

Hannah HOLISCHKA¹, Kathrin SCHLEMMER, Louisa SÖLLNER & Elisabeth KALS (Eichstätt)

Gleichstellung in der Nachwuchsförderung: Teilnahmemotivation für Mentoring-Programme

Zusammenfassung

Mentoring ist ein hochschulpolitisches Gleichstellungsinstrument, um langfristig den Frauenanteil in Leitungspositionen zu erhöhen. In dieser Studie werden mittels eines quantitativen Online-Fragebogens (N=73) die Motive und entsprechende Engagements für die (geplante) Teilnahme an einem Mentoring-Programm untersucht. Im Einklang mit der Theorie der Mentoring-Funktionen nach Kram (1983, 1988) sind sowohl karriereorientierte als auch psychosoziale Faktoren relevant, die durch Engagementbereitschaften flankiert werden. Implikationen für die Etablierung und Weiterentwicklung zielgruppenspezifischer Mentoring-Programme an Hochschulen werden abgeleitet.

Schlüsselwörter

Gleichstellung, Mentoring, Mentoring-Funktionen

¹ E-Mail: hannah.holischka@gmx.de



Gender equality in the support of junior researchers: Motivations for participating in a mentoring program

Abstract

Mentoring is a higher education policy equality instrument for increasing the proportion of women in leadership positions in the long term. In this study, the motives and corresponding commitments for (planned) participation in a mentoring programme were examined by means of a quantitative online questionnaire (N=73). Based on Kram's (1983, 1988) theory of mentoring functions, both career-oriented and psychosocial factors are relevant, which are complemented by the willingness to commit. Implications for the establishment and further development of target-group-specific mentoring programmes at universities are derived here.

Keywords

equal opportunities in academia, mentoring, mentoring functions

1 Mentoring als Instrument der Gleichstellungspolitik

Die „gläserne Decke“ zeigt sich auch an deutschen Hochschulen: Zwar sind in Deutschland annähernd gleich viele Studentinnen wie Studenten immatrikuliert, doch sinkt der Frauenanteil mit der Höhe der Karrierestufe. Im Jahr 2020 lag der Professorinnenanteil lediglich bei 26% (Statistisches Bundesamt, 2021). Die Unterrepräsentanz von Frauen auf den Spitzenpositionen in der Wissenschaft wird sowohl durch Eigenschaften von Männern und Frauen als auch durch das Wissenschaftssystem erklärt (Blome et al., 2013, S. 55ff.). Lind (2004) spricht daher von einer Interaktion zwischen strukturellen und individuellen Barrieren, sodass Gleichstellungspolitik sowohl aufseiten der Wissenschaftlerinnen als auch aufseiten des Wissenschaftssystems ansetzen sollte (Lind, 2004, S. 129).

Wissenschaftsmentoring ist dabei ein Förderinstrument, das sowohl bereits vorhandene Kompetenzen stärken als auch strukturelle Auswirkungen auf das System Hochschule anregen kann (Franzke, 2005), beispielsweise durch eine Steigerung der Innovativität der Hochschule infolge der erhöhten Diversität der Arbeitskräfte (Petersen & Rudack, 2011). Folglich betreffen die Themen Mentoring und, übergeordnet, Gleichstellung nicht alleine Fragen der Gerechtigkeit, sondern auch der Qualitätsentwicklung von Hochschulen (Leicht-Scholten, 2009). Personalentwicklungsmaßnahmen besitzen dabei eine besondere Bedeutung, um wissenschaftliche Nachwuchskräfte langfristig für einen akademischen Karriereweg zu gewinnen (Krempkow et al., 2016).

Mittlerweile sind Mentoring-Programme als Instrument der Gleichstellung an vielen Hochschulen etabliert (Blome et al., 2013), doch wenig beforscht. Law et al. (2021) stellen heraus, dass bei der Implementierung von Maßnahmen immer noch Defizite in der wissenschaftlichen Fundierung bestehen.

Diese Lücke füllt die vorliegende Untersuchung, indem sie einem geplanten Mentoring-Programm an einer bayerischen Universität eine theoretisch fundierte Bedarfs- bzw. Motivanalyse voranstellt, die unter den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern dieser Universität durchgeführt wurde. Sie analysiert die Teilnahmemotivation potenzieller Mentees auf Basis der Theorie der Mentoring-Funktionen nach Kram (1983, 1988), die bislang noch nicht prospektiv im Sinne von Erwartungen erfasst wurden.

Die Ergebnisse dienen dazu, das Mentoring-Programm der Universität zielgruppenspezifisch zu entwickeln. Die Ausrichtung an der Zielgruppe zählt zu den Qualitätsmerkmalen von Mentoring-Programmen in der Wissenschaft (Forum Mentoring e.V., 2014) und sollte dazu führen, dass das Programm angenommen und engagiert mitgetragen wird. Übergeordnetes Ziel ist somit, ein wirksames Mentoring-Programm zu entwickeln, das dazu führt, dass mehr Frauen eine wissenschaftliche Karriere erfolgreich verfolgen, und das so einen messbaren Beitrag zur Gleichstellung leistet.

2 Theoretische und empirische Fundierung des Mentorings

Der Begriff des Mentorings stammt aus der griechischen Mythologie: Als Odysseus in den trojanischen Krieg zog, übernahm der Gelehrte „Mentor“ die Funktion eines väterlichen Freundes für seinen Sohn Telemachus und unterstützte diesen bei allen Schritten der persönlichen und gesellschaftlichen Initiation (Schoch & Kapp, 2014).

In gleicher Weise werden beim Mentoring an Hochschulen sowohl die professionelle Karriere als auch die persönliche Fortentwicklung der Beteiligten unterstützt (Eby et al., 2008). Dabei erweist sich Mentoring als ein „kraftvolles Instrument“ (Heinemann & Kals, 2019, S. 17), das mittels Vorbildern informelle Regeln einer Organisation verbreitet (vgl. Moser, Soucek & Hassel, 2014). Im Bereich der Graduiertenbetreuung befördert die psychosoziale Unterstützung die Zufriedenheit der Mentees mit der Arbeitsbeziehung und die Produktivität (Tenenbaum, Crosby & Gliner, 2001). Ähnliche Ergebnisse wies Lunsford (2012) im Bereich der Promotionsbetreuung nach.

In akademischen Programmen zur Förderung von Frauen werden drei Module voneinander unterschieden: die Mentoring-Beziehung, das Networking und das Training. Von diesen wird die Mentoring-Beziehung als das zentrale Modul erachtet (Forum Mentoring e.V., 2014). Dabei geht es um eine reziproke Fortentwicklung von Mentees und Mentorinnen, die Engagement seitens der Mentees erfordert. Daher sind bei der Etablierung eines Mentoring-Programms neben den nachfolgend beschriebenen mentoringspezifischen Funktionen auch die entsprechenden Engagementbereitschaften der Mentees in den Blick zu nehmen.

Die Mentoring-Funktionen gehen auf die entwicklungspsychologische Theorie von Kathy Kram (1983, 1988) zurück. Diese Theorie gilt als Grundlagenwerk des akademischen Mentorings, obwohl sie ursprünglich im Unternehmenskontext entwickelt wurde (Budde & Ellendt, 2017; Sloane & Fuge, 2012). Bis heute dient die Theorie als Grundlage für die Entwicklung empirischer Studien sowie zur Einordnung relevanter Variablen (Law et al., 2021). Kram (1983, 1988) unterscheidet dabei Karriere- und psychosoziale Funktionen: Zu den Karrierefunktionen, die unmittelbar dem professionellen Aufstieg der Mentees dienen, gehören Patenschaft, Exposition und Sichtbarkeit, Coaching, Schutz und herausfordernde Lernaufgaben. Zu den psycho-

sozialen Funktionen, die Mentees darin unterstützen, sich mit ihrer Rolle zu identifizieren, zählen die Vorbildfunktion, Akzeptiertwerden und Bestätigung, Beratung und Freundschaft (Kram, 1988).

In der Wirkungsforschung werden die Mentoring-Funktionen nach Kram aufgegriffen, um u. a. die Effekte des Mentorings zu verstehen. Die Pionierarbeit von Hofmann-Lun, Schönfeld und Tschirner (1999) zeigt, dass der Erfolg eines Mentoring-Programms durchaus durch seine Konzeption und Gestaltung und auch durch die Erwartungen der Mentees beeinflusst wird.

Diese Erwartungen wurden in einigen empirischen Studien speziell zum Mentoring an Hochschulen untersucht. So befragte Höppel (2016) ehemalige Mentees zu ihren Teilnahmemotiven und konnte sechs Motive identifizieren, die von Motiven zur eigenen Entwicklung (wie Wunsch nach Erfahrungsaustausch) bis hin zu spezifischen Fertigkeiten (wie Weiterentwicklung von Kompetenzen) reichen (ebd., S. 67, 75). Auch Petersen und Rudack (2011) konnten die Bedeutung der entwicklungspsychologischen Motive empirisch bestätigen (ebd., S. 155).

Diesen theoretischen und empirischen Überlegungen folgend, liegt die Theorie von Kram mit ihren Mentoring-Funktionen auch der vorliegenden Studie zur Analyse der Teilnahmemotivation potenzieller Mentees zugrunde. Die Funktionen, die mentoringspezifische Motive widerspiegeln, werden jedoch, wie dargestellt, durch die Bereitschaften der Mentees, sich auf das Mentoring-Programm einzulassen, ergänzt.

3 Fragestellungen der Untersuchung

Aus den bisherigen Überlegungen leiten sich folgende Fragestellungen ab:

1. Welche Motive lassen sich für die Teilnahme an einem Mentoring-Programm ausmachen und voneinander unterscheiden?

Die Motiverfassung nach Kram (1983, 1988) soll breit gefächert erfolgen, um alle wichtigen Bedürfnisse erkennen zu können. Da es sich bei der Motivation zur Teilnahme an einem Mentoring-Programm um ein latentes Konstrukt handelt, das nicht unmittelbar beobachtbar ist, wurde als methodischer Ansatz die Messung von Indikatorvariablen gewählt. Eine Faktorenanalyse sollte sichtbar machen, ob grund-

legende Teilnahmemotive entsprechend der Theorie von Kram (1988) in einen karrierebezogenen und einen psychosozialen Bereich differenziert werden können. Schließlich sollte überprüft werden, wie stark die einzelnen Motive ausgeprägt sind, um diese bei der Entwicklung des Mentoring-Programms entsprechend gewichten zu können.

2. Wie hoch ist die Engagementbereitschaft unter potenziellen Mentees, und mit welchen anderen Variablen hängt diese zusammen?

Die Bereitschaft sich einzubringen und auf eine enge Mentoring-Beziehung einzulassen, ist eine wichtige Grundvoraussetzung für das Gelingen eines Mentoring-Programms. Die Höhe der Zusammenhänge mit den unterschiedlichen Funktionsvariablen kann ebenfalls zur zielgruppenspezifischen Angebotsentwicklung beitragen.

4 Entwicklung des Messinstruments

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein eigenes Messinstrument entwickelt. Es umfasst einerseits die verschiedenen Mentoring-Funktionen und andererseits die Engagementbereitschaften.

4.1 Mentoring-Funktionen

Im Zentrum des Messinstruments steht die Erfassung der Teilnahmemotive der potenziellen Mentees auf den Grundlagen des qualitätsgeprüften modularen Aufbaus von Mentoring-Programmen und der Funktionen des Mentorings nach Kram (1983, 1988). Es werden folgende sechs Motiv- bzw. Interessensskalen erfasst:

1. Grundlegende, entwicklungspsychologische Teilnahmemotive
2. Erhoffte Fähigkeiten
3. Aspekte der Mentoring-Beziehung
4. Aspekte begleitender Trainings
5. Aspekte des Peer-Netzwerks
6. Spezifische Themeninteressen für Trainings

Die drei Module eines Mentoring-Programms (Mentoring-Beziehung, begleitende Trainings, Netzwerken) werden durch je eine Skala (3, 4, 5) repräsentiert.

Zusätzlich bezieht sich die Skala 1 „Grundlegende entwicklungspsychologische Teilnahmemotive“ auf das Interesse, sich durch das Mentoring-Programm weiterzuentwickeln, und steht in Einklang mit den Befunden von Höppel (2016) sowie Petersen und Rudack (2011).

Davon werden die spezifischen Fähigkeiten (Skala 2) abgegrenzt, die sich ebenfalls als relevant erweisen und Zielfunktion von Mentoring-Programmen sind (Höppel, 2016).

Die Skala 6 „Themenbereiche für Trainings“ erfasst, inwiefern die Teilnehmenden an konkreten Themen interessiert sind, die der Gestaltung von Workshops im Rahmen des Mentoring-Programms zugrunde liegen. Diese Themen greifen die Ziele des Mentoring-Programms auf, orientieren sich an bestehenden Angeboten aus der Praxis (Forum Mentoring e.V., 2014) und dienen dazu, das Trainingsangebot auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abstimmen zu können.

Jede der sechs Motivskalen umfasst zu gleichen Anteilen Fragen, die sich jeweils auf den psychosozialen oder auf den karriereorientierten Funktionsbereich beziehen, um grundlegende Motivstrukturen ausmachen zu können. Eine Übersicht der Motiv- und Interessensskalen ist in Tabelle 1² dargestellt.

4.2 Engagementbereitschaft

Die Skala zur Untersuchung der Bereitschaft zum Engagement bezieht sich auf die vier Bereiche Mentoring-Beziehung, Netzwerken, öffentliche Programmvertretung und Mithilfe beim Aufbau des Programms: Die Mentoring-Beziehung erfordert als zentrales Mentoring-Modul reziprokes Engagement und auch ein Sich-Einlassen auf die Beziehung seitens der Mentees. Netzwerken ist ebenfalls ein zentrales Element von Mentoring und spiegelt sich in den Mentoring-Funktionen wider. Die öffentliche Programmvertretung und ein Commitment, das Programm mit aufzubauen, basieren auf der Grundannahme von Beziehungen „auf Augenhöhe“ und darauf, das Programm sowohl intern als auch extern im Sinne öffentlicher Einlassungen

2 Der vollständige Fragebogen wird auf Nachfrage zur Verfügung gestellt.

mitzutragen. Bei der Engagementbereitschaft geht es somit um die grundsätzliche Einlassung auf das Programm. Die genaue Ausgestaltung wird hingegen an den Motivskalen ausgerichtet.

4.3 Operationalisierung der Konstrukte

In dem anonymen Online-Fragebogen werden die Konstrukte jeweils mit mehreren Items mit einer sechsstufigen Likertskala erhoben (Tab. 1). Neben den psychologischen Konstrukten wurden soziodemografische Daten erfasst.

5 Datenerhebung und Ergebnisse

5.1 Stichprobe

Die Befragung richtet sich an alle Nachwuchswissenschaftlerinnen, die aktuell an der betroffenen Universität in der Promotions- oder Habilitationsphase sind. Es nahmen 73 Personen an der Befragung teil (61 Frauen; 11 Männer, 1 fehlende Angabe). Die Teilnehmerinnen waren mehrheitlich 26–35 Jahre alt (41% 26–30 Jahre; 27,9% 31–35 Jahre) und befanden sich zu 71% in der Promotionsphase. Aufgrund des Datenschutzes liegen keine verlässlichen Zahlen zur Grundgesamtheit vor. Entsprechend konnten die Befragten nur mittels eines allgemeinen universitären Aufrufs, aber keines individuellen Anschreibens zur Teilnahme motiviert werden. Es ist davon auszugehen, dass sich vor allem jene Personen gemeldet haben, die an dem Thema Mentoring interessiert sind.

5.2 Struktur der Teilnahmemotive

Die Struktur der Teilnahmemotivation wurde faktorenanalytisch untersucht, um zu überprüfen, inwiefern die formulierten Items die latenten Konstrukte abdecken (Hauptachsenmethode mit Varimax-Rotation). Die Voraussetzungen zur Durchfüh-

zung der Faktorenanalysen wurden mittels des Kaiser-Mayer-Olkin(KMO)-Maßes sowie des Bartlett-Tests erfolgreich überprüft.³

Die sechs Themenskalen des Fragebogens wurden dabei getrennt untersucht, da sie inhaltlich jeweils eigenständige Bereiche abbilden. Dies geschah anhand des Gesamtdatensatzes, um die maximale statistische Power des Datensatzes zu nutzen. Die statistische Stabilität bei der Extraktion der Faktoren wurde somit gegenüber möglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Motivausprägungen priorisiert. Um die Bedarfe der weiblichen Stichprobe dennoch abzubilden, wurden die Skalenanalysen zusätzlich an der Stichprobe der Frauen berechnet. Die empirische Struktur ist mit zwei Einschränkungen theoriekonform (s. Tab. 1).

Alle Motiv- und Interessenskalen bilden sich mit zwei Ausnahmen in jeweils zwei Faktoren ab, bei denen der eine Faktor die karriereorientierten Items und der andere die psychosozialen Items umfasst. Lediglich bei den Skalen „Fähigkeiten“ sowie „Peer-Netzwerk“ findet sich eine einfaktorielle Struktur, die jeweils einen psychosozialen Faktor abbildet. Sechs Items, die nicht ausreichend auf den Faktoren laden, sind in Tabelle 1 in Klammern gesetzt und gehen nicht in die weiteren Analysen ein (Item 11, 12, 15, 29, 30, 38). Diese sind ausschließlich karriereorientiert und umfassen jeweils sehr spezifische Aspekte der Karriereorientierung. Es zeigt sich über die Faktoren hinweg das Muster, dass Items zur Überwindung von Hindernissen im Bereich begleitender Trainings (Item 22) und des Peer-Netzwerks (Item 28) auf dem psychosozialen Faktor und bei der Mentoring-Beziehung (Item 15) auf beiden Faktoren laden.

Bei allen Skalen sind die aufgeklärte Varianz sowie Cronbachs Alpha als Schätzmaß der internen Konsistenz mindestens zufriedenstellend.

Folglich bestätigt der Datensatz überwiegend die nach Kram (1988) angenommene Unterteilung der Teilnahmemotivation in einen psychosozialen und einen karriereorientierten Bereich. In allen sechs Skalen konnte ein Faktor nachgewiesen werden, der einer psychosozialen Komponente der Skala entspricht, während in vier Skalen

3 Mit KMO-Werten zwischen 0.57 und 0.72 erfüllen alle Variablensets die Mindestanforderung eines KMO-Wertes > 0.50 . Der Bartlett-Test auf Sphärizität erwies sich in allen Fällen als höchst signifikant ($p < 0.00$).

zusätzlich ein Faktor nachgewiesen werden konnte, der einer karriereorientierten Komponente der Skala zugeordnet werden kann.

Tab. 1: Übersicht über die Skalen und Items mit ihrer faktoriellen Struktur

Skala	Fragewortlaut und Items	Faktorladung		M_F	SD_F
		I_1	I_2		
Entwicklungspsychologische Teilnahmemotive	Folgende Motive zur Teilnahme an einem Mentoring-Programm sind für mich sehr wichtig				
Psychosozial	1. Frage der Vereinbarkeit von beruflichen und privaten Zielen	.73	.26	4.34	1.56
	2. Förderung der persönlichen Entwicklung	.67	-.12	4.72	1.28
	3. Bestärkung durch Erfahrungsaustausch	.52	.01	5.26	0.79
Karriereorientiert	4. Entwicklung einer Karriereperspektive	.26	.79	5.15	1.00
	5. Netzwerke innerhalb der Wissenschaftsgemeinde	-.08	.41	4.90	1.12
	(6. Fachliche Unterstützung bei der wiss. Arbeit)	.08	-.07	4.66	1.25
A.G.: 36.69%; I_1 (Item 1–3): $\alpha = .65$; I_2 (Item 4–5): $r_{ii} = .31$ I_{1F} (Item 1–3): $\alpha_F = .62$; I_{2F} (Item 4–5): $r_{iif} = .28$					

Fähigkeiten	Ich erhoffe mir, durch die Teilnahme an einem Mentoring-Programm folgende Fähigkeiten zu entwickeln	I₁		M_F	SD_F
Psychosozial	7. Vertrauen, Schwierigkeiten lösen zu können	.81		4.53	1.26
	8. Selbstkompetenz: Selbstreflexion, emotionale Kompetenz, Selbstfürsorge	.78		4.39	1.36
	9. Abstimmung von Beruf und Privatleben	.44		4.02	1.47
Karriereorientiert	10. Soziale Kompetenzen, Soft-Skills	.47		3.85	1.25
	(11. Fachbezogene Kompetenzen, Hard Skills)	.29		4.57	1.27
	(12. Aufbau und Pflege von Netzwerken)	.25		5.11	0.91
A.G.: 30.31 %; I ₁ (Item 7–10): $\alpha = .70$ I _{1F} (Item 7–10): $\alpha_F = .71$					
Mentoring-Beziehung	Folgende Aspekte der Mentoring-Beziehung sind für mich sehr wichtig	I₁	I₂	M_F	SD_F
Psychosozial	13. Reflexion persönlicher Zielsetzungen	.99	.03	4.92	1.09
	14. Mentor/in als Vorbild erleben	.47	.13	4.72	1.01
	(15. Beratung bei auftretenden Unsicherheiten)	.48	.50	5.25	0.89
Karriereorientiert	16. Vermittlung von Hintergrundwissen zur Fachkultur	.29	.66	4.78	1.12
	17. Fachliches Feedback im Arbeitsprozess	–.13	.62	4.63	1.25
	18. Förderung der Sichtbarkeit im wissenschaftlichen Umfeld	.21	.40	4.65	1.29
A.G.: 46.73 %; I ₁ (Item 13–14): $r_{ii} = .46$; I ₂ (Item 16–18): $\alpha = .56$ I _{1F} (Item 13–14): $r_{iiF} = .24$ (n. s.); I _{2F} (Item 16–18): $\alpha_F = .58$					

Begleitende Trainings	Folgende Aspekte des Rahmenprogramms sind für mich sehr wichtig	I₁	I₂	M_F	SD_F
Psychosozial	19. Kennenlernen eigener Stärken und Schwächen	.91	.04	4.36	1.20
	20. Ausweitung persönlicher Kompetenzen durch Selbsterfahrung	.87	.10	4.57	1.23
	21. Erweiterung zwischenmenschlicher Kompetenzen durch Teamerfahrung	.64	.20	3.98	1.19
	22. Kompetenz im Umgang mit Karrierehindernissen	.49	.17	4.97	1.02
Karriereorientiert	23. Erwerb von professionellen Schlüsselqualifikationen	.25	.60	4.84	0.99
	24. Weiterbildung im Berufsfeld Forschung	.01	.58	4.72	1.14
A.G.: 51.40 %; I ₁ (Item 19–22): $\alpha = .83$; I ₂ (Item 23–24): $r_{ii} = .36$ I _{1F} (Item 19–22): $\alpha_F = .85$; I _{2F} (Item 23–24): $r_{iiF} = .27$					
Peer-Netzwerk	Folgende Aspekte des Peer-Netzwerks sind für mich sehr wichtig	I₁		M_F	SD_F
Psychosozial	25. Freundschaft und emotionaler Rückhalt	.88		4.07	1.20
	26. Motivation durch persönlichen Erfahrungsaustausch	.80		4.75	0.96
	27. Erleben von Gruppengemeinschaft	.74		3.80	1.35
	28. Austausch über Karrierehindernisse für Frauen	.56		4.41	1.31
Karriereorientiert	(29. Interdisziplinäre Vernetzung)	.11		4.64	1.02
	(30. Wechselseitige Unterstützung bei wissenschaftlichen Arbeitstechniken)	.05		4.63	1.09
A.G.: 38.14 %; I ₁ (Item 25–28): $\alpha = .81$ I _{1F} (Item 25–28): $\alpha_F = .79$					

Themeninteressen für Trainings	Folgende Themenbereiche für Seminare des Rahmenprogramms interessieren mich sehr	I₁	I₂	M_F	SD_F
Psychosozial	31. Persönlichkeitsentwicklung	.94	.07	4.38	1.34
	32. Schlüsselkompetenzen im Auftreten, wie Körpersprache, Überzeugungskraft, Kommunikation, Rhetorik	.82	.19	4.52	1.27
	33. Kreativität	.81	−.04	3.79	1.28
	34. Genderkompetenz; wie Wissen über Rollenstereotype, Diskriminierungsmechanismen	.56	.11	3.95	1.44
Karriereorientiert	35. Karriereentwicklung	.15	.86	4.82	1.22
	36. Umgang mit Personal- und Budgetverantwortung	.05	.60	4.52	1.22
	37. Erfolgreich Netzwerken	.26	.43	5.10	0.92
	(38. Publizieren in der Wissenschaft)	−.03	.31	4.87	1.05
A.G.: 50.73 %; I ₁ (Item 31–34): $\alpha = .86$; I ₂ (Item 35–37): $\alpha = .65$ I _{1F} (Item 31–34): $\alpha_F = .82$; I _{2F} (Item 35–37): $\alpha_F = .66$					
Engagementbereitschaft	Ich bin bereit, mich in folgenden Bereichen des Mentoring-Programms zu engagieren	I₁		M_F	SD_F
	39. Bei der öffentlichen und universitätspolitischen Vertretung des Mentoring-Programms	.89		3.56	1.47
	40. Beim Aufbau des Mentoring-Programms	.77		3.52	1.46
	41. Bei der Gestaltung von Netzwerktreffen	.71		3.67	1.36
	42. Bei der Gestaltung der Mentoring-Beziehung	.62		4.54	1.19
A.G.: 56.28 %; I ₁ (Item 39–42): $\alpha = .83$ I _{1F} (Item 39–42): $\alpha_F = .80$					

I_1 = Faktor 1; I_2 = Faktor 2; M = Mittelwert; SD = Streuung

α = Cronbachs Alpha als Maß der internen Konsistenz bei mindestens drei Items

r_{ii} = Iteminterkorrelation bei zwei Items

$A.G.$ = Aufgeklärte Gesamtvarianz

F = nur Frauen

5.2 Ausprägung der Motive

Die höchsten Mittelwerte finden wir bei den Faktoren „Karriereorientiertes Teilnahmemotiv“, „Psychosoziale Beziehungsabsicht“, „Karriereorientierte Trainingsthemen“, „Karriereorientierter Programmnutzen“ und „Psychosoziales Teilnahmemotiv“ (s. Tab. 1). Den niedrigsten Mittelwert besitzt der Faktor „Psychosoziale Trainingsthemen“, doch auch dieser liegt über dem Skalenmittelpunkt von 3.5. Damit werden alle 10 Faktoren und damit die vorgeschlagenen Erträge einer Programmteilnahme grundsätzlich als erstrebenswert wahrgenommen.

5.3 Die Bereitschaft zum Engagement

Die Engagementbereitschaft zeigt erwartungskonform eine einfaktorielle Struktur mit hoher interner Konsistenz (s. Tab. 1). Sie ist etwa in der Skalenmitte ausgeprägt mit einer hohen Unterschiedlichkeit in den Antworten. Es ergeben sich drei signifikante Korrelationen der „Engagementbereitschaft“ mit dem Faktor „Karriereorientierte Trainingsthemen“ ($r = 0.47$, $p < 0.001$), „Karriereorientiertes Teilnahmemotiv“ ($r = 0.35$, $p < 0.01$) und der „psychosozialen Mentoring-Beziehung“ ($r = 0.34$, $p < 0.01$). Demnach hängt eine hohe Engagementbereitschaft in der hier befragten Gruppe von Teilnehmerinnen etwas stärker mit karriereorientierten Faktoren zusammen, weist aber auch einen signifikanten Zusammenhang mit einem psychosozialen Faktor, der Mentoring-Beziehung, auf.

6 Diskussion der Ergebnisse

Die Studie zeigt, dass sich die zwei Funktionsbereiche nach Kram (1983, 1988), die in bisherigen Studien nur nach Abschluss des Programmdurchlaufs erhoben wurden, bereits in den Erwartungen an das Mentoring-Programm spiegeln. Besonders hohe Mittelwerte zeichnen sich sowohl bei den karriereorientierten als auch bei psychosozialen Faktoren ab. Darüber hinaus besteht eine mittlere Bereitschaft mit hoher Unterschiedlichkeit in den Antworten, sich für ein Mentoring-Programm auch selbst zu engagieren. Die Engagementbereitschaft korreliert am engsten mit den Faktoren „Karriereorientierte Trainingsthemen“ und „Karriereorientierte Teilnahmemotive“. Weiterhin spielt die psychosoziale Mentoring-Beziehung eine wichtige Rolle, die ebenfalls positiv mit der Engagementbereitschaft zusammenhängt.

Was bedeutet dies für die zielgruppenspezifische Entwicklung und Bewerbung eines Mentoring-Programms? Das Programm sollte gleichermaßen sowohl karriereorientierte als auch psychosoziale Funktionen ansprechen und erfüllen. Gleichwohl sollte ein besonderer Schwerpunkt auf den psychosozialen Funktionen liegen, denn bei zwei der sechs Faktoren erweisen sich diese als besonders wichtig (psychosoziale Fähigkeiten und Peer-Netzwerke). Sehr spezifische karriereorientierte Motive bilden sich hingegen nicht in den Faktoren ab. Zudem hat die psychosoziale Mentoring-Beziehung einen besonders großen Stellenwert und sollte diesen daher auch in der Bewerbung und in der Konzeption des Programms haben.

Wirft man einen genauen Blick auf die jeweiligen Items, so wird die psychosoziale Mentoring-Beziehung durch die Items „Reflexion persönlicher Zielsetzungen“ und „Mentorin als Vorbild erleben“ gebildet. Das Programm und hier speziell die Herausforderung des Matchings von Mentee und Mentorin sollte daher so gestaltet sein, dass beide Ziele erfüllt werden (Schneider & Blickle, 2009). Der Umgang mit Karrierehindernissen lädt faktorenanalytisch in drei Fällen auf dem jeweiligen psychosozialen Faktor. Das spricht dafür, dass gerade beim Umgang mit Hindernissen die soziale Unterstützung als besonders wichtig erachtet wird.

Die Items der karriereorientierten Trainingsthemen und Teilnahmemotive, die am höchsten mit der Engagementbereitschaft korrelieren, konkretisieren den Begriff der Karriereorientierung. Sie umfassen bei den Trainingsthemen „Karriereentwicklung“, „Umgang mit Personal- und Budgetverantwortung“, „Erfolgreich Netzwer-

ken“ sowie bei den Teilnahmemotiven die „Entwicklung einer Karriereperspektive“ und „Netzwerke innerhalb der Wissenschaftsgemeinde“.

Die zentrale Bedeutung des Netzwerkers zeigt sich somit auf allen Ebenen: auf der Ebene der Beziehung mit der Mentorin, der Wissenschaftsgemeinde sowie den jeweiligen Peers, die sogar eine eigenständige Mentoring-Funktion darstellen. Daher sollte dieses Netzwerken nicht nur karriere-, sondern auch beziehungsorientiert erfolgen.

Entsprechend sollten auch die Trainingsthemen als Teil des Mentoring-Programms sowohl karriereorientiert sein als auch psychosoziale Themen umfassen. So erwarten die potenziellen Teilnehmerinnen, dass in den Trainings sowohl grundlegende Karrierethemen behandelt werden, als auch Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und Kreativität sowie Schlüssel- und Genderkompetenzen.

Insgesamt bestätigt sich die Erwartungshaltung, dass einem Mentoring an der untersuchten Hochschule ein umfassender Mentoring-Begriff zugrunde liegen sollte, der die Förderung sowohl der persönlichen als auch beruflichen Entwicklung umfasst und in besonderem Maße auch den Umgang mit Karrierehindernissen in den Blick nimmt. Je stärker dabei die Programme bestehende Erwartungen der Teilnehmerinnen adressieren, umso höher sollten die Teilnahmebereitschaft und auch das Engagement der Mentees sein. In zukünftigen Evaluationsdaten sollte sich dies in einer hohen Wirksamkeit der Programme widerspiegeln.

Obgleich sich das Programm nur an Frauen wendet und diese gezielt bezüglich einer Teilnahme an der Befragung angesprochen wurden, haben auch elf Männer an der Studie teilgenommen. Um die spezifische Perspektive von Männern hinsichtlich der Thematik valide zu untersuchen, ist jedoch eine weitere Erhebung mit einer umfangreicheren männlichen Stichprobe notwendig.

Darüber hinaus unterliegt die vorgestellte Studie weiteren methodischen Grenzen, die zugleich die Vernetzung der Hochschulen bei der Planung von Mentoring-Programmen voranbringen können: So ist es wünschenswert, dass die Daten erweitert werden, indem auch an anderen Hochschulen mit den gleichen Instrumenten eine Motiv- und Bedarfsanalyse durchgeführt wird. Idealerweise sollten – im Sinne organisationspsychologischer Methodenansprüche – aus diesen Ergebnissen zielgruppenspezifische Mentoring-Programme abgeleitet, implementiert und evaluiert werden, um auf dieser Grundlage die Programme weiter zu optimieren. Zugleich bietet

ein solcher forschungsorientierter Austausch eine weitere Chance für hochschulübergreifende Netzwerkbildung, um das Instrument des Mentorings zur Förderung von Frauen auch an weiteren Hochschulen zu etablieren und damit einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit zu leisten.

7 Literaturverzeichnis

- Blome, E., Erfmeier, A., Gülcher, N. & Smykalla, S.** (2013). *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management?* Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, M. & Ellendt, U.** (2017). Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. & DuBois, D.** (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254–267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Forum Mentoring e. V.** (2014). *Mentoring mit Qualität: Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft*. Würzburg: Forum Mentoring. <https://forum-mentoring.de/mentoring/qualitaetsstandards/>
- Franzke, A.** (Hrsg.). (2005). *Institutionelle Potenziale und Veränderungen: Mentoringprogramme für Frauen an niedersächsischen Hochschulen: Evaluation 2003 bis 2005*. Hannover: LNHF.
- Heinemann, P. & Kals, E.** (2019). *Mentoring unbegleiteter Minderjähriger: Ein Manual zur Förderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höppel, D.** (Hrsg.). (2016). *Aufwind mit Mentoring: Wirksamkeit von Mentoring-Projekten zur Karriereförderung von Frauen in der Wissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Hofmann-Lun, I., Schönfeld, S. & Tschirner, N.** (1999). *Mentoring für Frauen: Eine Evaluation verschiedener Mentoring-Programme*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/4_mentoringfrauen/downloads/wordstudie.pdf

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentoring relationship. *The Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.

Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham: University Press of America.

Krempkow, R., Sembritzki, T., Schürmann, R. & Winde, M. (2016). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich*. Essen: Edition Stifterverband.

Law, D. D., Busenbark, D., Hales, K. K., Taylor, J. Y., Spears, J., Harris, A. & Lewis, H. M. (2021). Designing and implementing a land-grant faculty-to-student mentoring program: Addressing shortcomings in academic mentoring. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 5(2), 27–45. <https://doi.org/10.26077/320a-9d71>

Leicht-Scholten, C. (2009). Wissenschaftliche Personalentwicklung an Hochschulen: Der Beitrag von Mentoring-Programmen als Element einer gendergerechten Personal- und Organisationsentwicklung. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 123–136). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Lind, I. (2004). *Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen. Ein Forschungsüberblick*. cews Beiträge 2: Bielefeld.

Lunsford, L. (2012). Doctoral advising or mentoring? Effects on student outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 251–270. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678974>

Moser, K., Soucek, R. & Hassel, A. (2014). Berufliche Entwicklung und organisationale Sozialisation. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 449–500). Göttingen: Hogrefe.

Petersen, R. & Rudack, H. (2011). Heute Doktorandin – (über-)morgen Professorin! Karriereentwicklung in der UAMR => mentoring³. In U. Senger (Hrsg.), *Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender: Innovative Konzepte an deutschen Universitäten* (S. 150–156). Bielefeld: Bertelsmann.

Schneider, P. B. & Blicke, G. (2009). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 139–161). Lengerich: Pabst.

Schoch, C. & Kapp, H. E. (2014). Central support for decentralized mentoring measures – the Freiburg approach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 14–22. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/03>

Sloane, P. F. & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten: Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 96–109. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/445>

Statistisches Bundesamt (2021). *Frauenanteile der Studierenden, Absolventen und des Personals an Hochschulen*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/frauenanteile-akademischelaufbahn.html>

Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J. & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal for Vocational Behavior*, 59(3), 326–341. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1804>

Autorinnen



Hannah HOLISCHKA || Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt || Universitätsallee 1, D-85072 Eichstätt

<https://www.ku.de/bibliothek/ueber-uns/kontakt/fachreferate/hannah-holischka>

hannah.holischka@gmx.de



Prof. Dr. Kathrin SCHLEMMER || Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt || Ostenstr. 26, D-85072 Eichstätt

<https://www.ku.de/die-ku/organisation/beauftragte/frauen-und-gleichstellungsbeauftragte/ansprechpartner/-innen-1>

kathrin.schlemmer@ku.de



Dr. Louisa SÖLLNER || Hochschule Reutlingen, Servicestelle
Familie || Alteburgstr. 150, D-72762 Reutlingen

[https://www.reutlingen-university.de/im-studium/angebote-service/
studium-und-familie/](https://www.reutlingen-university.de/im-studium/angebote-service/studium-und-familie/)

louisa.soellner@reutlingen-university.de



Prof. Dr. Elisabeth KALS || Katholische Universität Eichstätt-In-
golstadt || Ostenstr. 26, D-85072 Eichstätt

<https://www.ku.de/ppf/psychologie/psychologie3/mitarbeitende/kals>

elisabeth.kals@ku.de