorzuheben ist bei diesem Modell zur beruflichen Entwicklung die Integration der Kategorie Geschlecht als sozial und psychologisch wirkender Einflussfaktor, d.h. die geschlechtsbezogene Selbstwahrnehmung und die an das Geschlecht gebundenen Rollenerwartungen im beruflichen Kontext werden als bedeutsam für die berufliche und private Entwicklung, sowie das Erreichen von Erfolg und Zufriedenheit im Leben anerkannt. Der Einfluss von Geschlecht und seine Auswirkungen auf das Entstehen von geschlechterstereotypen Zuschreibungen im beruflichen Handeln werden folgend umrissen.

2.5 Einfluss von Geschlecht

Neben den globalen Prozessen und deren Einflüssen auf die Arbeitsbedingungen und Anforderungen an das berufsbiographische Handeln der Einzelnen, spielen nach wie vor die Verhältnisse der Geschlechter in der Gesellschaft eine Rolle. Auch wenn die Gleichberechtigung von Frauen in der Arbeitswelt eine gesellschaftlich bedeutsame Errungenschaft darstellt, sind subtile Benachteiligungen für Frauen im beruflichen Alltag erlebbar. In Bezug auf die berufliche Entwicklung von Frauen lässt sich festhalten: *„Die hohen Arbeitslosenzahlen, die starren Aufstiegsbarrieren, die allgemeine Unsicherheit der Arbeitsplätze, die Perspektivlosigkeit der Berufsanfängerinnen oder auch die Marginalität von Frauen in Spitzenpositionen werden von Frauen als Bedrohung ihrer Zukunft erlebt, die die Risiken und Brüche im Lebenslauf, die Frauen schon immer kannten, neu formulieren und verschärfen.“* (Macha 2006, S. 17). Deshalb soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, wie das Merkmal Geschlecht im Rahmen berufsbezogener Prozesse wirkt. Zudem wird im Rahmen der sozialen Rollentheorie die Entwicklung von Geschlechterstereotypen umrissen und darauf aufbauend aufgezeigt, wie diese geschlechtsbezogenen Zuschreibungen die Interaktion in der Berufswelt, insbesondere im Zusammenhang mit Führungsrollen, steuern.

Wie im theoretischen Rahmenmodell zur beruflichen Entwicklung aufgezeigt, beeinflusst das Merkmal Geschlecht bzw. das geschlechtsbezogene Selbstkonzept die Erwartungen und Ziele in Bezug auf das berufliche Handeln und damit auch das Handeln selbst. Wie der Aufgliederung im *Modell des doppelten Einfluss von Geschlecht* (Abele 2013) zu entnehmen ist, differenziert sich der Einfluss von Geschlecht im beruflichen Entwicklungsprozess auf biologischer, soziologischer und psychologischer Ebene (vgl. Abbildung 5).

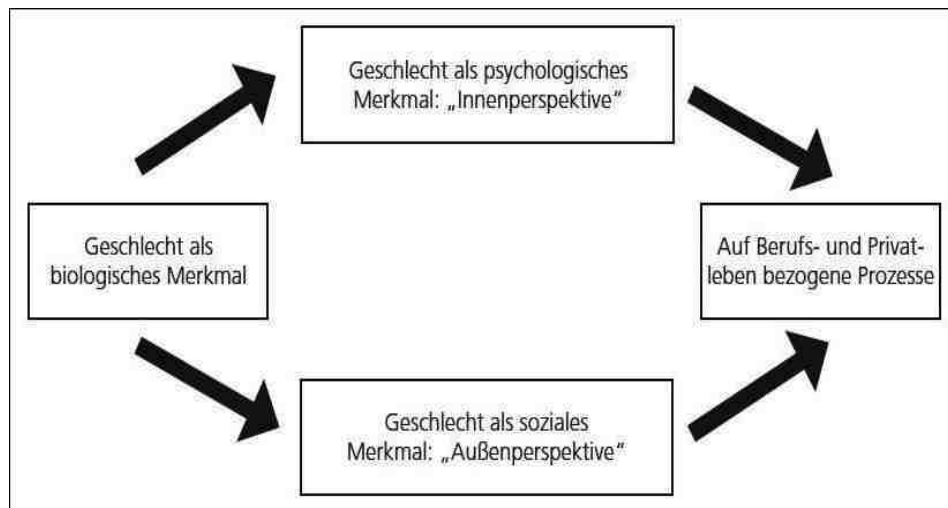


Abbildung 5: Modell des doppelten Einfluss von Geschlecht (Abele 2013, S. 44)

Geschlecht als biologisches Merkmal prägt u.a. den Hormonhaushalt und die körperliche Konstitution von Frauen und Männern. Die Wahrnehmung als Mann oder Frau durch das Gegenüber aktiviert die soziale Kategorie Geschlecht in der „Außenperspektive“, d.h. die Zuordnung zur Gruppe der Männer bzw. der Frauen. Die soziale Facette von Geschlecht lenkt über Zuschreibungen, wie z.B. über Stereotypisierungen oder Rollenerwartungen, die Interaktion und die Bewertung des „Verhaltens als Frau oder Mann“. Im Rahmen berufsbezogener Prozesse können die damit verbundenen Erwartungen förderlich oder hemmend wirken. Die psychologische Seite von Geschlecht im Sinne der „Innenperspektive“ steht in Verbindung mit den Anteilen des geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts, d.h. den Zielen, Wünschen und Erwartungen, die das „Selbst als Mann oder Frau“ prägen (Abele 2013, S. 156).

2.5.1 Soziale Rollentheorie

Auch wenn heute anerkannt wird, dass Männer und Frauen die gleichen Voraussetzungen für berufliche Entwicklung aufweisen, haben geschlechtstypische Vorstellungen einen weitreichenden Einfluss auf die beruflichen Chancen der Geschlechter. Wie z.B. an der allgemeinen Verteilung der Arbeit in der Gesellschaft zu sehen ist, führen Frauen nach wie vor mehr unbezahlte Hausarbeit und Männer mehr bezahlte Erwerbsarbeit aus. Laut der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 arbeiten Frauen mit rund 45,5 Stunden insgesamt 1 Stunde mehr als Männer. Frauen leisten dabei zwei Drittel ihrer Arbeitszeit als unbezahlte Arbeit, d.h. in Hausarbeit, Kinderbetreuung und Pflege, ehrenamtlichen Tätigkeiten und sozialen Hilfeleistungen, Männer dagegen weniger als die Hälfte (Statistisches Bundesamt 2014a, S.7).

Eagly (1987, 2000), als eine Hauptvertreterin der sozialen Rollentheorie, stellt fest, dass geschlechterbedingte Unterschiede durch die typischen Charakteristika der in der Gesellschaft vorgesehenen Rollen von Frauen und Männern bestimmt werden und ihren Ausdruck im sozialen Verhalten finden. So werden den Frauen kommunale/ expressive Qualitäten, d.h.

Emotionalität, Einfühlsamkeit, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft zugeschrieben, während die agentischen/ instrumentellen Qualitäten, wie Durchsetzungsfähigkeit, Entscheidungsfreude, Kompetitivität und Selbstsicherheit mit Männlichkeit assoziiert werden (Eagly 1987). Die Unterschiede im Verhalten von Frauen und Männern beruhen auf einer unterschiedlichen Verteilung der Geschlechter in den sozialen Rollen. Werden Frauen häufig in Rollen beobachtet, in denen sie Einfühlsamkeit zeigen, wie z.B. in der Betreuung von Kindern, oder Männer in Rollen, in denen Durchsetzungsfähigkeit gefordert ist, wie in der Funktion als Chef, so wird die Gruppe der Frauen oder Männer mit diesen Eigenschaften verknüpft. Interessanterweise ist die Zuschreibung der Eigenschaften weniger geschlechterstereotyp, wenn Männer und Frauen die klassischen Rollen tauschen, also als Hausmann bzw. Karrierefrau tätig sind (ebd.).

Die geschlechtstypische Rollen- und Arbeitsteilung reflektiert die generelle Zuschreibung der Geschlechterstereotype, d.h. von Männern wird in der Berufswelt Kompetenz und von Frauen im Rahmen der Hausarbeit Fleiß und Anstrengung erwartet, was sich auch in der Bewertung ihrer Leistungen spiegelt (Alfermann 1992). Die Geschlechter passen sich dementsprechend den Rollenerfordernissen an, in dem sie die dazu benötigten Fähigkeiten und Qualitäten erwerben, z.B. lernen Mädchen vor dem Hintergrund der zugeschriebenen Verantwortung für die Familie mehr Haushaltstätigkeiten wie Kochen und Nähen und Jungen Fähigkeiten, die für die Erwerbstätigkeit notwendig sind (Eagly u.a. 2000).

Soziale Rollen unterliegen gesellschaftlichen Normen und werden von den Geschlechtern erlernt, verinnerlicht und im Alltag ausgeübt. Dabei spielt es eine Rolle, wie sich die Mehrheit in einer spezifischen Situation verhält, denn dadurch werden Standards, d.h. deskriptive Normen, für angemessenes Verhalten gesetzt (Stangl 2015a). Auf der anderen Seite umfassen diese Normen ein ausdrückliches Werturteil, d.h. praeskriptive Normen sind wegweisend für die Differenzierung von angemessenem und richtigem Verhalten gegenüber unangemessen oder sogar strafbarem Verhalten (Stangl 2015b). Somit sind Geschlechterstereotype negative oder positive Einstellungen gegenüber den Mitgliedern der Gruppe von Männern oder Frauen, welche auf individueller Erfahrung oder kultureller Übermittlung basieren und diskriminierendes Wahrnehmen oder Handeln auslösen. Die jeweilige Einstellung ergibt sich aus der Annahme der Differenz aufgrund von Normen, welche das gesellschaftliche Zusammenleben strukturieren.

Indem traditionell „der Frau“ die Familienarbeit und „dem Mann“ die Erwerbsarbeit zugeschrieben werden, entstehen in der Gesellschaft Stereotype von Frauen, die einfühlsam und von Männern, die durchsetzungsfähig seien. Dabei ist zum einen von Bedeutung, wie geschlechtliche Zuschreibungen in der Wahrnehmung durch das Gegenüber wirken, aber auch wie die eigene Passung als Frau oder Mann im beruflichen Kontext selbst wahrgenommen wird. Vollmer (2015) zeigt auf, dass unabhängig von der Einstellung zu Chancengleichheit und Gleichstellung Diskriminierungsprozesse auch unbewusst ablaufen. Diesen Prozessen unterliegen stets geschlechtsspezifische Stereotypisierungseffekte sowohl auf der Seite der

Beurteilenden als auch der Beurteilten. Dabei kann, vor allem bei der Zuschreibung von Führungskompetenzen, verdeckt und subtil ablaufende Diskriminierung, welche auch schwierig als solche zu enttarnen ist, mehr negativen Einfluss auf Personalentscheidungsprozesse haben, als offen geäußerte Geschlechterdiskriminierung (Vollmer 2015, S. 56).

2.5.2 Wahrnehmung von Geschlecht in der Führungsrolle

Hierarchische Strukturen der Arbeitswelt gelten als wesentlicher Indikator für die Verteilung beruflicher Chancen zwischen den Geschlechtern. Je weiter eine Person die Karriereleiter in einer Organisation hinaufsteigt, umso mehr vergrößert sich in der Regel auch ihr Handlungsspielraum, insofern sind Karriere und Führung eng miteinander verbunden. Während sich Männer an einer Reihe von Rollenvorbildern in den Führungsetagen orientieren können, fehlt Frauen oftmals diese Möglichkeit, so sind z.B. nur 2,5% der Vorstandsmitglieder der TOP 200 Unternehmen in Deutschland weiblich (Holst & Schimeta 2009, S. 302f.). Um aufzuzeigen, wie geschlechtsstereotype Bilder weiblicher und männlicher Eigenschaften sich in der Zuschreibung von Führungskompetenz reflektieren wird folgend Führung und das damit verbundene Verhalten definiert und dann dargestellt, wie Fremd- und Selbstwahrnehmung in diesem Zusammenhang wirken.

Die Definition von Führung im beruflichen Kontext bleibt in der Literatur unscharf. Den meisten Definitionen von Führung unterliegt die Annahme, dass eine Person sozialen Einfluss ausübt um die Aktivitäten anderer Personen und Beziehungen innerhalb einer Gruppe oder Organisation zu strukturieren. Unterschieden wird dabei nach der Frage, wer den Einfluss ausübt, sowie dem beabsichtigten Zweck und der Art und Weise des Einflusses (Yukl u.a. 2002, S.15). Führung als zielgerichteter Einfluss innerhalb eines sozialen Gefüges in der Arbeitswelt kann in Verbindung zu Aufgaben oder Personen stehen. Hier bezieht sich die personenbezogene Führung auf die rechtliche und organisatorische Weisungsbefugnis gegenüber den Mitarbeitenden, während aufgabenbezogene Führung typische Managementaufgaben, wie das Setzen von Ziele, Planen, Organisieren und Kontrollieren einschließt (Woll 2000, S. 249f.). In Abhängigkeit zu Größe und Struktur einer Organisation können Verantwortlichkeiten im Bereich der Führung variieren, jedoch lassen sich prinzipiell die Merkmale von Ziel- und Leistungsorientierung sowie Organisation, Partizipation und Beziehungsgestaltung zuordnen. Dahingehend lässt sich Führung als „... *zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe (...), in/ mit einer strukturierten Arbeitssituation (...), unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (...), und konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen...*“ definieren (Dubs 1994, S.88).

Die Arbeitswelt stellt besondere Anforderungen an Führung, d.h. bedeutsam ist, welche Eigenschaften, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Machtkonstellationen oder andere situationsabhängige Merkmale bestimmen, inwieweit durch Führung Einfluss genommen werden kann

um Ziele zu erreichen. Deshalb umfasst Führung, als individuelles Phänomen gesehen, ein komplexes Zusammenspiel von spezifischen Verhaltensweisen die insgesamt als Führungskompetenz gelten (Yukl u.a. 2002, S. 25). Wie in Tabelle 4 aufgelistet, sind Verhaltensweisen, die sich auf die Gestaltung von Aufgaben, von Beziehungen und Veränderungsprozessen im beruflichen Kontext beziehen, relevant für effektives Führungsverhalten (Yukl u.a. 2002, S. 28).

Dimension	Characteristics
<i>Clarifying roles</i>	– Assigning tasks and explaining job responsibilities, task objectives, and performance expectations
<i>Monitoring operations</i>	– Checking on the progress and quality of work, and evaluating individual and unit performance
<i>Short-term planning</i>	– Determining how to use personnel and resources to accomplish a task efficiently, and determining how to schedule and coordinate unit activities efficiently
<i>Consulting</i>	– Checking with people before making decisions that affect them and encouraging participation in decision making, and using the ideas and suggestions of others
<i>Supporting</i>	– Acting considerate, showing sympathy and support when someone is upset or anxious, and providing encouragement and support when there is a difficult, stressful task
<i>Recognizing</i>	– Providing praise and recognition for effective performance, significant achievements, special contributions and performance improvements
<i>Developing</i>	– Providing coaching and advice, providing opportunities for skill development, and helping people learn how to improve their skills
<i>Empowering</i>	– Allowing substantial responsibility and discretion in work activities, and trusting people to solve problems and make decisions without getting prior approval
<i>Envisioning change</i>	– Presenting an appealing description of desirable outcomes that can be achieved by the unit, describing a proposed change with great enthusiasm and conviction
<i>Taking risks for change</i>	– Taking personal risks and making sacrifices to encourage and promote desirable change in organisations
<i>Encouraging innovative Thinking</i>	– Challenging people to question their assumptions about the work and consider better ways to do it
<i>External Monitoring</i>	– Analysing information about events, trends and changes in the external environment to identify threats and opportunities for the organisational unit

Tabelle 4: Definition of 12 specific leadership behaviours (Yukl u.a. 2002, S. 28)

Führung entsteht in der Interaktion, deshalb gilt es informelle und formelle Aspekte in den Blick zu nehmen. Während auf informeller Ebene im Führungsprozess sich psychosoziale und kommunikative Dynamiken gegenseitig beeinflussen, beruht die formale Führung auf Entscheidungsbefugnis, welche sich z.B. auf die Verwendung betrieblicher Mittel und des Budgets, auf den Personaleinsatz, die Arbeitsorganisation, Produktentwicklung und strategische Ausrichtung beziehen kann. Innerhalb einer Organisation betrifft diese formale Entscheidungsmacht oftmals die Leitung, aber auch teilweise untergeordnete Führungskräfte, was insbesondere im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Aufteilung von Führungspositionen relevant ist, da gerade der Zugang zu formalen Positionen mit Entscheidungsmacht den Frauen oft verwehrt wird (Körner & Günther 2011, S. 2f.).

In den Untersuchungen zur beruflichen Entwicklung von Frauen und Männern wird deutlich, dass geschlechtstypische Vorstellungen die Verteilung von beruflichen Chancen im Sinne

eines beruflichen Aufstiegs und der Übernahme von Führungstätigkeiten weitreichend beeinflussen. Zum einen ist hierbei von Bedeutung, wie geschlechtliche Zuschreibungen in der Wahrnehmung durch das Gegenüber wirken, andererseits aber auch, wie Frauen und Männern die eigene Passung auf Führungspositionen wahrnehmen.

2.5.3.1 Fremdwahrnehmung

Oftmals kann der Arbeitgeber bei Einstellung und Beförderung die Arbeitsproduktivität potentieller MitarbeiterInnen nur unzureichend einschätzen, da Auswahlverfahren und Zeugnisse die wirkliche Leistungsbereitschaft verzerren können. Deshalb kann es betriebswirtschaftlich sinnvoll sein, Entscheidungen aufgrund von Erfahrungen und voraussichtlichen Durchschnittswerten zu treffen. In diesem Falle handelt es sich um eine statistische Diskriminierung des Arbeitgebers, da einzelne Personen der Arbeitskräftegruppe aufgrund von Durchschnittserwartungen über das Verhalten der ganzen Gruppe benachteiligt werden können (Osterloh & Littmann-Wernli 2002, S. 261ff.).

Ein verbreiteter Glaube ist, dass Führung und Erfolg auf den „richtigen Eigenschaften“ einer Person beruhe (Smith u.a. 2012, S.2). Die den Männern zugesprochenen Attribute, wie Dominanz, Aktivität, Selbstbewusstsein, etc. werden mit Leistungsfähigkeit und Erfolg verbunden und erweisen sich somit als passend für die „ideale Führungskraft“. Dieses sogenannte „think male – think manager“ Phänomen zeigt, dass das Bild der erfolgreichen Führungskraft sowohl von Männern als auch von Frauen eher mit maskulinen als mit femininen Eigenschaften assoziiert wird (Sczesny 2003; Koenig u.a. 2011). Somit wird die Vorstellung der „idealen Führungskraft“ normiert und die Wahrnehmung bzw. Beurteilung der erfolgreichen Passung einer Person auf die Arbeitsanforderungen der Führungskraft richtet sich an dieser Norm aus.

Übertragen auf erwerbstätige Frauen bedeutet dieses, dass Frauen ein genereller „lack of fit“ zugeschrieben wird, da die maskulinen Arbeitsanforderungen der Führungsposition nicht mit den Frauen zugeschriebenen typischen Eigenschaften übereinstimmen (Heilmann 1983). Aus diesen Vorurteilen ergibt sich für die Frauen ein Dilemma, d.h. einerseits sind sie durch die vordergründig wahrgenommenen weiblichen Stereotype unattraktiv für die Besetzung von Führungspositionen, verhalten sich die Frauen andererseits entsprechend den Anforderungen der Führungsrolle, wird dieses als nicht mehr ihrer Geschlechterrolle angemessen wahrgenommen (Rennenkampf u.a. 2003, S. 175ff.).

2.5.3.2 Selbstwahrnehmung

Wenn das Selbstkonzept einen wichtigen Motivator für das Handeln im beruflichen Kontext darstellt, so ist auch die Selbstwahrnehmung der Passung auf eine Führungsposition für die berufliche Entwicklung relevant. In diesem Zusammenhang stellt Abele (2003a) die Bedeutung des instrumentellen Selbstkonzeptes für den beruflichen Erfolg von Männern und Frauen heraus. Die Einschätzung der eigenen Passung auf eine Führungsrolle ist abhängig

davon, inwieweit sich eine Person männlich konnotierte Eigenschaften zuschreibt, d.h. eine höhere Selbstzuschreibung dieser Merkmale geht mit einer stärkeren selbst erlebten Eignung für Führung einher. Dabei erleben sich Frauen als weniger passend für Führungsrollen, vermittelt durch eine geringere Selbstzuschreibung instrumenteller Eigenschaften. Diese Selbstzuschreibung ist jedoch wichtiger Prädiktor für den beruflichen Erfolg (Abele 2003a, S. 46f.).

Zudem haben Langzeitbefunde gezeigt, dass die Formulierung von Karrierezielen den Berufserfolg positiv beeinflusst, wobei sich die Frauen im Vergleich zu den Männern aber eher geringere Ziele setzen (Abele & Spurk 2009). In Bezug auf Werte und Motivation von Führung haben beide Geschlechter ähnliche Vorstellungen, d.h. ihnen ist die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben am wichtigsten, eine fast so hohe Bedeutung kommt Zielen bzgl. der Autonomie, der Leistung und der Sinnerfüllung zu. Materielle Gründe und Prestige stehen zwar an letzter Stelle der Motivation um eine Führungsposition auszufüllen, sind jedoch noch sehr wichtig, für Männer etwas mehr als für Frauen (Abele 2013, S. 48).

Das berufliche Selbstvertrauen steht in Wechselwirkung mit beruflichen und privaten Veränderungen. Ist so z.B. das berufliche Selbstvertrauen von Ärztinnen und Ärzten kurz nach dem Examen noch auf dem gleichen Level, steigt die Selbstwirksamkeit der Männer aufgrund der gemachten Erfahrungen in der Rolle als Arzt kontinuierlich an. Dagegen erleben Frauen einen Praxisschock, der ca. 4 Jahre nach dem Examen zur Verminderung des beruflichen Selbstvertrauens führt. Die Ärztinnen erholen sich zwar davon, aber das Selbstvertrauen geht nur auf das Ausgangsniveau zurück (Abele 2013, S. 49f.). Abele vermutet, dass die unterschiedlichen Entwicklungen sich einerseits auf eine verminderte Zuschreibung von Misserfolgen bei Männern bzw. auf einen geringeren Handlungsspielraum der Ärztinnen, in dem Männern die anspruchsvolleren Aufgaben zugeteilt werden, zurückführen lassen (ebd.).

Ebenso konnte nachgewiesen werden, dass diskontinuierliche Erwerbsverläufe signifikant für den beruflichen Erfolg von Frauen mit Kindern sind, wobei Elternschaft sich für Männer hingegen positiv auf den beruflichen Erfolg auswirkt, da diese in der Regel keinen Einfluss auf das Arbeitsverhältnis der Väter hat (Abele 2005). Hier wirken Mechanismen der gesellschaftlichen Erwartungen, dass Mütter in Deutschland sich um ihre Kinder zu Hause kümmern und die individuelle Einstellung, dass Mütter dieses auch gern übernehmen, zusammen (Abele 2013, S. 51ff).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, Karriere beruht auf der Idee eines lebenslangen Normalarbeitsverhältnisses und baut somit auf eine kontinuierliche Berufsbiografie auf. Jedoch steht diese Anforderung in Widerspruch mit dem gesellschaftlichen Wandel der Arbeit, verbunden mit der Forderung nach zunehmende Flexibilität, Mobilität sowie Engagement und Verantwortungsübernahme für die Gestaltung der eigenen Karriere. Als besonders herausfordernd stellt sich dieses für Frauen dar, die zudem durch die überwiegende

Übernahme familiärer Sorgetätigkeiten Brüche in ihren Berufsbiografien hinnehmen müssen. Das berufliche Selbstkonzept baut auf die Erfahrungen, welche im Verlauf des Lebens gesammelt werden. Die gesellschaftliche Aufteilung der Arbeit zwischen Männern und Frauen führt zu geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, die letztendlich in Bezug auf die Übernahme von Führungstätigkeiten bei den Frauen zu einem geringen Zutrauen in ihre Kompetenzen führt. Gleichzeitig werden die Frauen aufgrund der Geschlechterstereotype als unpassend für Führungsaufgaben wahrgenommen mit weitreichenden Auswirkungen auf ihre beruflichen Chancen.

3 Umsetzung beruflicher Chancengleichheit an Hochschulen

Wenn Organisationen, wie auch Hochschulen, Berufsverläufe wesentlich beeinflussen, ist relevant, wie die dort vorherrschenden Machtverhältnisse die Karrieren strukturieren. D.h. einerseits werden Berufsbiographien bzw. Lebensläufe durch individuelle wie auch kollektive Entscheidungen geformt, andererseits setzt sich soziale Ungleichheit in Form der horizontalen und vertikalen Segregation des Arbeitsmarktes direkt am Arbeitsplatz fort (Wetterer 2002; Kleinert u.a. 2007 S. 9). Dazu kommt ein wissenschaftliches Selbstverständnis geprägt durch die Zuschreibung von Geistigkeit und Kultur der Männlichkeit und Natur und Körper der Weiblichkeit, welches die Bewertung der Leistungen in der Wissenschaft leitet. So wird Wissenschaftlerinnen auch heute noch auf Grundlage von weiblichen Geschlechterstereotypen Irrationalität und Unberechenbarkeit vorgeworfen und die Ordnung von Wissen ist insofern durch geschlechtsspezifische Codierung strukturiert (Braun & Stephan 2005, S.7f.).

Die Forderung nach Chancengleichheit in der Arbeitswelt, insbesondere in Hinblick auf die Präsenz von Frauen in Führungspositionen wird in Deutschland vielfältig und kontrovers diskutiert. Die Notwendigkeit des Handelns wird dabei aus ökonomischen Beweggründen oder der rechtlich, ethisch, moralischen Forderung nach Chancengleichheit und Gerechtigkeit hergeleitet. Um nachhaltig den ökonomischen Erfolg zu sichern ist Deutschland u.a. herausgefordert auf den demographischen Wandel zu reagieren und auch die Potentiale der Frauen auf dem Arbeitsmarkt auszuschöpfen. In diesem Sinne wird auch argumentiert, dass der Führungsstil von Frauen sich von dem der Männer unterscheidet und zu besseren Ergebnissen führe (Krell u.a. 2012, S.11). Im Wissenschaftssystem wird zudem durch eine unzureichende Gleichstellung der Geschlechter die Qualität der Forschung beeinträchtigt, d.h. die Vernachlässigung der weiblichen Perspektive in der Wissenschaft führt zu einem Gender Bias und Wissenschaft ist daher als mangelhaft anzusehen (Schuster 2010, 175f.)

Jedoch zeigt sich, dass die Umsetzung beruflicher Chancengleichheit bisher nur unzureichend fortgeschritten ist, als verantwortlich dafür werden unterschiedliche Akteure angesehen. So seien Frauen auf dem Weg in Führungspositionen oder in der Führungsposition selbst durch Personalpraktiken in den Organisationen benachteiligt bzw. erhalten sie dort nur unzureichende Unterstützung bei ihrer Karriere. Der Staat komme seiner Verpflichtung nicht nach, gesetzliche Quoten für weibliche Führungskräfte einzuführen bzw. die Infrastruktur der Kinderbetreuung ausreichend auszubauen. Aber auch ein defizitäres Bild der Frauen sei maßgebend, d.h. den Frauen wird vorgeworfen die falschen Fächer zu studieren und für Top Positionen aufgrund ihrer geringen Aufstiegs- und Führungsmotivation und unzureichender Kompetenzen im Bereich Verhandlung, Aufstieg, Führung etc. ungeeignet zu sein. Zudem setzen die Frauen zu lange nach der Geburt aus und steigen dann auch nur wieder in Teilzeit ein. Letztendlich seien Gründe auch bei den Männern zu finden, deren Status- und Machtspiele von den Frauen abgelehnt werden. Die Praktiken der Dominanzsicherung von

Kollegen, Vorgesetzten und auch Partnern und Ehemännern behindern die Frauen in ihrer beruflichen Entfaltung (Krell u.a. 2012, S.11 ff.)

Die unterschiedliche Ansichten und Erklärungsansätze leiten das Handeln der Akteure, welche generell die Ebene der Organisation und/ oder der Individuen in den Vordergrund stellen können. Deshalb werden im Folgenden strukturelle Ansätze zur Umsetzung der Chancengleichheit an Hochschulen skizziert und Mentoring Programme als ein Beispiel des individuellen Ansatzes im Rahmen der Förderung von Frauen an Hochschulen vorgestellt.

3.1 Struktureller Ansatz

Die Struktur einer Organisation ergibt sich aus seinen aufeinander abgestimmten Regeln und Ressourcen. Dabei beeinflussen formale wie auch informelle Regeln die Akteure in dem System, in dem sie Handeln ermöglichen oder begrenzen (Wilz, 2002, S.34). Vielfältige Strukturen in dem Organisationssystem der Hochschule sind relevant für die berufliche Chancen: *„Mit einer aufeinander abgestimmten Mischung aus Normen, ökonomischen und politischen Machtmitteln sowie einer starken Kommunikationsposition für Frauen lassen sich wesentliche Schritte für mehr Chancengleichheit erreichen.“* (Färber 2000, S.9). Darauf aufbauend werden nun vertragliche Vereinbarungen, die Einführung von Zielquoten, die Verteilung von Ressourcen und die Partizipation von Frauen als Beispiele struktureller Ansätze zur Schaffung von Gleichstellung an Hochschulen umrissen.

Gleichstellung hat sich im Prozess der Hochschulreform als Steuerungsaufgabe etabliert. Verschiedene vertragsförmige Vereinbarungen, wie Pakte zwischen Landesregierungen und Hochschulen oder Hochschulverträge mit Zielvereinbarungscharakter etc. regeln die Umsetzung der gesetzlich verankerten Gleichstellung der Geschlechter auf Ebene der Hochschulen. In der Regel integriert Gleichstellungsarbeit dabei die individuelle Förderung von Frauen im Rahmen der Personal- und Ressourcenpolitik und Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe aller organisatorischen Handlungsfelder in Hinblick auf deren Struktur, Prozesse und Organisationskultur. Auch wenn die Vereinbarungen zur Gleichstellung als wichtiger Beitrag zur Chancengleichheit anerkannt sind, eine empirische Basis zu ihren Potentialen und Grenzen ist noch gering (Kahlert 2008, S. 132f.).

Frauen bei gleichen Leistungen bevorzugt zu behandeln zu dürfen ist rechtlich im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) verankert. Der Wissenschaftsrat hat sich in seinen Empfehlungen zur Chancengleichheit in der Wissenschaft für die sofortige und verbindliche Formulierung institutionalisierter Zielquoten ausgesprochen um den Anteil an Frauen mit entsprechender fachlicher Qualifizierung an den Hochschulen effektiv zu steigern. Dabei soll die Quote im Rahmen eines Kaskadenmodells auf Grundlage der des Anteils der Frauen in der jeweils vorangegangenen Qualifikationsstufe ermittelt werden. Demzufolge könnte sich bei einer ausreichenden Zahl von Promovendinnen, die Zahl der Professorinnen steigern lassen (Wissenschaftsrat 2008, S. 44ff.). Schlüter (2011) sieht im Gutachten zur

geschlechtergerechten Hochschule dieses Modell als weitestgehend akzeptiert, die Wirksamkeit aber erst langfristig einschätzbar (S. 31).

Die Gleichstellung von Männern und Frauen an Hochschulen lässt sich außerdem durch die Verteilung der Ressourcen steuern. Die direkte Aufteilung der Mittel differenziert nach Geschlecht ist aus datenschutzrechtlichen Bedenken allerdings nur schwer zu erheben. Aber anhand von Stellenplänen oder der Ausstattung einzelner Disziplinen lässt sich der Trend erkennen, dass die stark männlich dominierten technisch-naturwissenschaftliche Fächer mit mehr finanziellen Ressourcen ausgestattet sind als die eher von Frauen dominierten Sozial- und Geisteswissenschaften. Zum einen kann ein höherer Bedarf mit der Notwendigkeit technischer Laborausstattungen begründet werden, zum anderen können leichter Drittmittel für die Forschung eingeworben werden, da das Interesse der Wirtschaft an den Ergebnissen größer ist. Der erfolgreiche finanzielle Kreislauf schließt sich, indem die Einwerbung der Drittmittel wiederum mit öffentlichen Mitteln belohnt wird (Zebisch u.a. 2008). Neben der Verteilung finanzieller Ressourcen für Stellen, Ausstattung, Gehalt etc., welche für die bezahlte Arbeit stehen, ist die Ressource Zeit ein relevanter Faktor für die Verteilung von unbezahlter Arbeit, d.h. Kindererziehung, Pflege etc. Die unbezahlte Arbeit wird weitestgehend im Privaten abgeleistet, als Dienstleistung erbracht sollte sie bei der Vergabe von Ressourcen miteinbezogen werden (Schlüter 2011, S.32f.).

Die Partizipation von Frauen in den Kommissionen und Gremien der Hochschulen ist bedeutend, da hier wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Entscheidungen getroffen werden. Eine paritätische Besetzung bzw. ein Frauenanteil von mindestens 40% in den Gebieten wo Frauen unterrepräsentiert sind ist anzustreben, um die Wahrscheinlichkeit für objektive Entscheidungen zu erhöhen. Die Diversität in der Besetzung solcher Gremien ist somit ein wichtiges Qualitätsmerkmal für die Möglichkeiten der Partizipation an Hochschulen (Wissenschaftsrat 2012, S. 34f.).

3.2 Individueller Ansatz: Mentoring

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass eine tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter allein mit traditionell rechtlichen und programmatischen Methoden nicht zu verwirklichen ist. Auch wenn u.U. eine Erhöhung des Anteils von Frauen in der mittleren Führungsebene zu beobachten ist, der Anteil von Frauen in den Spitzenpositionen, einhergehend mit der Verteilung von Macht, Geld und anderen Ressourcen, ist nach wie vor gering. Hier ist insbesondere ausschlaggebend, dass für Frauen im Vergleich zu den Männern der Zugang zu diesen Positionen schwieriger ist, da es den Frauen an historisch gewachsenen informellen Wissen, Kontakten und Beziehungen fehlt, die für den Karriereweg entscheidend sind (Kampshof & Lurner 2002, S. 303f.). Dieser Erfahrungsschatz, den Individuen im Laufe ihres Lebens über aussichtsreiche oder hinderliche Karrierewege, über Annahmen im beruflichen Umfeld oder auch über Möglichkeiten und Grenzen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sammeln, ist für die berufliche Entwicklung der Nachwuchskräfte relevant, wird aber nicht

angemessen geteilt (Kurmeyer 2012, S. 92). Um dieses informelle Wissen weiterzugeben und den Zugang zu karrierefördernden Netzwerken zu ermöglichen bietet sich eine persönliche Beratung und Unterstützung von Frauen durch erfolgreiche Führungskräfte an, deshalb wird seit Mitte der 90iger Jahre in Hochschulen Mentoring als Instrument mit dem Ziel der Förderung von Chancengleichheit eingesetzt (Kampshof & Lurner 2002, S. 303f.).

3.2.1 Definition Mentoring

Mentoring ist eine der ältesten pädagogischen Methoden und es handelt sich ursprünglich um eine auf Freiwilligkeit basierende Förderbeziehung zwischen einer älteren erfahrenen Person, der/ dem MentorIn und einer jüngeren, weniger erfahrenen Person, der/ dem Mentee. Vielfältige Formen der Ausgestaltung dieser Beziehung erschweren heute eine eindeutige Definition von Mentoring, deshalb erscheint es sinnvoll sich auf das Kernstück von Mentoring zu besinnen, welches letztendlich in der Praxis umgesetzt und den Bedingungen angepasst wird. Demzufolge ist Mentoring „... eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung (...) durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt...“ (Ziegler, 2009, S.11). Mentoring verfolgt dabei eine Art Doppelstrategie, d.h. Wissen, Werte und Handlungskompetenzen sollen vermittelt als auch günstige Bedingungen zur Entfaltung geschaffen werden und somit Lernen, Entwicklung und Verwirklichung der Ziele der Mentees zu fördern (Ziegler u.a. 2009, S. 320).

„Mentoring ist ein winner-game, von dem alle profitieren können, die sich daran beteiligen.“ (Haasen 2001, S. 7), d.h. im regelmäßigen Austausch mit den Mentoren erfahren die Mentees auf die Karriere bezogene sowie psychosoziale bzw. emotionale Unterstützung, einschließlich der Wirkung der Mentoren als Rollenmodell oder Vorbild (Rotering-Steinberg 2009, S. 40). Auf der Basis eines persönlichen Vertrauensverhältnis und der Vermittlung von konkreten Problemlösestrategien können die Mentees ihre beruflichen Kompetenzen weiterentwickeln und erhalten Zugang zu karrierefördernden Netzwerken; das Selbstwertgefühl der Mentees sowie ihre Selbstpräsentation werden gestärkt (Kurmeyer 2012, S. 93.). Außerdem eröffnen sich für die Mentoren im Rahmen der Auseinandersetzung Möglichkeiten um die eigenen (berufs-)biographischen Erfahrungen zu reflektieren und zu vertiefen sowie im praktischen Handeln fortzuführen (Schell 2006, S.140f). Kurmeyer (2012) schlussfolgert: *„Es sind diese besonderen Qualitäten einer individuellen Unterstützung der Weiterentwicklung auf beiden Ebenen, der beruflichen sowie der persönlichen, die eine Nachhaltigkeit in der Wirkung für die Mentees, die Mentorinnen, die Mentoren und die Organisation nach sich zieht.“ (Kurmeyer, 2012, S. 93).*

3.2.2 Mentoring Konstellationen

Je nachdem wie Mentoring im beruflichen Umfeld organisiert wird, lassen sich unterschiedliche Ansätze unterscheiden, welche für den Beratungsprozess mit Vor- und Nachteilen einhergehen können. Aufgrund persönlicher Sympathie oder eines besonderen

Beziehungsverhältnisses kann spontan *informelles Mentoring* entstehen, d.h. Mentee und MentorIn bauen in Eigeninitiative ein Vertrauensverhältnis auf und entscheiden über die Dauer und Intensität ihrer Beziehung. Dem gegenüber steht das *formelle Mentoring*, wobei die Mentoring Beziehung zur gezielten Förderung des Nachwuchses innerhalb eines bestimmten Rahmens organisiert ist. In seiner traditionellen Form sind Mentee und MentorIn innerhalb einer Organisation beschäftigt, stehen aber nicht in einem direkten Arbeitsverhältnis. Bei diesem sogenannten *internen Mentoring* kann das Vertrauensverhältnis durch die gemeinsame Zugehörigkeit zur Organisation eingeschränkt sein, allerdings lassen sich so Spielregeln der Organisation besser transportieren. Die Unabhängigkeit in der direkten Arbeitsbeziehung soll das Risiko von Loyalitätskonflikten jedoch minimieren (Rotering-Steinberg 2009, S. 40ff.).

Externes Mentoring bringt Mentee und MentorIn aus unterschiedlichen Institutionen zusammen und zeichnet sich durch mehr Offenheit aus. Durch die externen Einflüsse bietet sich auch die Möglichkeit der beruflichen Weiterentwicklung außerhalb der eigenen Organisation an, was für die eigene Organisation im Falle einer Abwerbung aber wiederum nachteilig sein kann. Eine besondere Form des externen Mentorings ist das *Cross Mentoring*, mehrere Organisationen kooperieren hier miteinander. Einerseits wird hierdurch ein vertiefter Einblick in unterschiedliche Organisationskulturen ermöglicht, andererseits sollte die Eigenständigkeit der beteiligten Organisationen unbedingt durch bestimmte Kooperationsregeln geschützt werden (ebd.).

Weniger bekannt ist die Form des *Peer Mentoring*, die konzeptionell auf Selbstorganisation und Unterstützung einer bzgl. ihres Status möglichst homogenen Gruppe beruht. Diese Art des Mentoring wird insbesondere im akademischen Setting verortet, da Autonomie, Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation zentral sind und traditionelle Strukturen der Vermittlung von Wissen herausgefordert werden, womit die Eigenschaften des akademischen Settings besonders wiedergespiegelt werden (CEWS 2006, S.5f.).

3.2.3 Mentoring Programme

Mentoring Programme an Hochschulen werden zur gezielten Förderung des Nachwuchses initiiert und können intern oder hochschulübergreifend in Kooperation mit anderen Hochschulen oder Institutionen (Cross Mentoring) durchgeführt werden. Aus Sicht der Personalentwicklung umfasst Mentoring hier die kollegiale Beratung, den Transfer von Organisations- und Erfahrungswissen sowie das Lernen am Modell. Im Zentrum der Mentoring Programme steht deshalb die Beziehung zwischen einer erfolgreichen Führungskraft, die bereit ist ihre Erfahrungen zu teilen und einer, meist jüngeren, potentiellen Führungskraft, die gezielt für einen bestimmten Zeitraum von mindestens 6 Monaten aufgebaut wird, d.h. die Mentoring Beziehung ist auf die Dauer des Programms angelegt, kann aber nach dem Ende inoffiziell weitergeführt werden (Rotering-Steinberg 2009, S. 40ff.). Wie in Abbildung 6 dargestellt, ist diese Mentoring Beziehung in der Regel innerhalb

eines Rahmenprogramms mit Auftakt-, Zwischenbilanz- und Abschlussveranstaltung integriert, wobei die Ziele des Mentoring öffentlichkeitswirksam transportiert werden können. Als Begleitprogramm werden Seminare und Trainings zur fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung angeboten. Außerdem werden Treffen zur Vernetzung von Mentees und MentorInnen sowie aller Tandems regelmäßig durchgeführt (Löther 2003, S. 17).



Abbildung 6: Struktur eines formalen Mentoring Programms (eigene Darstellung)

Im Rahmen der Programmorganisation werden die Teilnehmenden ausgewählt und die Mentoring Beziehungen im sogenannten *Matching* zusammengestellt. Zur Vorbereitung und Begleitung können noch Schulungen bzw. Coaching angeboten werden. Die Zusammensetzung des Tandems ist abhängig von der Verfügbarkeit geeigneter MentorInnen. Auch wenn Mentoring Programme für Frauen ausschließlich mit Frauen arbeiten sollten, können auch Männer als Mentoren fungieren, wenn in der beabsichtigten Berufsgruppe nicht ausreichend geeignete Mentorinnen vorhanden sind. Hierbei ist außerdem ist zu beachten ob als Zielsetzung des Programms die Vorbildfunktion der Frauen in Spitzenpositionen oder die Einführung in relevante Karrierenetzwerke im Vordergrund stehen (Löther 2003, S.10).

4 Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen

Personalentwicklung und Gleichstellung im akademischen Setting gewinnen immer mehr an Bedeutung. Vor dem Hintergrund des Wettbewerbs um die besten Köpfe und damit auch um finanzielle Forschungsressourcen haben in den letzten Jahren immer mehr Hochschulen die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in ihre strategische Planung aufgenommen. Mit dem Ziel Handlungskompetenzen im Rahmen der beruflichen Entwicklung zu steigern richten sich Mentoring Programme an das akademische Personal zur Entwicklung ihrer professionellen und überfachlichen Kompetenzen. Diese Programme haben sich in der Praxis der Hochschulen bewährt und werden als ein Instrument der Personalentwicklung genutzt um Gleichstellung effektiv und nachhaltig umzusetzen.

Hierfür bedarf es allerdings qualitativ hochwertiger Mentoring Programme, d.h. es gilt Qualität genau zu definieren, umzusetzen und zu überwachen um auch letztendlich Ressourcen der Hochschule zielführend einzusetzen. Folglich werden im Kontext der Qualitätssicherung von Mentoring Programmen ihre Qualitätskriterien vorgestellt. Besonderer Fokus wird dabei auf die Evaluation der Mentoring Programme als ein Kriterium gesetzt, deshalb werden nachfolgend grundlegende Aspekte der Programmevaluation vorgestellt um aus dem Zusammenspiel von Qualität und Evaluation das Forschungsinteresse dieser Arbeit abzuleiten.

4.1 Qualitätssicherung von Mentoring Programmen

Der deutsche Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft *Forum Mentoring e.V.*⁴ setzt mit seinen Qualitätskriterien für Mentoring Programme Standards für ein qualitatives gendergerechtes Mentoring im Hochschulkontext (Forum Mentoring 2014). Die Qualitätskriterien beziehen sich auf a) das Programmkonzept, b) die Programmstruktur bzw. -elemente, sowie die Verankerung des Mentoring Programms in der Hochschule (vgl. Abbildung 7).

Hierbei wird unterschieden in Aspekte dieser Kriterien, die erfüllt werden *müssen*, die erfüllt werden *sollten* und die im Sinne der Qualitätssicherung weiter ausdifferenzieren *können* (vgl. detaillierte Auflistung im Anhang). Um ein möglichst zusammenhängendes Bild der Qualitätskonzeptes darstellen zu können, wird folgend auf die Qualitätskriterien einschließlich aller Muss-, Soll-, und Kann- Kriterien eingegangen.

⁴ Der deutsche Bundesverband für Mentoring in der Wissenschaft zielt auf die Initiierung, konzeptionelle Weiterentwicklung, Institutionalisierung und Qualitätssicherung von Mentoring-Maßnahmen unter Aspekten der Chancengleichheit in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung und der akademischen Personalentwicklung. Aktuell sind mehr als 120 Mentoring Programme in der Wissenschaft in dem Verband organisiert. (<http://www.forum-mentoring.de/>)

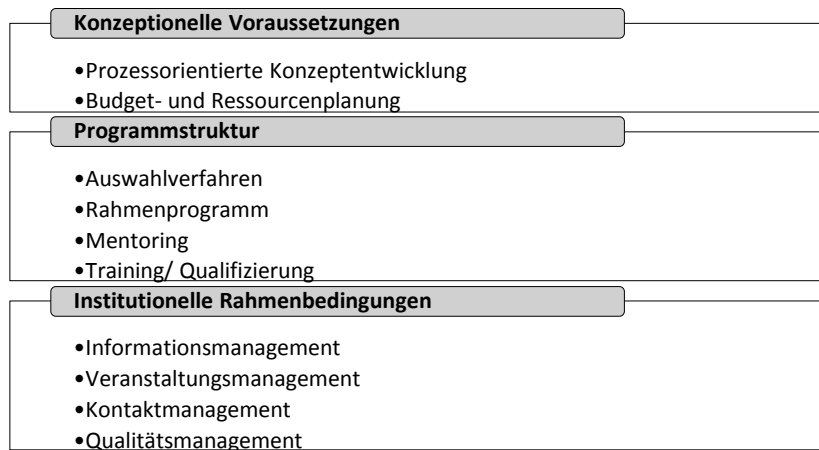


Abbildung 7: Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft, eigene Darstellung (Forum Mentoring 2014)

Im Rahmen der Konzeption der Mentoring Programme sind Konzeptentwicklung sowie Budget- und Ressourcenplanung zentrale Elemente. Die *prozessorientierte Konzeptentwicklung* baut auf eine Bedarfsanalyse unter Berücksichtigung der Geschlechterstruktur in den unterschiedlichen Stufen der akademischen Qualifikation in den verschiedenen Disziplinen der Hochschulen. Von Interesse sind außerdem die Organisationsstrukturen sowie die Praxis im Umgang mit Nachwuchskräften. Diese Fakten bilden die Basis für eine Zieldefinition, die eindeutig, realistisch und terminiert sein sollte. Dabei ist die Zielgruppe der Mentees in Bezug Qualifikation und Fach spezifisch zu bestimmen, für die Gruppe der MentorInnen sind die Merkmale von Qualifikation, Geschlecht, Fachkultur und der Herkunft im Sinne von intern oder extern festzulegen. Weiterhin sind bei der Festlegung der Inhalte (Rahmenprogramm, Mentoring, Training und Netzwerken) die Bedürfnisse der Zielgruppe sowie ihre zeitlichen und fachspezifischen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Als Gesamtzeitrahmen hat sich die Dauer von 1 bis 1,5 Jahren bewährt, die zeitliche Planung sollte sich in diesem Rahmen befinden (Forum Mentoring 2014, S. 16f.).

Die *Budget und Ressourcenplanung* kalkuliert neben den Personalmitteln der Koordination einschließlich ihrer Weiterbildung und Vernetzung, Kosten der Veranstaltungen und Honorare, der Infrastruktur, wie Öffentlichkeitsarbeit, Räume und Bewirtung, Kinderbetreuung etc., mit ein. Die Art der Finanzierung (Eigen- und/ oder Fremdmittel), sowie die Verwendung evtl. erhobener Teilnahmegebühren sind zu benennen. Personelle Ressourcen sind hinsichtlich ihrer Qualifikationen und in Abhängigkeit zu der Anzahl der teilnehmenden Personen und der Laufzeit zu darzulegen (ebd.).

Die Qualität der Programmstruktur und -elemente umfasst das Auswahlverfahren, das Rahmenprogramm, das Mentoring und die ergänzenden Angebote zur Qualifizierung. Das *Auswahlverfahren* für die Programmteilnahme sollte in mehreren Schritten erfolgen, d.h. schriftlich und persönlich. Um das Verfahren transparent und fair zu gestalten wird der Auswahlprozess anhand von standardisierten Instrumenten, wie Profilbogen, Gesprächsleitfaden etc., durchgeführt und die Entscheidung gemeinsam durch Mentoring Management, einen wissenschaftlicher Beirat/ die Steuerungsgruppe und/ oder die Gleichstellung getroffen.

Die Module Mentoring, Training und Networking sollten in ein *Rahmenprogramm* eingebunden werden, d.h. einer öffentlichkeitswirksamen Auftakt- und Abschlussveranstaltung. Zudem ist es wichtig, in Einführungsveranstaltung, Zwischen- und Abschlussbilanz Möglichkeiten einzuräumen um die Mentoring Beziehung und die persönliche Zielerreichung zu reflektieren sowie Feedback zum Programm zu geben (Forum Mentoring 2014, S. 22f.).

Die Qualität des Elements *Mentoring* basiert auf der Auswahl der Art der Konstellation, dem Matching sowie Ausgestaltung und Inhalt der Mentoring Beziehung. Mentoring sollte als One to One-, als Gruppen-, als Peer Mentoring oder als eine Kombination der verschiedenen Formen implementiert werden. Für die Zusammenstellung der Mentoring Beziehung ist relevant, dass Unabhängigkeit der Teilnehmenden gewahrt wird sowie eine möglichst naher fachlicher Bezug und Wünsche und Erwartungen der Beteiligten berücksichtigt werden. Das Matching wird in Zusammenarbeit mit Mentees und Koordination, durch Zugriff auf einen Pool von MentorInnen und/ oder den Abgleich der Profildbögen umgesetzt. Für die Ausgestaltung der Mentoring Beziehung sollten der Zeitraum sowie Ziele und der Umgang miteinander vereinbart werden. Generell ist die Beziehung durch Freiwilligkeit und Vertrauen gekennzeichnet, es sollte Aufgabe der Mentees sein, den Kontakt zu halten und Treffen zu initiieren. Thematisch stehen die Entwicklung individueller Karriere- bzw. Vernetzungsstrategien, der Ausbau der persönlichen Kompetenzen und der Transfer von Erfahrungswissen und Spielregeln im Vordergrund (ebd.).

Die angebotenen *Qualifizierungsmaßnahmen* im Bereich der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen sind mit den Bedürfnissen und Anforderungen der Zielgruppe abzustimmen. Neben den fachlichen Kompetenzen sollten die ReferentInnen Erfahrungen im Zusammenhang mit Gender- und Diversity und dem Wissenschaftssystem aufweisen. Ebenfalls sollte der Praxisbezug, wie z.B. durch Exkursionen oder Hospitationen hergestellt und Gelegenheiten zum Coaching gegeben werden. Darüber hinaus sollte die Vernetzung von Mentees und MentorInnen innerhalb und außerhalb der Organisation veranlasst und erweitert werden (Forum Mentoring 2014, S. 25f.).

Die erfolgreiche Durchführung der Mentoring Programme wird durch die *institutionellen Rahmenbedingungen* beeinflusst, d.h. das Management von Informationen, Veranstaltungen, Kontaktpflege und Qualitätssicherung. Durch die Öffentlichkeitsarbeit sollte Sichtbarkeit, Transparenz hergestellt sowie der Akquise von TeilnehmerInnen und ReferentInnen gefördert werden. Vielfältige Informationskanäle der Presse- und Medien sind zu nutzen und auf die Mentoring Programme sollte zu unterschiedlichen Zeitpunkten, wie im Rahmen von Bewerbung, Auftakt- und Abschluss, besonderen Ereignissen usw. aufmerksam gemacht werden. Öffentlichkeitswirksame Medien, wie Flyer, Plakate, Broschüren etc., sind unter Beachtung der eigenen Corporate Identity zu erstellen, die Mentoring Programme bei hochschulinternen Veranstaltungen und externen Gelegenheiten, wie Kongressen, Tagungen etc., zu präsentieren. Das Veranstaltungsmanagement umfasst Konzeption und Organisation der einzelnen Programmteile, einschließlich Einladung, Auswahl der ReferentInnen und

Ausstattung vor Ort. Zudem sollten interne und externe Kontakte und Netzwerkstrukturen koordiniert sowie mit relevanten Gremien und Einrichtungen auf interner, lokaler und bundesweiter Ebene kooperiert werden (Forum Mentoring 2014, S. 18f.).

Es bedarf *institutioneller Rahmenbedingungen* und eines wissenschaftlichen *Qualitätsmanagements* um die Qualität und Weiterentwicklung der Mentoring Konzepte zu sichern. Die Qualitätsstandards des Forum Mentoring e.V. bieten hierfür Orientierung, um Akzeptanz und Transparenz herzustellen sind Selbstevaluation und Dokumentation der Programme bedeutsam. Wie in der Tabelle 6 gezeigt, ist die Evaluation der Mentoring Programme ebenfalls in dieser Kategorie verankert (Forum Mentoring 2014, S. 20f.).

Kategorie	Aufgabe	Muss	Soll	Kann
<i>Evaluation</i>	- schriftliche und/ oder mündliche Bewertungen durch die Mentees	x		
	- schriftliche und/ oder mündliche Bewertungen durch die Mentorinnen und Mentoren		x	
	- Verbleibbefragung Alumnae			x
	- schriftliche Bewertung der Trainings/ Veranstaltungen	x		
	- kontinuierliche Entwicklung der Programme auf der Basis der Evaluationsergebnisse	x		
<i>Programmdokumentation</i>	- Jahres- bzw. Jahrgangsbericht für Hochschule, ggf. auch extern einsehbar			x
<i>Einhaltung der Forum Mentoring Qualitätsstandards</i>	- kontinuierliche Orientierung und Selbstevaluation		x	

Tabelle 5: Kategorie Qualitätsmanagement aus Aufgabenprofil des Mentoring Management, eigene Darstellung (Forum Mentoring 2014, S. 14)

Differenziert nach dem Schema der Muss-, Soll-, und Kann- Kriterien zeigt sich, dass im Bereich der Evaluation die Perspektive der Mentees und die Bewertung der Veranstaltungen und ergänzenden Angebote als elementar angesehen werden. Gleichfalls sollen unbedingt auf Basis der Evaluationsergebnisse die Programme kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Die Qualitätskriterien bieten generell einen umfassenden Rahmen zur Einschätzung der Qualität von Mentoring Programmen. Die Evaluation der Programme ist mit dem Aspekt der Qualitätssicherung verknüpft. Schließlich soll darauf eingegangen werden, wie das Instrument Evaluation im Rahmen der Bewertung von politisch initiierten Programmen eingesetzt werden kann. Dafür wird im Rahmen der Programmevaluation das Modell des Public Health Action Cycle als adäquat angesehen und vorgestellt, nachfolgend werden relevante theoretische Aspekte der Evaluation erläutert um dann ihre Anwendung in Bezug auf die Evaluation der Mentoring Programme zu prüfen.

4.2 Evaluation und Qualitätsentwicklung

Evaluation, eng verbunden mit Evidenzbasierung und Qualitätsentwicklung, gewinnt als zentrales Handlungsfeld von Public Health immer mehr an Bedeutung um gesundheitsbezogene Strukturen, Prozesse und Ergebnisse zu gestalten. Um die Durchführung von Interventionen auf einem qualitativ hohen Niveau etablieren zu können, stehen der Aufbau

einer Evidenzbasis, die Sicherung der Qualität, sowie der Nachweis der Wirksamkeit dabei im Zentrum (Kolip, 2006). Der Public Health Action Cycle (vgl. Abbildung 8) hat sich als Rahmenmodell für die Planung gesundheitsbezogener Maßnahmen etabliert, d.h. auf Grundlage der Einschätzung eines Problems in Bezug auf seine epidemiologische und soziale Relevanz, baut die Strategie zur Verminderung oder Lösung des Problems auf. In der Praxis werden die entsprechenden Maßnahmen umgesetzt, ihre Wirkungen gemessen und bewertet; ggf. bedarf es nach erneuter Analyse des Problems der Wiederholung des Kreislaufs (Rosenbrock & Hartung, 2011). Somit werden evidenzbasierte Maßnahmen auf Grundlage von Wissen, eigens generiert mit wissenschaftlichen und/ oder Evaluationsmethoden, entwickelt. Eine Einführung und Umsetzung von Maßnahmen beruhend auf dem aktuellen Stand des Wissens sichern die ihre Qualität (Kolip 2006, S. 235). Dabei umfasst Qualität das Maß, in der die Maßnahme zu einem erwünschten Ergebnis führt und sich mit dem Stand der Wissenschaft deckt (Rosenbrock 2004, S. 469f.).

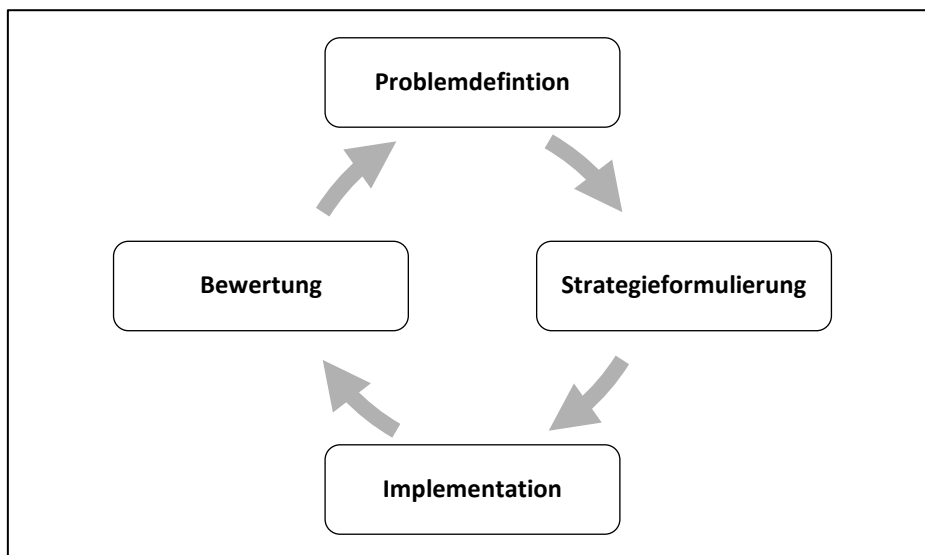


Abbildung 8: Public Health Action Cycle (Rosenbrock & Hartung 2015)

Durch Evaluation werden die Wirksamkeit der Maßnahme, sowie das Verhältnis von Kosten und Nutzen, nachgewiesen (Kolip 2006, S. 234). Obwohl im Public Health Action Cycle Bewertung bzw. Evaluation explizit als abschließendes Element innerhalb eines Planungszyklus vorgesehen ist, sollte der Evaluationsprozess idealerweise parallel zur Planungs- und Implementationsphase entworfen werden. Als übergeordnetes Ziel steht dabei die Verbesserung der Effektivität der Maßnahme im Fokus, wobei generell Erkenntnisgewinn, Transparenz und Dokumentation des Erfolgs eng miteinander verbunden sind (Stockmann 2004, S.3).

4.2.1 Evaluationsbegriff

Evaluation wird in der Literatur als ein vielseitiges und vielfältiges Feld beschrieben, welches sich auf ein breites Spektrum von Disziplinen bezieht und somit je nachdem in Herangehensweise, Theorie, Bedarf, Zweck und Methodik flexibel ausgestaltet werden kann

(Potter 2006). Die Anwendung wissenschaftlicher Methoden um Wert und Nutzen von sozialen Aktivitäten zu prüfen werden als ausdrückliches Merkmal der Evaluationsforschung hervorgehoben (Wottawa & Thierau, 2003). Hierbei bildet das Bewerten, d.h. Evaluieren, vergleichbar mit Beobachten und Interpretieren, die Basis zielorientierten Handelns, wobei sich Wissenschaftlichkeit durch ein methodisches Vorgehen und dessen Rekonstruierbarkeit und Nachvollziehbarkeit charakterisiert (Badura & Siegrist 1999, S.18f).

Evaluation umfasst ein weites Spektrum, welches von jeder Art der Bewertung einer Sache im Sinne ihrer Zielerreichung und Effektivität (Green & South 2006) bis hin zu einem systematischen, konsequenten und sorgfältigen Prozess, in dem wissenschaftliche Methoden angewandt werden um Konzept, Einführung, Ergebnisse und Verbesserungspotenzial von Interventionen zu untersuchen (Rossi u.a. 2004), reichen kann. Dabei kann Evaluation unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, wie den Erkenntnisgewinn der Intervention selbst, die Kontrolle ihrer Durchführung, die Legitimation oder das Lernen am gesamten Prozess, wie in Tabelle 5 aufgliedert.

Erkenntnis	<ul style="list-style-type: none"> – Programmablauf – Bedarfe der Zielgruppe – Erreichen Maßnahmen die Zielgruppe – Akzeptanz des Programms – Effektivität und Effizienz der Umsetzung – Veränderung von Rahmenbedingungen – Beitrag des Programms zur Lösung des Problems
Kontrolle	<ul style="list-style-type: none"> – Erfüllen der Aufgaben durch die Beteiligten – Qualifikation und Kompetenz der Beteiligten
Legitimation	<ul style="list-style-type: none"> – Input – Output – Nachhaltigkeit der Programmwirkung – Effizienz der Finanzmittel – Wirkungsgrad von Projekten/ Programmen
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> – Bilanz der Zusammenarbeit – Aufzeigen der Erfolge und Defizite

Tabelle 6: Ziele der Evaluation, eigene Darstellung (Stockmann 2006, S. 3)

Insofern können durch Evaluation Rechenschaft über die Ergebnisse einer Maßnahme abgelegt und Lernprozesse über ihre Wirksamkeit gefördert werden. Dieses ist insbesondere bedeutsam um der ethischen Verantwortung, dass eine Aktivität ihren Teilnehmenden nützt und die begrenzten Ressourcen gerecht verteilt werden, gerecht zu werden (Green & South 2006).

Programmevaluation bezieht sich dabei auf Interventionen, d.h. systematische Aktivitäten werden zur Erreichung eines geplanten Zieles, wie z.B. der Steigerung des Wohlbefindens, dem Zuwachs an Wissen oder der Veränderung von Einstellungen und Verhalten, ausgeführt. Entsprechend dem Setting, in dem die Intervention durchgeführt wird, unterscheidet sich Evaluation in ihrem Umfang, Motiv, Anlass, ihrer Struktur oder einzelnen Elementen (Fink, 2005). Folglich ist Evaluation ein Instrument zur Planung und Durchführung von Programmen und ermöglicht gleichzeitig den Einblick in organisatorisches Verhalten auf den Ebenen von Entscheidungsfindung und Management (Grembowski 2001).

Vorausgesetzt Evaluation versucht, eine Intervention möglichst präzise und förderlich zu reflektieren, so unterliegt ihre Durchführung jedoch dem jeweiligen Paradigma der Wissensgenerierung. Wahrscheinlich am häufigsten genutzt wird der Evaluationsansatz welcher kausale Zusammenhängen und Verallgemeinerungen zu ergründen versucht. Dafür bedarf es in der Regel beobachtbarer und messbarer, d.h. quantitativer Informationen, um die Eigenschaften einer Aktivität zu beschreiben (Potter 2006). Diese Auffassung von Evaluation unterstreicht die Feststellung des Bedarfs, der Theorie, des Prozess, der Wirkung und letztendlich der Effizienz der Intervention (Rossi u.a. 2004).

Wird die Perspektive der Stakeholder im Sinne des Verstehens ihre Meinung und ihrer Ansprüche in Betracht gezogen um über den Wert der Intervention zu bestimmen beruht Evaluation auf der interpretativen Perspektive. Diese Art der Evaluation erfordert beteiligende Methoden, wie z.B. die Durchführung von teilnehmender Beobachtung, Interviews oder Fokusgruppen (Rossi, u.a. 2004). Werte wie Partizipation und Empowerment kennzeichnen eine kritisch-emanzipatorische Sichtweise von Evaluation. Im Gleichklang mit dem Konzept der sozialen Aktionsforschung, die soziales Handeln praxisnah befördert, werden durch eine ideologisch betonte Herangehensweise Machtstrukturen sichtbar gemacht (Potter 2006).

Anzumerken ist, dass Evaluation sich einerseits als Teil der empirischen Sozialforschung ihrer Theorien und Methoden bedient, andererseits Evaluation immer auch Teil eines politischen Entscheidungsprozesses ist und somit zur Steuerung wissenschaftsfremder Anforderungen instrumentalisiert wird. Entsprechend bleibt anzuerkennen und kritisch zu hinterfragen, inwiefern die Ansprüche von Wissenschaft und Politik im Rahmen einer Evaluation miteinander konkurrieren (Stockmann 2004, 19ff).

4.2.2 Prozess der Evaluation

Evaluation kann als Prozess entlang von Entwicklung, Einführung und Management von Programmen dargestellt werden. Die Entwicklung der Intervention, ihrer spezifischen Ziele und des dazu Evaluationsdesigns sollten auf einer klaren Problemdefinition beruhen. Die Evaluation zum Zeitpunkt der Entwicklung und Einführung einer Intervention ist abgedeckt durch den formativen Ansatz bzw. die Bewertung des Prozesses. Gekennzeichnet durch einen explorativen Charakter untersucht die *formative Evaluation* die Elemente der Maßnahme innerhalb eines konkreten Kontextes im Hinblick auf ihre Eignung und Machbarkeit um das Angebot zu „formen“ bzw. zu optimieren. Dadurch werden insbesondere in der Planungs- und Entwicklungsphase wichtige Impulse an die Durchführenden gegeben. Die *Prozessevaluation* dokumentiert alle Aspekte der Durchführung, deren Einflussfaktoren sowie Rahmenbedingungen. Das Verständnis für den Prozess innerhalb eines bestimmten Rahmens fördert die Entwicklung der Intervention in dem der Fortschritt des Programms in Hinblick auf die gesetzten Ziele verfolgt wird und Veränderungen im Prozess erlaubt um Ziele zu erreichen (Perrin 2014, S. 18ff.).

Im Gegensatz zur formativen Evaluation, welche die Entwicklung der Maßnahme begleitet, bietet die *summative Evaluation* eine abschließende Bewertung der implementierten Maßnahme und fragt ob die intendierten Ziele erfüllt wurden. Hierbei kann sich das Ergebnis der Maßnahme als *Outcome* in initialen bzw. kurzzeitigen Effekten oder als *Impact* in nachhaltigen bzw. Langzeiteffekten präsentieren. Die Einschätzung des Ressourceneinsatzes im Hinblick auf die Durchführung der Maßnahme gibt Auskunft über ihren *Output*. Die so erhobenen Ergebnisse unterstützen die Analyse der Mechanismen, welche die erreichte Wirkung erklären bzw. des Designs bzw. der Implementation, welche die Wirksamkeit der Maßnahme fördern (Perrin 2014, S. 19ff.).

Dabei basiert die Wahl der Art der Evaluation in der Regel auf der Steuerungsform, die das jeweilige gesellschaftliche System, in dem evaluiert wird, dominiert. So wird ein System, das wesentlich durch Input gesteuert wird, wie z.B. eine Hochschule durch die Anzahl von ProfessorInnen oder die Höhe der Forschungsgelder, seinen Fokus auf Auswahlverfahren setzen, die diese Ordnung erhalten. Ein überwiegend verhaltensgesteuertes System, wie z.B. die öffentliche Verwaltung konzentriert sich auf Compliance gegenüber Vorschriften und Maßnahmen, sowie deren Durchführung indem z.B. motivierende Maßnahmen oder Leistungsbeurteilungen für Systemangehörige etabliert werden. Im Gegensatz dazu ist für Output- bzw. ergebnisorientierte Systeme, wie Dienstleistungen, eine Optimierung des erlebbaren Nutzens zentral (Wottawa & Thierau 2003, S. 27f.). Generell wird in Abhängigkeit der Bedeutsamkeit und des Urteils unterschiedlicher Stakeholder bestimmt, wie erfolgreich bzw. wie effektiv eine Aktivität bzw. das Ergebnisse einer Evaluation wahrgenommen werden. Hierbei erweist es sich als bedeutend, wenn Evaluation in Organisationen auf ein Klima trifft, in welchem Innovationen erwünscht sind, Entwicklung und Veränderungen anerkannt werden und produktiv mit Misserfolgen umgegangen wird (Wottawa & Thierau 2003, 23ff.).

Trotz unterschiedlicher Begriffsdefinitionen sind den meisten Evaluationen der Bedarf an systematischer Informationssammlung, die breite Anwendbarkeit für unterschiedliche Themen und ihr endgültiger Nutzen für die Förderung der Effektivität von Interventionen gemeinsam (Newburn 2001). Ferner kann Evaluation auf Grund des ihr innewohnenden Potentials Lernprozesse vorantreiben und somit soziale Entwicklung beeinflussen (Coombe 2005; Grembowski 2001). Als Standard der Evaluation haben sich die formative und summative Ausrichtung der Evaluation etabliert. Hervorzuheben ist, dass diese Art der Evaluation eine Wirkungshypothese einschließt, d.h. die Qualität der Struktur, inklusive personeller, finanzieller und materieller Ressourcen, organisatorischen Rahmenbedingungen etc., bedingen die Möglichkeit der Qualität des Prozesses, im Sinne der Umsetzung des Programms und der Interaktion zwischen Teilnehmenden und Anbietern, welche andererseits die Qualität des Ergebnisses, d.h. die angestrebten Veränderungen und die Zufriedenheit, bestimmen (Kromrey 2001, S. 18).

4.2.3 Situation der Evaluation von Mentoring Programmen

Die eigene Karriere in der Wissenschaft zu gestalten bedeutet sich mit den formalen Strukturen, den genderspezifischen Spielregeln und Wertvorstellungen der akademischen Laufbahn auseinanderzusetzen. Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit effektiver Karriere-strategien in der Hochschule haben sich Mentoring Programme als vielversprechende pädagogische Maßnahme etabliert. Der Aufschwung der Mentoring Programm ist anhaltend, seit ca. 1980 wird Mentoring systematisch untersucht. Auffallend ist hierbei, dass die Mentoring Forschung überwiegend vom Projektleitungen und Mittelgebern dominiert wird (Ziegler u.a. 2009, S. 319).

So besteht die Notwendigkeit Evidenz für die Wirksamkeit des Mentoring Ansatzes zu generieren und diesen darauf aufbauend wissenschaftlich weiterzu-entwickeln. Um die Effektivität von Mentoring vergleichen zu können schlagen Ziegler u.a. (2009) deshalb vor, die konkreten Maßnahmen psychologisch zu analysieren und in Konstrukte der Validität zu fassen. Somit würde in Einklang mit den Besonderheiten von Mentoring davon ausgegangen, dass MentorInnen besser als andere Personen den Mentees helfen können ihre beruflichen Ziele zu erreichen, in dem die Mentees befähigt werden:

- durch vielfältige Informationen geeignete Handlungen zur Zielerreichung auszuwählen (Zielvalidität),
- durch relevantes Wissen sich situationsabhängig richtig zu entscheiden (Ökologische Validität),
- durch die Stärkung des Selbstvertrauens ihr Handlungsrepertoire für die Zukunft zu erweitern (Antizipative Validität), und
- durch das Lernen am Modell dysfunktionale Handlungen durch funktionale zu ersetzen (Ersetzungsvalidität).

Durch die Messung dieser Konstrukte wird sich erhofft, die Effektivität von Mentoring besser einschätzen zu können (Ziegler u.a. 2009 S. 322ff).

In Bezug auf die Evaluation von Mentoring Programmen wird deutlich, dass sich diese oftmals an den Interessen der Projektkoordination ausrichten. Es gilt jedoch in der Praxis die Evaluation konkreter Mentoring Programme im Rahmen der Qualitätsmerkmale erfolgreichen Mentorings und der Qualitätsmerkmale empirischer (Evaluations) Forschung voranzutreiben. Angesichts der Qualitätsmerkmale für Mentoring Programme in der Wissenschaft, insbesondere mit Blick auf die vorgeschlagene Ausgestaltung der Evaluation und die methodischen Standards der Evaluation bleibt offen, mit Hilfe welcher Kriterien, welcher Methoden und Indikatoren Mentoring Programme evaluiert werden sollten um dabei die berufliche Entwicklung der Frauen und strukturelle Veränderungen der Nachwuchskräfteförderung in der Organisation abbilden zu können. Zudem ist zu fragen, wie diese Ergebnisse der Gleichstellungspolitik dienen können.

5 Methode

Jede Forschungsfrage verlangt nach einer speziellen Erhebungsmethode, damit ist die Qualität der Ergebnisse wesentlich an die Auswahl des Erhebungsinstruments gebunden. In Abhängigkeit zur verfügbaren Zeit und zu den Ressourcen im Rahmen dieser Masterarbeit werden die Datenerhebung und -analyse sowie die Gestaltung des ausgewählten empirischen Materials konzipiert.

5.1 Auswahl

Evaluation stellt ein komplexes Phänomen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis dar. Um die Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen zu beschreiben und vertieft zu verstehen fällt die Wahl auf ein qualitatives Untersuchungsdesign. Qualitative Forschung fokussiert auf die soziale Welt (Liamputtong, 2010, S.14), untersucht deren Phänomene hinsichtlich ihrer Bedeutung für Individuen oder eine Gruppe in ihrem natürlichen Setting und versucht diese zu verstehen oder zu interpretieren (Denzin & Lincoln, 2005, S.3.). Insbesondere erscheint eine Triangulation qualitativer Methoden geeignet um verschiedene Perspektiven, d.h. die Sicht der Mentoring Akteure auf die Evaluation der Mentoring Programme sowie den aktuelle Stand der Umsetzung im Rahmen der Evaluationsberichte zu erfassen.

Methoden der empirischen Sozialforschung werden als „...*systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen...*“ begriffen (Atteslander 2008, S.5), was auf ein regelhaftes Vorgehen im Rahmen des Forschungsprozess deutet. Patton (2002) sieht qualitative Forschung als eine Transformation von Daten in Ergebnisse und merkt an, dass es für diesen Prozess jedoch kein Rezept gäbe. Es handle sich hierbei eher um eine Anleitung, die angeboten wird, wobei das Endziel für den Forschenden einmalig bleibe und nur dieser wisse, wie und wann er dort angekommen sei (Patton 2002, S. 432). In diesem Sinne definiert Creswell (2007) Kriterien „guter“ qualitativer Studien, die ein rigoroses Vorgehen während des Forschungsprozesses fördern sollen, wie nachfolgend aufgeführt (Creswell 2007, S. 45f.).

Wie in Tabelle 7 zusammengefasst sind diese Kriterien charakterisiert durch die Transparenz der dem gewählten Ansatz unterliegenden Annahmen, die Anwendung anerkannter Verfahren, einen Mix von Methoden und unterschiedlichen Arten der Daten, die Analyse der Konstrukte und ihrer Zusammenhänge, die Reflexion der eigenen Rolle im Rahmen der Forschung sowie eine realistische und präzise Präsentation der Ergebnisse immer unter Einhaltung ethischer Normen. Vor dem Hintergrund dieser Kriterien wurde das Studiendesign für diese Arbeit entwickelt.

Merkmal	Umsetzung
<i>Charakteristika</i>	– Explizite Ausführung der dem qualitativen Ansatz unterliegenden Annahmen sowie deren Einfluss auf z.B. die Entwicklung des Studiendesigns, das Präsentieren vielfältiger Realitäten, die Rolle des Forschers etc.
<i>Vorgehensweise</i>	– Anwendung eines anerkannten qualitativen Verfahrens – Mögliche Kombination der Verfahren
<i>Datenerhebung</i>	– Erheben unterschiedlicher Arten von Daten und deren angemessene Zusammenfassung – Zeitlich angemessener Aufenthalt im Feld
<i>Methoden</i>	– Anwendung stringenter Verfahren in Datenerhebung, Datenanalyse und Präsentation der Ergebnisse – Validierung der Methoden, z.B. Triangulation von Datenquellen, Peer Review oder externe Evaluation
<i>Systematik</i>	– Untersuchung und Verstehen eines einzelnen Konzept/ einzelner Idee zu Beginn, danach Untersuchung der Beziehungen untereinander
<i>Analyse</i>	– Analyse der Daten auf unterschiedlichen Abstraktionslevel – Aufmerksamkeit für blinde Flecken, Schattenseiten, unübliche Sichtweisen
<i>Reflexion</i>	– Reflexion der eigenen historischen, kulturellen und persönlichen Erfahrungen im Verlauf des gesamten Forschungsprozess
<i>Schreibstil</i>	– Klarer, gewinnender und kreativer Schreibstil – Glaubhaft, realistische und akkurat Widerspiegelung der Komplexität des realen Lebens in Geschichten und Resultaten
<i>Ethik</i>	– Aufmerksamkeit und Umgang mit ethischen Aspekten während des ganzen Forschungsprojekts

Tabelle 7: Merkmale „guter“ qualitativer Studien, eigene Darstellung (Creswell 2007, S. 45f.)

Im Wesentlichen ist qualitative Forschung abhängig von den Geschichten, die erzählt werden, und spezialisiert sich somit auf Worte bzw. Sprache. In diesem Sinne werden durch das Zusammenspiel der subjektiven Erfahrung der Menschen in ihrer eigenen Realität und dem Verstehen dieser Realität durch die Forschenden Theorien generiert (Liamputtong 2010, S. 14). Deshalb werden einerseits Durchführende der Mentoring Programme interviewt um ihr Verstehen des Evaluationsprozesses in ihrem beruflichen Alltag zu ergründen, andererseits soll durch die Analyse von Evaluationsdokumenten eine weitere Version der Evaluation in Betracht gezogen werden. Somit beruhen die Ergebnisse dieser Arbeit auf einer Kombination primärer und sekundärer Daten und vereinen die Sichtweise der Programm Durchführenden und der Umsetzung der Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen.

Um reichhaltiges Datenmaterial innerhalb der vorgegebenen Zeit zu gewinnen und auswerten zu können und gleichzeitig verschiedene Perspektiven der Evaluation von Mentoring Programmen zu ergründen wird mit einer Kombination von Methoden der qualitativen Sozialforschung gearbeitet, d.h. a) qualitative leitfadengestützten Interviews und b) eine Dokumentenanalyse ausgewählt. Zudem dient eine Kombination bzw. die Triangulation von Methoden der Qualität des qualitativen Forschungsdesigns, da sich der Forschungsfrage durch unterschiedliche Lösungswege genähert wird (Mayring 2002, S. 147).

Qualitative Interviews eignen sich um subjektive Sichtweisen der Akteure vertieft zu ergründen, dabei bleibt der Gesprächsverlauf offen und wird überwiegend vom Interviewten gestaltet bzw. gesteuert (Bortz & Döring 1995, S. 283). Grundsätzlich basieren qualitative Interviews auf einer Liste von Fragen, die vor dem Hintergrund des Themas erstellt wurde, dabei unterscheiden sie sich in ihrem Grad der Strukturierung. Das Interview wird der

Alltagssituation angepasst, d.h. Fragen können frei formuliert werden, die Reihenfolge wird dem Gesprächsverlauf angepasst und neue Themen werden in den Gesprächsverlauf integriert um die ganze Komplexität des Themas zu erfassen (Flick 2007, S. 194ff.).

Die Entwicklung des Interviewleitfadens orientiert sich an der Forschungsfrage und zielt somit auf das Erleben und die Einschätzung von Evaluationsprozessen in Bezug auf Mentoring Programme an Hochschulen ab. Auf der Basis der zuvor dargelegten Befunde zum Mentoring und zur Evaluationstheorie wurden relevante Themenkomplexe herausgearbeitet und in der Struktur folgender Leitfragen operationalisiert:

Relevante Themenkomplexe	Leitfrage
<i>Mentoring</i>	– Wodurch zeichnen sich Mentoring Programme aus?
<i>Qualität</i>	– Was macht die Qualität von Mentoring Programmen aus?
<i>Evaluation</i>	– Wie sollten Mentoring Programme evaluiert werden?
<i>Perspektiven</i>	– Was bedeutet Evaluation für Mentoring Programme in der Zukunft?

Tabelle 8: Themenkomplexe und Leitfragen der Interviews

Der Interviewleitfaden wurde in zwei Probeinterviews getestet, nachfolgend wurden Fragestellungen überarbeitet und teilweise Nachfragen formuliert (vgl. Fragebogen im Anhang). Die Strukturierung der Fragen ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, da allen Interviewten diese Fragen gestellt wurden. Anhand der Interviews soll insbesondere die Sichtweise der Mentoring Akteure in den Mittelpunkt gestellt werden.

Mittlerweile gehört die Dokumentation von Handlungen zum festen Bestandteil unseres Lebens, deshalb kann eine *Analyse von Dokumenten* das Verstehen sozialer Realitäten in institutionellen Zusammenhängen bereichern. „... Dokumente sind Mittel zur Konstruktion einer bestimmten Version von Ereignissen oder Prozessen ...“ (Flick 2007, S.330) und lassen sich im Wesentlichen durch die Autorenschaft (z.B. persönlich vs offiziell) und die Art des Zugangs (z.B. ausgeschlossen, begrenzt oder öffentlich zugänglich etc.) klassifizieren. Im Gegensatz zum qualitativen Interview, welches in der Beziehung zwischen Forschenden und Interviewten entsteht, handelt es sich hierbei um nicht reaktive Daten, die somit eine neue Perspektive auf ein Phänomen eröffnen können (Flick, 2007, S. 326f.).

Berichte zur Evaluation von Mentoring Programmen an Hochschulen wurden als Dokumenttyp für die Analyse ausgewählt. Diese Dokumente werden als angemessen beurteilt, das diese die Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Dokumenten erfüllen. D.h. Dokumente können in der Forschung Verwendung finden, wenn ihre Inhalte unverfälscht und der Ursprung nachvollziehbar sind, die Inhalte frei von Fehlern und Verzerrungen sind, sowie typisch für ihre Art und klar und verständlich sind (Flick 2007, S. 325). Im Rahmen dieser Dokumentenanalyse soll aus der Metaperspektive die Evaluation der Mentoring Programme untersucht werden um die Perspektive der Evaluation der Programme zu erweitern und die Aussagen der Interviews zu validieren, wobei die Konsensfähigkeit der Perspektiven zentral ist.

5.2 Durchführung

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Untersuchung vier *leitfadengestützte Einzelinterviews* geführt. Die Interviewpartnerinnen wurden gezielt aufgrund ihrer professionellen Tätigkeit im Bereich Mentoring an Hochschulen ausgewählt. Der Zugang zu den Interview-partnerinnen wurde über das Netzwerk Mentoring vermittelt, d.h. im Rahmen einer Veranstaltung des Netzwerkes wurde über das Forschungsvorhaben informiert, die Bereitschaft für ein Interview abgefragt und Kontaktdaten ausgetauscht. Die Interviews fanden im Zeitraum März bis Juli 2013 statt. Durchgeführt wurden die Gespräche am Arbeitsplatz der Interviewpartnerinnen. So befanden sich alle Gesprächsteilnehmerinnen in einer ihnen vertrauten Umgebung was eine offene und vertraute Atmosphäre beförderte. Die Gespräche dauerten von 52 bis 96 Minuten. In der Regel liefen die Gespräche ohne Störung von außen ab, ein Gespräch musste mehrfach durch dringende Telefonate unterbrochen werden. Vor Beginn des Interviews wurden die Gesprächspartnerinnen zunächst über das Ziel und den Zweck der Untersuchung informiert und ihnen wurde der vertrauensvolle Umgang sowie die Anonymität ihrer Daten zugesichert. Zudem wurde das Einverständnis über die Aufzeichnung der Daten mit einem Diktiergerät eingeholt.

Nach dieser kurzen Einleitung waren die Interviewpartnerinnen grundsätzlich sehr offen. Bei einem Gespräch wurde gebeten die Aufnahme zu unterbrechen, da Bedarf bestand vertrauensvoll über eine Situation zu berichten. Nach der Zusicherung, dass diese Informationen nicht weiter gegeben werden, konnte die Aufnahme fortgesetzt werden. Die Interviews wurden anhand des Interviewleitfadens geführt und mit dem Diktiergerät aufgenommen, während des Gesprächs wurden Notizen für weiterführende Fragen bzw. zu Klärung von bestimmten Sachverhalten gemacht. Nach Abschluss wurden Interviewprotokolle über das Zustandekommen, die Rahmenbedingungen und den Gesprächsverlauf erstellt und in die Abbildung der gesamten Interviewsituation und zum Verständnis einzelner Textpassagen im Rahmen der Auswertung mit einbezogen.

Um die Evaluationsberichte für die *Dokumentenanalyse* zu sammeln wurde zunächst über das Internet mit den Suchbegriffen „Evaluation, Mentoring, Frauen, Bericht, Dokumentation, Wissenschaft, Hochschule, Universität“ in verschiedenen Kombinationen gesucht. Außerdem wurde über die vom Deutschen Hochschulverband und dem Netzwerk Mentoring veröffentlichten Listen im Internet und der entsprechenden Verlinkung zu den entsprechenden Mentoring Webseiten direkt auf diesen nach entsprechenden Dokumenten gesucht. Hierbei ist aufgefallen, dass generell nur wenige Evaluationsberichte der Öffentlich-keimt über das Internet verfügbar sind (n 15) bzw. sind auf diesem Weg Berichte doppelt identifiziert worden. Über Kontakte zum Mentoring Netzwerk wurden weitere Berichte (n 6) zugänglich. Die gesammelten Berichte wurden auf ihre Seriosität und Aktualität geprüft, hier wurden die Hochschulen oder externe Forschungseinrichtungen anerkannt und Berichte der letzten 13 Jahre einbezogen. In einem nächsten Schritt wurden die Evaluationsberichte der Mentoring Programme genauer nach der für die Untersuchung relevanten Zielgruppe, d.h. Frauen auf

dem beruflichen Weg *in die Wissenschaft* (Promotion) und *in der Wissenschaft* (Post Doc, Habilitation, Professur) untersucht um relevante Programme zu identifizieren. Bei dieser Eingrenzung der Berichte nach der Zielgruppe fiel auf, dass nur wenige Berichte sich explizit auf die wissenschaftliche Karriere beziehen (n 3) und daneben auch AbsolventInnen und Studierende als Zielgruppe angesprochen werden (n 10). Insofern wurde entschieden, diese Berichte in die Analyse miteinzubeziehen, Berichte die sich ausschließlich auf Studierende und AbsolventInnen in der Phase zum Übergang in den Beruf bezogen (n 8) wurden ausgeschlossen, da die Zielstellungen der Programme bei der weiteren Durchsicht zu unterschiedlich erschienen und somit eine Vergleichbarkeit der Daten nicht mehr zu gewährleisten war.

5.3 Auswertung

Zu Beginn der Auswertung wurden die Dateien der aufgezeichneten Interviews transkribiert. Das Hauptinteresse der *leitfadengestützten Interviews* bestand an den inhaltlichen Informationen, deshalb wurde bei der Transkription der Text zunächst wortgetreu ohne Hervorhebungen von Stimmlage oder Lautstärke übertragen, Unvollständigkeiten, Wiederholungen, Sprechpausen, Floskeln, „Ahs“ oder sonstige den Inhalt nicht verändernde und überflüssige Äußerungen wurden entfernt, sowie Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet. Nonverbale Elemente wurden erfasst, wenn sie für das inhaltliche Verständnis bedeutend waren. Die Interviews wurden zwecks Anonymisierung kodiert. Für die *Dokumentenanalyse* lagen die Berichte in Dateiform vor, es erfolgte an dieser Stelle keine weitere Bearbeitung. Nach dieser Vorbereitung wurde das eigentliche Auswertungsverfahren durchgeführt.

Nach Mayring (2003) umfassen mögliche Grundformen des Interpretierens die Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. In dieser Auswertung wurde sich auf die Zusammenfassung und Strukturierung des Datenmaterials konzentriert, auf eine Explikation zur weiterführenden Interpretation wurde verzichtet. Insofern wurde mit der Zusammenfassung das Ziel verfolgt, „... *das Material so zu reduzieren, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.*“ (Mayring 2003, S. 58). Für die Strukturierung des Textmaterials war es wichtig, „... *bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien eine Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.*“ (ebd.). Dementsprechend wurden die Originaltexte der Interviews und Evaluationsdokumente zunächst in eine knappe, auf den Inhalt beschränkte und beschreibende Form umformuliert, wenn möglich wurden aussagekräftige Begrifflichkeiten belassen. Nach der Reduzierung des Textmaterials wurden die thematisch zusammenhängenden Einheiten inhaltlich strukturiert und daraus bestimmte Themen und Aspekte systematisch abgeleitet.

In einem ersten Schritt wurden die *Interviews* entlang einer Ordnung, die zunächst auf den Grobkatégorien der Leitfragen beruhte, strukturiert. Die Textpassagen konnten dabei mehreren Kategorien zugeordnet werden. Es ergaben sich Neufassungen der Kategorien und seiner Definitionen. Als Ergebnis der Interviews mit den Mentoring Akteuren haben sich abschließend die folgenden Kategorien, welche sich thematisch auf die inhaltliche und organisatorische Konzeption, die Evaluation und Perspektiven der Mentoring Programme beziehen, herauskristallisiert (vgl. Abbildung 9).

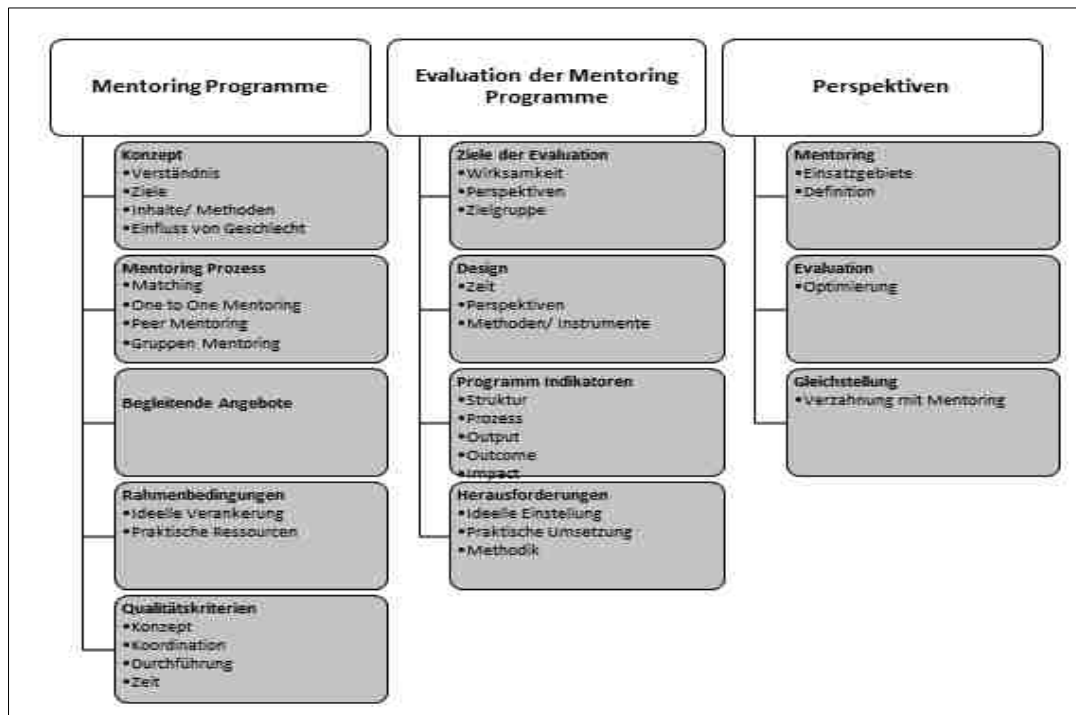


Abbildung 9: Kategorien der leitfadengestützten Interview Auswertung

Es wurde zunächst versucht, die *Analyse der Dokumente* aufgrund ihres thematischen Bezugs zur Evaluation entlang des Evaluationsprozesses zu kategorisieren. Dieses hat sich als unbrauchbar erwiesen, da die Textstellen thematisch sich so nicht zuordnen ließen. Deshalb wurden in einem weiteren Schritt die Kategorien der Interview Analyse angewandt, hier fanden sich die gleichen Themen wieder, neue Kategorien haben sich aus den Evaluationsberichten der Mentoring Programme nicht mehr ergeben. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die verwendeten Evaluationsindikatoren gelegt, hier hat sich schon nach der Durchsicht von nur wenigen Programmen eine gewisse Wiederholung ergeben.

Folgend werden zunächst die Ergebnisse der Interviews und danach der Dokumentanalyse vor dem Hintergrund der entwickelten Kategorien dargestellt. Eine zusammenfassende Betrachtung erfolgt im Rahmen der Ergebnisdiskussion.

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse der Interviews

Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf den durchgeführten Interviews. Um die Anonymität der Interviewpartnerinnen zu sichern, wird hier auf eine detaillierte Darstellung der Stichprobe verzichtet. Zusammengefasst handelt es sich um 4 Akteurinnen im Rahmen der Mentoring Programme, wobei diese auf eine unterschiedliche Dauer der Erfahrung zurückgreifen konnten. Der Bezug zum Mentoring leitet sich aus ihren Tätigkeiten als Koordinatorinnen bzw. als Wissenschaftlerinnen her, zum Teil gab es auch persönliche Bezüge durch die Erfahrung als Mentee und/ oder Mentorin.

Zunächst werden die Ergebnisse der konzeptionellen Aspekte der Mentoring Programme präsentiert, danach der Mentoring Prozess vorgestellt und dann auf Rahmenbedingungen und Qualitätsmerkmale eingegangen. Weiterhin werden die Argumente zur Evaluation der Mentoring Programme sowie zu den Perspektiven in diesem Zusammenhang wiedergegeben.

6.1.1 Mentoring Konzept

Wesentliche Bestandteile des Mentoring Konzeptes sind das Verständnis von Mentoring, die Zieldefinition und abgestimmte Auswahl der Inhalte und Methoden des Programms. In Hinblick auf die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen ist besondere Aufmerksamkeit auf den Faktor Geschlecht und die damit verbunden Effekte zu legen. Allgemein wird Mentoring als eine besondere Beziehung innerhalb eines Zweier Teams, in dessen Kern die persönliche Begegnung und der vertrauensvolle Erfahrungsaustausch liegen, beschrieben. Hierbei handelt es sich um eine hierarchische Beziehung zwischen einer erfahrenen (MentorIn) und einer weniger erfahrenen Person (Mentee), d.h. eine Person außerhalb des Kreises der Familie, der direkten KollegInnen und Vorgesetzten berät direkt und individuell im beruflichen Kontext. Dabei kann sowohl Fachwissen als auch informelles Wissen vermittelt werden, was für MentorInnen bedeutet: *„Hier kann ich auch was erzählen und meine persönlichen Erfahrungen auch weitergeben und muss jetzt nicht unbedingt als Fachexpertin auftreten.“ (Int. 3, Z. 122ff.).*

Die Mentees erhalten somit die Möglichkeit, die eigene Karriere vor diesem Hintergrund zu reflektieren und damit verbundene eigene Gedanken und Gefühle zu thematisieren. Das Selbstvertrauen der Mentees, eigene berufliche Ziele zu verfolgen, wird durch die Unterstützung der MentorInnen sowie deren Vorbildwirkung vermittelt. Außerdem findet Mentoring überwiegend in einer Lebensphase statt, wo neben der beruflichen Planung auch die Familienplanung eine Rolle spielt. Deshalb können Mentees in diesem Zusammenhang, welcher einen zeitlich passenden Rahmen für Familienplanung bietet, ermutigt werden beide Wege zu gehen: *„Es ist eigentlich ein gute Phase auch für Kinder kriegen.“ (Int. 4, Z. 273).*

Das Konzept eines Mentoring Programms integriert inhaltliche und pädagogische Aspekte, die im Rahmen der gegebenen Situation vor Ort umgesetzt werden sollen. Einigkeit besteht darüber, dass ein Mentoring Programm aus verschiedenen Bausteinen konzipiert werden sollte, wobei die Mentoring Beziehung das Herzstück bildet. Neben dem Mentoring sollen durch ein passendes Rahmenprogramm, begleitende Seminare/ Trainings, Coachings und Möglichkeiten zum Netzwerken Input bzw. Impulse aus verschiedenen Richtungen gegeben werden. Mentoring Programme werden für unterschiedliche Dauer angelegt, wobei der Zeitrahmen im Sinne einer guten Praxis zwischen 9 und 18 Monaten variieren kann. Deutlich ist jedoch, dass es sich nicht um einen kurzfristige Maßnahme handeln kann um die gewünschten Ziele zu erreichen. Die potentiellen TeilnehmerInnen des Programms sollen sich durch eine passende Ansprache eingeladen und motiviert fühlen, wobei die Größe der Gruppe und die Art der Mentoring Beziehung auf die Zielgruppe und Organisation abgestimmt werden muss. Eine Kombination von One to One- und Peer Mentoring wird als ideal angesehen, da dadurch mit unterschiedlichen Gruppengrößen gearbeitet werden kann: *„Das Ding muss groß genug sein, um lebendig zu sein. Und klein genug um die Leute noch an Wickel zu kriegen und Verbindlichkeit im Prozess herzustellen.“* (Int. 2, Z. 70f.). Außerdem werden durch die Zusammenarbeit in kleineren oder größeren Gruppen verschiedene persönliche Vorlieben der TeilnehmerInnen bedient und es besteht zugleich die Möglichkeit individuell Profit aus diesen unterschiedlichen Konstellationen zu ziehen.

Unter dem Aspekt der Chancengleichheit im beruflichen Kontext sollen durch Maßnahmen der Mentoring Programme Ziele auf verschiedenen Ebenen erreicht werden. Dabei steht die zielgerichtete Förderung von Individuen im Mittelpunkt, d.h. durch die Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit sowie beruflichen Schlüsselkompetenzen werden die befähigt, ihre individuellen beruflichen Ziele zu verwirklichen. Dafür gilt es angepasst an die Organisation realistische Strategien, wie z.B. den Aufbau von Netzwerken zu entwerfen, Kompetenzen auszubauen und im Verlauf des Programms auch schon die ersten Schritte auf dem Weg zum beruflichen Ziel zu gehen. Hierbei können die angestrebten beruflichen Schritte der akademischen Laufbahn sich auf den Übergang vom Studium in den Beruf und den weiteren Weg zur Promotion, Habilitation, Professur usw. beziehen. Außerdem scheint des Erwerben von Kommunikations- und Problemlösestrategien ein wichtiger Aspekt bei der Zielerreichung zu sein, wobei sich insbesondere Mentoring anbietet: *„Du kannst ja kompetent sein, aber du kriegst das Ding nicht raus und alle Menschen haben dieses Problem und haben unterschiedliche Bewältigungsstrategien und Mentoring bietet die Möglichkeit da halt drüber zu reden wie andere Leute das lösen (...) Es ist also oft so ein eben über die Schulter gucken und letztlich ein Reden von Mensch zu Mensch...“* (Int. 2, Z. 46-51).

Zudem profitieren die MentorInnen, auch wenn nicht als primäres Ziel gesehen, von der Beziehung mit den Mentees, sie erleben die Probleme der Nachwuchskräfte und können dadurch in ihrem eigenen Arbeitsalltag den Nachwuchs-fördernd agieren. Somit kann Mentoring auch auf der Ebene der Personalentwicklung wirken, d.h. die MentorInnen werden

in ihrer Rolle als Vorgesetzte geprägt und letztendlich können strukturelle Veränderungen in Organisationen befördert werden. Dazu zählt auch das Sichtbarmachen von Frauen allgemein in der Organisation sowie speziell im Wissenschaftsbetrieb, da „... bei dem Matching Prozess immer wieder auffällt, wie wenig Professorinnen die Mentees aus der eigenen Einrichtung her kennen.“ (Int. 4, Z. 98f.). Somit kann durch Mentoring Gender in der Organisation als Potential begreifbar und nutzbar gemacht werden.

6.1.2 Einfluss von Geschlecht

Generell wird das Geschlecht aller Beteiligten im Rahmen der Mentoring Programme als relevant angesehen. Einerseits positionieren Mentoring Programme dabei bewusst Diversity als Potential, andererseits wird sich für Frauen als alleinige Zielgruppe eingesetzt: „... das kann man unterschiedlich diskutieren. Aber ich finde, dass wir durchaus noch in einer Situation sind, dass das einen Mehrwert hat es so [nur für Frauen] zu tun.“ (Int. 4, Z. 157f.). Für eine gleichgeschlechtliche Zusammensetzung der Gruppe spricht, dass Frauen aufgrund ihrer rollenspezifischen Sozialisation in Deutschland bestimmte Themen bevorzugt untereinander besprechen und eine andere Art haben darüber zu reden. Zudem lernen die Frauen sich gegenseitig zuzuhören und sich wertzuschätzen. Sie erleben, dass die Kommunikation unter Frauen nicht unbedingt besser ist als mit den Männern und sie können entgegen des typisch weiblichen Kommunikationsmusters als „Einfühlsame“ mehr Verhaltensoptionen einüben. Da Frauen überwiegend aus beruflichen Netzwerken ausgeschlossen sind, können sie sich so untereinander vernetzen und dabei neue Beziehungsmuster lernen, die für die berufliche Entwicklung tragbar sind und bei Bedarf intensiviert werden können. Aus diesen Erfahrungen ziehen die Frauen ein anderes Selbstbewusstsein und in den Gruppen ohne Männer kann sich ein neues Durchsetzungsvermögen entfalten.

Der Einbezug von Männern in den Mentoring Prozess könnte den Frauen ebenfalls dienen, da sie auf diesem Wege einen Einblick in männliche Machtstrategien erhalten, jedoch sind Männer als Rollenmodelle in Bezug auf das Leben als Frau oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ungeeignet. Auch das Vorbild der kinderlosen erfolgreichen Frau könnte demotivierend auf eine von Frauen beabsichtigte Verbindung von Berufs- und Familienplänen wirken. Zugleich liegt in der Einbindung von Männern in das Mentoring hohes Potential, diese für die Lebenswelten der Frauen zu sensibilisieren und dadurch die Akzeptanz gleichstellungsrelevanter Themen zu erhöhen.

6.1.3 Mentoring Prozess

Ein guter Mentoring Prozess basiert auf der sorgfältigen Zuordnung von Mentees und MentorInnen, dem sogenannten Matching Prozess und der Zusammenstellung der Mentoring Beziehung, wobei die Besonderheiten von One to One-, Peer- und Gruppen Mentoring den Prozess unterschiedlich beeinflussen und letztendlich wirken können. Begleitende Trainings

bzw. Seminare unterstützen die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen der Mentees und dienen ihrer Vernetzung.

6.1.3.1 Matching

Das Tandem zwischen Mentee und MentorIn im Rahmen der Mentoring Programme ist als offizielle Beziehung auf die Laufzeit des jeweiligen Programms angelegt. Der Matching Prozess wird in der Regel durch die Programmkoordination gestaltet und begleitet, wobei die Zuordnung von Mentees und MentorInnen verschiedenen Kriterien unterliegt und sie in einem unterschiedlichen Maß in den Prozess einbezogen werden. Je nach dem Programm zu Grunde liegenden Konzept und den Wünschen der Mentees können die MentorInnen aus der eigenen (Internes Mentoring) oder einer externen Organisation stammen (Cross Mentoring). Die KoordinatorInnen greifen dabei auf den eigenen MentorInnen Pool zurück oder sprechen potentielle MentorInnen gezielt an. Die Auswahl kann hier von Kriterien, wie dem Fachgebiet, der Qualifikationsstufe, der örtlichen Entfernung oder der Eignung als Rollenmodell in Hinsicht auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie geleitet werden. Auf einem Profil- und Bewerbungsbogen werden die Wünsche der Mentees bzgl. ihrer MentorInnen festgehalten und dann in Eigenregie der Koordination oder in einem partizipativen Prozess mit den Mentees ausgesucht. Nach Abklärung der Bereitschaft zur Übernahme der Rolle als MentorIn kann deshalb die Auswahl der Paare schon zu Beginn des Programms feststehen und eine Zusammenführung beim ersten Treffen stattfinden.

Ist der Matching Prozess als Teil des Programms integriert heißt das, Mentees und MentorInnen in den Prozess aktiv einzubinden, d.h. die Mentees erarbeiten ihre eigenen Vorstellungen und suchen nach potentiellen KandidatInnen, wodurch sie gleichzeitig einen anderen Blick auf die Organisation entwickeln können. Problematisch könnte hierbei sein, wenn die Abteilungen von Mentee und MentorIn kein gutes Verhältnis miteinander pflegen, *„...da sollte eine Mentee nicht unter solchen Spannungen leiden, dann bietet sich das nicht an. (...) dass eine Mentee da nicht aufgerieben wird in solchen Prozessen.“* (Int. 4, Z. 107-110). Nach einem ersten Kennenlernen und dem Feedback an die KoordinatorIn wird die Art der Zusammenarbeit schriftlich vereinbart oder bei Nichtpassung der Prozess weitergeführt. Ein weiteres teilhabendes Moment dieser Art von Matching Prozess ist seine Offenlegung in der Gruppe. Die Begleitung des Matching Prozess von außen wird als bedeutend angesehen, da durch das Erfahrungswissen der Koordination Vorurteile gegenüber potentiellen MentorInnen aufgebrochen werden können, die in der Regel nur in der Rolle als Vorgesetzte wahrgenommen werden. Außerdem wird die Mentoring Beziehung somit formell und kann begleitet und bei nicht lösbaren Konflikten wieder aufgelöst werden: *„... wenn die Beziehung besteht, ist es wie im richtigen Leben, es gibt auch Scheidungen. (...) ... es ist nur sehr selten beansprucht. Nicht weil alle Monitoring Beziehungen so wahnsinnig brilliant sind, (...) sondern dass man andere Wege gefunden hat sich da zu arrangieren usw. oder in dem Programm dann den Fokus auf was anderes gelegt hat ...“* (Int. 4, Z. 118-122).

6.1.3.2 One to One Mentoring Beziehung

Es wird erwartet, dass die Mentees den Austausch mit den MentorInnen initiieren. Eine Mentoring Beziehung wird als gut angesehen, wenn die Mentees einen Mehrwert wahrnehmen, im Idealfall dauert die Beziehung über die Laufzeit des Programms hinaus an. Oftmals ist den Mentees erst nach dem Programm deutlich, was sie aus so einer Art der Beziehung geholt haben bzw. hätten holen können. Für die Mentees ist die Kommunikation mit einer hierarchisch höher stehenden Person wertvoll, da sie lernen Probleme in einer Art anzusprechen, dass sie dort auch gehört werden und dieser Austausch ist wertvoll für das Selbstbewusstsein: *„...das ist toll, wenn ein erfahrener Mensch zu dir sagt, „das machst du gut“ und das kannst du so und so erreichen. Das kann man durch nix ersetzen.“ (Int. 2, Z. 87ff.)*. Aber eine Mentoring Beziehung kann auch Konflikte oder schwierige Konstellationen beinhalten, eine Begleitung durch die Projektkoordination und/ oder ein externes Coaching können hier entlastend wirken.

Der Austausch im Tandem gibt Möglichkeit, das eigene Verhalten und die Reaktion darauf zu reflektieren, von den Erfahrungen zu profitieren. So kann sich ein veränderndes Potential entwickeln: *„...wenn man ein Gespräch mit einem Mentor hat und das läuft richtig gut, das wirkt so wie ein Booster (...) das wirkt unglaublich. Man hat das Gefühl man kann was, man weiß was (...) man traut sich andere Sachen zu denken, zu fühlen, zu tun.“ (Int. 2, Z. 361-364)*. In Abhängigkeit zur Zielgruppe und zu den eigenen Möglichkeiten kann die Mentoring Methode abgewandelt werden: *„... man muss auf die Zielgruppe gucken, aber man kann es eben auch ein bisschen öffnen. Also man muss wirklich gucken, wo sind dann so die individuellen Bedarfe und Möglichkeiten die ich da auch habe.“ (Int. 3, Z. 350ff.)*.

6.1.3.3 Peer Mentoring

Während das klassische Mentoring auf einer hierarchischen Beziehung beruht, bietet *Peer Mentoring* eine Möglichkeit des Austauschs und der gegenseitigen Unterstützung innerhalb einer relativ homogenen Gruppe. Diese Methode eignet sich für größere Gruppen, wenn ein klassisches Mentoring sich nicht umsetzen lässt, oder es kann in dieses als Teilbereich integriert werden. Insbesondere profitieren Wissenschaftlerinnen vom Peer Mentoring, weil gleiche bzw. ähnliche Erfahrungen geteilt werden können. Das gemeinsame Entwickeln von Lösungsansätzen für das Individuum zeigt eine enorme emanzipative Wirkung. Außerdem lernen die Frauen sich gegenseitig zuzuhören, miteinander zu vernetzen, wertzuschätzen und sie erleben eine Vielzahl von Rollenmodellen, die enger an ihrer eigenen Lebenssituation sind. In dieser Konstellation können sich Kommunikation und Rollenverständnis entfalten, die Entwicklung einer kommunikativ kompetenten Führungskraft, die Unterstützung organisieren und annehmen sowie unterstützend sein kann wird befördert.

Peer Mentoring kann als Nebenprodukt der begleitenden Angebote entstehen: *„... das muss man sich ja immer klar machen, dass sie sich ja immer in den Seminaren auseinandersetzen, mit den Seminaren entsteht auch so was wie kollegiale Supervision. Das ist nichts anderes als*

ein Peer Mentoring dann.“ (Int. 4, Z. 222ff.). Peer Mentoring entsteht dabei spontan aus der Gruppe heraus und wird durch die Koordination organisiert. Soll diese in verbindlichen Kleingruppen stattfinden bedarf es eines sinnvollen Matchings der Kleingruppen und einer qualifizierten Steuerung der Gruppen einschließlich eines Coachings bei Ausbleiben von Gruppenprozessen. Peer Mentoring kann auch internetgestützt angeboten werden, die entsprechende Plattform sollte sorgfältig gepflegt werden und es muss speziell für Vertraulichkeit gesorgt werden.

6.1.3.4 Gruppen Mentoring

Mentoring kann auch mit einer Person als MentorIn und einer Gruppe von Mentees umgesetzt werden. Dabei kann Gruppen Mentoring sowohl als Teil des Gesamtkonzepts begriffen werden, aber auch als Einzelsitzung im Zusammenhang des Programms durchgeführt werden. Diese Mentoring Art basiert auf einer hierarchischen Beziehungsstruktur und stellt besondere Anforderungen an die Rolle als MentorIn. Hier eignen sich Personen als Modelle, die in bestimmten Bereichen besonders kompetent sind und zugleich sie damit umgehen können, als Vorbild für viele zu wirken. Zudem sind ausgeprägte Kompetenzen gefordert um den Gruppenprozess so zu steuern, so dass alle Mentees am Prozess teilhaben können und ein nachhaltiger Kontaktaufbau vermittelt werden kann.

6.1.3.5 Begleitende Angebote

Um die Mentees gezielt neben dem informellen Austausch im Mentoring Prozess auf die angestrebte Tätigkeit als Führungskraft vorzubereiten, bilden ergänzende Trainings oder Seminare einen wesentlichen Bestandteil von Mentoring Programmen. Diese sollten inhaltlich an den Bedürfnissen der Zielgruppe, ihrem Qualifikationsniveau, ihrer Disziplin sowie der Organisation ausgerichtet werden und als einzelne Module oder als aufeinander aufbauende Trainings bzw. Seminarreihe konzipiert werden. Die Durchführung wirksamer Trainings beruht auf hochqualifizierten TrainerInnen, die ihre Trainings an sinnvollen Lernzielen ausrichten sowie der verbindlichen Teilnahme der Mentees am Training, welche oftmals auf den Ausbau von Schlüsselkompetenzen fokussieren. Die Trainings sind zudem nutzbar für die Vernetzung der Mentees untereinander, „... also Netzwerke haben sich [während der Trainings] aufgebaut. Und es gibt da weiter Kommunikation, da sprechen die sich gegenseitig an, wenn sie Fragen haben. Und sie nutzen das auch nicht nur um sich gegenseitig zu unterstützen, sondern nutzen das natürlich auch für die Karriere ...“ (Int. 1, Z. 265-270) und somit entsteht auf dieser Ebene sozusagen als Nebenprodukt ein Peer Mentoring. Als weitere Möglichkeit der internen sowie externen Vernetzung können auch Stammtische in unterschiedlichen Zusammensetzungen organisiert und angeboten werden.

6.1.4 Rahmenbedingungen

Aufgrund unterschiedlichster Voraussetzungen in den Organisationen lassen sich keine Standards für die Durchführung von Mentoring Programmen festlegen, jedoch ist der Aspekt

ihrer institutionellen Verankerung und der damit verbundenen ideellen Förderung sowie eine praktische Unterstützung durch Personal und Ressourcen wichtig.

Mentoring ist eine zielführende Methode im Bereich der Personalentwicklung zur Förderung der Nachwuchskräfte. Hierbei handelt es sich um eine individuelle Fördermaßnahme von Repräsentantinnen einer unterrepräsentierten und unterprivilegierten Gruppe als Teil des in der Organisation verankerten Gleichstellungskonzeptes. Als bedeutsam wird angesehen, dass Mentoring als politische Maßnahme in der Organisation akzeptiert ist und sich nicht negativ auf die Wahrnehmung der teilnehmenden Frauen auswirkt wie: *„Die ist jetzt wegen der Frauenquote hier (...) sondern, dass es auch anerkannt ist und dass es auch gut ist und dass es auch wirklich unterstützt wird. Und nicht nur offiziell, sondern auch wirklich ...weil es in den Köpfen noch nicht umgesetzt wurde.“ (Int. 1, Z. 153-160).*

Die Verzahnung mit der Gleichstellung ist insbesondere sinnvoll, da aus den Fakten und Zahlen der aktuellen Situation der Gleichstellung in der Organisation Mentoring als Maßnahme zur Umsetzung des Frauenförderplans abgeleitet werden kann: *„... deswegen bin ich ja auch eminente Verfechterin, dass es auch gut ist solche Sachen [Mentoring] bei der Gleichstellung anzusiedeln. (...) Aber ich denke, es muss gesehen werden, wie wirkt es sich auf das große Ganze aus. Und wir finden aber, dass es der Vernetzung sehr, sehr dienlich ist auf allen Ebenen.“ (Int. 4, Z. 305-310).* Die Sichtbarkeit und Akzeptanz der Mentoring Programme in der Organisation wird erhöht durch die Einbindung weiterer interner Abteilungen, die potentiell für die Mentees im weiteren Verlauf ihrer Karriere wichtig werden, sowie die Einladung der Vorgesetzten der Mentees und der Öffentlichkeit zu den Auftakt- und Abschlussveranstaltung im festlichen Rahmen.

Neben der internen Akzeptanz und Anerkennung des Mentoring als Teil der Personalentwicklung bedarf es einer qualifizierten Koordination und der dauerhaften Finanzierung um diese Programme nachhaltig in den Strukturen der Organisation zu verankern. Die professionelle Koordination sollte durch eine ausgebildete Führungskraft mit akademischen Hintergrund, Organisationserfahrung und hoher Kommunikationskompetenz übernommen werden. Ein adäquates Zeitbudget ist erforderlich um neben der Organisation den persönlichen Kontakt mit den Mentees und MentorInnen zu pflegen und den Mentoring Prozess zu begleiten. Außerdem ist die Unterstützung durch studentische Hilfskräfte notwendig, *„... sonst würde das [Mentoring Programm] nicht funktionieren.“ (Int. 4, Z. 285f).* Kritisch wird die Vernachlässigung der Personalentwicklung im öffentlichen Dienst mit ihren Konsequenzen für die Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal angemerkt.

6.1.5 Qualitätskriterien

Mentoring Programme unterscheiden sich in ihren Konzepten, Rahmenbedingungen und Durchführung, dennoch lassen sich Kriterien festhalten, die zur erfolgreichen Umsetzung und zur Erreichung der Ziele in der Praxis führen.

Die Kombination mehrerer Elemente, sowohl innerhalb des Mentoring Prozess, wie z.B. One to One- verbunden mit Peer Mentoring, als auch Mentoring in Zusammenhang mit ergänzenden Angeboten, wie Trainings oder Coachings, sind grundlegend für die Qualität von Mentoring. Die Wirksamkeit dieser auf mehreren Säulen basierenden Programme wird durch einen Mix an Methoden unterstützt, da Leute in verschiedenem Maße von unterschiedlichen Methoden profitieren. Hierfür sollten die Ziele des Programms inklusive der zu vermittelnden Kompetenzen sowie die Erwartungen der TeilnehmerInnen klar formuliert und transparent gemacht werden und durch entsprechende Maßnahmen und Bedingungen zu guten Ergebnissen führen.

Zentrales Qualitätsmerkmal eines Mentoring Konzeptes an Hochschulen ist der Fokus auf Frauen als eine dort unterrepräsentierte Gruppe und auf Frauen-spezifische Themen, wie z.B. Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Der ausschließliche Bezug auf Frauen als Zielgruppe sowie auf Frauen in der Koordination, den Trainings usw. bietet in der vulnerablen Situation Vertrauen und Schutz vor Diskriminierung und sexueller Belästigung nach außen.

Die Durchführung und Begleitung qualitativ hochwertiger Mentoring Programme zeichnet sich durch eine erfahrene Leitung und Koordination aus, die von einer qualifizierten, festen Ansprechpartnerin mit Hintergrund im Bereich Gender und Diversität ausgefüllt wird. Durch die Kontinuität der Betreuung sowie die Einbindung in die Programme, z.B. im Rahmen von Veranstaltungen, wird ein guter Kontakt zur Zielgruppe und zu den ReferentInnen gewährleistet. Bedarfe können dadurch im Prozess immer wieder flexibel angepasst werden. Ebenfalls ist eine enge Vernetzung innerhalb und außerhalb der Organisation relevant für den Zugang zu potentiellen TeilnehmerInnen und die qualitative Weiterentwicklung von Mentoring. Das Engagement im bundesweiten Mentoring Verband nutzt der kollegialen Beratung, bestätigt die eigene Arbeit und dient der qualitativen Weiterentwicklung der Mentoring Programme.

Weiterhin spricht für die Qualität von Mentoring Programmen ihre Umsetzung auf Grundlage einer bis ins letzte Detail sorgfältigen Planung. Dafür sollte die Gruppe sowohl im Ganzen, wie auch in der Zusammenstellung der einzelnen Mentoring Beziehungen gut überlegt und mit verschiedenen Möglichkeiten zur Vernetzung ausgestattet werden. Zudem sollten erfahrene und kompetente ReferentInnen und MentorInnen ausgewählt werden. Den Zielen angepasste Rahmenbedingungen sind notwendig, damit die TeilnehmerInnen vom Mentoring Programm profitieren können, so dass „... *die Frauen sich darauf [auf die Veranstaltungen] konzentrieren können hier und dann eben die Pausen auch wirklich zur Vernetzung nutzen können um miteinander ins Gespräch zu kommen und das einfach die Gruppe stärkt (...) und dass sich das dann nicht so verflüchtigt*“ (Int. 4, Z. 73ff.). Eine Ausstattung des Programms mit Finanzen und Ressourcen sollte gewährleistet sein um auch ein repräsentatives Setting für die Durchführung der Veranstaltungen bieten zu können, d.h.: „*Wenn ich Führungskräfte (...) will, dann muss ich für die Frauen auch zum Beispiel ein Catering bieten, Sitzungssäle, in denen sie die Qualität vorfinden, die Führungskräfte haben.*“ (Int. 2, Z. 175ff.).

Ausschlaggebend ist aber auch der Faktor Zeit, d.h. es sollte zum einen ausreichend Zeit auf der Seite des Mentoring Programms für die Trainings etc. eingeräumt werden. Andererseits ist die Zeitressource der Mentees in der Regel sehr knapp, welche deshalb für die Teilnahme am Programm freigestellt werden sollten. In diesem Zusammenhang kommt es aber auch zu Spannungen zwischen dem propagierten Ideal der Freiwilligkeit, d.h. der freiwilligen Teilnahme und der für das Erreichen der persönlichen Ziele und den Erfolg des Programms notwendigen Verbindlichkeit, der verpflichtenden Teilnahme: *„Das war eben jetzt auch eine große Diskussion mit diesen Mentoring Systemen, weil Mentoring Programme ja auch immer dieses Problem haben zum Teil mit der Verbindlichkeit. Und dann versucht man das ebenso einzubauen, dass man Anreize schafft (...) Und das ist dann zum Teil auch so ein bisschen fragwürdig ob da dann diese Grundsätze [der Freiwilligkeit] eigentlich nicht verloren gehen.“* (Int. 3, Z. 139-143). Trotzdem wird Freiwilligkeit auch gelebt und umgesetzt: *„Und wenn sie das nicht wollen, dann finde ich, brauchen sie auch nicht bei dem Programm mitzumachen, es gibt ja viele andere die das gerne machen möchten. Dann sollen sie eine andere Art der Nachwuchsförderung suchen. Es ist für die Leute die eben genau das für sich brauchen und wollen.“* (Int. 4, Z. 259-263).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Mentoring Programme auf einem stimmigen Konzept basieren, welches dem Mentoring Begriff gerecht wird und die Mentoring Beziehungen unter Beachtung der Besonderheiten unterschiedlicher Konstellationen, wie im One to One-, Gruppen- oder Peer Mentoring zusammenstellt. Insbesondere ist im Rahmen der Konzeptentwicklung der Faktor Geschlecht zu beachten und entsprechend der Zielsetzung im Programm umzusetzen. Zudem sollen sich begleitende Angebote, wie z.B. Trainings, Seminare und Coachings in das Konzept einfügen und die Durchführung des Mentoring Programms durch die Rahmenbedingungen unterstützt werden. Die Qualitätskriterien können auf eine erfolgreiche Umsetzung des Programms in der Praxis und das Erreichen der damit verbundenen Ziele hinweisen.

6.1.6 Evaluation der Mentoring Programme

Die Evaluation der Mentoring Programme schließt eine klare Definition der Ziele, sowie ein angepasstes Design und angepasste Indikatoren, auf deren Grundlage die Zielerreichung gemessen werden kann, ein. Herausforderungen in der Umsetzung der Evaluation von Mentoring Programmen ergeben sich aus den praktischen Umsetzungsbedingungen und der Einstellung aller Akteure.

6.1.6.1 Ziele

Mentoring Programme werden als wirksam angesehen, jedoch bedarf es unbedingt eines Nachweises ihrer Wirksamkeit: *„Ich kann nicht behaupten, dass das Zeug was bringt, wenn ich es nicht nachweisen kann.“* (Int. 2, Z. 199f). Eine gute Evaluation kann Wirkung aufzeigen und Prognosen ableiten, ob der angestrebte Impact so erreicht werden kann. Dafür

sollte Evaluation unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen die Struktur sowie Durchführung des Programms beschreiben und die erreichten Ziele darlegen. Ob das Programm wie vorgesehen umgesetzt wurde, lässt sich aus der Durchführung ablesen, aufgezeigt werden sollten die Gründe für Abweichungen vom Plan und Möglichkeiten potentieller Verbesserungen. Die Zielerreichung wird in Hinblick auf erreichte und nicht erreichte Ziele des Programms dargestellt, Gründe werden analysiert und Anpassungen nachvollziehbar erklärt. Eine gute Evaluation in diesem Sinne ist: *„... ein guter Nachweis, dass es Sinn hat, das zu machen, also dass der Hintergrund stimmt, dass der Inhalt stimmt und dass das Outcome dann nachher das Richtige ist und dass das gut ist...“ (Int. 1, Z. 383ff).*

Evaluation von Mentoring sollte nicht nur auf die Zielgruppe fokussieren, sondern alle Beteiligten ins Boot holen um verschiedene Perspektiven aufzudecken. Struktur, Prozess, Ergebnisse und Wirkungen der Programme sollten objektiv, detailliert sowie messbar wiedergegeben werden um letztendlich Standards ableiten zu können, anhand derer Programme miteinander verglichen werden können, um die Qualität einzuschätzen. Wirksamkeit und Qualität der Programme sind relevant um die Fortsetzung der Programme zu rechtfertigen. Unter dem Aspekt wer evaluiert was, für wen und wofür ist Neutralität in der Evaluation bedeutsam, wobei die Evaluation von Externen als vorteilhaft angesehen wird: *„Da kann man natürlich jetzt diskutieren, die [Externen] haben ja einen Vertrag, also einen Honorarvertrag, sind die dann noch intern oder sind die dann extern? Aber ich sehe sie als Externe, weil sie hier nicht in diesen Gesamtprozess integriert sind und von dem kann man natürlich nicht sagen, die sind abhängig weil sie einen Vertrag haben, von daher werden sie jetzt nicht schlecht über das Programm reden.“ (Int. 4, Z. 168-172).*

Als Zielgruppe der Evaluation werden zunächst Personen gesehen, die in steuernder und planerischer Verantwortung tätig sind und sich für gesellschaftliche Entwicklungsfragen interessieren. Hier könnte es sich z.B. um Auftraggeber bzw. Geldgeber der Mentoring Programme handeln, die anhand der Evaluation die Rentabilität einschätzen um über eine Weiterführung zu entscheiden. Auch für die Durchführenden der Programme liefert Evaluation wichtige Informationen um den Prozess zu steuern und die Ergebniserreichung zu kontrollieren und Programme daraufhin zu optimieren. Evaluation sollte aber nicht nur „Spezialisten“ ansprechen - und deshalb auch besser verständlich sein-, sondern auch weitere Beteiligte, wie die TeilnehmerInnen, ihre Organisationen und den Kreis der weiteren Öffentlichkeit der Organisation informieren.

6.1.6.2 Design

Es wird davon ausgegangen, dass Mentoring kurz- und langfristige Wirkungen hat, deshalb sollten auf der Basis gut formulierter Ziele verschiedene Erhebungszeitpunkte in Betracht gezogen werden. Schon bei der Planung soll Evaluation mitgedacht werden um Entwicklungen im Langzeitverlauf im Panel beschreiben zu können. Hierfür sind Messungen vor Beginn des Programms zur Bestimmung des Ausgangswertes unerlässlich, sowie

Messungen im Verlauf, am Ende und längerfristig nach Abschluss des Programmes, wie z.B. im Rahmen einer Verbleibstudie. Generell werden Erhebungen im Programmverlauf zum Zwecke der Bilanzierung und der Anpassung als wichtig angesehen, jedoch deren Dokumentation als weniger sinnvoll betrachtet: „... und das [Bilanzierung im Programmverlauf] find ich auch wichtig gekoppelt mit dem Blick nach vorne. Für mich ist da die mögliche Auseinandersetzung oft spannender und wichtiger als das jetzt noch zu verschriftlichen. Was hat das für eine großen Mehrwert jetzt, weiß ich eben nicht.“ (Int. 4, Z. 332-335).

Verschiedene Sichtweisen auf die Mentoring Programme in der Evaluation aufzudecken, bedeutet alle Beteiligten, wie die Teilnehmenden, die Durchführenden und Stakeholder miteinzubeziehen. Um wirklich einen Effekt oder die Wirksamkeit einschätzen zu können, bedarf es außerdem des Einbezugs einer Vergleichskohorte. Weiterhin sollten multiple Methoden und Instrumente eingesetzt werden, die jeweils an das zu erhebende Phänomen angepasst werden und der Situation angemessen sind. Für eine Triangulation der Methoden werden standardisierte bzw. halbstandardisierte Fragebögen sowie teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews, Fokusgruppen oder Workshops inklusive einer guten Dokumentation als geeignet betrachtet. Zudem sollte Mentoring Programme intern wie auch extern evaluiert werden, wobei der Zugang zu externer Evaluation aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen überwiegend eingeschränkt ist.

6.1.6.3 Indikatoren

Generell sind Indikatoren auf allen Ebenen der Evaluation genannt. Um die Evaluation zu planen ist insbesondere die Kenntnis der Programmstruktur notwendig, der Plan zur Durchführung und die Idee der Veränderung, d.h. ob sich diese auf die Einstellung oder das Verhalten bzw. den Erwerb der Kompetenzen beziehen soll.

Vor dem Hintergrund des gesamten Mentoring Programms sollte die Struktur mit Hilfe der Angaben zur Koordination, zum Rahmen, zu den Ressourcen und zum Konzept beschrieben werden. Bei der Evaluation des Prozesses stehen zum einen die Kontrolle der Implementation der Maßnahmen und zum anderen die Interaktion im Sinne der Zusammenarbeit und Kommunikation im Vordergrund, hier gilt es besondere Aufmerksamkeit der Zusammensetzung der Mentoring Beziehung in Bezug auf Geschlecht und Qualifikation zu legen. Zudem sollte die Mentoring Beziehung kontinuierlich im Prozess reflektiert werden.

Die Evaluation des Outputs umfasst Angaben zu den Ergebnissen des Matchings und zu den durchgeführten Maßnahmen im Sinne einer Teilnehmerinnenstatistik. Für die Evaluation der Seminare ist bedeutsam, die Relevanz des Inhalts einzuschätzen um die Qualifizierungsmaßnahmen optimieren zu können. Weiterhin sollten Aussagen zur Wirksamkeit der Maßnahmen in Bezug zu ihren Zielen gemacht werden, d.h. die Akzeptanz der Maßnahmen kann als ein früher Indikator für das Erreichen der Lernziele und den Transfer in die Praxis gesehen werden.

Das Outcome sollte Veränderungen auf der individuellen und organisatorischen Ebene aufzeigen. Das individuelle Outcome ergibt sich aus den Veränderungen in der persönlichen Einstellung und dem Verhalten sowie der Ausbildung persönlicher Kompetenzen, wie z.B. im Bereich Selbstwirksamkeit, Coping oder Work Life Balance. Veränderungen in der Organisation lassen sich über eine Sensibilisierung für die Situation der Nachwuchskräfte und eine Anpassung in dem Verhalten von z.B. den Vorgesetzten erfassen.

Auf Ebene des Impacts kann die Wirkung der Mentoring Programme über Fakten zur strukturellen Förderung der Nachwuchskräfte erfasst werden. Hierbei spielen zum einen die Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs in einem wertschätzenden Arbeitsklima eine Rolle, zudem die Sichtbarkeit der Frauen in der Wissenschaft, das Erreichen relevanter Positionen wie aber auch eine generelle Beschäftigungsfähigkeit relevant sind.

Eine Auflistung dieser Indikatoren für Mentoring Programme, sowie eine weitere Ausdifferenzierung für das One to One-, Peer- und Gruppen Mentoring, sowie die ergänzenden Trainings finden sich im Anhang.

6.1.6.4 Herausforderungen

Die Evaluation der Mentoring Programme stellt sich auf ideeller und praktischer Ebene als herausfordernd dar. Methodische Einflüsse der Stichprobe, der Messinstrumente und der Indikatoren beeinflussen außerdem die Aussagekraft der Evaluationen. Obwohl Mentoring Programme sich schon länger etabliert haben, gibt es keine optimale Lösung für die Evaluation der Mentoring Programme, ihren den Erfolg nachzuweisen wird allgemein als problematisch gesehen: *„Das ist der Erfolg und so und so viel Prozent sind jetzt in den Beruf gekommen. Und ich meine, das ist ja auch nicht das einzige Ziel vielleicht.“* (Int. 3, Z. 238f.). Die eigene Evaluation wird im Hinblick auf ihre Ausführung kritisch reflektiert: *„... also Evaluation kann man das auch nicht nennen, sondern man sollte es doch eher Befragung nennen.“* (Int. 2, Z. 183f.) Und die Ergebnisse der eigenen Evaluation werden aufgrund wissenschaftlichen Ergebnisse zur nachhaltigen Wirkung von Seminaren angezweifelt, die eigene Arbeit wird dabei nicht in Frage gestellt: *„Es gibt z.B. Studien darüber, die sagen es werden Seminare durchgeführt und es wird anschließend evaluiert, dann ist die Evaluation in der Regel sehr positiv, weil dann sind alle noch in dieser Euphorie dieses Ganzen und alle finden es gut und wollen es in Zukunft auch so machen, wollen es besser machen, umsetzen. Jetzt kann man natürlich anschließend gucken, ob das alles umgesetzt worden ist, oder nicht. Und das wird nicht der Fall sein, das wissen wir auch. Aber damit würde ich nicht die ganze Personalentwicklung in Frage stellen und ich würde damit auch nicht ein Mentoring Programm in Frage stellen.“* (Int. 4, 187-193).

Entscheidend ist die eigene Sichtweise auf das Instrument Evaluation und dessen Wahrnehmung von Sinn und Zweck: *„In dem Kontext sehe ich mich nicht als Wissenschaftlerin, weil da finde ich, Evaluationen sind auch manipulierbar usw. ... Und da fällt mir keine besonders gute Lösung ein um sowas zu befriedigen. Wen muss ich jetzt mit*

dieser Evaluation befriedigen? Natürlich wäre es ein bisschen platt zu sagen, ja ich habe das Bauchgefühl es läuft super und die finden es auch alle ganz toll und alle sind glücklich. Das ist natürlich auch ein bisschen wenig, aber wenn man in dieser Kontinuität immer wieder gespiegelt bekommt, dass das ein Fortschritt ist und dass es der Entwicklung gut tut, dann frage ich mich manchmal wie sehr muss man dann noch evaluieren?“ (Int. 4, z. 193-199).

Zudem werden methodische Aspekte reflektiert, welche die Aussagen der Ergebnisse der Evaluation beeinflussen können. Hierzu gehören auf Ebene der Stichprobe die geringe Größe um signifikante Aussagen zu machen sowie das Fehlen der Kontrollgruppe: „... Und das Problem, da kann man über Evaluation diskutieren wie man will, es gibt keine Kontrollgruppe, die kann man natürlich nicht haben oder haben wir nicht.“ (Int. 4, Z. 179ff.). Außerdem besteht bei den üblicherweise durchgeführten Befragungen zur Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens bzw. der eigenen Kompetenzen immer das Problem durch Verzerrungen im Antwortverhalten. Zudem sind keine validen Messinstrumente in diesem Zusammenhang erhältlich: „Also ich finde das immer ganz schwierig. Wir haben das jetzt eigentlich auch als großes Thema (...), weil im Prinzip ist ja immer bei diesen Programmen die Frage: Wie kann man überhaupt (...) Kompetenzen messen? Wie kann man sie erfassen? (...) Also es geht ja auch um Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Also was frage ich ab? (Z. 216-221). Messungen zu Outcome und Impact durch Mentoring Programme werden als schwierig erlebt, da nicht alles messbar sei, aber unter Umständen zu beobachten und dieses sei wiederum zu aufwendig. Langzeitergebnisse sind außerdem nur bedingt aussagefähig, da Veränderungen durch das Programm aufgrund möglicher Fremdeinwirkungen im Laufe der Zeit nicht mehr nachweisbar sind.

6.1.7 Perspektiven

Mentoring wird auch in Zukunft für die Arbeitswelt und darüber hinaus auch in anderen Bereichen der Gesellschaft von Bedeutung sein. Überall dort wo Frauen unterrepräsentiert und diskriminiert sind, kann Mentoring als Maßnahme auf individueller Ebene die Durchsetzung von Frauenförderstrategien unterstützen. Werden Mentoring Programme gut gestaltet, so können sie Impulse für strukturelle Veränderungen gegeben. Diese Programme werden sich nicht nur in der Arbeitswelt vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und der Diskriminierung bestimmter Gruppen sich weiter durchsetzen, sondern auch z.B. im Bereich der Bildung oder Politik ihren Platz finden. Mentoring wird nicht nur eingesetzt um Exzellenz zu fördern, sondern wird auch offener sein um unter sozialen Aspekten auch Potentiale verschiedener Zielgruppen zu entdecken und zu entwickeln.

Der Markt der Mentoring Programme erscheint intransparent, d.h. es gibt viele Programme, die unterschiedlich sind und „... es ist ja nicht immer Mentoring drin wo Mentoring drauf steht.“ (Int. 4, Z. 385). Deshalb bedarf es einer deutlichen Begriffsklärung einschließlich der Abgrenzung zu ähnlichen Konzepten wie z.B. Partnerschaften im beruflichen Setting. Mentoring Programme sind ein gutes Instrument zur Nachwuchsförderung, wenn das

eigentliche Mentoring mit anderen Maßnahmen gekoppelt wird, d.h. in begleitenden Seminaren wird ein Reflexionsrahmen für die eigene Rolle geboten und daneben werden vielfältige Möglichkeiten zum Ausbau der Vernetzung in unterschiedlichen Richtungen und Ausprägungen geschaffen. Zudem gilt es zukünftig auf das veränderte Nutzungsverhalten der Medien durch jüngere Generationen zu reagieren und Medien sinnvoll im Mentoring einzusetzen um deren Potential auszuschöpfen.

Evaluation kein Selbstzweck, denn wenn die Mentoring Programme besser gemacht werden, können sie auch der Gesellschaft als Ganzes nutzen: „... *je qualitativ hochwertiger solche Evaluationen geschrieben sind und Dokumentationen geschrieben sind, desto eher wird es auch als effektives Instrument gesehen und desto ernster wird auch das Thema Gender auch gesehen.* (Int. 1, Z. 399-402). Damit Mentoring Programme auf individueller und struktureller Ebene bestmöglich wirken können, müssen zukünftig sowohl die Programme als auch ihre Evaluationen verbessert werden. Es sollte z.B. mit Hilfe der Evaluation geklärt werden, wie sich das Geschlecht von Mentees, MentorInnen und TrainerInnen auf das Programm auswirkt, d.h. profitieren Frauen -und in welchem Maße- von gemischtgeschlechtlichen Mentoring Tandems oder Gruppen oder männlichen Trainern? Auch gilt es dem Matching Prozess weiter Aufmerksamkeit zu widmen, um hier den unterschiedlichen Erwartungen von Mentees und MentorInnen gerecht zu werden und um die Beziehungen möglichst effektiv nutzen zu können.

Bedingt durch die überwiegende Finanzierung der Mentoring Programme aus Sondermitteln legt die Evaluation aktuell ihren Schwerpunkt auf die Sicherung von Stellen, d.h. Teilnahme an den Programmen und Zufriedenheit mit den Programmen stehen im Vordergrund. Sollen die Mentoring Programme in die Regelfinanzierung übernommen werden, ist auch eine andere Art der Evaluation erforderlich, eine Evaluation die (nachhaltige) Effekte nachweist und gute Argumente für ein besonderes Mentoring Konzept und deren organisatorische Verankerung vorlegt.

Mentoring Programme im Sinne von Personalentwicklung und Gleichstellung profitieren voneinander. Einerseits fließt das Erfahrungswissen aus den Mentoring Programmen in die Gleichstellungsarbeit ein, durch diese Vernetzung können Bedarfe besser formuliert, die Umsetzung geplant und entsprechende Maßnahmen umgesetzt werden. Andererseits trägt Gleichstellung mit ihrem Wissen und Erfahrungen das Programm und schafft ein anderes Problembewusstsein bei den MentorInnen bzw. in den Organisationen. Eine Kopplung von Mentoring und Gleichstellung scheint prädestiniert um Mentoring effektiv in der Organisation zu platzieren, „... *wir [Mentoring Koordination] gehen nicht davon aus, dass es [Mentoring] nur die Person weiterbringt sondern es bringt auch die Organisation weiter. Und das versuchen wir dann an unterschiedlichen Stellen. Das ist für uns leichter, da wir eben noch gleichstellungspolitisch aktiv sind das dann zu platzieren.*“ (Int. 4, Z. 299-303). Aber es gibt auch Bedenken bezüglich der Umsetzung von Gleichstellung: „*Ich denke mit Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming, ist es immer so die Frage inwieweit oder wie*

wird es ausgefüllt. Es ist immer wichtig, dass das was auf die Fahnen geschrieben wird, eben auch drin ist. Ich denke wenn diese Maßnahmen gut ausgeführt werden, profitiert die Gleichstellung auf jeden Fall!“ (Int. 3, Z. 410ff.).

Schließlich fördert die Vernetzung der Frauen im Rahmen der Mentoring Programme das Selbstbestimmungsrecht über die eigene Lebensform und fördert somit evtl. auch deren Engagement für frauenpolitische Themen. Das Recht der Verwirklichung der eigenen Pläne radikalisiert sich und wird durch den Einbezug des Struktur- und Organisationswissen der MentorInnen systematischer. Eine Verzahnung von Gleichstellung und Personalentwicklung führt zu mehr Akzeptanz der Gleichstellungspolitik in den Organisationen. Was Menschen im beruflichen Bereich lernen, bringen sie auch in ihr Leben als Ganzes ein, d.h. die Genderkompetenz wird gestärkt, wenn auch Frauen mit Kindern in Spitzenpositionen tätig sind, was zu einer verbesserten Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe beiträgt.

Insgesamt zeigt sich, dass Evaluation als Instrument zur Verbesserung der Mentoring Programme gesehen wird, jedoch stellt sich die Umsetzung in der Praxis aufgrund eines gewissen Misstrauens dem Instrument gegenüber oder unzureichender methodischer Kompetenz als herausfordernd dar. Insbesondere scheint das Potential von Evaluation für die qualitative Verbesserung der Mentoring Programme und die damit verbundene Wirksamkeit auf individueller und struktureller Ebene noch nicht ausgeschöpft.

6.2 Ergebnisse der Dokumenten Analyse

Während durch die qualitativen Interviews die Perspektive der Mentoring Akteure zur Evaluation der Mentoring Programme beleuchtet wurde, steht im Rahmen der Analyse der Evaluationsdokumente die Umsetzung der Evaluation in der Praxis im Vordergrund. Insgesamt baut die Darstellung dieser Ergebnisse auf die Analyse von 13 Berichten zur Evaluation von Mentoring Programmen auf. Hierbei handelt es sich um 10 Mentoring Programme, da 3 der Berichte als Follow Up Evaluationen konzipiert sind. Zunächst werden auf Grundlage der 10 Mentoring Programme die Ergebnisse der untersuchten Konzepte, unter Betrachtung der Zielgruppen und Ziele, der inhaltlichen Zusammenstellung, sowie der organisatorischen Verankerung, präsentiert. Anschließend werden die Ergebnisse der systematischen Untersuchung der Evaluationsprozesse im Hinblick auf Ziele, Design und Indikatoren der Evaluation beschrieben.

6.2.1 Zielgruppe und Ziele der Mentoring Programme

Grundlegendes Ziel aller untersuchten Mentoring Programme ist die Förderung von Frauen um ihren Anteil in den attraktiven (Führungs-) Positionen zu erhöhen, wobei sich aufgrund der Ausrichtung an unterschiedlichen Zielgruppen die Erhöhung des Frauenanteils auf Organisationen der Wissenschaft und der Wirtschaft beziehen. Alle Programme fokussieren aber auf den Aufstieg der Frauen innerhalb der Wissenschaft und schließen in der Regel auch alle Qualifikationsstufen von Promotion, über Post-Doc und Habilitation zur Professur ein,

die ausschließliche Förderung einer fortgeschrittenen wissenschaftlichen Karriere (ab Post-Doc) steht für ein Programm im Fokus. Zusätzlich widmen sich Programme der Förderung des Nachwuchses im Rahmen des Übergangs vom Studium in den Beruf (n 7), wobei als mögliche zukünftige Arbeitsfelder Wissenschaft oder Wirtschaft definiert werden. Insbesondere werden die Disziplinen angesprochen, in denen Frauen unterrepräsentiert sind, wie in den MINT Bereichen (n 6), der Medizin (n 3), den Geistes- (n 3) oder Rechtswissenschaften (n 1). Außerdem schließt ein Mentoring Programm Disziplinen ein, in denen Männer als Studierende in der Minderheit sind, wie z.B. in den Sprach- und Gesellschaftswissenschaften. Auch wenn die übergeordnete Zielstellung der Förderung des Frauenanteils allen Mentoring Programmen gemein ist, so wird dieses Ziel unterschiedlich ausdifferenziert. In allen Berichten finden sich Zielstellungen die sich auf die Mentees (n 10) beziehen, außerdem werden Ziele für die Organisation (n 7) und MentorInnen (n 6) formuliert.

Die Ziele der Mentees lassen sich in die Dimensionen Karriere (n 10), Netzwerke (n 9), Kompetenzen (9) und Persönlichkeit (7) einteilen, wie beispielhaft in der Tabelle 9 skizziert.

Dimension	Ziele
<i>Karriere</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Zuwachs der Motivation für die wissenschaftliche Laufbahn – Entwicklung eines eigenen wissenschaftlichen Profils – Strategische Karriereplanung – Aneignung von informellen und formellen karrierespezifischen Wissen über Strukturen, Prozesse und Spielregeln – Erreichen des Berufseinstiegs bzw. der nächsten wissenschaftlichen Qualifikationsstufe
<i>Kompetenzen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Sichtbarmachen und Stärken von Kompetenzen in Bezug auf karrierespezifisches Handeln, fachübergreifende Schlüssel- und Führungsqualifikation, Fachlichkeit – Sensibilisierung für geschlechterstereotype Verhaltensmuster (Genderkompetenz)
<i>Persönlichkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Verbesserung der Selbsteinschätzung durch Wahrnehmung persönlicher Potentiale – Stärkung des Selbstbewusstseins – Ausbildung der Identität
<i>Netzwerke</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzung der Förderbeziehung(en) für den Aufbau des eigenen Netzwerkes – Aufbau und Pflege interner und externer Kontakte im beruflichen Rahmen – Vernetzung mit der Scientific Community – Sichtbarmachen der Potentiale und Karrieremöglichkeiten innerhalb der Netzwerke

Tabelle 9: Dimensionen und Zielsetzungen der Mentees

Zielstellungen im Bereich der Karriere schließen motivationale, strategische und kognitive Aspekte ein. Werden die Ziele im Bereich der Kompetenzen und Persönlichkeit betrachtet, zeigt sich, dass hauptsächlich die persönliche Sensibilisierung für die eigenen Stärken und Schwächen relevant ist. Die Netzwerke dienen der strategischen beruflichen Weiterentwicklung, aber auch die Außenwirkung der eigenen gestärkten Persönlichkeit und Kompetenzen lassen sich in diesem Rahmen erproben.

Als weitere Zielgruppe der Mentoring Programme sind MentorInnen (n 6) zu identifizieren, d.h. auch wenn sie nicht explizit als Zielgruppe aufgeführt werden, können sie von der Teilnahme am Mentoring profitieren. Wie in Tabelle 10 aufgezeigt, finden sich Zielstellungen in Hinsicht auf die eine aktive Beteiligung an der Nachwuchsförderung in der Organisation

(8), die Entwicklung der Persönlichkeit (n 6) und Kompetenzen (n 6) sowie den Ausbau des beruflichen Netzwerkes (n 3).

Dimension	Ziele
<i>Nachwuchsförderung</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Zuwachs der Motivation zur Übernahme von Verantwortung im Bereich der Nachwuchsförderung – Transfer von informellen Wissen und Erfahrungen/ Wünschen und Anforderungen – Aktive Beteiligung an der Qualifikation der Nachwuchskräfte – Wahrnehmung der Organisation aus Perspektive des Nachwuchses
<i>Kompetenzen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Verbesserte Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen – Ausbau der Kompetenzen im Bereich Beratung und Führung – Zuwachs an Genderkompetenz – Erweiterung der fachlichen Expertise durch Beteiligung am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und fachlichen Austausch
<i>Persönlichkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Gewinn an Selbstsicherheit und Zutrauen in eigene Stärken – Reflexion des eigenen Karriereweges, der Verhaltensmuster und Arbeitsstile – Förderung der Empathie durch Übernahme anderer Denk- und Sichtweisen – Motivation und Bestärkung der eigenen Arbeit – Imagegewinn durch Übernahme an Verantwortung
<i>Netzwerke</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erweiterung des persönlichen Kontaktnetzes – Integration des Nachwuchses in das eigene Arbeitsgebiet durch Projekte o.ä.

Tabelle 10: Dimensionen und Zielsetzungen der MentorInnen

Für die MentorInnen geht es im Bereich der Nachwuchsförderung und Netzwerke um die Übernahme von Verantwortung in der Organisation und die Integration der Nachwuchskräfte in zukünftige Arbeitsfelder. Kompetenzen und Persönlichkeit können reflektiert und dadurch bestärkt und/ oder erweitert werden.

Zudem werden in ca. der Hälfte der Berichte (n 7) Zielsetzungen auf organisatorischer Ebene thematisiert, diese lassen sich der Personalentwicklung (n 7), der Organisationsentwicklung (n 7), sowie weiter gefasst dem Verhältnis von der Hochschule als für den Arbeitsmarkt qualifizierende Organisation und den Anforderungen des Arbeitsmarktes (n 2) zuordnen.

Dimension	Ziele
<i>Personalentwicklung</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen – Bessere Nutzung der Personalressourcen durch fachspezifische und persönliche Qualifizierung – Sensibilisierung für Geschlechtergerechtigkeit in der Personalplanung
<i>Organisationsentwicklung</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Etablieren von Förderstrukturen für Nachwuchskräfte – Schaffen von Synergien im Wissenstransfer durch interdisziplinäres Networking – Schaffen von gendergerechten Rahmenbedingungen für berufliche Entwicklung
<i>Arbeitsmarkt</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Wechselseitiger Abgleich von Erwartungen, Vorstellungen und Qualifikationen zwischen ausbildenden Organisationen und Arbeitsmarkt – Präsentation qualifizierter WissenschaftlerInnen auf dem Arbeitsmarkt – Nachhaltige Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit durch Optimierung des Angebots der Berufsqualifizierung

Tabelle 11: Dimensionen und Zielsetzungen der Organisation

Die Ziele auf organisatorischer Ebene beinhalten planerische Aspekte im Sinne der Quantität, wie auch die qualitative Ausprägungen von Geschlechtergerechtigkeit und Synergien im Bereich der Wissenschaft.

Im Ganzen zeigt sich, dass Mentoring Programme sowohl bei Mentees als auch bei MentorInnen auf den Ausbau berufsrelevanter Kompetenzen sowie die Stärkung der

Persönlichkeit und die Vernetzung im beruflichen Setting zielen. Während sich die Ziele der Mentees insbesondere auf das Vorantreiben der eigenen Karriere beziehen, so ist für die MentorInnen die aktive Teilhabe an diesem Prozess und damit eng verbunden die Beteiligung an der Entwicklung der Organisation als ein wesentlicher Aspekt festzuhalten. Auf organisatorischer Ebene bietet Mentoring Potential im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung und wirkt damit über die Grenzen der Hochschulen hinaus auf den Arbeitsmarkt.

6.2.2 Mentoring Konzept

Die Mentoring Programme sind auf unterschiedliche Laufzeiten angelegt, die Dauer schwankt insgesamt zwischen 9 und 36 Monaten, in einem Fall ist diese individuell verhandelbar. Einen Zeitrahmen von 1 bis 1,5 Jahren haben die Hälfte der Programme (n 5) geplant, die weiteren Programme (n 4) sind mit bis zu 2 Jahren und darüber hinaus länger, kurze Programme sind eher selten (n 1).

Konzeptionell integrieren alle Mentoring Programme verschiedene Bausteine. Gemeinsam ist allen Konzepten eine Kombination von One to One Mentoring und Trainings und Netzwerken (n 10). Zusätzlich zur One to One Beziehung werden in Peer Mentoring (n 7) oder Gruppen Mentoring (n 6) eingesetzt. Auch eine Kombination aus verschiedenen Mentoring Arten, wie One to One-, Peer-, und Gruppen Mentoring (n 3), sowie organisationsübergreifende Konstellationen, d.h. Cross Mentoring (n 5) werden genutzt.

Der Matching Prozess wird generell durch die Projektkoordination durchgeführt. Anhand der Selbstauskünfte, wie z.B. durch Profilbögen oder Motivationsschreiben, werden die Mentoring Paare oder Gruppen zusammengestellt. Die One to One Mentoring Beziehung beruht dabei in der Regel auf einer Art Vereinbarung, die oftmals schriftlich fixiert wird; Informationen zur Vereinbarungskultur in den anderen Mentoring Konstellationen sind in den Berichten entweder nicht eindeutig dargestellt oder werden gar nicht erwähnt.

Das Mentoring ist in allen Programmen in ein Rahmenkonzept mit Auftakt- und Abschlussveranstaltung sowie mit einer Zwischenbilanz (n 10) eingebunden. Begleitende Angebote setzen sich zusammen aus Trainings oder Seminaren und Vorträgen. Hierbei vermischen sich die Veranstaltungsformate, thematisch lassen sich die Angebote jedoch den folgenden Kategorien: Karriere, Methoden- und Selbstkompetenz sowie Führungskompetenz zuordnen (vgl. Tabelle 12).

Die Angebote werden auf die Zielgruppe abgestimmt, so haben z.B. nur Mentees oder MentorInnen zu bestimmten Themen Zugang oder die Angebote werden zur gemeinsamen Nutzung entworfen. Am häufigsten finden sich Themen rund um die Karriere, wie zum Bewerbungs- und Berufungsprozess oder zur strategischen Karriereplanung, gefolgt von Angeboten zum Ausbau der methodischen Kompetenzen, wie Kommunikation, Projektmanagement oder Präsentation und den Selbstkompetenzen, die schwerpunktmäßig auf

die Selbstdarstellung und das Zeitmanagement fokussieren. Außerdem werden in Vorbereitung auf die zukünftige Übernahme von Führungspositionen entsprechende Formate zur Personalführung und zur Entwicklung von Führungskompetenzen in das begleitende Angebot eingeschlossen.

Kategorie	Beispiele
<i>Karriere</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bewerbung und Berufungsverfahren (n 10) – Potentialanalyse/ Karriereplanung (n 10) – Forschungsförderung (n 6) – Netzwerken (n 4) – Vereinbarkeit von Beruf und Familie (n 2)
<i>Methodenkompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Kommunikation/ Gesprächsführung/ Rhetorik (n 7) – Projektmanagement (7) – Präsentation (6) – Publizieren, Scientific Writing (4) – Konfliktmanagement (n 3) – Lehre und Hochschuldidaktik (3) – EDV (1)
<i>Selbstkompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstmarketing (6) – Zeitmanagement (5) – Gendertraining (2)
<i>Führungskompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Personalführung (6) – Führungstraining (5) – Gender Mainstreaming Personalentwicklung (1)

Tabelle 12: Kategorien und Beispiele der Mentoring Begleitangebote

Allen Mentoring Beziehungen ist die Einbettung in ein Rahmenprogramm einschließlich der Möglichkeiten zum Bilanz ziehen nach ca. der Hälfte der Programmdauer und zum Abschluss gleich. Die Mentoring Programme sind vielfältig ausgestaltet und weisen ein breites Spektrum bezüglich ihrer Laufzeit und der Kombination von Mentoring und den begleitenden Angeboten auf.

6.2.3 Einfluss von Geschlecht

Der Einfluss von Geschlecht auf Mentoring wird in den Berichten häufiger thematisiert (n 7). Hierbei wird die Bedeutung der Frauen im Rahmen von Mentoring Programmen, die ausschließlich Frauen als Zielgruppe definieren, aufgrund des hohen Potentials für die Identifikation mit dem weiblichen Rollenmodell hervorgehoben (n 5). Der Zugang zu den Kompetenzen und Erfahrungen einer beruflich erfolgreichen Frau ermöglicht den Mentees Einblicke in die berufliche Praxis und deren strukturellen Bedingungen für die weibliche Karriere. Zugleich entkräftet die gemeinsame Erfahrung dieser Barrieren im beruflichen Aufstieg die Zuschreibung der individuelle Schuld oder Unfähigkeit und setzt dadurch Potentiale für das Handeln frei (n 1). Ferner wird somit die Diversität weiblicher Berufsbiographien und ihrer Entscheidungen bezüglich der Verbindung von Beruf und Familie sichtbar (n 2). Die Vernetzung mit anderen Frauen in ihren Rollen als Mentorinnen, Mentees, Trainerinnen etc. wird durch Mentoring für und von Frauen aktiv gefördert (n 2).

Im Gegensatz zu diesem eben beschriebenen sogenannten *Same Gender Mentoring* Modell bietet der Einbezug von Männern im *Cross Gender Mentoring* für beide Geschlechter

Vorteile (n 2). Cross Gender Konstellationen können dabei aus der Tatsache entstehen, dass nicht genug geeignete Frauen für die Übernahme der Mentoren Rolle in den Disziplinen zur Verfügung stehen, speziell in den Bereichen, in denen sie eh schon in der Minderheit sind. Weiterhin ist es möglich, männliche Mentoren bewusst in das Mentoring einzubeziehen um sie für die spezifischen Probleme der Frauen in der Organisation zu sensibilisieren. Hierdurch erhalten männliche Führungskräfte Einblick in die Konstruktion weiblicher Karrieren und deren Hindernisse und strukturelle Barrieren. Diese Erfahrungen können zudem den Zweifel an der notwendigen Förderung der Frauen nehmen und für die Frauenförderung motivieren. Für Frauen eröffnet diese Art des Mentorings andere Perspektiven auf die Strukturen der Organisation, sie können von den männlichen Erfolgsstrategien profitieren und in diverse Netzwerke eingebunden werden.

Im Sinne der Realisierung von Gleichstellung und Chancengleichheit am Arbeitsmarkt können die Geschlechter voneinander lernen (n 1), geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu reflektieren und zu verändern und dadurch letztendlich frei von bestimmten Rollenerwartungen ihre berufliche Zukunft planen. So können auch die Kompetenzen der Frauen wahrgenommen und ihre weitere Qualifizierung und Förderung umgesetzt werden. Im Austausch zwischen den Geschlechtern ergeben sich somit vielfältige Möglichkeiten zum gegenseitigen Verstehen und Lernen auf dem Weg zur Chancengleichheit.

6.2.4 Rahmenbedingungen

In fast allen Berichten finden sich Informationen zur strukturellen Verankerung der Mentoring Programme (n 8) und zu ihrer Finanzierung (n 9). Mentoring ist in den Hochschulen überwiegend direkter oder indirekt mit dem Bereich der Frauenförderung/ Gleichstellung verbunden und wird als Instrument der geschlechtergerechten Personalentwicklung (n 6) anerkannt. Zudem sind verschiedene Hierarchiestufen der Hochschule oder Partner aus der Praxis über einen Mentoring Beirat im Rahmen der fachlichen und ideellen Unterstützung involviert (n 5). Finanzielle Ressourcen der Mentoring Programme werden überwiegend im Rahmen einer Mischfinanzierung z.B. aus Landes-, Sonderfond-, Hochschulmitteln (n 5), ausschließlich aus Drittmitteln (n 2), aus eigenen Mitteln der Hochschule (n 1) oder über eine Public Private Partnership (n 1) bereitgestellt.

Insgesamt stellt sich dar, dass die Mentoring Programme zwar unterschiedlich ausgestaltet sind, die Verknüpfung von Mentoring, begleitenden Angeboten, Raum für Netzwerken und Feedback zentral sind. Die Einbindung von Geschlecht kann zum einen auf pragmatischen Gründen, d.h. der Verfügbarkeit von weiblichen Mentoren, aber auch ideellen Ansätzen der Ausgestaltung von Chancengleichheit in der Praxis beruhen. Mentoring scheint einen Platz im Rahmen der geschlechtergerechten Personalentwicklung an den Hochschulen einzunehmen, die Finanzierung allerdings nicht nachhaltig gesichert.

6.2.5 Evaluation der Mentoring Programme

Diese Ergebnisse zur Evaluation der Mentoring Programme basieren auf der Gesamtheit aller 13 Evaluationsberichte, einschließlich der Follow Up Evaluationen, um ein möglichst breites Spektrum der Evaluation erfassen zu können. Hierfür werden die Ergebnisse der Analyse von Zielen, Evaluationsdesign und -indikatoren sowie die Herausforderungen bei der Umsetzung beschrieben.

6.2.5.1 Ziele der Evaluation

Ziele der Evaluation werden in fast allen Berichten (n 11) formuliert, dabei wird Bezug auf Durchführung und Ergebnisse der Mentoring Programme genommen. Hierbei fällt eine Vermengung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten, insbesondere in Bezug auf die Definition der Ergebnisse als Wirkung oder Wirksamkeit auf, d.h. Definitionen bleiben unklar oder die dahinter liegenden Annahmen werden nicht offen gelegt. Inhaltlich orientiert Evaluation sich an den Bausteinen des Mentoring Konzeptes, d.h. auf individueller Ebene an der Mentoring Beziehung, an den zu vermittelnden Kenntnissen und Fähigkeiten und an dem Aufbau der Netzwerke, sowie an den formulierten Zielen auf Ebene der Organisation. Mit Blick auf den Evaluationsprozess lassen sich die Zielstellungen, wie in Tabelle 13 präsentiert, einteilen.

Dimension	Ziele
<i>Prozess</i>	– Bewertung der Angemessenheit der Aktivitäten (n 2)
<i>Output</i>	– Zielerreichung des Programm (n 8) – Zufriedenheit mit dem Mentoring Konzept (n 4)
<i>Outcome</i>	– Nutzen für Mentees und MentorInnen (n 5) – Nutzen für die Organisation (n 2)
<i>Impact</i>	– Nachhaltige Wirkung (n 3)

Tabelle 13: Kategorien der Zielstellungen der Evaluation

Deutlich zeigt sich, dass die Ziele der Evaluation sich überwiegend auf das Produkt des Mentoring Programms an sich (Output) beziehen (n 12), aber auch der Nutzen ist von Interesse (n 7). Weniger relevant in der Zielformulierung der Evaluation sind die Dimensionen Impact (n 3) und Prozess (n 2). Der Nutzen der Evaluation wird in der Möglichkeit zur Optimierung der Mentoring Programme gesehen (n 5), Bedarfe in der Nachwuchsförderung lassen sich durch die Evaluation der Mentoring Programme darstellen und begründen (n 1).

6.2.5.2 Design

Die Evaluation der Mentoring Programme ist überwiegend als interne (n 8), aber auch als externe (n 3), sowie als eine Mischung aus beiden Ansätzen (n 2) angelegt. Fast alle Evaluationen integrieren die Perspektiven von Mentees und MentorInnen (n 10), in vereinzelt Fällen werden nur die Mentees befragt (n 3). Die Daten werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben. Am häufigsten ist hierbei die Erhebung der Daten zum Programmabschluss (n 4), wie auch über die Programmlaufzeit verteilt, d.h. zu Beginn,

im Verlauf und zum Abschluss (n 4). Die Follow Up Evaluationen beziehen sich auf einen Zeitrahmen zwischen 3 Jahren (n 2) und 10 Jahren (n 1).

Ebenfalls wird für die Evaluation der Mentoring Programme ein Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden bevorzugt (n 10), auf ausschließlich quantitative Methoden wird nur wenig (n 3) zurückgegriffen. In allen Evaluationen werden (halb) standardisierte Fragebögen eingesetzt und es wird immer die Möglichkeit für ein offenes Feedback eingeräumt (n 13). Zusätzlich werden insbesondere zum Zweck der Bilanzierung diskursive Verfahren benutzt, wie die Open Space Methode oder Workshops (n 7), sowie qualitative Leitfadenterviews (n 2) durchgeführt.

6.2.5.3 Indikatoren

Die Indikatoren zur Evaluation wurden aus den grafischen Darstellungen und der Beschreibung der Evaluationsergebnisse in den Berichten identifiziert, Doppelungen der Erwähnung der Indikatoren in Text und Grafik wurden sorgfältig aussortiert. Die Indikatoren wurden gemäß dem Evaluationsprozess in den Kategorien Struktur, Prozess, Output, Outcome und Impact eingeteilt, in jedem Cluster wurde nach den aus den Interviews entstandenen Kategorien sortiert. Die Anzahl der Indikatoren wurde ermittelt um eine Einschätzung geben zu können, wie die Schwerpunkte im Evaluationsprozess gesetzt sind. Da die Indikatoren äußerst unterschiedlich formuliert waren und nicht immer eindeutig zuzuordnen waren sind die Angaben nur als grobe Richtwerte zu bewerten.

Allgemein fällt auf, dass Angaben zur Ausgangssituation der Geschlechterstruktur in den unterschiedliche Qualifikationsstufen der akademischen Laufbahn an den jeweiligen Hochschulen in nur 3 Berichten gemacht werden. Verteilt auf alle Evaluationsberichte sind am meisten Indikatoren im Bereich der Evaluation des Outputs zu finden (n 104), gefolgt vom Outcome (n 56) und Prozess (n 31). In die Kategorie Output fallen Indikatoren zur Akzeptanz und zur Zufriedenheit mit dem Mentoring Programms allgemein (34%) und mit den einzelnen Maßnahmen (33%), zum Erreichen der persönlichen Ziele (17%) sowie zur Statistik der TeilnehmerInnen (16%). Die Outcome Indikatoren beziehen sich auf Veränderungen auf individueller Ebene, d.h. von Einstellung, Verhalten und Kompetenzen (50%), auf die Karrierelaufbahn (34%), auf den Ausbau des Netzwerkes 12% sowie auf die organisatorische Ebene (4%). Die Evaluation des Prozess schließt Feedback zur Implementation der Maßnahmen (55%) sowie die Interaktion im Mentoring Prozess (45%) ein.

6.2.5.4 Herausforderungen

Auch kritische Anmerkung zur Evaluation der Mentoring Programme sind in den Berichten zu finden (n 5). Relevant ist hier die Annahme, dass die enge Verknüpfung der Bausteine und gegenseitige Beeinflussung als grundlegendes Konzept den Nutzen der einzelnen Bausteinen nicht differenziert betrachten lässt, unmittelbar oder langfristig wirksame Effekte lassen sich somit nicht eindeutig auf Mentoring zurückführen (n 4). Die Vorgabe von eindeutigen

Zielindikatoren erscheint aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe sowie den unterschiedlichen beruflichen Qualifizierungsstufen nicht möglich und sinnvoll, d.h. eine Erfolgsmessung in diesem Zusammenhang sei immer subjektiv (n 3). Zudem stehe eine objektive Bestimmung des Erfolgs im Widerspruch mit der Idee des Mentoring als individuell zugeschnittenes Förderprogramm (n 1): *„Viel eher geht es darum, die Möglichkeiten von Mentoring-Programmen in all ihren Facetten wirken lassen zu können, immer mit dem Ziel vor Augen, Chancen für Frauen in der Wissenschaft zu verbessern und den Blick für Optionen in der Zukunft zu öffnen, und nicht mit dem Ziel, Frauen um jeden Preis durch Überzeugungsarbeit in die oberste Führungsetage zu bringen. Als Erfolgskriterien betrachten wir daher eine souveräne und selbstbestimmte Entscheidungsfindung und den individuellen beruflichen Aufstieg.“* (Bericht 12, S.18). Nicht zuletzt konkurrieren das langfristige Ziel der Erhöhung des Frauenanteils in den Führungspositionen und die derzeitige Praxis der Laufzeit der Evaluation miteinander, ohne Follow Up Evaluationen wird es nicht möglich sein, Aussagen diesbezüglich zu treffen (n 2).

Es stellt sich dar, dass die konzeptionell beabsichtigt enge Verzahnung der Mentoring Programm Elemente sowie ihr Zusammenwirken die Durchführung einer aussagekräftige Evaluation in der Praxis erschweren. Ziele der Evaluation werden hauptsächlich auf Ebene der Ergebnisse formuliert. Die Integration der Sichtweisen von Mentees und MentorInnen scheint sich in der Praxis zu bewähren, wie auch die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden um die Aussagekraft der Evaluation zu bestärken.

7 Diskussion und Fazit

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Analyse der Sichtweise der Mentoring Akteurinnen und der Umsetzung der Evaluation in der Praxis vor dem Hintergrund der Konsensfähigkeit beider Perspektiven zusammengefasst. Aus der abschließenden Bewertung der Ergebnisse in Zusammenhang mit dem theoretischen Rahmen und dem methodischen Vorgehen lassen sich Schlussfolgerungen für die Praxis der Evaluation von Mentoring Programmen ableiten.

Allgemeine Übereinstimmung lässt sich aus den Ergebnissen der Interviews und der Dokumentenanalyse in Hinblick auf die Konzeption der Mentoring Programme und ihre Ziele ausmachen. Die Umsetzung von Mentoring Programmen in den Hochschulen bedeutet unterrepräsentierte Gruppen in der Wissenschaft im Sinne der beruflichen Chancengleichheit zu fördern. Hierbei lässt sich die Zielgruppe zum einen im Sinne der Förderung der Frauen als generell benachteiligte Gruppe in der Hochschule definieren. Für das Mentoring bedeutet dieses, explizit Frauen als Vorbilder für akademische Berufsbiografien und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Mentoring Prozess einzubeziehen. In einem geschützten Rahmen können so das Selbstbewusstsein der Frauen und ihr Durchsetzungsvermögen gestärkt werden. Die Entwicklung der Frauen Netzwerke dient der gegenseitigen Unterstützung bei der strategischen Karriereplanung und -umsetzung. Andererseits kann die Zielgruppe als unterrepräsentierte Gruppe in einzelnen Wissenschaftsdisziplinen spezifischer bestimmt werden und so eröffnet sich Mentoring als Chance für beide Geschlechter. In diesem Sinne lernen Männer und Frauen voneinander, in dem sie frei von bestimmten Geschlechterstereotypen ihre berufliche Zukunft gestalten. Das Potential liegt hierbei in den vielfältigen Möglichkeiten durch gegenseitiges Verstehen und Lernen Chancengleichheit umzusetzen.

Dabei zielen Mentoring Programme auf die individuelle Ebene der Mentees und MentorInnen sowie die auf die organisatorische Ebene der Hochschulen. Für das Individuum steht die Stärkung berufsrelevanter Handlungskompetenzen im Fokus, die für die Mentees sich auf die eigene Verwirklichung der Karriere und für die MentorInnen auf die Teilhabe an der Beteiligung der Förderung der Nachwuchskräfte bezieht. Zudem bietet Mentoring für beide die Chance der Entwicklung von Persönlichkeit, methodischen und fachlichen Kompetenzen und den Ausbau beruflicher Netzwerke. Vermittelt über die MentorInnen, die durch den Austausch für die Situation der Nachwuchskräfte sensibilisiert werden und dieses in ihrem beruflichen Handeln anwenden können, strahlt die Wirkung über die individuelle Ebene auf die Organisation aus und so können über Bottom Up Prozesse strukturelle Veränderungen im Sinne geschlechtergerechter Aufstiegsmöglichkeiten in den Hochschulen befördert werden. Dazu zählen das Sichtbarmachen der Frauen und ihrer Potentiale für die Organisation und Wissenschaft und deren Einsatz für eine qualitative Organisationskultur und Wissenschaft.

Bezüglich der Gestaltung der Mentoring Programme stellt sich dar, dass die Perspektive der Mentoring Akteurinnen mit der Umsetzung in der Praxis weitestgehend kongruent in Hinblick auf die konzeptionelle Grundidee ist. In den Programmen ist die Mentoring Beziehung als zentrales Element verankert und wird durch Qualifizierungsmaßnahmen, Gelegenheiten zum Ausbau der Netzwerke und zur Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses unterstützt bzw. ergänzt. Zudem erscheint Mentoring für die Integration in das Konzept einer geschlechtergerechten Personalentwicklung prädestiniert zu sein, jedoch bleibt eine nachhaltige Implementation der Mentoring Programme in der Personalentwicklung der Hochschulen aus pragmatischer Sicht mit Blick auf die Unterstützung durch finanzielle Ressourcen offen.

Generell stellt sich heraus, dass Evaluation als Instrument zur Optimierung der Mentoring Programme angenommen wird, dieses Verhältnis ist aber zwiespältig. So wird neben der Anerkennung von Evaluation auch eine gewisse Skepsis dem Instrument und seinen Methoden gegenüber deutlich sowie eine unzureichende methodische Kompetenz formuliert. In Hinblick auf die Evaluation von Mentoring Programmen zeigt sich in der Perspektive der Akteurinnen ein umfassender Ansatz, der den gesamten Evaluationsprozess berücksichtigt, in der Praxis wird dieses aber nicht voll eingelöst. Zwar zeigen sich Ansätze verschiedene Perspektiven der Teilnehmenden zu integrieren und dabei auf unterschiedliche Methoden zurückzugreifen, aber die Struktur und der Prozess der Programme findet kaum Beachtung, Ergebnisse sind aufgrund unterschiedlichster Indikatoren nicht miteinander vergleichbar, eine Einschätzung der Effektivität ist auf Grundlage fehlender Informationen zur Struktur und zum Prozess unmöglich. Auf Seite der Akteurinnen sowie in der praktischen Umsetzung ist noch Potential zur Ausbildung von Evaluationskompetenz allgemein, wie auch spezifisch zur Programmevaluation sichtbar um mit dem Instrument der Evaluation die Mentoring Programme qualitativ entwickeln und letztendlich auch das Ausmaß der Qualität bestimmen zu können.

Vor dem Hintergrund der Qualitätskriterien für Mentoring Programme in der Wissenschaft (Forum Mentoring e.V. 2014) lässt sich feststellen, dass Mentoring Akteurinnen ihre Arbeit an diesen Kriterien ausrichten. So finden sich die Qualitätskriterien der Konzeption und Programmgestaltung in den Interviews, wie auch in den Evaluationsberichten wieder. In Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen wird sehr viel Wert auf die sorgfältige Durchführung der Programme und die Pflege der Kontakte gelegt. Jedoch wird in Hinblick auf das Qualitätsmanagement und insbesondere bei den Anforderungen der Evaluation viel Spielraum eingeräumt. Hier wird die kontinuierliche Entwicklung der Mentoring Programme auf Basis der Evaluationsergebnisse zwar als „Muss Kriterium“ gefordert, gleichzeitig werden aber nur die Bewertung der Mentees sowie der Trainings ebenfalls als „Muss“ formuliert, die Programm Dokumentation demgegenüber als wünschenswert, sowie die Selbstevaluation anhand der Mentoring Qualitätsstandards als „Soll Kriterium“ gekennzeichnet. Die Praxis der Evaluation spiegelt diese Kriterien wieder, allerdings bedarf die Entwicklung der

Mentoring Programme auch einer soliden Analyse ihrer Strukturen, Prozesse und ihrer kurz- und langfristigen Ergebniserreichung. Die Ergebnisse sollten sich natürlich auch an der Ausgangssituation messen lassen, so dass eine Bedarfsanalyse bezogen auf den eigenen Bereich bzw. die eigene Hochschule unabdingbar ist.

Schließlich bedarf es eines wissenschaftlich überprüften bzw. überprüfbaren Modells, auf dem die Konzeption der Mentoring Programme aufbauen kann. Hier ist eine klare Zieldefinition hilfreich, vor dem Hintergrund der theoretischen Dimensionen beruflicher Entwicklung und der Ziele der Mentoring Programme erscheint besonders der handlungspsychologische Ansatz (Abele 2013) vielversprechend. Mentoring kann in diesem Zusammenhang als internaler Faktor auf das (geschlechtsbezogene) Selbstkonzept, aber auch als Bedingung der Umwelt, im Sinne der durch die Netzwerke erlebten Unterstützung oder einer strukturell verankerten Stütze der Nachwuchskräfteförderung, wirksam sein. Dieses Zusammenwirken von äußeren und inneren Faktoren charakterisiert auch die Komplexität der Mentoring Programme, da das berufliche Handeln letztendlich durch Eigen- und Fremdwahrnehmung und die (in)formellen Bedingungen des beruflichen Settings beeinflusst wird. Insofern bieten der Transfer des für die Karriere relevanten Wissens, die Reflexion und Erweiterung der Handlungsoptionen, die Stärkung des Selbstvertrauens und der beruflichen Kompetenzen, der strategische Aufbau von Netzwerken sowie das Lernen am Modell durch die Mentoring Programme einen erfolgsversprechenden Ansatz für die Umsetzung beruflicher Chancengleichheit an Hochschulen.

Trotzdem stellt dieser Ansatz die Evaluation vor Herausforderungen und es zeigt sich, dass es grundlegender Evidenz für die Mentoring Programme bedarf. So hat sich Mentoring an den Hochschulen etabliert, umfassende Daten zur wirklichen Verbreitung stehen aber nicht zur Verfügung. Mentoring Verbände auf regionaler- oder Bundesebene können nur annähernde Prognosen liefern. Dazu bleibt unklar, wie Mentoring generell in den Hochschulen verankert ist, bzw. in welcher Art Chancengleichheit auf struktureller und individueller Ebene implementiert ist. Fehlende einheitliche Standards für die Konzeption und Durchführung der Mentoring Programme erschweren die Vergleichbarkeit ihrer Qualität. Zudem zeigt sich, dass in der Mentoring Landschaft viele Programme entstanden sind und entstehen, so ist eine eindeutige Begriffsklärung im Kontext mit dem Wissenschaftssystem zur Abgrenzung von anderen Programmen elementar. Eine unklare theoretische Untermauerung des Mentoring Ansatzes sowie fehlende rigorose Evaluationsdesigns, inklusive angepasster Methoden und nützlicher Indikatoren, lassen viel Raum für die Interpretation der Wirksamkeit sowie die erfolgreiche Umsetzung der Maßnahmen in Hinblick auf die Erreichung der Programmziele. Außerdem stellen sich Fragen auf der Ebene der Umsetzung, d.h. wie wirksam sind diese formalen Programme z.B. im Vergleich zu informellen Mentoring oder anderen Methoden der Personalentwicklung oder wie beeinflusst der Faktor Geschlecht die Mentoring Beziehung und die Zielerreichung, etc.?

Aus Sicht des methodischen Vorgehens in dieser Arbeit sollen die Ergebnisse an dieser Stelle reflektiert werden. Die Auswahl der qualitativen Methode ist in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand als angemessen zu beurteilen. Auch konnten durch die Triangulation verschiedene Perspektiven betrachtet werden, die sich letztendlich grundsätzlich nicht widersprechen, sondern ergänzen. Die Stichprobe der Interviews ist wahrscheinlich zu gering, da die Daten in einigen Kategorien nicht gesättigt erschienen. Demgegenüber sind die Daten zur Evaluation aus den Dokumenten als gesättigt zu betrachten, hier hat sich schon nach einigen Berichten eine Wiederholung der Themen und Indikatoren eingestellt. Jedoch könnte hier die Aktualität der Berichte zu Verzerrungen führen, da um eine ausreichende Stichprobe zu erhalten, auf einen längeren Zeitraum zurückgegriffen werden musste. Da sich die Art der Evaluation und der Indikatoren jedoch nicht erheblich unterschieden hat, ist hier von einem angemessenen Zeitraum auszugehen.

Anzumerken bleibt noch, dass diese Arbeit, bedingt durch die persönlichen Umstände der Autorin, sich über ca. 4 Jahre hingezogen hat. Die Aktualität der theoretischen Grundlagen wurde jedoch nochmals geprüft, die Auswertung der Interviews fand mit erheblicher Zeitverzögerung nach ihrer Durchführung statt. Hier erwiesen sich die angefertigten Ambientprotokolle als sehr hilfreich, jedoch lässt sich nicht ausschließen, dass es nach so langer Zeit zu Lücken in der Erinnerung gekommen ist.

Im Sinne der Kriterien guter Praxis qualitativer Forschung (Creswell 2007) wurde zudem versucht, den Forschungsprozess, die ihm unterliegenden Annahmen sowie die Rolle der Forschenden so transparent wie möglich zu machen und in der Anwendung der Methoden stringent und systematisch vorzugehen. Der guten Praxis entspricht auch die Auswahl der Vorgehensweise, der Datenerhebung und der Auswertung, wobei speziell die Triangulation der Methoden sich als Qualitätsmerkmal hervortut. Trotzdem ist natürlich zu bedenken, dass es sich bei dieser Arbeit um eine Abschlussarbeit im Masterstudium handelt und der Lernprozess nicht abgeschlossen ist.

Mit Hilfe dieser Arbeit konnte sich dem Phänomen der Evaluation der Mentoring Programme explorativ genähert werden. Deutlich ist, Mentoring Programme, die auf politischer Ebene initiiert und in die Praxis umgesetzt werden, bedürfen der wissenschaftlichen Begleitforschung. In Bezug auf die Evaluation der Mentoring Programme konnten wichtige Aspekte identifiziert werden, hier scheinen der Abbau von Vorurteilen dem Instrument der Evaluation gegenüber und damit verbunden die Entwicklung von Methodenkompetenz wichtig. Sicherlich ist diese Einstellung der Evaluation gegenüber auch ihrer Nutzung zur Steuerung der Ressourcen und den oftmals damit verbunden Einschränkungen geschuldet. Außerdem ist die Ausgestaltung des Aspektes der Evaluation im Rahmen der Qualitätssicherung von Mentoring Programmen weiterzuentwickeln um das Potential von Evaluation für die Programmplanung und -durchführung auszuschöpfen. Die aus dieser Untersuchung hervorgegangenen Muster der Evaluation sollten in der Praxis diskutiert und

weiterentwickelt werden. Letztendlich ist auch die Evaluationsforschung gefragt, die Evaluation der Mentoring Programme in der Praxis voranzutreiben.

Literatur

Abele A E. 2013. Berufserfolg von Frauen und Männern im Vergleich. Warum entwickelt sich die „Schere“ immer noch auseinander? *Gender*. 3. S. 41-59. Abruf am 26.03.2016.
http://www.sozialpsychologie.phil.uni-erlangen.de/Publikationen/Download_Publik/Berufserfolg_Fr_Mn_im_%20Vergleich.pdf.

Abele A E. 2005. Ziele, Selbstkonzept und Work-Life-Balance bei der längerfristigen Lebensgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*. 49. S. 176–186.

Abele A E. 2003a. Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. Befunde aus einer prospektiven Längsschnittstudie mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 34 (3). S. 161-172.

Abele A E. 2003b. Beruf - kein Problem, Karriere - schon schwieriger: Berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich. In Abele A E. Hoff E H. & Hohner H U. (Hrsg). *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. Asanger Verlag. Heidelberg. S. 157-182.

Abele A E. & Spurk D. 2009. How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 82(4). S. 803-824. Abruf am 26.03.2016.
http://www.sozialpsychologie.phil.fau.de/Publikationen/Download_Publik/1257954694_JOO P1054.pdf

Alfermann D. 1992. Frauen in der Attributionsforschung: Die fleißige Liese und der kluge Hans. *Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of Research in Human Resource Management*. S. 301-317.

Atteslander P. 2008. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12. Auflage. Erich Schmidt Verlag. Berlin.

Badura B. 1999. *Evaluation Im Gesundheitswesen: Ansätze und Ergebnisse*. Gesundheitsforschung. Juventa-Verlag. Weinheim.

BiB. 2014. Studenten nach Fächergruppen und Geschlecht im Wintersemester 2013/14. Abruf am 26.03.2016. https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Studium_Faecher.html.

Blickenstaff C J. 2005. Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?. *Gender and education*, 17(4), 369-386. Abruf am 26.03.2016.
https://www.researchgate.net/profile/Jacob_Clark_Blickenstaff/publication/228384649_Women_and_science_careers_Leaky_pipeline_or_gender_filter_Gender_and_Education_17%284%29_369-386/links/53f392230cf2155be3509b90.pdf.

BMFSFJ. 2011. *Gender Pension Gap. Entwicklung eines Indikators für faire Einkommensperspektiven von Frauen und Männern*. Eine Untersuchung des Fraunhofer-Instituts für Angewandte Informationstechnik (FIT) für das Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend. Berlin.

- Bortz J. & Döring N. 1995.** Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer Verlag. Berlin.
- Braun von C. & Stephan I. 2005.** Gender @ Wissen in Braun von C. & Stephan I. (Hrsg). Gender @ Wissen. Ein Handbuch der Gender Theorien. Böhlau Verlag. Köln, Weimar, Wien. S. 7-48.
- Brown D. & Brooks L. 2002.** Career Choice and Development. Applying Contemporary Theories to Practice. Jossey-Bass. San Francisco.
- Brussig M. & Knuth M. 2009.** Individuelle Beschäftigungsfähigkeit. Konzept, Operationalisierung und erste Ergebnisse. WSI-Mitteilungen, Jg. 62. S. 287-294. Abruf am 26.03.2016. http://www.boeckler.de/wsimit_2009_06_brussig.pdf.
- Bubhoff L. 2001.** Zum Konzept des beruflichen Übergangs–Eine theoretische Erörterung unter Bezug auf Supers Ansatz zur Erklärung der Laufbahnentwicklung. International Journal for Educational and Vocational Guidance. 1(1-2). S. 59-76. Abruf am 26.03.2016. https://www.researchgate.net/publication/251208996_Zum_Konzept_des_Beruflichen_Ubergangs_Eine_Theoretische_Erörterung_unter_Bezug_auf_Supers_Ansatz_zur_Erklärung_der_Laufbahnentwicklung.
- Bujard M. 2012.** Talsohle bei Akademikerinnen durchschritten? Kinderzahl und Kinderlosigkeit in Deutschland nach Bildungs- und Berufsgruppen. BiB Working Paper 4/2012. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Wiesbaden. Abruf am 26.03.2016. <http://d-nb.info/104130420X/34>.
- CEWS. 2006.** Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. CEWS publik. No. 8. Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung. Bonn.
- Coombe C M. 2005.** Participatory Evaluation: Building Community While Assessing Change. In Minkler M. (Hrsg). Community Organizing and Community Building for Health. Rutgers University Press. New Brunswick, New Jersey, and London. S. 369–85.
- Creswell J W. 2007.** Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. 2nd ed. Sage. Thousand Oaks.
- Csikszentmihalyi M. 1992.** Flow. Das Geheimnis des Glücks. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.
- Dausien B. 2006.** Machen Frauen Karriere? Gedanken zum Diskurs über Geschlecht, Beruf und „Work-Life-Balance“ in Schlüter A. (Hrsg.). Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Reihe: Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 2. Verlag Barbara Budrich. Opladen. S. 54-74.
- DeGEval. 2002.** Standards für Evaluation. Gesellschaft für Evaluation. Köln. Abruf am 05.12.2015. http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf.
- Denzin N K. & Lincoln Y S. 2005.** Strategies of Qualitative Inquiry. 3rd ed. Sage. Thousand Oaks.

- DESTATIS. 2016.** Studierende: Insgesamt nach Bundesländern und tiefer gegliederten Angaben. Abruf am 26.03.2016.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html>.
- Dette D. Abele A E. & Renner O. 2004.** Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Zeitschrift für Personalpsychologie, 3 (4), S.170-183. Abruf am 26.03.2016.
http://www.psychologie.uni-mannheim.de/cip/tut/seminare_wittmann/meta_fribourg/sources/Dette_etal_2004_MA+Laufbahn.pdf.
- DIW. 2015.** Entwicklung des Erwerbsverhaltens. DIW Wochenbericht 5/2015. 82. Jahrgang. S.73-87. Abruf am 26.03.2016.
http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.495833.de/15-5.pdf.
- Dubs R. 1994.** Die Führung einer Schule Leadership und Management. Franz Steiner Verlag. Stuttgart.
- Eagly A H. Wood W & Diekmann A B. 2000.** Social role theory of sex differences and similarities. A current appraisal. In Eckes T & Trautner H M. (Hrsg). The developmental social psychology of gender. Lawrence. Erlbaum. Mahwah. NJ. S. 123 -174.
- Eagly A H 1987.** Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Erlbaum. Hillsdale.
- Färber C. 2000.** Frauenförderung an Hochschulen: neue Steuerungsinstrumente zur Gleichstellung. Vol. 15. Campus Verlag. Frankfurt.
- Flick U. 2007.** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Rowohlt Taschenbuchverlag. Reinbek bei Hamburg.
- Forum Mentoring. 2014.** Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft. 5. Auflage. Würzburg. Abruf am 05.12.2015. http://www.forum-mentoring.de/files/8014/1104/2070/BroschuereForumMentoringV_2014-09-162.pdf.
- Fugate M. Kinicki A J. & Ashforth B E. 2004.** Employability. A psycho-social construct, its dimensions, and applications. Journal of Vocational behavior. 65(1). S. 14-38. Abruf am 26.03.2016. https://www.researchgate.net/profile/Blake_Ashforth/publication/222580864_Employability_A_psychosocial_construct_its_dimensions_and_applications/links/53eb82980cf24f241f123dee.pdf.
- Funken C. 2005.** Glass Ceiling–Fakt oder Fiktion. TOTAL E-QUALITY Deutschland e.V. Institut für Soziologie. FB: Geschlechterforschung und Medien/ Kommunikationssoziologie. Berlin. Abruf am 05.12.2015. https://www.total-e-quality.de/teq/files/182/de/DGLEB_050531_Redebeitrag_Funken.pdf/.
- Geenen E M. 2000.** Akademische Karrieren von Frauen an wissenschaftlichen Hochschulen. Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung: Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Campus Verlag. Frankfurt.
- Gramespacher E. Funk J. Rothäusler I. 2010.** Dual Career Couples an Hochschulen – wissenschaftliche Grundlagen, praktische Erfahrungen und politische Rahmungen. In

Gramespacher E. Funk J. Rothäusler I. (Hrsg). Dual Career Couples an Hochschulen. Budrich Verlag. Opladen. S. 13-18.

Green J. & South J. 2006. Evaluation. Key Concepts for Public Health Practice. Open University Press. Berkshire.

Grembowski D. 2001. The Practice of Health Program Evaluation. Sage Publications. Thousand Oaks, London.

GWK (Hrsg). 2012. Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 16. Fortschreibung des Datenmaterials (2010/2011) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn. Abruf am 26.03.2016.

http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/chancengleichheit/grundlagen/index.html.

Haasen N. 2001. Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. Heyne Verlag. München.

Heilman M E. 1983. Sex bias in work settings: The Lack of Fit model. Research in organizational behavior. Abruf am 26.03.2016.

https://www.researchgate.net/publication/232516742_Sex_Bias_in_Work_Settings_The_Lack_of_Fit_Model.

Hess J. Pfahl L. 2011. Under pressure ...!?! : biografische Orientierungen von Wissenschaftlerinnen in Beruf, Partnerschaft und Familie. In: Rusconi A. Solga H. (Hrsg.). Gemeinsam Karriere machen: die Verflechtung von Berufskarrieren und Familie in Akademikerpartnerschaften. Budrich Verlag. Opladen.

Hirschi A. 2013. Berufswahltheorien–Entwicklung und Stand der Diskussion. In Brüggemann T. & Rahn S. Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Waxmann Verlag Münster, S. 27-41.

Hoff E H. Grote S. Dettmer S. Hohner H U. & Olos L. 2005. Work-Life-Balance: berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen und Männern in hoch qualifizierten Berufen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O. 49(4). S. 196-207.

Hohner H U. & Hoff E H. 2008. Berufliche Entwicklung und Laufbahnberatung. In Petermann F. & Schneider W. (Hrsg.). Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Hogrefe Verlag. Göttingen. S. 827-857.

Hohner H U. Grote S. Hoff E H. & Dettmer S. 2003. Berufsverläufe, Berufserfolg und Lebensgestaltung von Ärztinnen und Ärzten. In Abele A E. Hoff E H. & Hohner H U. (Hrsg.). Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg Asanger Verlag. Heidelberg. S. 43–56.

Holland J L. 1997. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources.

Holst E. & Schimeta J. 2009. Nach wie vor kaum Frauen in den Top-Gremien großer Unternehmen. Wochenbericht des DIW Berlin. 76. 18. S. 302–311. Abruf 26.03.2016. https://www.diw.de/documents/publikationen/3/diw_01.c.97392.de/09-18-3.pdf.

IGA. 2014. Life-Balance: Ein an Lebensphasen und Lebensereignissen orientierter Ansatz. iga. Fakten 7. Initiative Gesundheit und Arbeit. Berlin. Abruf am 26.03.2016. http://www.iga-info.de/fileadmin/redakteur/Veroeffentlichungen/iga_Fakten/Dokumente/Publicationen/iga-Fakten_7_Life-Balance.pdf.

Jurczyk K. 2004. Work-Life-Balance und geschlechtergerechte Arbeitsteilung. Alte Fragen neu gestellt. Flexible Arbeitszeit und soziale Sicherheit, Working Paper. (97). 43-56. Abruf am 26.03.2016. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_097.pdf#page=44.

Kahlert H. 2008. Vertragsförmige Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen als Instrument der Gleichstellung: Das Beispiel Sachsen-Anhalt. Die Hochschule (1/2008). S. 132-149. Abruf am 26.03.2016. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_1/Kahlert_Vereinbarungen.pdf.

Kampshof M & Lurner B. 2002. Chancengleichheit im Bildungswesen. In Stahr I. & Klees-Möller R (Hrsg). Mentoring—ein Instrument zur Verbesserung der Chancengleichheit in Kommunalverwaltung und Hochschule VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 303-319.

Kleinert C. Kohaut S. Brader D. Lewerenz J. 2007. Frauen an der Spitze. Arbeitsbedingungen und Lebenslagen weiblicher Führungskräfte. Campus Verlag. Frankfurt/New York.

Koenig A M. Mitchell A A. Eagly A H. Ristikari T. 2011. Are Leader Stereotypes Masculine? A Meta Analysis of Three Research Paradigms. Psychological Bulletin. Vol. 137. No.4. S. 616-642, Abruf am 26.03.2016. https://www.uni-klu.ac.at/gender/downloads/FP_Koenig_Eagly_2011.pdf.

Körner T. & Günther L. 2011. Frauen in Führungspositionen. Ansatzpunkte zur Analyse von Führungskräften in Mikrozensus und Arbeitskräfteerhebung. Abruf am 26.03.2016. https://www.destatis.de/DE/Publicationen/WirtschaftStatistik/Arbeitsmarkt/FrauenFuehrungspositionen52011.pdf?__blob=publicationFile.

Kolip P. 2006. Evaluation, Evidenzbasierung und Qualitätsentwicklung. Prävention und Gesundheitsförderung. 1(4). S. 234-239.

Krell G. (Hrsg). 2012. Geschlecht macht Karriere in Organisationen: Analysen zur Chancengleichheit in Fach-und Führungspositionen. Edition sigma. Berlin.

Kromrey H. 2001. Evaluation—ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24(2), S. 105-131.

Kurmeyer C. 2012. Mentoring: weibliche Professionalität im Aufbruch. Springer-Verlag. Berlin.

Liamputtong P. 2010. Part 1: Methods and Principles. In Liamputtong P. (Hrsg). Research Methods in Health. Foundation for Evidence Based Practice, Oxford University Press Australia & New Zealand. South Melbourne. S. 1–42.

Löther A. (Hrsg). 2003. Mentoring-Programme für Frauen in Wissenschaft und Forschung. CEWS Beiträge. Frauen in Wissenschaft und Forschung. Kleine Verlag. Bielefeld.

- Macha H. 2006.** Work-Life-Balance und Frauenbiographien in Schlüter A. (Hrsg). Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. In Hering S. Kreienbaum A M. & Schlüter A. Reihe: Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 2. Budrich Verlag. Opladen. S. 17-32.
- Mayring P. 2002.** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag. Weinheim.
- Metz-Göckel S. Möller C. & Auferkorte-Michaelis N. 2009.** Wissenschaft als Lebensform– Eltern unerwünscht. Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Budrich Verlag. Opladen.
- Newburn T. 2001.** What Do We Mean By Evaluation?. *Children & Society*. 1. S. 5–13.
- Niessen C. Sonnentag S. Neff A. Unger D. 2010.** Ressourcen und Belastungen von Doppelkarrieren in der Wissenschaft – eine arbeitspsychologische Perspektive. in Gramespacher E. Funk J. Rothäusler I. (Hrsg). *Dual Career Couples an Hochschulen*. Budrich Verlag. Opladen. S. 75-88.
- Osterloh M. Littmann-Wernli S. 2002.** Die „gläserne Decke“ – Realität und Widersprüche. Diversity in Diskurs und Praxis. In Peters S. Bensel N. (Hrsg). *Frauen und Männer im Management*. 2. Auflage. Gabler Verlag. Wiesbaden. S. 259-275.
- Patton M C. 2002.** *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd ed. Sage. Thousand Oaks.
- Perrin K. & Kay M. 2014.** *Principles of Evaluation and Research for Health Care Programs*. Jones & Bartlett Publishers.
- Potter C. 2006.** Program Evaluation. In Blanche T M. Durrheim K. & Painter D (Hrsg). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. UCT Press. Cape Town. S. 410–428.
- Rappe-Giesecke K. 2011.** Was steuert Karrieren? Das Triadische Modell in der Beratungspraxis. *Wirtschaftspsychologie aktuell* 4. S. 16-20. Abruf am 05.12.2015. <http://www.rappe-giesecke.de/publikationen/veroeffentlichungen/2011/WassteuertKarrierenAutorenfassung.pdf>
- Rappe-Giesecke K. 2008.** Wertklärung. In *Triadische Karriereberatung*. EHP Verlag. Bergisch Gladbach.
- Rennenkampf von A. Kühnen U & Scesny S. 2003.** Die Attribution von Führungskompetenz in Abhängigkeit von geschlechtsstereotyper Kleidung in Pasero U. (Hrsg). *Gender - from Costs to Benefits*. S. 170-181.
- Resch M. & Bamberg E. 2005.** Work-Life-Balance-Ein neuer Blick auf die Vereinbarkeit von Berufs-und Privatleben?. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie A&O*, 49(4). S. 171-175. Abruf am 26.03.2016. http://www.uni-kiel.de/psychologie/AOM/tl_files/Dokumente/Gesichert/Studium/SeminarAO_UK/WLB_9.pdf
- Rosenbrock R. & Hartung S. 2011.** *Public Health Action Cycle/ Gesundheitspolitischer Aktionszyklus*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg). Leitbegriffe

der Prävention und Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten und Methoden. 5. S. 469-471.

Rossi P. Lipsey M W. & Freeman H E. 2004. Evaluation: A Systematic Approach. 7th ed. Sage. Thousand Oaks.

Rotering-Steinberg S. 2009. Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring in Stöger H. Ziegler A. & Schimke D. (Hrsg). Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Pabst Science Publishers. S. 31-51.

Rump J. 2003. Wandel in der Arbeitswelt - Herausforderungen für Mensch und Organisation. in Knauth, P. & Wollert, A. (Hrsg.). Human Ressource Management. Köln.

Schein E H. 2005. Karriereanker - Die verborgenen Muster Ihrer beruflichen Entwicklung. 10. Auflage. Stadelmann Verlags GmbH. Darmstadt.

Schell-Kiehl I. 2006. Mentoringprozesse in biographischer Perspektive. Ergebnisse qualitativer Interviews mit Mentorinnen. In Schlüter A (Hrsg). Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Reihe: Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 2. Budrich Verlag. Opladen. S. 128- 141.

Schlüter A. 2011. Auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule - Bedingungen, Potentiale und Instrumente der Entwicklung Gutachten im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf. Abruf am 26.03.2016.

http://www.boeckler.de/pdf/gutachten_schlueter.pdf.

Schmitt C. 2005. Kinderlosigkeit bei Männern in Tölke A. & Hank K. (Hrsg). Männer – Das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung. In ZfF Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 4. VS Verlag. S.18-43.

Schuster R. 2010. Gleichstellung und Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. In Pasternack P S. Relativ prosperierend, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen. 175-Akademische Verlagsanstalt Leipzig. Abruf am 26.03.2016.

http://www.hof.uni-halle.de/dateien/Mitteldtl_2010.pdf#page=175.

Sczesny S. 2003. Führungskompetenz: Selbst-und Fremdwahrnehmung weiblicher und männlicher Führungskräfte. Abruf am 26.03.2016.

http://bergerimpression.ch/images/content/coachingtraining/team/F%C3%BChrungskompetenz_weibliche_und_m%C3%A4nnliche_F%C3%BChrungskra.pdf.

Smith P. Caputi P. & Crittenden N. 2012. A maze of metaphors around glass ceilings. Gender in Management: An International Journal. 27(7). S. 436-448. Abruf am 26.03.2016. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4091&context=hbspapers>

Stangl W. 2015a. Deskriptive Norm. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abruf 26.03.2016. <http://lexikon.stangl.eu/12530/deskriptive-norm/>.

Stangl W. 2015b. Praeskriptive Norm. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abruf 26.03.2016. <http://lexikon.stangl.eu/12532/praeskriptive-norm/>.

Statistisches Bundesamt. 2016. Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2000 bis 2015. Abruf am 26.03.2016.

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/>.

Statistisches Bundesamt. 2014. Bildungsstand der Bevölkerung. Abruf am 26.03.2016.

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002147004.pdf%3F__blob%3DpublicationFile.

Statistisches Bundesamt. 2014a. Auf dem Weg zur Gleichstellung. Bildung, Arbeit und Soziales – Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Wiesbaden. Abruf am 26.03.2016.

www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2014/Gleichstellung/begleitheft_Gleichstellung_2014.pdf?__blob=publicationFile.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. 2012. Praxishandbuch Dual Career.

Stuttgart. Abruf am 26.03.2016. http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/bevoelkgebiet/Fafo/Publikationen/Praxishandbuch_Dual_Career.pdf.

Stockmann R. 2006. Evaluationsforschung: Grundlagen und Ausgewählte Forschungsfelder. Waxmann Verlag. Münster.

Vollmer L. 2015. Unbewusstes Diskriminieren - Sozialpsychologische Effekte und mögliche Lösungsansätze. In Klemisch M. Spitzley A. Wilke J. (Hrsg). Gender- und Diversity-Management in der Forschung, Stuttgart, 7. und 8. Mai 2015. Konferenzband. Stuttgart : Fraunhofer Verl. S. 52-59. Abruf 26.03.2016. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-43019>.

Vollmeyer R. (2007). Flow bei der Arbeit, doch Glück in der Freizeit. Zielausrichtung, Flow und Glücksgefühle. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O. 51(3). 105-115. Abruf am 26.03.2016.

https://www.researchgate.net/publication/274296826_Flow_bei_der_Arbeit_doch_Glck_in_der_Freizeit_Zielausrichtung_Flow_und_Glcksgefhle_Das_Paradoxon_der_Arbeit.

Walther K. & Lukoschat H. 2008. Kinder und Karrieren: Die neuen Paare. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Wetterer A. 2002. Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. UVK. Konstanz.

Wissenschaftsrat. 2012. Fünf Jahre Offensive für Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Drs. 2218-12 Bremen. Abruf am 26.03.2016.

<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2218-12.pdf>.

Wissenschaftsrat. 2008. Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, in: Empfehlungen und Stellungnahmen, Bd. I, Köln, S. 44-49. Abruf am 26.03.2016. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/est_bd1_2007.pdf.

Woll A. 2000. Führung. Wirtschaftslexikon, München, Wien.

Wottawa H. & Thierau H. 2003. Lehrbuch Evaluation. 3., korrigierte Aufl. Psychologie Lehrbuch. Huber Verlag. Bern.

WSI. 2012. Equal Pay Day. Große Einkommensunterschiede zwischen Akademikerinnen und Akademikern. WSI - Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung. Fakten für eine faire Arbeitswelt. Pressemitteilung. Düsseldorf. Abruf am 26.03.2016.

http://www.lohnspiegel.de/main/dateien/PM%20Equal%20pay%20day%202012_final.pdf.

Yukl G. Gordon A. Taber T. 2002. A Hierarchical Taxonomy of Leadership Behaviour: Integrating a Half Century of Behaviour Research. Journal of Leadership and Organizational Studies. Vol 9. no 1. S.15-32. Abruf am 26.03.2016.

https://www.researchgate.net/profile/Gary_Yukl/publication/258153142_A_Hierarchical_Taxonomy_of_Leadership_Behavior_Integrating_a_Half_Century_of_Behavior_Research/links/0deec52968f5f2f4d6000000.pdf.

Zebisch J. Rothe A. Erbe B. 2008. Specific Support Actions: Knowledge Transfer to Universities to Support Gender Budgeting as an Instrument to Promote Equal Opportunities for Women and Men. München. Abruf am 26.03.2016.

www.frauenakademie.de/projekt/eu_gender-budgeting/gender-budgeting_reports.htm.

Ziegler A. Schminke D. Stöger H. 2009. Wo steht die Mentoringforschung im Hype-Zyklus?. Resultate eines Literaturüberblicks. in Stöger H. Ziegler A. & Schminke D. (Hrsg). Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Pabst Science Publishers. S. 319-329.

Anhang

Leitfragen: Evaluation von Mentoring-Programmen

Mentoring

Wodurch unterscheidet sich Mentoring von anderen Maßnahmen zur beruflichen Förderung von Frauen (z.B. Frauenförderpläne, Personal- und Strukturentwicklungspläne, Zielvereinbarungen, Fortbildungen)?

- Gemeinsamkeiten/ Besonderheiten

Was sind die Ziele von Mentoring-Programmen?

- Wichtigkeit/ Bedeutung

Gibt es bestimmte Regularien für Mentoring-Programme?

- Konzept, Auftrag, Förderbereiche, Beschlüsse, feste wissenschaftlich qualifizierte Ansprechpartnerin für die Koordination, Verbindlichkeiten, Größe der Gruppe, Laufzeit

Qualität

Was macht die Qualität eines Mentoring-Programms aus?

- Programm/ Konzept
- Ziele/ Ergebnisse
- Durchführung/ Begleitung
- Evaluation

Evaluation

Wurde Ihr Mentoring-Programm evaluiert?

- Was wurde bisher gemacht zur Evaluation?
- Nutzung der Evaluation (intern/ extern)

Wie sollten Mentoring-Programme evaluiert werden?

- Ansatz/ Paradigma/ Grundsätze
- Indikatoren/ Methoden

Was zeichnet eine gute Evaluation aus?

- Was kann geleistet werden/ was nicht/ was sollte unbedingt geleistet werden
- Zielgruppe der Evaluation/ Nutzen
- Impulse für Gleichstellungspolitik
- Lernprozesse in der Gesellschaft/ Genderkompetenz

Perspektiven

Wie schätzen Sie die Bedeutung von Mentoring - Programmen für die Zukunft ein?

- Was bedeutet das für die Evaluation?

	Struktur	Prozess	Output	Outcome	Impact
Mentoring Programme	<p><i>Koordination</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualifikation - Verantwortlichkeiten - Zeitressource - evtl. weitere MitarbeiterInnen <p><i>Rahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ort - Laufzeit/ Dauer - Unterstützung <p><i>Ressourcen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung - Sachliche/ personale Ausstattung <p><i>Konzept</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt - Evaluation/ Dokumentation 	<p><i>Kontrolle der Implementation der Maßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentoring Beziehung - Trainings/ Seminare - Rahmenveranstaltung - Bilanz Workshops - Begleitung Mentoring Beziehung <p><i>Zusammenarbeit und Kommunikation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rekrutierung - Matching (Geschlecht/ Qualifikation) - Feedback - Öffentlichkeitsarbeit - Sichtweise: Koordination, TeilnehmerInnen - Bilanzen zu verschiedenen Zeitpunkten 	<p><i>Maßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl - Dauer - TeilnehmerInnen Statistik <p><i>Matching Prozess</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenstellung der Mentoring Beziehung <p><i>Effektivität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Akzeptanz:</i> Bewertung/ Beurteilung in Bezug auf Wünsche und Erwartungen zu Inhalt, Qualität, Organisation und Umgebung - <i>Lernerfolg:</i> Erreichen der Lernziele - <i>Transfererfolg:</i> Umsetzung des Gelernten in den Alltag - <i>Organisationserfolg:</i> Effizienz (Relation von Input und Output) 	<p><i>Veränderungen auf individueller Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einstellung und Verhalten - Persönliche Kompetenzen (wie z.B. Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Coping Verhalten, Work Life Balance, Flexibilität/ Mobilität etc.) - Schlüsselkompetenzen - Wissenschaftlicher Outcome, z.B. Promotion, Habilitation <p><i>Veränderungen auf organisatorischer Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung des Nachwuchses und seiner Lebenssituation - Einstellung und Verhalten der Vorgesetzten in Bezug auf die Unterstützung der Karriereziele und Lebensplanung (Familie) - Integration von Mentoring/ Netzwerken in den Organisationsalltag (formell und informell) 	<p><i>Strukturelle Förderung der Nachwuchskräfte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten des beruflichen Aufstieges in einem wertschätzenden Arbeitsklima, d.h. Veränderungen von Arbeitszeitsystemen, Beschäftigungssicherung, Familienfreundlichkeit, Frauennetzwerke - Sichtbarkeit der Frauen in der Wissenschaft (Publikationen, Konferenzen) - Erreichen relevanter Positionen und Übernahme von Verantwortung für gendergerechte Wissenschaft - Beschäftigungsfähigkeit/ Verbleib

One to One Mentoring	<p><i>Koordination</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualifikation - Verantwortlichkeiten - Zeitressource - evtl. weitere MitarbeiterInnen <p><i>Rahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ort - Laufzeit/ Dauer - Unterstützung <p><i>Ressourcen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung - Sachliche/ personale Ausstattung <p><i>Konzept</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt - Evaluation/ Dokumentation 	<p><i>Kontrolle der Implementation der Maßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - One to One Mentoring <p><i>Matching</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung/ Schulung - Einbindung in Matching Prozess <p><i>Vereinbarungen/ Erwartungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation <p><i>Kommunikation und Zusammenarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentoring Team - Koordination/ evtl. Coaching 	<p><i>Maßnahme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl - Dauer - TeilnehmerInnen Statistik <p><i>Matching Prozess</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenstellung der Mentoring Beziehung <p><i>Effektivität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der der Zielerreichung in Hinblick auf Vereinbarungen/ Erwartungen - Akzeptanz - Lernerfolg - Transfererfolg 	<p><i>Veränderungen auf individueller Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einstellung zur Verwirklichung der beruflichen Karriere/ Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch Rollenmodell - Erweiterung des Verhaltensrepertoires <p><i>Veränderungen auf organisatorischer Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für die Situation des Nachwuchses bzgl. möglicher Aufstiegsmöglichkeiten, Vereinbarkeit von Beruf und Familie - Übertragung in das Handeln im Alltag der MentorInnen 	<p><i>Umsetzung der eigene Karriere- und Lebensplanung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivation und Bestärkung durch Inspiration (Rollen-vorbild)
Peer Mentoring	<p><i>Koordination</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualifikation - Verantwortlichkeiten - Zeitressource - evtl. weitere MitarbeiterInnen <p><i>Rahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ort - Laufzeit/ Dauer - Unterstützung <p><i>Ressourcen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung - Sachliche/ personale Ausstattung <p><i>Konzept</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt - Evaluation/ Dokumentation 	<p><i>Kontrolle der Implementation der Maßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peer Mentoring <p><i>Matching</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung/ Schulung - Einbindung in Matching Prozess <p><i>Vereinbarungen/ Erwartungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation <p><i>Kommunikation und Zusammenarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peer Gruppe - KoordinatorIn 	<p><i>Maßnahme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl - Dauer - TeilnehmerInnen Statistik <p><i>Matching Prozess</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenstellung der Mentoring Beziehung <p><i>Effektivität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der der Zielerreichung in Hinblick auf Vereinbarungen/ Erwartungen - Akzeptanz - Lernerfolg - Transfererfolg 	<p><i>Veränderungen auf individueller Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einstellung zum Netzwerken - Aktive Nutzung der Netzwerke - Kommunikationsfähigkeit <p><i>Veränderungen auf organisatorischer Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für die Situation des Nachwuchses - Wahrnehmung der Netzwerke und deren Förderung 	<p><i>Umsetzung der eigene Karriere- und Lebensplanung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivation und Bestärkung durch Inspiration (Rollen-vorbilder) - Nutzung der Netzwerke für die Umsetzung beruflicher Ziele

Gruppen Mentoring	<p><i>Koordination</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualifikation - Verantwortlichkeiten - Zeitressource - evtl. weitere MitarbeiterInnen <p><i>Rahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ort - Laufzeit/ Dauer - Unterstützung <p><i>Ressourcen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung - Sachliche/ personale Ausstattung <p><i>Konzept</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt <p>Evaluation/ Dokumentation</p>	<p><i>Kontrolle der Implementation der Maßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppen Mentoring <p><i>Matching</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung/ Schulung - Einbindung in Matching Prozess <p><i>Vereinbarungen/ Erwartungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation <p><i>Kommunikation und Zusammenarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentoing Gruppe - KoordinatorIn 	<p><i>Maßnahme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl - Dauer - TeilnehmerInnen Statistik <p><i>Matching Prozess</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenstellung der Mentoring Beziehung <p><i>Effektivität</i></p> <p>Überprüfung der der Zielerreichung in Hinblick auf Vereinbarungen/ Erwartungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz - Lernerfolg - Transfererfolg 	<p><i>Veränderungen auf individueller Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einstellung zum Netzwerken - Aktive Nutzung der Netzwerke - Kommunikationsfähigkeit <p><i>Veränderungen auf organisatorischer Ebene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für die Situation des Nachwuchses - Wahrnehmung der Netzwerke und deren Förderung 	<p><i>Umsetzung der eigene Karriere- und Lebensplanung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivation und Bestärkung durch Inspiration (Rollen Vorbilder) - Nutzung der Netzwerke für die Umsetzung beruflicher Ziele
Trainings	<p><i>Koordination</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualifikation - Verantwortlichkeiten - Zeitressource - evtl. weitere MitarbeiterInnen <p><i>Rahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ort - Laufzeit/ Dauer - Unterstützung <p><i>Ressourcen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung - Sachliche/ personale Ausstattung <p><i>Konzept</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt <p>Evaluation/ Dokumentation</p>	<p><i>Kontrolle der Implementation der Maßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trainings <p><i>Lernziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulierung angepasst an die Bedürfnisse der Zielgruppe <p><i>Kommunikation und Zusammenarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe - TrainerIn - KoordinatorIn 	<p><i>Maßnahme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl - Dauer - TeilnehmerInnen Statistik <p><i>Effektivität</i></p> <p>Überprüfung der Zielerreichung in Hinblick die formulierten Lernziele</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz - Lernerfolg - Transfererfolg 	<p><i>Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sachkompetenz: fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, Engagement - Methodenkompetenz: Fähigkeit zur Planung, Entscheidung, Analyse; Kreativität; abstraktes und vernetztes Denken - Selbstkompetenz: Flexibilität, Kommunikation, Teamfähigkeit - Sozialkompetenz: Teamfähigkeit, Verantwortung, Handlungsbewusstsein <p><i>Weiterentwicklung von Führungskompetenz</i></p>	<p><i>Umsetzung der eigene Karriere- und Lebensplanung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbesserte Chancen im Bewerbungsprozess durch umfassende Qualifizierung



I. Konzeptionelle Voraussetzungen	II. Institutionelle Rahmenbedingungen	III. Programmstruktur und -elemente
<p>Prozessorientierte Konzeptentwicklung</p> <p>Bedarfsanalyse // Definition der Ziele // Zielgruppenspezifikation // Definition der Programminhalte // Zeitplan</p> <p>Budget- und Ressourcenplanung</p> <p>► Finanzielle Ressourcen Trainings // Öffentlichkeitsarbeit // Veranstaltungsräume Bewirtung // Büromaterial // Dienstreisen // Sonstige Ausgaben</p> <p>Finanzierung über: – Haushalts- bzw. Hochschulmittel – Drittmittel (ESF, DFG-Gendermittel etc.) – Teilnahmebeiträge (welche Verwendung)</p> <p>► Personelle Ressourcen Qualifikationsprofil // Stellenumfang // Besoldungsstufe Beschäftigungsdauer // Studentische Hilfskräfte</p>	<p>Informationsmanagement</p> <p>► Presse und Medienarbeit Pressemitteilungen // Wissenschaftliche Publikationen</p> <p>► Mediengestaltung Programmflyer // Plakate // Programm-Broschüren bzw. Mentoring-Leitfaden</p> <p>► Programmpräsentationen Auf hochschulinternen und /-externen Veranstaltungen // Präsenz in Datenbanken, Portalen etc.</p> <p>► Online-PR Konzeption und Pflege der Homepage // Präsenz auf Social Media Seiten oder Kanälen (siehe auch S. 18 (Kanäle)) wie z.B. Facebook, XING etc.</p> <p>Veranstaltungsmanagement</p> <p>Trainings- und Veranstaltungskonzeption // Auswahl und Akquise von Referentinnen und Referenten // Organisation von Veranstaltungsräumen, mediale Ausstattung und Catering // Einladungen über Verteilerlisten // Erstellen und Verteilen von Veranstaltungsflyern und -plakaten</p> <p>Kontaktmanagement</p> <p>Aufbau und Pflege von internen und externen Netzwerken // Einrichtung eines Wissenschaftlichen Beirats/ einer Steuerungsgruppe // Kontakte und Kooperationen mit relevanten hochschulinternen Einrichtungen // aktive Mitarbeit in regionalen Mentoring-Bündnissen // aktive Mitarbeit im Forum Mentoring e.V.</p> <p>Qualitätsmanagement</p> <p>► Evaluation schriftliche und/oder mündliche Bewertungen durch die Mentees // schriftliche und/oder mündliche Bewertungen durch die Mentorinnen und Mentoren // Verbleibbefragung Alumnae // schriftliche Bewertung der Trainings/Veranstaltungen // kontinuierliche Entwicklung der Programme auf der Basis der Evaluations-ergebnisse</p> <p>► Programmdokumentation Jahres- bzw. Jahrgangsbericht für Hochschule, ggf. auch extern einsehbar</p> <p>► Einhaltung der Qualitätsstandards des Forum Mentoring e.V. kontinuierliche Orientierung und Selbstevaluation</p>	<p>Auswahlverfahren</p> <p>► Bewerbung Schriftliche Bewerbung Profilbogen/Bewerbungsbogen, Motivationsschreiben // CV // ggf. Gutachten/Empfehlungsschreiben Bewerbungsgespräche Gesprächsleitfaden Auswahlgremium // z. B. (Wissenschaftlicher) Beirat/Steuerungsgruppe</p> <p>Rahmenprogramm</p> <p>Auftaktveranstaltung // Einführungsveranstaltung // Zwischenbilanz // Abschlussbilanz // Abschlussfeier/Zertifikatvergabe</p> <p>Mentoring</p> <p>► Formen des Mentorings Entscheidung für eine oder mehrere Mentoringform/en (One-to-One // Gruppen-Mentoring // Peer-Mentoring // Mischformen)</p> <p>► Voraussetzungen der Mentoring-Beziehung Freiwilligkeit // Unabhängigkeit // definierter Zeitraum // persönlicher Kontakt // Vertraulichkeit // Verbindlichkeit // Erwartungsklä rung // konkrete Vereinbarungen</p> <p>► Matching Anwendung einer oder mehrerer Matchingform/en (Eigenrecherche der Mentees) // Rückgriff auf Mentorinnen- und Mentorenpool // Abgleich der Profildbögen Mentee - Mentorin/Mentor</p> <p>► Inhalte des Mentoring-Prozesses Zieldefinition // Entwicklung individueller Karriere-strategien // Ausbau persönlicher Kompetenzen // Transfer informeller Wissensbestände // Vernetzung in Wissenschaft und/oder Wirtschaft</p> <p>Training/Qualifizierung</p> <p>Zielgruppenspezifische Workshops zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen // Exkursionen/Shadowing // Informationsmaterial (Handout)</p> <p>► Coaching Einzel- oder Gruppenberatung durch externe Coaches</p> <p>► Networking informelle Netzwerktreffen (programmintern und ggf. -übergreifend) // moderierte themenbezogene Netzwerktreffen // Mailinglisten/Datenbanken</p>

Muss: Kriterien die erfüllt sein müssen
Soll: Kriterien die erfüllt sein sollten
Kann: Kriterien die erfüllt sein können; nice-to-have

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Hausarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Hamburg, 01.04.2016

Unterschrift