

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

**Forum für Führung, Moderation, Training,
Programm-Organisation**

Personalführung an Hochschulen

- „Moderne“ Personalführung ...an sich und an Hochschulen
 - Die Organisation der Hierarchie und die Hierarchie der Hochschule – ein kurzer Impuls
 - Personalführung im Governance-Mix: Zur Führungsrolle von Präsident*innen an deutschen Universitäten
 - Führungszertifikate an Nachwuchsakademien in Deutschland: Eine Homepageanalyse
 - Qualifizierung zur Personalführung an deutschen Universitäten: Eine empirische Analyse
 - Verantwortungsvoll Führen: Destruktive Führung in der Wissenschaft und Ansätze zur Förderung von Führungskompetenzen
- P-OE-Gespräche mit Lambert T. Koch, Christina Reinhardt und Robert Wolf
 - Was ist hier eigentlich der Job? Aufgabenfelder von Führung in der Wissenschaft und ihre Vermittlung am Beispiel der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte
 - Kompetenzmodell für Führung – ein Praxisbericht zur Entwicklung und Nutzung im Forschungszentrum Jülich

1+2 | 2022

Herausgeber*innenkreis

Fred Becker, Prof. Dr., Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld

Anke Diez, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie

Melanie Fritscher-Fehr, Dr., Leiterin der Abteilung Gleichstellung, Diversität und akademische Personalentwicklung des Prorektorats für Universitätskultur der Universität Freiburg i. Br.

Jana Gieselmann, Dr., Leitung Führungskräfteentwicklung in der Wissenschaft und Personalentwicklung für Professor*innen, Referentin der Prorektorin für Personalentwicklung (und Gleichstellung), Universität Bielefeld

Martin Mann, Dr., Leiter des Präsidialstabs am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Korinna Strobel, Dr., Bereichsleiterin Strategie / Impuls- und Vernetzungsfonds, Helmholtz-Gemeinschaft, Geschäftsstelle Berlin

Andreas Tesche, Regierungsdirektor, Head of Diversity, Universität Rostock

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Silke Weisweiler, PD Dr., Leitung der Personalentwicklung im Landeskirchenamt der Evangelisch-Lutherischen Kirche Bayern

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 16.05.2022

Umschlagsgestaltung:

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 89 Euro
Einzelheft: 23.50 Euro, Doppelheft: 44.90 Euro
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Forum für Führung, Moderation, Training,
Programm-Organisation

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von Fred G. Becker & Korinna Strobel

1

Personal- und Organisationsforschung

Fred G. Becker

„Moderne“ Personalführung
...an sich und an Hochschulen

3

Stefan Kühl & Marcel Schütz

Die Organisation der Hierarchie und die Hierarchie
der Hochschule – ein kurzer Impuls

15

Bernd Kleimann

Personalführung im Governance-Mix: Zur Führungsrolle
von Präsident*innen an deutschen Universitäten

21

Cornelia Meurer & Vanessa Bader

Führungszertifikate an Nachwuchsakademien in
Deutschland: Eine Homepageanalyse

26

Michael Gutjahr, Magdalena Köhne & Kevin Lake

Qualifizierung zur Personalführung an deutschen
Universitäten: Eine empirische Analyse

33

Kristin Knipfer, Regina Dutz & Claudia Peus

Verantwortungsvoll Führen: Destruktive Führung
in der Wissenschaft und Ansätze zur Förderung von
Führungskompetenzen

39

P-OE-Gespräche

P-OE-Gespräch zwischen Lambert T. Koch und Fred G.
Becker, Thema: „Führung – von Professor*innen – an
Hochschulen“

43

P-OE-Gespräch zwischen Christina Reinhardt und Fred G.
Becker, Thema: „Personalführung an Hochschulen“

47

P-OE-Gespräch zwischen Robert Wolf und Korinna Strobel:
Führung XXL. Die Herausforderung wissenschaftlicher
Großexperimente

52

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Korinna Strobel & Irena Wiederspohn

Was ist hier eigentlich der Job? Aufgabenfelder von
Führung in der Wissenschaft und ihre Vermittlung am
Beispiel der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte

55

Julia Dreher, Bernd Spindler & Petra Wissmann

Kompetenzmodell für Führung – ein Praxisbericht zur
Entwicklung und Nutzung im Forschungszentrum Jülich

62

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, ZBS und QiW

IV

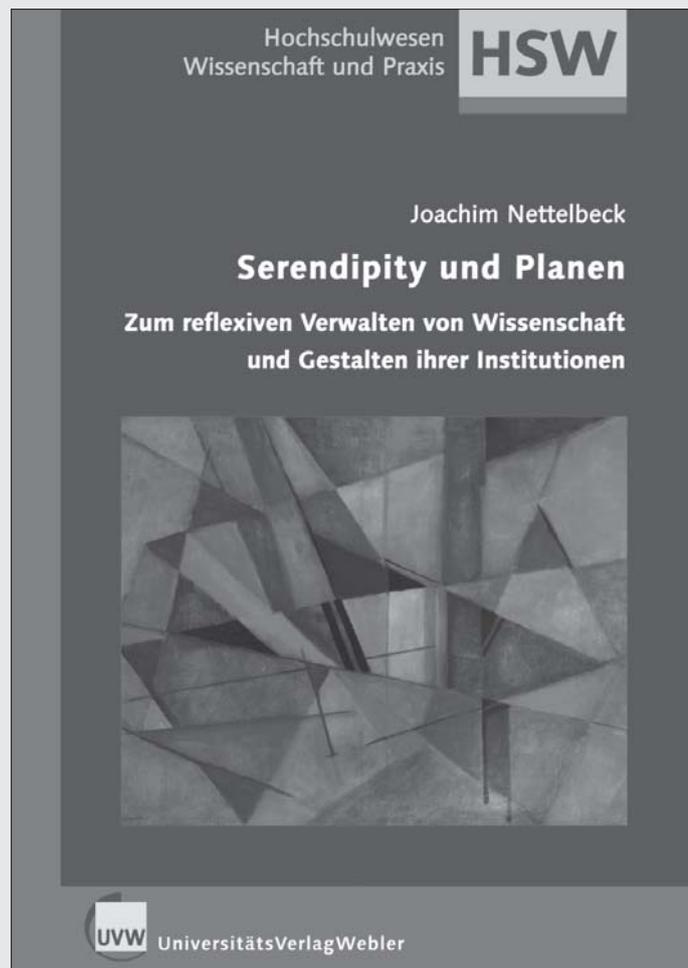
1+2 | 2022

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck
Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis
Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,
238 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand

Joachim Nettelbeck
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Aus verschiedenen Gründen ist die Thematik der Personalführung (bzw. des Leaderships) an Hochschulen ein hochaktuelles: Zum Ersten ist der Bedarf nach einer Professionalisierung an vielen Hochschulen seit wenigen Jahren erkannt worden. Und hier ist eine stete Bewegung zu erkennen, wie die von uns beobachteten Aktualisierungen der einschlägigen Homepage-Seiten in den letzten Monaten zeigten. Zum Zweiten beschäftigen sich immer mehr Forscher|innen wissenschaftlich und viele Autor|innen praxisorientiert mit „der“ Materie. Allerdings: Das Objekt „Personalführung an Hochschulen“ ist vielschichtig, sei es was Betroffene, Handelnde, Ansichten, Hochschul(art)en, Fakultäten wie Verwaltungen, Lernbereitschaften wie -angebote u.a.m. betrifft. Dies führt dazu, dass trotz einer größeren Sichtbarkeit und vermehrt wahrgenommenen Bedeutung der Personalführung an Hochschulen, letztlich immer noch wenig wissenschaftliche Erkenntnisse wie nutzbare Praxiserfahrungen vorliegen.

Mit dem vorliegenden P-OE-Heft wollen wir dazu beitragen, einige zentrale Aspekte der Thematik zu pointieren. Die Orchestrierung zielt dabei eher auf eine breite, denn eine tiefe Auseinandersetzung ab. Gleichzeitig gilt es auch, wie es uns das P-OE-Credo vorgibt, Wissenschaftliches mit Praxeologischem zu vermischen sowie den unterschiedlichen P-OE-Leser|innen ausreichend Impulse für ihre jeweilige Arbeit zu bieten. Wir hoffen, das ist uns – mit diesem ersten P-OE-Aufschlag – gelungen.

Was beinhaltet nun dieses Doppelheft? Hierzu im Folgenden kurze inhaltliche Skizzen entlang von drei Rubriken.

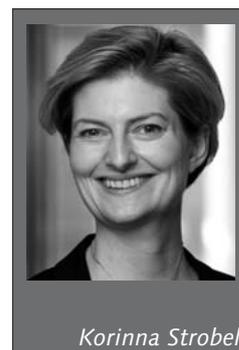
Forschungsbeiträge

Theoretisch-abstrakte wie empirische Beiträge zur personalbezogenen Hochschulforschung liefern folgende Beiträge:

- *Fred G. Becker* führt zunächst allgemein und dann bezogen auf Hochschulen in eine „moderne“ Personalführung ein. Hierdurch wird zunächst ein begrifflicher Rahmen geschaffen. Damit verbunden ist die Differenzierung vielfältiger Führungsverständnisse, die sich längst nicht mehr auf eine hierarchische wie unmittelbare Face-to-Face-Führung durch eine vorgesetzte Person beschränken. Die diversen Einzelthemen werden danach – mit einer Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie mancher Praxiserfahrungen – auf Hochschulen übertragen. Insgesamt wird so ein Überblick über sehr viele verschiedene Teilphänomene der Personalführung an Hochschulen geboten. **S. 3**
- *Stefan Kühl* und *Marcel Schütz* fokussieren in ihrem Beitrag inspirierend die Bedeutung von Hierarchien im Hochschulkontext. Welche Strukturen schafft Hierarchie im Lernen und Lehren, insbesondere in zeitlicher, sozialer und sachlicher Hinsicht? Der Artikel skizziert dazu grundlegende Begriffe der Organisationstheorie und wendet sie danach filigran auf Hierarchien in Hochschulen an. Hierdurch bietet er sehr sinnvolle Impulse zur weiter- wie tiefergehenden Analyse an. **S. 15**
- *Bernd Kleimann* stellt uns in einem sehr dezidiert formulierten Manuskript Erkenntnisse zur Führungsrolle der Leitungsspitze von Hochschulen (und hier insbesondere von Rektor|innen und Präsident|innen) vor. Dabei steht weniger die Leitung der jeweiligen Hoch-



Fred G. Becker



Korinna Strobel

schule als Organisation, sondern vielmehr die Personalführung in heutigen Governance-Strukturen in seinem Beitrag im Mittelpunkt. „Wie gestaltet sich präsidiale Personalführung?“ ist eine der Fragen, denen er detailliert nachgeht. **S. 21**

- *Cornelia Meurer* und *Vanessa Bader* beschäftigen sich mit den Zertifikats-Angeboten „Personalführung“ (u.Ä.) von Nachwuchsakademien (universitätsnahe Institutionen zur Förderung von Nachwuchswissenschaftler|innen). Dazu haben sie deutschlandweit – und fast in einer Vollerhebung – anhand von Homepageanalysen erfasst, was in diesem Sinne die Akademien anbieten, die sich ja zumeist damit schmücken, den wissenschaftlichen Nachwuchs für eine Karriere im akademischen Bereich als auch anderswo gezielt vorzubereiten. Sogenannte Zertifikate standen dabei im Fokus, da mit ihnen eher als über „einfache“ Qualifizierungsmaßnahmen nach außen auch eine bestimmte, oft breite Führungskompetenz bescheinigt werden könnte. Letztendlich wird ein Überblick über die von Nachwuchsakademien angebotenen Führungszertifikate geboten sowie eine Analyse der einschlägigen Angebote durchgeführt. **S. 26**
- *Michael Gutjahr*, *Magdalena Köhne* und *Kevin Lake* setzen ähnlich an, sie konzentrieren sich bei ihrer Homepageanalyse aber auf die allgemeinen und einzelnen Qualifizierungsmaßnahmen, die zur Förderung einer Führungskompetenz an deutschen Universitäten angeboten werden. In einer Teilerhebung wurde dabei für den nichtwissenschaftlichen wie akademischen Bereich erhoben, was, wo, wie, für wen u.Ä. dazu angeboten wird. Letztendlich wird ein Überblick über bestehende und sehr unterschiedliche universitäre Entwicklungsprogramme zur Personalführung geboten. Schlussfolgernd sprechen sie nicht von einem Trend! **S. 33**
- *Kristin Knipfer*, *Regina Dutz* und *Claudia Peus* bieten einen letztlich mehrteiligen Input: Sie thematisieren destruktive Führung, Anforderungen an Führungskräfte wie Ansätze zur Stärkung von Führungskompetenzen. Ihr Beitrag ist eine Mischung aus evidenzbasierter wie aus praktischer Expertise. Insofern leiten sie auch gut auf die Praxisbeiträge und P-OE-Gespräche über. **S. 39**

P-OE-Gespräche

Wir wollten zu unterschiedlichen Aspekten die Erfahrung von Sachkenner|innen gesprächsweise einholen. Es hat

uns daher sehr gefreut, dass drei sehr erfahrene und erfolgreiche Expert|innen sich bereit erklärt haben, ein Gespräch mit der P-OE zu führen und uns letztlich an ihren Erfahrungen – jeweils für unterschiedliche Inhalte der Personalführung – teilhaben lassen. Im Einzelnen:

- **Lambert T. Koch** kam in sein Rektorenamt – an der Universität Wuppertal – zu einer Zeit, als einerseits von den Hochschulleitungen plötzlich deutlich mehr als Repräsentationsfunktionen verlangt wurden sowie als andererseits weder man selbst darauf so richtig vorbereitet war noch es entsprechende Qualifizierungs- oder anderweitige Hilfestellungen dazu gab. Learning-by-Doing verbunden mit offener Selbstreflexion und Akzeptanz der Meinungen anderer waren notwendig. Er schildert, wie er mit den verschiedenen Herausforderungen der Führung gerade im akademischen Bereich (inklusive einer möglichen Professor|innenführung) seiner Hochschule umgegangen ist und warum. So bietet er – als Rektor des Jahrzehnts wie aus der Sicht eines Hochschulforschers – quasi eine idealtypische Anleitung dazu, wie man es machen könnte bis sollte. **S. 43**
- **Christina Reinhardt**, Kanzlerin der Universität Bochum und eine der Vorreiterinnen (wenn nicht sogar die Treiberin – zumindest an ihrer Hochschule), reflektiert im P-OE-Gespräch auf verschiedenen Ebenen differenziert die aktuelle Bedeutung der Personalführung an Hochschulen sowohl im nichtwissenschaftlichen als auch im akademischen Bereich. Diskussionswürdig ist dabei auch die im Gespräch mit ihr entwickelte These, dass manche erfolgreiche Professor|innen sich gar nicht für „gute Führung“ interessieren, da es offenbar auch ohne sie ganz gut klappt mit der Projektumsetzung, den Publikationen, der Personalbeschaffung u.Ä. Warum sollte man da Aufwand für eine gute Führung investieren...? Das Fach-Renommee ist als Substitut gut genug! **S. 47**
- **Robert Wolf**, Mitglied des Direktoriums am Max-Planck-Institut für Plasmaphysik, gibt im Gespräch einen Einblick in die extremen Führungsherausforderungen, die mit technischen Großexperimenten einhergehen. Er erzählt aus eigener Erfahrung, worauf es beim Management komplexer Projekte ankommt, welche Fehlerkultur Führungskräfte vorleben sollten

und was wissenschaftliche Teams motiviert, auch lange ‚Durststrecken‘ durchzuhalten. **S. 52**

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

- **Korinna Strobel** und **Irena Wiederspohn** resümieren vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit 15 Jahren Führungskräfte trainings der Helmholtz-Akademie, welche Themenfelder und Trainingsformate sich als einschlägig für die Zielgruppe aus Wissenschaftler|innen und Administrator|innen der Helmholtz-Zentren erwiesen haben. Sie stellen das aktuelle Modell der Aufgabenfelder von Führung vor, auf das sich die Helmholtz-Akademie bezieht, und erläutern die Spannungsfelder der Führungsarbeit, die für die Wissenschaft besonders prägend sind. **S. 55**
- **Julia Dreher**, **Bernd Spindler** & **Petra Wissmann** sind Personalentwickler|innen am Forschungszentrum Jülich und geben Einblick in die Entwicklung, Inhalte und Anwendung des Kompetenzmodells für Führung am Forschungszentrum. Erlebbar wird an diesem Beispiel, welchen Mehrwert es hat, wenn solche Werkzeuge partizipativ gestaltet werden, und wie sie als Kompass für die Führungskräfteentwicklung funktionieren können. **S. 62**

Inwieweit „gute“ Führung ein entscheidender Einflussfaktor für den Erfolg von Hochschulen ist, bleibt bislang ungeklärt. Manches spricht dafür, eine Evidenz liegt allerdings dazu nicht ausreichend vor. Allerdings sind die möglichen Führungssituationen auch so vielfältig, dass nicht damit zu rechnen ist, alsbald eine wirklich ausreichende Basis für vielfältige praxeologisch ausgerichtete Empfehlungen zu haben. Dennoch: Die Beiträge in diesem Doppelheft haben sehr viele nachvollziehbare, gute Argumente nicht nur für eine weitere Beschäftigung mit der Thematik, sondern gerade auch für eine sinnvolle (erfolgsbezogene und/oder ethisch-moralisch gebotene) Verbesserung derzeitiger Führungssituationen wie -kompetenzen geboten.

Herzlich danken möchten wir **Jeannette Toumli**, die sehr viele Beiträge Korrektur gelesen hat, und **David Rambeck** für die reibungslose redaktionelle Betreuung seitens des Verlags.

Fred G. Becker & Korinna Strobel

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten Qualitätsforschung, Qualitätsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Fred G. Becker



Fred G. Becker

„Moderne“ Personalführung ...an sich und an Hochschulen¹

The article first gives an overview of "modern" HR management by addressing the central and diverse facets of a goal-oriented social influence on other people in work organizations today. This does not only concern hierarchical as well as interactional leadership and an order culture, these would hardly be effective in a complex, dynamic working world. Facets such as structural and cultural leadership, peer and plural leadership, transformational and transactional leadership, but also bad leadership are outlined in the context of theoretical approaches to leadership. All of this forms the basis for a more specific discussion of HR leadership in higher education. In this discussion, the facets are differentiated along various university-specific leadership situations (e.g. professors lead both scientific and non-scientific employees, lead of professors) and with reference to HR management university research.

(1) Warum und was?

Der Beitrag gibt zunächst einen allgemeinen Überblick über „moderne“ Personalführung, indem er auf die zentralen wie vielfältigen Facetten einer zielorientierten sozialen Beeinflussung von anderen Menschen in Arbeitsorganisationen der heutigen Zeit eingeht. Dies betrifft nicht allein eine hierarchische wie interaktionelle Führung und eine Order-Kultur, diese wären in einer komplexen, dynamischen Arbeitswelt kaum effektiv. Facetten wie strukturelle, wie kulturelle Führung, laterale Führung und Führung von unten, transformationale wie transaktionale Führung, aber auch Bad Leadership werden im Zusammenhang führungstheoretischer Ansätze skizziert. All dies ist Basis für eine spezifischere Diskussion der Personalführung an Hochschulen. Bei dieser wird entlang diverser hochschulspezifischer Führungssituationen (bspw. Professor|innen führen wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche Mitarbeitende, Führung von Professor|innen) auf die Facetten differenziert und mit Verweis auf die personalwirtschaftliche Hochschulforschung eingegangen.

Auch an Hochschulen kommt Personalführung (neudeutsch \approx „Leadership“) eine wichtige Rolle bei der Aufgabenerfüllung zu – wenngleich, zumindest partiell, etwas anders als in anderen Arbeitsorganisationen. Es liegen einige Besonderheiten („Hochschulen ticken anders!“) vor, die es bei der Thematisierung der Personalführung zu berücksichtigen gilt, v.a. (vgl. bspw. Peus et al. 2015, S. 528ff.; Püttmann 2013; Zellweger/Thomann 2018; Becker 2020, S. 201ff.):

• *Nicht-ökonomische Zielgrößen:* Ökonomische Größen sind oft für die Hochschulmitglieder ohne zentrale Bedeutung, ihre Steuerungswirkung ist deutlich einge-

schränkt, andere Zwecke (wissenschaftliche Exzellenz, Selbstbestimmtheit, Ansehen u.Ä.) sind zumeist wichtiger.

- *Trennung der Führungskreise:* Rechtlich basiert existiert ein Verwaltungsbereich im nicht-wissenschaftlichen Sektor mit eher hierarchischer sowie ein Wissenschaftsbereich mit stark autonomer Struktur.
- *Autonomie der Professor|innen:* Hochschul- und Fakultätsleitungen haben formal einen geringen Einfluss auf diese von der Funktion her zentrale Personengruppe des Wissenschaftsbereichs.
- *Autonomie von Fakultäten:* „Hierarchiefreie“ Entscheidungen, wie die Bestimmung Dekanat, fakultätsinterne Mittelverteilung, Besetzungsliste einer Professur u.a., müssen von Hochschulleitungen im Allgemeinen hingenommen werden.
- *Führungskräfte:* Zumindest im wissenschaftlichen Bereich sind die Vorgesetzten in der Regel weder für die Übernahme einer Führungsrolle vorbereitet noch streben viele sie an. Eine Vorgabe von Trainings ist zudem nicht möglich, allenfalls eine starke Empfehlung.
- *Akademische Leitungskräfte:* Überwiegend findet eine Wahl, also keine Auswahl, zur Besetzung zentraler Führungspositionen statt. Es ist v.a. ein politischer und kein personalwirtschaftlicher Prozess, bei dem systematisch die Eignung geprüft wird.
- *Laterale Führungsbeziehungen:* Kollegiale Führung, Einflussnahme im Team kraft eines Arguments u.Ä. haben traditionell eine große Bedeutung an Hochschulen.
- *Beschäftigungsbedingungen:* Autonome Lebenszeitprofessuren, viele temporär Beschäftigte im wissen-

¹ Der Text stellt eine verkürzte, aktualisierte wie erweiterte Fassung aus Becker 2020, S. 201ff., dar.

schaftlichen Bereich, rechtliche Vorgaben sowie diverse wie starre Vergütungssysteme beeinflussen die Führungssituationen.

Manche der genannten Aspekte liegen zwar auch in Führungssituationen anderer Arbeitsorganisationen vor, summa summarum empfiehlt es sich aber für Hochschulen nicht, „einfach“ Führungsinstrumente etc. aus der Wirtschaftspraxis zu übernehmen. Für den Bereich des wissenschaftsunterstützenden Personals mögen zwar an den Öffentlichen Dienst angepasste Vorgehensweisen zweckmäßig sein; für das wissenschaftliche Personal erscheinen jedoch grundsätzlichere Überlegungen sinnvoll. Nachfolgend wird zunächst auf das *Verständnis einer Personalführung* eingegangen, bevor Ideen und Erkenntnisse zur *Personalführung an Hochschulen* angeführt werden.

(2) Personalführung an sich: Verständnis und Umfang

Personalführung wird – i.W. in enger Anlehnung an von Rosenstiel und Wunderer (s. Wegge/von Rosenstiel 2019, S. 270; Wunderer 2011, S. 203ff.; auch Weibler 2016, S. 4ff.; Berthel/Becker 2022, S. 218ff.) – verstanden als ein *zielorientierter Versuch der Einflussnahme oder Einwirkung auf das Verhalten anderer Personen in Arbeitsorganisationen zur Erfüllung von betrieblichen Aufgaben. Dies geschieht innerhalb einer Arbeits- bzw. Führungssituation und/oder mithilfe derselben. Letztlich sollen Entscheidungen und/oder Verhaltensweisen von (nicht nur nachgeordneten) anderen Organisationsmitgliedern aktiviert, intensiviert und/oder gesteuert werden.*

In diesem Beitrag wird auf eine „moderne“ Personalführung eingegangen, modern in dem Sinne, dass die für die heutige Organisationswelt relevanten Aspekte von Führungssituationen thematisiert werden (s. Abb. 1).

Abb. 1: Zentrale Aspekte einer „modernen“ Personalführung.

Aspekte	Ausprägungen
Theorien	Eigenschafts-, Verhaltens-, Attributions-, Situationstheorien u. a.
Umfang	Personalführung i. e. S. und i. w. S.
Ebenen	direkte, strukturelle und kulturelle Personalführung
Perspektiven	individuelle, interpersonale und a-personale Perspektiven
Richtungen	hierarchische und laterale Personalführung sowie Führung von unten
Sonderheiten	Führungsverhalten & -stile, Plurale Führung, Führung auf Distanz, Netzwerkführung, „Bad Leadership“

Termini und Begriffe: Führung, Personalführung, Leadership

Verschiedene Termini (und Begriffe) verwirren im Kontext der Thematik:

- „Führung“ bietet einen großen Interpretationsspielraum. Der Terminus wird begrifflich – in Wissenschaft wie Umgangssprache – entweder mit „Unternehmensführung“ (bzw. „Management“) gleichgesetzt (bspw. Truniger 2017) oder nur auf die *personale Führung* (i.S. der Personalführung, Steuerung von Mitarbeitenden u.Ä.) bezogen. Diese heterogene Verwendung des Terminus erschwert eine eindeutige Auseinandersetzung.
- „Personalführung“ ist explizit – wie in diesem Beitrag – auf die Beeinflussung des Verhaltens von Mitarbeitenden

in Arbeitsorganisationen ausgerichtet. Manchmal wird sie als Teil des Managements (s. oben; Referenzpunkt sind die Managementfunktionen, vgl. Schreyögg/Koch 2020, S. 7ff.; Becker 2015, S. 23ff.) aufgefasst, manchmal separat neben dem Management (s. folgend).

- „Leadership“ steht bei vielen Autor|innen neben „Management“. Begrifflich bezieht es sich auf den personalen Teil der Verhaltenssteuerung (anders Werth/Steidle 2021, S. 6f.). In einem solchen Begriffssystem steht Management für die sachbezogene Steuerung via Planung, Organisation etc., während Leadership gleichgesetzt wird mit Personalführung.

Hier werden die Termini „Personalführung“ und „Führung“ nachfolgend im gleichen begrifflichen Sinne der personalen Steuerung verwendet. Sie sind daher identisch mit „Leadership“.

Theorien

Peus konstatiert treffend: „Die Theorien zur Führung geben ... einen guten Orientierungsrahmen für die Praxis.“ (Peus in Schermund 2019) Entsprechend haben führungstheoretische Ansätze die Beschreibung, Erklärung und/oder Prognose von Inhalten, Umfängen, Bedingungen, Strukturen, Prozessen und Konsequenzen der Personalführung zum Inhalt. Es liegt eine Vielzahl an verschiedenen, teilweise sich ausschließenden, teilweise aufeinander aufbauenden theoretischen *Führungsansätzen* vor, von denen man prinzipiell für die Führungspraxis lernen kann. Es handelt sich i.W. um folgende Ansätze (s. Berthel/Becker 2022, S. 211ff.; Weibler 2016, S. 95ff.):

- Vor allem *eigenschaftstheoretische Ansätze* fokussieren die Führungsperson und deren individuelle, führungsrelevante Eigenschaftsmerkmale (= Persönlichkeit). Auch Analysen um Fähigkeiten, Charisma, Authentizität u.Ä. sind hier im Allgemeinen zuzuordnen.
- *Verhaltenstheoretische Ansätze* konzentrieren sich auf das Führungsverhalten der Führenden. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass nicht die Person, sondern deren Verhalten andere beeinflusst. Autoritäre und kooperative, aufgaben- und personenorientierte, transaktionale und transformationale Führungsstile (s.u.) stehen hier i.A. im Mittelpunkt. Auch die Full Range Leadership-Theorie (bzw. transaktionale und transformationale Führungsstile; s.u.) lässt sich hier partiell verorten.
- *Situationstheoretische Ansätze* verweisen darauf, dass nur raum-zeitlich beschränkte Aussagen zur Führung möglich sind. Sie thematisieren – zumeist auf der Basis systemtheoretischer Aussagen – zentrale situative Einflussfaktoren (einzeln oder in Konfigurationen). Seit der innovativen Kontingenztheorie von Fiedler (1967) sind viele unterschiedliche Ansätze mit jeweils einem bestimmten Fokus entwickelt worden: Die Bedeutung von Zielen im Führungsprozess betont die Weg-Ziel-Theorie der Führung. Theorien zu Führungssubstituten fokussieren Faktoren, die als Ersatz von direktem Führungsverhalten wirken können). Attributionstheoretische Ideen verfeinern situativ die Analyse, indem sie sich auf das Zustandekommen des Führenden sowie des Geführtenverhaltens konzentrieren. Dyadische Führungsansätze vertiefen den gegenseitige Be-

einflussungsprozess von Führenden-Geführten gerade bei länger andauernden Führungsverhältnissen. Situationsspezifische, teilweise aber auch dauerhafte Annahmen über das Verhalten anderer Personen, über das Zustandekommen von Führungserfolg sowie adäquater Aktionen stehen im Fokus. Des Weiteren sind Analysen zu Macht, zu Idiosynkriekrediten u.Ä. in dieser Kategorie zu verorten.

- Hinzu kommen diverse theoretische Analysen zu anderen Aspekten von Führungssituationen (bspw. zum Erfolgsverständnis, zur toxischen Führung).

Von Rosenstiel/Nerdinger (2011, S. 405; s. Becker 2020, S. 216ff.) hat mit einem Überblick über zentrale, theoretisch basierte Einflussfaktoren des Führungserfolgs einen Rahmen geschaffen, um die führungstheoretischen Ansätze zu verorten und Freiraum für eine situationsspezifische Anwendung – auch für und an Hochschulen – zu geben.

Umfang und Ebenen

Der Versuch der Verhaltenseinflussnahme lässt sich in zwei Verständnisse differenzieren (vgl. Berthel/Becker 2022, S. 16ff.):

- *Personalführung i.e.S.* bezieht sich auf die direkte Einflussnahme seitens der Führungspersonen (i.d.R. der Vorgesetzten) auf das Verhalten der geführten Personen. Die situative, interaktionelle Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen zur Kooperation im Aufgabenerfüllungsprozess steht im Fokus. Dadurch wird es möglich, auf individuelle wie gruppenspezifische Merkmale gezielt einzugehen.
- *Personalführung i.w.S.* bezieht zusätzlich die indirekte Verhaltensbeeinflussung mittels struktureller und kultureller Führungsmaßnahmen (s.u. Ebenen der Führung) mit ein. Dadurch ist sie standardisierter und weniger situationsbezogen, insofern allgemeiner und mehr auf alle Geführten(-gruppen) bezogen.

Wissenswertes: Machtbasen

Einfluss auf das Verhalten und auf Entscheidungen anderer erfolgreich auszuüben, kann auf Machtgrundlagen gründen. Bei einer *formalen Basis* ist es die hierarchische Position, die Macht gegenüber Geführten – quasi objektiv – gewährt. Bei der *personalen Basis* ist es eine Person, der Einfluss durch die Geführten – subjektiv – zugestanden wird. Die Machtressourcen, die hier eingesetzt werden, können Legitimität, Belohnungen, Bestrafungen, Informationen, Expert|innentum, Attraktivität/Vorbild u.Ä. sein. Inwieweit mit ihnen nachhaltig Einfluss ausgeübt wird, unterliegt situativen Bedingungen (z.B. Art der Aufgabe, Nähe zueinander, Anwesenheit anderer, Charisma, Organisationskultur) (s. bspw. Weibler 2016, S. 136ff.).

In diesen Zusammenhängen sind drei Ebenen der Personalführung angesprochen, mit denen – getrennt oder kombiniert – Verhalten gesteuert wird. Die erstgenannte ist individualisiert möglich, die beiden anderen sind dagegen entpersonalisiert (s. Wunderer 2011, S. 4ff.; Berthel/Becker 2022, S. 17ff.).

- Die *direkte Führung* bezieht sich auf „klassische“ Führungsmaßnahmen, also die vornehmlich inter-

aktionell umgesetzte Führende|n-Geführte|n-Beziehung sowie die Versuche, unmittelbar das Verhalten der Geführten zu beeinflussen (= Personalführung i.e.S.). Man kommuniziert, delegiert, motiviert, weist an, teilt zu, entwickelt u.a., nutzt den Spielraum, den die anderen Ebenen belassen.

- Die *strukturelle Führung* intendiert eine indirekte Wirkung, indem durch strukturelle wie prozessuale Regeln und Maßnahmen das Verhalten der Geführten(-gruppen) beeinflusst werden soll. Stellschrauben wie Gruppengröße, Anreizsysteme, Termine, Ablaufpläne, Ressourcen u.a. sind solche apersonale Stimuli, die gezielt eingesetzt werden können.
- Mit der *kulturellen Führung* können – indirekt – zum einen über die Formung der Organisationskultur (bspw.: „Keine Behauptung ohne Argument!“) sowie zum anderen über das Verhalten angesehener Organisationsmitglieder – i.S. eines Modellverhaltens (bspw.: Erst anderen zuhören, dann miteinander diskutieren, dann entscheiden.) – Impulse für das Verhalten anderer gesetzt werden.

Die strukturelle Dimension beeinflusst, substituiert, neutralisiert und/oder konterkariert die direkte und/oder die kulturelle Führung et vice versa. Insofern ist es – in Abstimmung mit den relevanten Führenden – sinnvoll, ein konsistentes, sich ergänzendes System der Führung i.w.S. zu erarbeiten (vgl. Wunderer 2011, S. 316ff.).

Wissenswertes: Theorie der Führungssubstitute

An die Stelle einer direkten Führung können als Führungsersatz Struktur- und/oder Kulturelemente treten. Differenziert wird in *Substitute i.e.S.* (Direkte Personalführung wird überflüssig!) und in *Neutralisierer* (Wirken direkten Führungsverhalten entgegen!) (vgl. Kerr/Jermier 1977; Kerr/Mathews 1987; auch Berthel/Becker 2022, S. 231ff.; Weibler 2016, S. 347ff.). Das weiteste Verständnis dieser entpersonalisierten Führung stellt der *Ansatz der sozialen Kontrolle* von Türk (1981, 1995) dar. Er fasst die bislang angesprochenen Formen unter organisationaler Handlungskontrolle zusammen, verweist aber auch – mit einer organisationalen Potenzialkontrolle – darauf, dass bereits bei Personalauswahl, -einsatz, -entwicklung u.a. darauf geachtet werden kann, dass eine Eignung zur Führungssituation gegeben ist. Noch weitergehender wäre die vor-organisational soziale Kontrolle, bei der ein überorganisationales Einwirken auf Bildungs- und Karrieregänge stattfindet.

Perspektiven

Mit den Ebenen verbunden sind drei *Perspektiven* bzw. aufeinander abzustimmende Sichtweisen für eine Personalführung (s. Berthel/Becker 2022, S. 45ff.):

- Im Rahmen einer *individuellen Perspektive* (Fokus „Individuum“) werden Personen gezielt geführt, indem auf individuelle zeitspezifische Besonderheiten eingegangen werden kann. Entsprechende Informationen sind seitens der Führenden vorab zu eruieren und bei der Wahl der Verhaltensweisen (Gespräche, Aufgabenzuteilung, Fortbildungsangebot etc.) zu berücksichtigen.
- Bei der *interpersonellen Perspektive* (Fokus „Gruppe“) steht die Führung von Gruppen im Vordergrund. So-

ziale wie fachliche Zusammensetzung, Größe, Aufgabendefinition, Fairness des Führungsverhaltens, Kommunikation mit Einzelnen und/oder der Gruppe u.a. sind Bereiche dieser – vornehmlich hierarchischen – Personalführung. Die Besonderheiten von Gruppenprozessen (Credo: „Individuen verhalten sich in Gruppen oft anders!“) machen es notwendig, mit einer solchen Perspektive auf anstehende Führungsaktivitäten zu schauen. Entsprechend können Gruppenelemente (z.B. Gruppenzusammensetzung) in Führungssituationen ex ante modelliert werden, wie auch mit Gruppenbesonderheiten umgegangen werden (z.B. Groupthink) sowie diese im Führungsverhalten genutzt werden (z.B. Erfahrungen).

- Mit der *a-personellen Perspektive* (Fokus „strukturelle und kulturelle Bedingungen“) betrachtet man solche Elemente von Führungssituationen, mit denen wirksame Verhaltensstimuli für die Geführten durch strukturelle, prozessuale und kulturelle Maßnahmen möglich sind. Anreizsysteme, Entscheidungsprozesse, Modellverhalten u.a. üben Einfluss auf das Verhalten der Organisationsmitglieder aus – unterstützend, inspirierend, neutral, auch ver hindernd und konterkarierend – und können insofern gezielt zur Verhaltenssteuerung genutzt werden.

Richtungen

Schon mit der Definition der Personalführung war angelegt, dass es sich bei der zielorientierten Verhaltensbeeinflussung nicht allein darum dreht, Nachgeordnete zu beeinflussen. Prinzipiell ist die zielorientierte Einflussnahme im Rahmen einer Führung in drei Richtungen möglich.

- Im Allgemeinen wird von einer *hierarchischen Personalführung* ausgegangen, d.h. von der zielorientierten Einflussnahme eines/r Vorgesetzten auf hierarchisch nachgeordnete Mitarbeitende.
- *Führung von unten* ist Ausdruck für die gezielte Einflussnahme auf das Denken, Entscheiden und Handeln hierarchisch höher positionierter Personen. Hierunter passt ein eigennütziges mikropolitische Motiv der Führenden als auch die Verwendung spezifischer Qualifikationen zur Besterfüllung der Aufgaben einer Einheit. Letztgenannter Sachverhalt führt im Idealfall dazu, dass eine Führung von unten gefördert wird (vgl. Wunderer 2011, S. 253ff.; Weibler 2016, S. 139ff.).
- Die *laterale Führung* (horizontale, kollegiale Führung) ist als zielorientierte, interpersonelle Verhaltensbeeinflussung von in etwa gleichgestellten Personen zu verstehen, und zwar zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben. Organisations- und bereichsübergreifende Projekte, Teams auf kollegialer Basis, Gremien zur gemeinsamen Aufgabenerfüllung, Stabsstelleninhaber|innen u.Ä. sind Elemente in Führungssituationen, bei denen Führung ohne Weisungsbefugnisse eine Rolle zukommt. Auch hier ist Mikropolitik rein im individuellen Interesse ebenso möglich, wie die Absicht, organisationale Ziele (besser) zu erreichen (vgl. Wunderer 2011, S. 467ff.; Kühl 2017). Die Dyadentheorie der Führung zeigt zudem, dass Beziehungsqualitäten in einer Führungsbeziehung sich insoweit ändern können, als dass eine ehemals hierarchische Dyade in eine laterale „Zweier-Beziehung“ mutiert (s. Weibler 2016, S. 151ff.).

Sonderheiten

In diesem Kontext ist es sinnvoll, noch auf andere Tatbestände konkreter einzugehen.

Führungsverhalten und Führungsstil. Zunächst sind zwei Termini und Begriffe – v.a. im Kontext einer hierarchischen Führung – zu differenzieren (vgl. Wunderer 2011, S. 3ff.; Berthel/Becker 2022, S. 201ff.):

- Unter *Führungsverhalten* werden alle Verhaltensweisen einer Person, die auf eine zielorientierte Einflussnahme zur Erfüllung von Aufgaben in oder mit einer Aufgabensituation fokussiert sind, verstanden. Hiermit ist die gesamte Breite an möglichen Verhaltensweisen angesprochen.
- Beim *Führungsstil* handelt es sich um ein spezifisches, inhaltlich relativ konstantes Führungsverhalten – zumindest in spezifischen Führungssituationen. Es werden unterschiedliche Stilarten thematisiert, v.a.: (1) Eindimensionale Führungsstile fokussieren auf die Entscheidungsfindung einer Arbeitsgruppe. Je nach Partizipationsgrad werden autoritärer und kooperativer Führungsstil differenziert; Abstufungen sind möglich (i.S. eines Führungsstilkontinuums). (2) Beziehungs- und aufgabenorientierte Führung thematisiert zwei Verhaltensdimensionen, die in unterschiedlicher Ausprägung von Führenden gezeigt werden können. Unterschiedliche Kombinationen (= Führungsstile) sind möglich und situationspezifisch sinnvoll (v.a. „Managerial Grid“, vgl. Blake/Mouton/Lux 1987). (3) In jüngerer Zeit ist das *Full Range Leadership-Konzept* mit zwei anderen Stilarten populär geworden (vgl. Bass 1990; Avolio/Bass 1991; Bass/Riggio 2006; Weibler 2016, S. 339ff.): Die *transaktionale Führung* betont rationale ziel- und ergebnisorientierte Aufgaben der Führenden (bspw.: Vereinbarung klarer Ziele, Gestaltung fördernder Arbeitssituationen), die *transformationale Führung* dagegen visionäre und/oder emotionale Verhaltensweisen (bspw. Aufzeigen attraktiver Visionen, Vorleben passenden Leistungsverhaltens, Anregung innovativen Denkens). (4) Nicht vergessen werden sollte, dass auch eine sog. *Laissez-faire-„Führung“* vorliegen kann; die allerdings, weil es keine intendierten Steuerungsaktivitäten seitens der Führenden gibt, keine Führung darstellt.

Distance Leadership: Zwischen Führenden und Geführten bestehen oft Distanzen unterschiedlicher Art, die Anpassungen der Personalführung erfordern. Örtliche Distanzen beziehen sich auf unterschiedliche Präsenzorte von Führenden und Geführten und bringen eine virtuelle Komponente der Führung („virtuelle Führung“) ins Spiel – aber nicht nur. Andere Distanzen beziehen sich auf diverse Verschiedenheiten: demografische Unterschiede (Alter, Geschlecht u.a.), psychologische Unterschiede (wahrgenommene Beziehungselemente, Sympathie etc.), soziologische Unterschiede (Herkunftsschicht, Werdegänge u.Ä.), funktionale Unterschiede (Qualität der Arbeitsbeziehungen; Mitgliedschaft in In-Group oder Out-Group etc.) sowie auch jeweils gewollte Nähe durch die Beteiligten (bspw. „emotionale Freundschaft“ oder „professionelle Kollegialität“). Hieraus ließen sich verschiedene führungsbezogene Vorschläge entwickeln

(vgl. Weibler 2016, S. 541ff.; Napier/Ferris 1993; Berthel/Becker 2022, S. 250 f.).

Plurale Führung (hier synonym: Multi Leadership). Vermehrt werden Führungsaufgaben nicht mehr von einer Person allein wahrgenommen und insofern als gruppaes Phänomen verstanden – hierarchisch, lateral und „von unten“. In diesem Kontext hat sich eine weite Diskussion entspannt, und zwar unter diversen Termini und Begriffen. Trotz der heterogenen Verwendung sind prinzipiell vergleichbare Tatbestände – wenngleich terminologisch oft verwirrend – angesprochen (vgl. Pearce et al., 2010; Bolden 2011; Weibler 2016, S. 578f.; Berthel/Becker 2022, S. 254ff.):

- Manche Führungsinstanzen sind nicht allein durch eine Person besetzt; sodass *geteilte Führung* (hier synonym: duale Führung, Co-Leadership; Shared Leadership) stattfindet. Die gezielten, zumeist hierarchischen Einflussversuche werden durch zwei bzw. mehrere Personen vorgenommen (bspw. Führung durch zwei hierarchiegleiche Personen einer Doppelspitze). Dies kann unterschiedlich vorgenommen werden: Beide Führende sind für alles zuständig und verantwortlich (Multi-/Dual-comprehensive Leadership) oder jede/r hat partiell eine selbstständige Teilverantwortung (Multi-/Dual-independent Leadership) – sowie diesbezügliche Weisungsbefugnisse zu nachgeordneten. Die Führungsrolle kann dabei den Geführten gegenüber auch stetig gewechselt werden. Auch auf lateraler Ebene sowie „von unten“ kann sich herauskristalisieren, dass geteilte Führung stattfindet, wenn etwa zwei Personen gemeinsam (in welcher Aufgabenteilung auch immer) Gleichgestellte oder eine vorgesetzte Person beeinflussen wollen.
- Weitreichender ist die *verteilte Führung* (hier synonym: Distributed Leadership), wenngleich die Übergänge zur geteilten Führung durchaus fließend sind. Zum Ersten kann dies durch eine institutionell vorgeplante Verteilung der Ressortaufgaben innerhalb eines Kollegialorgans lateral und/oder zu nachgeordneten Organisationseinheiten hierarchisch (bspw. mit ressortbezogenen Entscheidungskompetenzen) stattfinden. Zum Zweiten sind die in Gruppenprozessen organisationsseitig nicht geplanten (informalen), durch Gruppenmitglieder faktisch vollzogenen Einflussversuche zu nennen. Auch hier findet – lateral –, basierend auf Fachautorität o.Ä., Führung statt. Zum Dritten ist auch Führung von unten durch unterschiedlich fachkompetente Personen anzuführen.

Netzwerkführung. Viele betriebliche Aktivitäten machen weder an der Organisationsgrenze halt, noch beschränken sie sich auf eine Organisationseinheit. Um Ziele zu erreichen, kommt es zu über Organisations(sub)grenzen hinaus reichenden Kooperationen bzw. zu inter- und intraorganisationalen Netzwerken. Bei einer Netzwerkführung stellt sich die Frage der Führung anders. Sowohl die hierarchische als auch die Führung von unten entsprechen nicht den Gegebenheiten in Netzwerken und widersprechen in Teilen deren Kerngedanken. Übliche Verständnisse von Netzwerkbeziehungen lassen auf horizontale Beziehungen zwischen den Akteuren schlie-

ßen, sodass eine Einordnung in die laterale Führung – als Kooperation unter gleichberechtigten Partnern – der Netzwerkidee am ehesten entspricht (vgl. Berthel/Becker 2022, S. 256 f.; Weibler 2016, S. 592ff.).

Führungskompetenz. Führungskompetenz meint die Fähigkeit, Organisationsmitglieder unterschiedlicher sozialer Strukturen (bez. Alter, sozialer Herkunft, Hierarchieebene u.a.) im betrieblichen Alltag – als Einzelpersonen wie als Gruppen – zielorientiert zu überzeugen, deren Entscheidungen und Verhalten zu beeinflussen, sich ihnen gegenüber durchzusetzen, deren Konflikte konstruktiv handhaben zu können, sie zu motivieren sowie ein entsprechendes eigenes Führungsverhalten zu zeigen sowie strukturelle wie kulturelle Maßnahmen vorzunehmen. Führungskompetenz ist quasi eine „querliegende“ Kompetenz (Erpenbeck/von Rosenstiel), die sich auf eine Mischung aus

- *Selbstkompetenzen* (bspw. Charisma, Kritik-, Reflexionsfähigkeit, Wille),
- *Fachkompetenzen* (v.a. Fach- und Führungswissen, fachübergreifende Kenntnisse),
- *Methodenkompetenzen* (z.B. Know-how zu Managementmethoden und -instrumenten) und
- *Sozialkompetenzen* (z.B. Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit, Sensibilität)

bezieht (bspw. Felfe/Ducki/Franke 2014, S. 140; ähnlich Erpenbeck/von Rosenstiel 2005, S. 39f.). Es geht dabei nur indirekt – wie Erpenbeck/von Rosenstiel (2005, S. 40) konstatieren – um „Persönlichkeit“: „Während Persönlichkeitseigenschaften das Handeln gleichsam grundieren, aber nicht unmittelbare Handlungsfähigkeiten erfassen, determinieren Kompetenzen dieses Handeln grundlegend.“

Bad Leadership. Personalführung gilt als weit davon entfernt, überall kompetent, ethisch-moralisch korrekt etc. umgesetzt zu werden. Diese Thematik ist eng mit einer Forschungsrichtung verbunden, die u.a. als Bad Leadership-Forschung (oder ähnlich: toxische, destruktive Führung u.Ä.) bezeichnet werden kann (vgl. Weibler 2016, S. 632ff.; Kuhn/Weibler 2020; Berthel/Becker 2022, S. 257ff.). Sie beschäftigt sich mit der „dunklen“ – nicht per se erfolglosen – Seite der Führung. Eine solche Diskussion ist nicht rein anklagend, sondern mit dem Ziel verbunden, das Phänomen der schlechten Führung (i.S. von unethisch und/oder ineffektiv) zu beschreiben und zu erklären, um so auch Hinweise zu generieren, wie man sie ex ante verhindern und ex post korrigieren kann.

(3) Personalführung an Hochschulen

3.1 Personalführung in der Diskussion

Die Kompetenz von Professor|innen zur Personalführung wird seit zwei Jahrzehnten allgemein beklagt (vgl. bspw. Morris 2012, p. 33; Dopson et al. 2016; Peus et al. 2012, 2015, S. 535; Weisweiler et al. 2011; Becker 2020, S. 201ff.; Werth/Steidle 2021; S. VIIff.). Professor|innen nehmen, so eine These, vielfach die Aufgabe der Personalführung nicht an, weil ihr Selbstverständnis sich eher als Wissenschaftler|in, der/die auch Personal hat, denn als Führungskraft definiert; schließlich wird

gute Personalführung auf dem akademischen Karriereweg auch nicht beachtet (s. Schütz/Röbken 2013, S. 106; Bronner/Frohnen 2018, S. 138; Peus in Schmermund 2019). Die Sensibilität für entsprechende Fragen in der Gesellschaft, bei Geldgebern, in Hochschulen, bei Professor|innen selbst, veränderte Rahmenbedingungen sowie die durchsickernde Erkenntnis von Hochschulleitungen zur Bedeutung von Personalfunktionen haben zu dieser Entwicklung wesentlich beigetragen.

Insgesamt gesehen liegt bislang wenig einschlägige Literatur vor (s. Kasten). Die Hochschulforschung steht eher noch am Anfang einer Auseinandersetzung, wenngleich praxisorientierte – nur partiell evidenzbasierte – Führungstrainings schon längst begonnen haben (s. hierzu Bader/Meurer 2022 und Gutjahr/Köhne/Lake 2022 in diesem Heft).

Wissenswertes: Review der einschlägigen Literatur

- Bergner (2015) thematisiert zur „Personalen Führung an Universitäten“ theoretische Ansätze der Führung, situative Besonderheiten der Führung, empirische Befunde sowie die Übertragung von Führungstheorien ins universitäre Umfeld (bezogen auf Forscher|innen). Die Autorin spricht Persönlichkeitsmerkmalen aufgrund unstrukturierter Führungssituationen einen hohen Wert zu. Sie gestatten es, Gestaltungsspielräume besser nutzen zu können. Verbunden mit einem transformationalen Führungsstil führt dies zu höherer Leistungsbereitschaft geführter Wissenschaftler|innen. Situationsspezifische Umstände sind zu beachten; allerdings sind diese so divers, dass die Nutzung der vorliegenden Literatur nicht gewinnbringend erscheint.
- Rybnicek/Bergner/Suk (2015) fokussieren Expert|innenorganisationen, beziehen sich schwerpunktmäßig aber auf Universitäten. Aus dem Expert|innenstatus leiten sie Besonderheiten der Geführten wie der Führenden ab. Angeführt werden Quellen mit Situationsbeschreibungen und Handhabungsvorschlägen, bevor auf spezifische Empfehlungen – bezogen auf die Universität Graz – eingegangen wird: entlastende Führungsstrukturen, Vermittlung von Führungskompetenzen und Führungskompetenz als Auswahlkriterien von Wissenschaftler|innen.
- Inderbitzin (2019) wirft einen sehr praxisorientierten Blick auf Führungssituationen an Hochschulen. Inhaltlich werden Themen über die Personalführung hinaus angesprochen.
- Haller (2021) geht von Besonderheiten der Führung im akademischen Bereich aus, konstatiert aber, dass die zu behandelnden Phänomene und Prämissen überall gleich sind. Er verweist darauf, dass der größte Anteil der Beschäftigten dem nicht-wissenschaftlichen Bereich angehört – ohne dies allerdings differenziert zu verfolgen. Hierarchische, laterale, strukturelle und kulturelle Aspekte werden angesprochen. Die Ausführungen basieren auf Beratungserfahrungen verbunden mit logisch-analytischem Denken, ergänzt um empirische Ergebnisse unterschiedlicher Güte sowie die Angabe von Quellen als Impulsgeber.
- Werth/Steidle (2021) setzen sich anwendungsorientiert und in vielen Bereichen quellenbasiert mit Personalführung/Leadership allgemein auseinander. Partiiell

wird auf die Besonderheiten an Hochschulen mit der Führung durch und von Professor|innen eingegangen.

- Truniger (2017) spricht in wenigen Beiträgen des Herausgeberwerks Themen der Personalführung an.

Die Thematisierung der Personalführung an Hochschulen sollte nicht allein Professor|innen in der Verantwortung sehen oder als Akteure betrachten. Für eine umfassende Auseinandersetzung ist es notwendig, die verschiedenen Akteure wie die zu führenden Personen(-gruppen) – i.S. einer differenziellen Personalführung (s. Marr/Friedel-Howe 1989; Berthel/Becker 2022, S. 34ff.) – zu unterscheiden. Eine Auseinandersetzung fokussiert daher verschiedene, nicht überschneidungsfreie Führungsobjekte (vgl. Becker 2020, S. 221ff.; Peus et al. 2015, S. 531; Rowley/Sherman 2003; Baitsch 2017):

- Führung des nicht-wissenschaftlichen Personals (allgemein durch alle Leitungskräfte),
- Führung – des wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Personals – durch Professor|innen (und andere Wissenschaftler|innen),
- Führung von Professor|innen (v.a. durch akademische Leitungskräfte) sowie
- Führung in der Hochschulleitung (und anderen Pluralinstanzen).

Nachfolgend wird auf diese differenziert eingegangen.

3.2 Führung des nicht-wissenschaftlichen Personals

Die Personalführung des Hochschulpersonals aus Technik und Verwaltung (nicht-wissenschaftliches Personal, Mitarbeitende aus Technik und Verwaltung/MTV) unterscheidet sich generell nicht von einer Personalführung in anderen Arbeitsorganisationen (auch des Öffentlichen Dienstes).

Im Fokus steht im Allgemeinen die hierarchische Führung. Die Vorgesetzten- bzw. Führungsrolle wird durch unterschiedliche Personen wahrgenommen: Professor|innen, akademische Leitungskräfte (v.a. Hochschulleitungsmitglieder, Dekan|innen), Dezernats-, Abteilungs-, Gruppen-, Bibliotheksleiter|innen u.Ä. – jeweils als direkte Vorgesetzte. Allenfalls durch die Tatsache, dass in manchen Bereichen in Führungsfragen nicht ausgebildete Professor|innen die Führungsverantwortung für die Mitarbeitenden an ihrem „Lehrstuhl“ übernehmen, unterscheidet sie sich von anderen Erwerbsorganisationen. Es gelten insofern alle Vorschläge für eine theoriebasierte, praxisbezogene Personalarbeit aus der gängigen Literatur (vgl. bspw. Berthel/Becker 2022; Kleimann 2010; Karrenberg 2011; Breisig 2016; Papenfuß/Keppeler 2018; Reichard 2019; aber auch 3.4 sowie Peus et al. 2015, S. 532ff.).

Hilfswise könnte man für einen Teil der Hochschulbeschäftigten auf Publikationen zum Öffentlichen Dienst zurückgreifen, bspw.: Papenfuß/Keppeler (2018) beschäftigen sich mit dem „öffentlichen Personalmanagement“ und damit – zumindest indirekt – mit den nicht-wissenschaftlich eingesetzten Beschäftigten an Hochschulen. Sie beziehen sich auf einige theoretische Diskussionslinien („Public Service Bargains“, Pfadabhängigkeit mit Veränderungsresistenz, altruistische Public Service Motivation, Politisierung). Auf einzelne Personal-

funktionen wird kurz eingegangen, so auch auf die Personalführung. Dies trifft ebenso auf Reichard (2019) zu. Vertiefende Forschungen wie Publikationen im New Public (HR) Management – bezogen auf Hochschulen – wären allerdings sinnvoll, um vermehrt Know-how zu gewinnen und anzubieten. Bislang liegen nur wenige Erkenntnisse vor.

3.3 Führung durch Professor|innen

Die folgenden Ausführungen gelten prinzipiell auch für andere Wissenschaftler|innen als Professor|innen, wenngleich die letztgenannten durch ihre Position zumeist einen gewichtigeren Einfluss haben und eine entsprechend größere Verantwortung tragen.

Zur Notwendigkeit professoraler Führungskompetenzen
Professor|innen haben nicht nur Aufgaben in Forschung und Lehre sowie u. U. in der Selbstverwaltung und bei der Drittmittelakquise. Sobald sie Mitarbeiter|innen auf den ihnen zugesprochenen Haushalts- und/oder Projektstellen einstellen, haben sie zusätzlich die *Verantwortung* der Personalführung für diese Beschäftigte übernommen. Diese Verantwortung bezieht sich – gerade unter Berücksichtigung des deutschen, prinzipiell hierarchischen Lehrstuhlprinzips – einerseits auf das direkte Führungsverhalten und auf die Gestaltung und Ausformungen der jeweiligen Führungssituationen, andererseits auch auf Personalauswahl, -entwicklung, Gestaltung der Arbeitsbedingungen u.Ä. (s.o.). Beides übt einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Motivation, das Leistungs- wie Bleibeverhalten von Individuen wie Gruppen sowie die Arbeitszufriedenheit und -produktivität aus.

Der *Umfang* dieser Führungsaufgabe ist situationspezifisch bei Professuren unterschiedlich. In manchen Disziplinen (bspw. Informatik, Ingenieurwissenschaften) wird durchschnittlich mehr Personal geführt als anderswo, zudem sind die Nachgeordneten vermehrt auf längerfristigen Vollzeitstellen als in anderen Disziplinen mit vielen, oft auch eher kurzzeitig verlängerten Teilzeitstellen. Professor|innen an Universitäten haben normalerweise mehr zugeordnete Personalstellen als ihre Kolleg|innen an Fachhochschulen. W3-Professor|innen erhalten i.d.R. mehr Etatstellen zugesprochen als – in Abstufung – W2- und W1-Professor|innen. Sekretäre/innen sind manchmal nur für einzelne Professor|innen tätig, manchmal dagegen in einem Pool für eine Mehrzahl; zudem sind sie in Voll- wie auch in Teilzeit beschäftigt. Bei Letztgenannten kommt hinzu, dass manche eine zweite Teilzeitbeschäftigung in einem anderen Hochschulbereich haben. Zudem übernehmen manche Professor|innen weitere Führungsrollen auf Zeit (als akademische Leitungskräfte, Verbandsvorstände u.a.).

Es liegen wenig aussagekräftige Ergebnisse darüber vor, wie die Qualität des Führungsverhaltens der Professor|innen zu bewerten ist. Neben vielen prinzipiellen Klagen (s.o.), sind auch durchaus positive, wenngleich fächer-, sowie situationsunterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich kooperativer Führungsstile vorzufinden (s. Gassmann 2018, S. 341ff., 2020; Schmidt/Richter 2008, 2009).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass zumindest befriedigend vorhandene Führungskompetenzen eine – nicht

erst seit jüngstem weitgehend akzeptierte, – sinnvolle Anforderung an Professor|innen sind (s. Peus et al. 2010). Diese gilt es umzusetzen. Hochschulforschung und -praxis sind hier gemeinsam gefordert; gefordert in dem Sinne, dass spezifische Besonderheiten bei Kompetenzanforderungen wie -schulungen zu berücksichtigen sind. In diesem Zusammenhang ist Krell/Weiskopf (2004, S. 290) zuzustimmen, wenn sie – bezogen auf hierarchische Führung – formulieren: „Die besondere Herausforderung wird darin liegen, Führungsverständnisse und -konzepte etwa aus dem wirtschaftlichen Bereich nicht unreflektiert zu übertragen, sondern solche zu entwickeln, die den Besonderheiten des wissenschaftlichen Bereiches angemessen sind.“

Hierarchische Personalführung

Die hierarchische Führungsrolle von Professor|innen bezieht sich auf diverse Personalgruppen, i.W.:

- wissenschaftliche Mitarbeiter|innen (v.a. Promovierende, Postdocs, Habilitierende) mit unterschiedlichem Stellenstatus,
- Projektmitarbeiter|innen (v.a. Promovierende) mit unterschiedlichem, temporären Stellenstatus),
- nicht-wissenschaftliches Personal (i.d.R. MTV'ler unbefristet in Teil- oder Vollzeit),
- studentische Hilfskräfte mit unterschiedlichem, temporären Stellenstatus und/oder
- gegebenenfalls – wenngleich ohne Personalstatus – auch Promovierende ohne Stelle.

Partiell hat sich die Forschung mit hierarchischem Führungsverhalten und -stilen von Professor|innen gegenüber nachgeordneten Forscher|innen auseinandergesetzt, sodass empirisch basierte Anregungen vorliegen. Zusammenfassend kann man festhalten, dass der transformationale Führungsstil (meist in Ergänzung zum transaktionalen) positive Wirkungen zeigt – sowohl hinsichtlich der Zielerreichung als auch bezogen auf die Akzeptanz und Zufriedenheit der Professor|innen (vgl. Brown/Moshavi 2002; Braun et al. 2013; Peus et al. 2012, S. 14, 2015, S. 534 f; Bronner/Frohnen 2018, S. 145ff.; Florack/Messner 2006; auch Schmidt/Richter 2009; Schmidt 2009). Inwieweit bei den Interpretationen „Moden“ (s. Neo-Institutionalismus [s. Becker 2015, S. 56ff.] sowie das weitverbreitete, nicht bewiesene (Vor-)Urteil generell intrinsisch motivierter Forscher|innen) eine Rolle zukommt, verdient weiterer Studien.

Laterale Führung

Im Rahmen vieler hochschulspezifischer Arbeitsbeziehungen finden auch *laterale Einflussnahmen* statt, bspw.: Teilnahme an Fakultätskonferenzen, Berufungskommissionen und Strategiesitzungen, Sitzungen mit Projektbeteiligten, in Dekanaten u.Ä. Zielorientiert interessen- und/oder kompetenzbasiert wird hier – weensgerecht – auf Entscheidungen und das Verhalten anderer – in Gremien i.W. gleichberechtigter Personen auch aus anderen Status- wie Hierarchiegruppen – Einfluss genommen. Hierzu bedarf es auch entsprechender personaler Kompetenzen. Eine Umsetzung kann auch in Form einer pluralen Führung (s.o., s.u.) erfolgen.

Akademisches Personalmanagement

Bislang wurde durch das akademische Personalmanagement (vgl. Becker 2019, 2019a, 2020) an Hochschulen nur vereinzelt etwas getan, um (angehende) Professor|innen vorab auf ihre Führungsaufgabe vorzubereiten sowie sie bei der Ausübung zu unterstützen. Auch die einschlägige Forschung war bislang eher zurückhaltend. Zwei Ansatzpunkte sind anzuführen, um den Zustand zu verbessern:

- Mit *Berufungsverfahren* kann bei der Auswahl Wert auf eine zumindest ausreichend vorhandene Führungskompetenz gelegt werden. Entsprechende Anforderungen sind in Stellenausschreibung und im Anforderungsprofil festzulegen, durch geeignete Auswahlinstrumente zu prüfen und im Entscheidungsprozess nachhaltig zu berücksichtigen.
- Die *akademische Personalentwicklung* steht in der Pflicht, Berufenen wie Nachwuchswissenschaftler|innen ein Unterstützungsangebot bezüglich Führungskompetenzen anzubieten. Für größere Hochschulen macht es Sinn, ein umfassendes Programm zur Personalentwicklung zu entwickeln und anzubieten. Kleinere Hochschulen könnten dies über einen Verbund umsetzen. Off-the-Job-Trainingsmaßnahmen wie Along-the-Job-Coaching gelten als sinnvolle Ansatzpunkte (s. die Beiträge Bader/Meurer sowie Gutjahr/Köhne/Lake in diesem Heft).

3.4 Führung von Professor|innen – Tabu wie Realität

Führung von Professor|innen – vor allem durch akademische Führungskräfte verschiedener Provenienz – ist im Allgemeinen ein Tabu-Thema im akademischen Alltag und im Fachdiskurs. Nichtsdestotrotz ist es ein Thema der realen Hochschulpraxis wie ein Objekt der theoretischen Auseinandersetzung. Mit diesem Objekt wird sich im Folgenden aus verschiedenen Perspektiven und auf Basis des referierten Verständnisses der Personalführung auseinandergesetzt.

„Führung“ von Professor|innen im Sinne einer *hierarchischen Personalführung* mit Direktionsrecht ist aufgrund der hiesigen Rechtslage nur sehr eingeschränkt möglich. Nachhaltigen Einfluss auf das professorale Verhalten ist – „von oben“ – nur durch indirekte Einflussnahmen vorstellbar: Möglich ist dies zum einen über strukturelle Regeln (bspw. Finanz-, Sach- und Personalausstattung, Einrichtung (inter-)disziplinärer Forschungszentren und/oder Schwerpunkte, Lehrevaluationen, Regeln zu Besonderen Leistungszulagen) und zum anderen über kulturelle Umgangsformen (bspw. Umgang mit Professor|innen, Hochschul- wie Fakultätskultur, Modellverhalten, Anwendung „Besonderer Leistungszulagen“). Wenn diesbezügliche hochschulbezogene Bemühungen um die Schaffung eines inspirierenden Aufgabenumfelds erfolgreich sind, dann werden so Stimuli zur Bleibe- wie zur Leistungsmotivation gesetzt sowie so indirekt Verhaltensweisen auf dieser Basis gesteuert (ohne formal die inhaltliche Autonomie der Einzelnen zu beschneiden). Führung von Professor|innen via *lateralen Führung* (Bsp.: Argumente von anderen in ergebnisoffenen Diskussionen in Berufungskommissionen, über Studiengänge u.a. beeinflussen zielorientiert Entscheidungen.) und *Führung von unten* (Bsp.: Wissenschaftliche Mitarbeitende

beeinflussen ihre vorgesetzten Professor|innen bei Entscheidungen und/oder im Verhalten zielbezogen bei Projekten, Publikationen u.a. via fachkompetenter Vorschläge, Aufgabenerledigungen u.Ä.) kommen noch hinzu (s.u.; van Bebber 2012). Will „man“ in Hochschulen Professor|innen zielorientiert führen, ist insofern ein angepasstes Verständnis der „klassischen“ Personalführung notwendig (vgl. bereits Krell/Weiskopf 2004).

Im Wettbewerb der Hochschulen ergibt es strategisch Sinn, wenn Hochschulleitungen zumindest partiell das Verhalten der Professor|innen inhaltlich steuern möchten. Es gilt – auch – vorhandene Ressourcen zu bündeln und auf vielversprechende, meist drittmittelorientierte Forschungsschwerpunkte zu fokussieren. Dazu bedarf es der aktiven Mitwirkung entsprechend kompetenter und hinsichtlich ihres Forschungsverhaltens selbstbestimmter Professor|innen. An vielen Hochschulen sind die Rektor|innen/Präsident|innen zwar Dienstvorgesetzte der Professor|innen an der von ihnen jeweils geleiteten Hochschule, fachliche Führungsfunktionen stehen ihnen aber nur begrenzt zu. Dies beschränkt ihre Einflussmöglichkeit – auch hinsichtlich der Steuerung des angesprochenen Forschungsverhaltens. Was ist nun zu tun, wenn Rektor|innen/Präsident|innen ihre Professor|innen im strategischen Interesse der Hochschule „führen“ wollen? Eine Antwort auf diese Frage bietet Eitel (2014, S. 29) an, wenn er formuliert: „Eine Universität besteht vor allen Dingen aus ihren Mitgliedern, also den Menschen, und nur wenige davon wollen ‚geführt‘ werden. Ich denke, dass die Kunst darin besteht, ein gemeinsames Ziel und eine Bewegung darauf hinzuschaffen – möglichst ohne, dass die Mitglieder die ‚Führung‘ als solche stark bemerken.“ In einem ähnlichen Sinne ergänzt Mlynek (2014, S. 35) „Führung durch Macht entfällt, Führung durch Überzeugung ist entscheidend ...“.

Zentral ist in diesem Konnex einerseits die prinzipielle Bereitschaft, sich führen zu lassen sowie andererseits führen zu wollen und zu können. Verschiedene Impulse sind hilfreich:

- Ungeklärt ist zunächst, welcher Führungsstil seitens der akademischen Leitungskräfte gegenüber Professor|innen erfolgreich wäre, wenngleich sich eine Tendenz – gegebenenfalls dem Zeitgeist geschuldet – abzeichnet: Peus et al. (2015) analysierten auf Basis des Full Range of Leadership-Konzepts die Führungsstile von Rektor|innen bzw. Präsident|innen. Als Gesamtfazit wird festgehalten, dass zum Ersten nicht Kollegialität, sondern gezieltes Führungsverhalten von Rektor|innen bzw. Präsident|innen wirksames Verhalten und Zufriedenheit von Professor|innen beeinflusst. Zum Zweiten ist die Umsetzung einer transformationalen Führung für Professor|innen geradezu prädestiniert (vgl. Peus et al. 2015, S. 534 f.; Scherm/Jackenkroll 2016). Andere Studien heben ebenso die Wirksamkeit, insbesondere der transformationalen (teilweise auch der transaktionalen) Führung von Professor|innen durch akademische Leitungskräfte (Rektorat/Präsidium, Dekanat) hervor (vgl. Brown/Moshavi 2002; Martin et al. 2003; Sadeghi/Pihie 2012; Freyaldenhoven 2015; Schmidt 2009; Scherm/Jackenkroll 2016; Scherm/Jackenkroll/Julmi 2017). Bryman (2007) fasst Verhaltensweisen zusammen, die die Effektivität des Führungsverhaltens auf Fakultätsebene

(bezogen auf das englische Hochschulsystem) verbessern sollen. Vilkinas/Ladyshevsky (2012) differenzieren sechs Rollen: Innovator|in, Makler|in, Umsetzer|in, Kontrolleur|in, Entwickler|in, Integrator|in (vgl. ähnlich Peus/Weisweiler/Frey 2009). Im Allgemeinen beziehen sich die angeführten Quellen auf direktes Führungsverhalten, strukturelle wie kulturelle Führung spielt eher eine Nebenrolle.

- Kleimann (2017, 2016a, 2016) thematisiert die Annahme, dass heutzutage die Rolle der Präsident|innen/Rektor|innen weder „die historisch etablierte des primus inter pares noch die eines Top-down durchgreifenden Managers ist, sondern ein hybrides Modell zwischen einer managerialen und einer kollegialen Leitungsrolle“ (S. 62; auch Bolden/Petrov/Gosling 2009). Er ermittelte unterschiedliche Rollen, die die Hochschulleiter|innen ausüben, um erfolgreich wirken zu können. Diese bieten Impulse für situationsspezifische Vorgehensweisen der Hochschulleitungen.
- Müller (2014) berichtet davon, dass ein Großteil der Hochschulleitungsmitglieder die Rolle der Führungskraft gegenüber Dekan|innen und Professor|innen eher ablehnt, wenngleich sie zumindest über strukturelle wie kulturelle Regelungen Personalführung tatsächlich ausübt. Dieser Widerspruch ist mit einem engen Verständnis von Führung verbunden. Dies führt oft zu einer Fehlinterpretation, nämlich dass sie keinen Führungsanspruch haben. Sie haben einen – oder sollten in ihrer Rolle einen haben –, wenngleich sie diesen nicht auf eine klassische, hierarchische Weise ausüben (sollten) (s. ähnlich Püttmann 2013, S. 2ff.).
- Scherm/Jackenkroll (2017, S. 57, 2016a, S. 247) verweisen auf die individuelle Autonomie von Professor|innen und die daher begrenzten Möglichkeiten einer Hochschulleitung zur Einflussnahme. Sie halten es für sinnvoll, dass Hochschulleitungen „weiche“ Führungsinstrumente, wie den Führungsstil, einsetzen. Doch bietet strukturelle Führung nicht auch Steuerungsimpulse? Nachvollziehbar ist, dass eine interaktionale Einflussnahme aufgrund der Größe einer Hochschule im Allgemeinen an ihre Grenzen stößt. Die Anzahl an Professor|innen bzw. die damit verbundene „Leitungsspanne“ stellen große Hürden für direktes Führungsverhalten der Rektor|innen/Präsident|innen dar (vgl. Scherm/de Schrevel/Müller 2014). Dekane und Dekaninnen haben da zwar zum einen einen näheren Zugang und eine geringere „Leitungsspanne“, um Einfluss auszuüben, zum anderen aber eine andere Rolle und formal merklich geringere direkte wie indirekte Wirkungsmöglichkeiten als eine Hochschulleitung (vgl. Scherm/Jackenkroll 2016a, S. 247).

Die Möglichkeiten, mittels struktureller wie kultureller Maßnahmen Einfluss auf das Verhalten von Professor|innen und anderen Wissenschaftler|innen zu nehmen, sollten nicht vernachlässigt werden. Zwar gibt es keine hinreichenden empirischen Belege für die eine oder andere These, abstrakt-rationale Überlegungen – entlang der Türk'schen Thesen (s.o.) – lassen jedoch solche Zusammenhänge wahrscheinlich erscheinen:

- *Organisationale Potenzialkontrolle*: Professionell umgesetzte Berufungsverfahren tragen dafür Sorge, dass

die Neuberufenen eine für die Stelle passende Eignung haben. Zudem trägt die Beachtung eines Auswahlkriteriums „Führungskompetenz“ mit dazu bei, dass sie prinzipiell zur Hochschulkultur passen, zumindest befriedigend selbst führen sowie entsprechenden stellenspezifischen Anforderungen entsprechen. Hierdurch erfolgt de facto eine spätere zielorientierte soziale Einflussnahme im Hochschulinteresse via der Auswahl von führungskompetenten Personen.

- *Organisationale Handlungskontrolle*: (1) Mit der unpersönlichen Kontrolle ist die strukturelle, teilweise auch die kulturelle Führung angesprochen, also die indirekten Impulse zur Steuerung des Verhaltens seitens akademischer Leitungskräfte und deren Verhalten. Ressourcenverteilungen, Rollenzuweisungen, Modellverhalten u.Ä. können beispielhaft angeführt werden. (2) Bei der persönlichen Kontrolle (sprachlich besser: der direkten Einflussnahme), die unmittelbar zwischen der einen Person (i.d.R. eine formal höherstehende Person wie Rektor|innen bzw. Präsident|innen) und einer anderen Person (bspw. Professor|innen) stattfindet, kann argumentativ, charismatisch und/oder Know-how-basiert Einfluss zur Erreichung hochschulspezifischer Ziele ausgeübt werden.

3.5 Führung in der Hochschulleitung

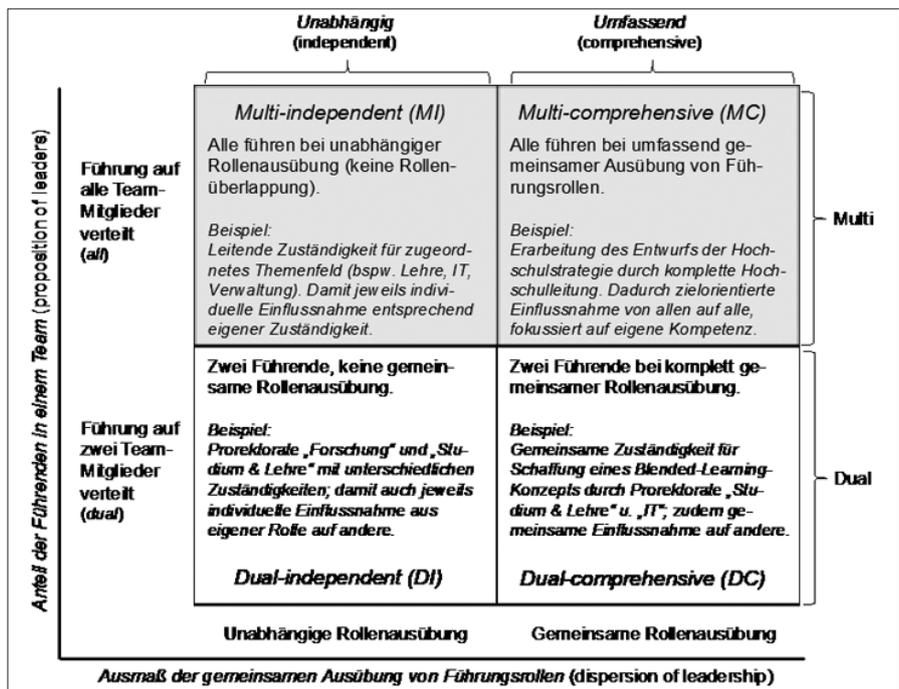
Auch die – rechtlich vorgegebenen wie faktisch realisierten – Führungsrollen der Rektor|innen/Präsident|innen im Gremium der Hochschulleitung (also einer Binnenorganisation) sind anzusprechen (s. Kleimann 2011, 2016, S. 307ff.). Ob „Primus inter Pares“ mit lateraler Führung, ob mit geteilten Führungsrollen, ob Vorgesetztenrolle mit Weisungsrecht und hierarchischer Führung, ob Richtlinienkompetenz oder anderes, sollte prinzipiell Objekt einer näheren Auseinandersetzung sein. In diesen Zusammenhängen wäre weitere Forschung sinnvoll, sei es um den Status quo zu erfassen und/oder theoretische Konzepte auf den Hochschulkontext zu übertragen. Hierzu nachfolgend ein paar Impulse:

- *Hierarchische Führung*: In manchen Bundesländern und Hochschulen haben Präsident|innen/Rektor|innen formal eine hierarchische Rolle gegenüber den anderen Leitungsmitgliedern (monokratische Struktur) – und sei es nur, dass ihnen formal eine Richtlinienkompetenz zusteht (s. Gutjahr 2022). Hier besteht legitime Macht; inwieweit sie offen ausgeübt wird und/oder indirekt wirkt, sei einmal dahingestellt.
- *Primus inter Pares*: Hochschulleitungen sind mittlerweile zumeist als Kollegialorgane vorgesehen, innerhalb derer jedes Mitglied eine Stimme hat. Eine formal hierarchische Entscheidungskompetenz für einzelne Mitglieder ist dann nicht vorgesehen – teilweise mit Ausnahmen für die Verwaltungsleitung. Allerdings wird es üblicherweise so sein, dass den Präsident|innen/Rektor|innen jeweils eine besondere Rolle, und zwar i.S. von Primi inter Pares (Erste unter Gleichen!) zukommt. Informal bedeutet dies Richtlinienkompetenz und/oder Letztentscheidung (auch gegen eine eventuelle Mehrheit der anderen).
- *Laterale Führung*: Durch verteilte Zuständigkeiten, entsprechendem Know-how und/oder persönliche Kompetenzen der Leitungsmitglieder üben diese Ein-

fluss auf alle anderen Mitglieder wie auf die gemeinsame Entscheidungsfindung aus. Nachvollziehbare Argumentationen, Vertrauen in die Urteilsfähigkeit, Akzeptanz der Ressortzuständigkeit o.Ä. können die Basis hierfür sein.

- **Plurale Führung:** Als Gremium kann die Hochschulleitung – quasi gemeinsam, wenngleich in unterschiedlichen Formen – plural Führung i.S. zielorientierter Einflussnahme auf das Verhalten anderer Gremienmitglieder wie Außenstehende ausüben. Abbildung 2 visualisiert alternative Vorgehensweisen. Zwei Achsen (Anzahl und Rollenverteilung) werden jeweils dichotomisiert (Unabhängigkeit der Rollenausübung), es ergeben sich vier alternative Rollenfelder (vgl. Dust/Ziegert 2016; Weibler 2016, S. 584ff.).

Abb. 2: Plurale Führungskonfigurationen in Teams (mit Beispielen für Rektorate/Präsidien an Hochschulen)



Quellen: In enger Anlehnung an Weibler 2016, S. 585; Becker 2020, S. 247; aufbauend auf Dust /Ziegert 2016.

(4) Fazit

Breisig (2020, S. 88) ist zuzustimmen, wenn er im Zusammenhang mit der Thematisierung der Personalführung allgemein formuliert: „Dabei werden in Wissenschaft und Praxis der Führung ... oft wahre Wunderwirkungen zugeschrieben. Die ›richtige‹ Personalführung gilt als Schlüssel zur Einbeziehung und Motivation der Mitarbeiter*innen sowie zur betrieblichen Ausschöpfung der ›Humanressourcen.‹“ Personalführung ist aufgrund direkter, struktureller wie kultureller Beiträge sicherlich – auch an Hochschulen – ein sinnvoller, wenn nicht der sinnvollste Beitrag zur Leistungserbringung. Sie kann allerdings tatsächlich kein Wundermittel sein: Weder Geführte noch Führende sind Marionetten, sondern weitgehend selbstständig in ihren Entscheidungen und zudem nicht mit unbegrenzten Qualifikationen ausgestattet. Dies ist an Hochschulen auf allen Ebenen und in allen Bereichen vermutlich nicht oder kaum anders. Eine nähere Auseinandersetzung mit allen hier angesprochenen Fragen der Personalführung – sowohl in der Personal- und Hochschulforschung als auch an Hochschulen – ist nach wie notwendig, um aufgrund theoretischer Analysen sowie empirischer oder anderweitiger Erfahrungen logische wie evidenzbasierte Empfehlungen aussprechen zu können.

Allerdings gilt möglicherweise immer noch das, was Webler (2020; s. auch 2000) konstatiert: „So erfreulich der Aufbau einer ... Infrastruktur für kontinuierliche Reformen ist, so ist die Politik noch nicht am eigentlichen Kern des Problems angekommen: *Am einseitigen und inzwischen abwegigen Berufsbild der Professur und ihrer Berufungskriterien, die die realen Anforderungen in ihrer Breite in keiner Weise abbildet.* In unterschiedlichem Umfang, aber gleichrangig notwendig sind Forschung, Lehre, ..., Curriculumsentwicklung, Projektmanagement, Personalführung, Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses ... und professionelle akade-

mische Selbstverwaltung zu erlernen. Die sozialen Kosten des diesbezüglichen Dilettantismus sind viel zu hoch. Das bedeutet keine Kritik an Einzelpersonen, sondern es handelt sich um Systemfehler, die nur politisch, vom staatlichen Träger des öffentlichen Wissenschafts-systems, korrigiert werden können. Die sogenannte akademische Laufbahn muss den realen Anforderungen angepasst werden.“

Literaturverzeichnis

Avolio, B. J./Bass, B. M. (1991): The full range leadership development programs. Binghampton.
 Bader, V./Meurer, C. (2022): Führungszertifikate an Nachwuchsakademien in Deutschland: Eine Homepageanalyse. In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 17 (1+2) (in diesem Heft).
 Baitsch, C. (2017): Führung an Hochschulen. In: Truniger, L. (Hg.): Führen in Hochschulen. Wiesbaden, S. 291-298.
 Bass, B. M. (1990): From transactional to transformational leadership. In: Organizational Dynamics, 18 (3), pp. 19-31.
 Bass, M. B./Riggio, R. E. (2006): Transformational leadership. 2nd ed., Mahwah (NJ).
 Becker, F. G. (2019): Akademisches Personalmanagement. Bd. 1. Münster/New York.
 Becker, F. G. (2019a): Akademisches Personalmanagement. Bd. 2. Münster/New York.
 Becker, F. G. (2020): Akademisches Personalmanagement. Bd. 3. Münster/New York.
 Becker, F. G. (2015): Grundlagen der Unternehmungsführung. 3., neu bearb. Auflage. Berlin.
 Bergner, S. (2015): Personale Führung an Universitäten. In: Gutschelhofer, A./Rybnicek, R./Raggautz, A. (Hg.): Universitäre Steuerung. Graz, S. 221-234.
 Berthel, J./Becker, F. G. (2022): Personal-Management. 12., vollst. überarb. u. akt. Auflage. Stuttgart.
 Blake, R. R./Mouton, J. S./Lux, E. (1987): Verhaltensgitter der Führung (Managerial Grid). In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp. 2015-2028.

- Bolden, R. (2011):** Distributed leadership in organizations. In: *International Journal of Management and Reviews*, 13 (3), pp. 251-269.
- Bolden, R./Petrov, G./Gosling, J. (2009):** Distribute leadership in higher education. In: *Leadership*, 5 (3), pp. 299-310.
- Braun, S./Peus, C./Weisweiler, S./Frey, D. (2013):** Transformational leadership, job satisfaction, and team performance. In: *The Leadership Quarterly*, 24 (1), pp. 270-283.
- Breisig, T. (2020):** Führung auf Distanz und gesunde Führung bei mobiler Arbeit. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 74 (3), S. 188-194.
- Breisig, T. (2016):** Personal: Grundlagen und Handlungsfelder aus arbeitspolitischer Perspektive. 2., vollst. überarb. u. erw. Auflage. Herne.
- Bronner, U./Frohnen, A. (2018):** Führen Professoren anders? In: von Au, C. (Hg.): *Führen in der vernetzten virtuellen und realen Welt*. Wiesbaden, S. 135-153.
- Brown, F. W./Moshavi, D. (2002):** Herding academic cats. In: *Journal of Leadership Studies*, 8 (3), pp. 79-93.
- Bryman, A. (2007):** Effective leadership in higher education. In: *Studies in Higher Education*, 32 (6), pp. 693-710.
- Dopson, S./Fergie, E./McGivern, G./Fischer, M. D./Ledger, J./Behrens, S./Wilson, S. (2016):** The Impact of leadership and leadership development in higher education. London.
- Dust, S. B./Ziegart, J. C. (2016):** Multi-leader teams in review. In: *International Journal of Management Review*, 18 (4), pp. 518-541.
- Eitel, B. (2014):** [Ohne Titel.] In: Eitel, B./Mlynek, J. (Hg.): *Führen(d) in der Wissenschaft*. Berlin, S. 27-32.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2005):** Kompetenz: Modische Worthölse oder innovatives Konzept. In: *Wirtschaftspsychologie aktuell*, o. Jg. (3), S. 39-42.
- Felfe, J./Ducki, A./Franke, F. (2014):** Führungskompetenzen der Zukunft. In: Badura, B./Ducki, A./Schroder, H./Klose, J./Meyer, M. (Hg.): *Fehlzeiten-Report*. Berlin/Heidelberg, S. 139-148.
- Florack, A./Messner, C. (2006):** Führungsstrategien und Personalentwicklung in der Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (1), S. 6-20.
- Freyaldenhoven, I. (2015):** Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren. In: *Hochschulmanagement*, 10 (3+4), S. 90-95.
- Gassmann, F. (2018):** Wissenschaft als Leidenschaft? Frankfurt/New York.
- Gassmann, F. (2020):** Führungsverhalten von Professorinnen aus Sicht der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen. In: Groß, J. (Hg.): *Soziologie für den öffentlichen Dienst (III)*. Hamburg, S. 207-217.
- Gutjahr, M. (2022, i.V.):** Akademisches Personalmanagement für Vizepräsidenten und Prorektoren: Eine explorative, bezugsrahmenorientierte Studie. Diss. Universität Bielefeld.
- Gutjahr, M./Köhne, M./Lake, K. (2022):** Personalentwicklungsprogramme zur Personalführung (mit Zertifikatsabschluss) an deutschen Universitäten: Eine empirische Analyse. In: *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 17 (1+2) (i. d. Heft).
- Haller, R. (2021):** Führung in Wissenschaft und Forschung. 3., akt. u. erw. Auflage. Berlin.
- Inderbitzin, W. (2019):** Führung an Hochschulen aktiv gestalten. Wiesbaden.
- Karrenberg, E. (2011):** Das Entwicklungsprogramm für Führungskräfte. In: *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 6 (2+3), S. 46-50.
- Kerr, S./Jermier, J. M. (1978):** Substitutes for leadership. In: *Organizational Behaviour and Human Performance*, 22 (3), pp. 375-403.
- Kerr, S./Mathews, C. S. (1987):** Führungstheorien – Theorie der Führungssubstitution. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart, Sp. 909-922.
- Kleimann, B. (2016):** Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Wiesbaden.
- Kleimann, B. (2016a):** Die Universität vorantreiben. In: *Forschung & Lehre*, 23 (3), S. 214-217.
- Kleimann, B. (2010):** Führungskultur und Führungsstile in der Hochschulverwaltung. In: Degenhardt, L./Stender, B. (Hg.): *Forum Prüfungsverwaltung 2009*. HIS, S. 27-43.
- Kleimann, B. (2017):** Leader, Manager, Mediator? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (1), S. 62-79.
- Kleimann, B. (2011):** Professionalisierung der Hochschulleitung. In: Langer, A./Schröer, A. (Hg.): *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden, S. 201-226.
- Krell, G./Weiskopf, R. (2004):** Mitarbeiterführung (im wissenschaftlichen Bereich). In: Hanft, A. (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. 2. Auflage. Bielefeld, S. 286-291.
- Kuhl, S. (2017):** Laterales Führen. Wiesbaden.
- Kuhn, T./Weibler, J. (2020):** Bad Leadership. München.
- Marr, R./Friedel-Howe, H. (1989):** Perspektiven der Entwicklung einer differentiellen Personalwirtschaft für den entscheidungsorientierten Ansatz. In: Kirsch, W./Picot, A. (Hg.): *Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung*. Wiesbaden, S. 323-336.
- Martin, E./Trigwell, K./Prosser, M./Ramsden, P. (2003):** Variation in the experience of leadership of teaching in higher education. In: *Studies in Higher Education*, 28 (3), pp. 247-259.
- Mlynek, J. (2004):** [Ohne Titel.] In: Eitel, B./Mlynek, J. (Hg.): *Führen(d) in der Wissenschaft*. Berlin, S. 33-37.
- Morris, A. (2012):** Perspectives and thoughts on leadership development in higher education. In: *e-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 10 (1), pp. 33-36.
- Muller, U. (2014):** Und sie tun es doch ...: Führung in deutschen Universitäten. In: *Wissenschaftsmanagement*, 19 (4), S. 45-49.
- Napier, B./Ferris, G. (1993):** Distance in organizations. In: *Human Resource Management Review*, 3 (4), pp. 321-357.
- Papenfuß, U./Keppeler, F. (2018):** Personalmanagement, Öffentlicher Dienst. In: Voigt, R. (Hg.): *Handbuch Staat*. Wiesbaden, S. 1059-1069.
- Pearce, C. L./Hoch, J. E./Jeppesen, H. J./Wegge, J. (2010):** New forms of management shared and distributed leadership in organizations. In: *Journal of Personnel Psychology*, 9 (4), pp. 151-153.
- Peus, C./Braun, S./Weisweiler, S./Frey, D. (2010):** Kompetent führen, führend forschen? In: *Organisationsentwicklung*, 29 (1), S. 38-45.
- Peus, C./Sparr, J. L./Knipfer, K./Schmid, E. (2012):** Führend Wissen schaffen. In: *Wissenschaftsmanagement*, 18 (4), S. 14-17.
- Peus, C./Weisweiler, S./Frey, D. (2009):** Coaching für HabilitandInnen am Beispiel der LMU München. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16 (2), S. 193-201.
- Peus, C./Welpel, I./Weisweiler, S./Frey, D. (2015):** Führung an Hochschulen. In: Felfe, J. (Hg.): *Trends der psychologischen Führungsforschung*. Göttingen, S. 527-539.
- Püttmann, V. (2013):** Führung in Hochschulen aus der Perspektive von Hochschulleitungen. Arbeitspapier Nr. 173 des CHE. Gütersloh.
- Reichard, C. (2019):** Personalmanagement. In: Veit, S./Reichard, C./Wewer, G. (Hg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. 5., akt. u. erw. Auflage. Wiesbaden, S. 385-394.
- Rowley, D. J./Sherman, H. (2003):** The special challenges of academic leadership. In: *Management Decision*, 41 (10), pp. 1058-1063.
- Rybnicek, R./Bergner, S./Suk, K. (2015):** Führung in Expertenorganisationen. In: Felfe, J./van Dick, R. (Hg.): *Handbuch Mitarbeiterführung*. Berlin/Heidelberg, S. 1-11.
- Sadeghi, A./Phie, Z. A. (2012):** Transformational leadership and its predictive effect on leadership effectiveness. In: *International Journal of Business and Social Science*, 3 (7), pp. 186-197.
- Scherm, E./de Schrevel, M./Müller, U. M. (2014):** Strategisches Universitätsmanagement. In: Scherm, E. (Hg.): *Management unternehmerischer Universitäten*. München, S. 99-118.
- Scherm, E./Jackenkroll, B. (2016):** Partizipation von Professoren bei gestärkter Hierarchie in Universitäten. In: *Hochschulmanagement*, 11 (1+2), S. 2-6.
- Scherm, E./Jackenkroll, B. (2016a):** (Wie) sollten Dekaninnen und Dekane in deutschen Universitäten führen? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (5), S. 245-265.
- Scherm, E./Jackenkroll, B. (2017):** Führung in deutschen Universitäten. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (2), S. 56-75.
- Scherm, E./Jackenkroll, B./Julmi, C. (2017):** Dekane in der Rolle des Entscheidungsträgers in deutschen Universitäten. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 95 (6), S. 673-693.
- Schmermund, K. (2018):** Interview mit F. Gassmann: Wie führen Professoren? In: *Forschung & Lehre*. Online: <https://www.forschung-und-lehre.de/management/wie-fuehren-professoren-437> (28.02.2022).
- Schmermund, K. (2019):** Was Führungs-Kompetenz an Hochschulen auszeichnet [Interview mit C. Peus]. In: *Forschung & Lehre*. Online: <https://www.forschung-und-lehre.de/management/was-fuehrungs-kompetenz-an-hochschulen-auszeichnet-2330> (28.02.2022).
- Schmidt, B. (2009):** Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön! In: *Hochschulmanagement*, 4 (1), S. 2-10.
- Schmidt, B./Richter, A. (2008):** Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30 (4), S. 34-58.
- Schmidt, B./Richter, A. (2009):** Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31 (4), S. 8-34.
- Schreyögg, G./Koch, J. (2020):** Management: Grundlagen der Unternehmensführung. 8., vollst. überarb. Auflage. Wiesbaden.
- Schütz M./Röbken, H. (2013):** Kontinuität und Wandel. In: *Hochschulmanagement*, 8 (4), S. 103-109.
- Truniger, L. (Hg.) (2017):** Führen in Hochschulen. Wiesbaden.
- Türk, K. (1995):** Entpersonalisierte Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): *Handwörterbuch der Führung*. 2., neugest. u. erg. Auflage. Stuttgart, Sp. 328-340.
- Türk, K. (1981):** Personalführung und soziale Kontrolle. Stuttgart.
- Van Bebber, F. (2012):** Führung von unten. Online: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/fuehrungskompetenz-deutschlands-professoren-haben-nachholbedarf-a-857269.html> (28.02.2022).
- Vilkinas, T./Ladyshevsky, R. K. (2012):** Leadership behavior and effectiveness of academic program directors in Australian universities. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (1), pp. 109-126.

von Rosenstiel, L./Nerdinger, F. W. (2011): Grundlagen der Organisationspsychologie. 7., überarb. Auflage. Stuttgart.

Webler, W. D. (2020): Professionalisierung der Professur: Interview. In: Forum Wissenschaft (Hg.): Lehre an Hochschulen, 1, Online: https://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/fowi_1_2020.html (28.03.2022).

Webler, W. D. (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.), Zeitschrift für Pädagogik, 41, Beiheft. Weinheim/Basel, S. 225-246.

Wegge, J./von Rosenstiel, L. (2019): Führung. In: Schuler, H./Moser, K. (Hg.). Organisationspsychologie, 5., überarb. Auflage. Bern, S. 269-311.

Weibler, J. (2016): Personalführung. 3., kompl. überarb. u. erw. Auflage. München.

Weisweiler, S./Peter, T./Peus, C./Frey, D. (2011): Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen: Professionalisierung von Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenzen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), S. 325-340.

Werth, L./Steidle, A. (2021): Personal in Hochschule und Wissenschaft professionell führen. Bonn.

Wunderer, R. (2011): Führung und Zusammenarbeit. 9., neubearb. Auflage. Köln.

Zellweger, F./Thomann, G. (2018): Lateral führen an Hochschulen. In: Kels, P./Kaudela-Baum, S. (Hg.): Experten führen. Wiesbaden, S. 51-68.

■ **Fred G. Becker, Dr., Uni.-prof., Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung an der Universität Bielefeld, u. a. Mit-herausgeber der Zeitschrift P-OE, E-Mail: fgbecker@uni-bielefeld.de**

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jana M. Gieselmann
Motivation internationaler Professoren
 Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken.

Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Berufungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.



ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020, 358 Seiten, 66.- Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Stefan Kühl & Marcel Schütz

Die Organisation der Hierarchie und die Hierarchie der Hochschule – ein kurzer Impuls



Stefan Kühl



Marcel Schütz

© Foto Kühl: Stefan Kühl; Foto Schütz: Kevin Knoch

Hardly any feature shapes our understanding of organizations the way its hierarchy does. Hierarchies are both planned and settled on formal ways which does not mean they are set in stone. Furthermore, the hierarchy's form varies depending on the types of organization – such as company, military, health care – it is based on. In this regard universities portray a specific case being educational and expert organizations. What kind of structures does hierarchy in learning and teaching establish, specifically with respect to temporal, social and objective aspects? This article briefly outlines several fundamental notions of organizational theory and applies them to hierarchies in universities.

Kaum ein anderes Merkmal prägt unser Verständnis von Organisationen so sehr wie das ihrer Hierarchie. Hierarchien werden auf formalen Wegen geplant und entschieden. In Stein gemeißelt sind sie deshalb aber nicht. Auch unterscheidet sich die Form der Hierarchie je nach dem Organisationstyp – Unternehmen, öffentliche Verwaltung, Militär, Krankenbehandlung, Vereine etc. –, in dem sie ausgebildet wird. Einen spezifischen Fall bietet die Hochschule als Bildungs- und Expertenorganisation. Welche Strukturen bildet die Hierarchie im Lehr- und Forschungsbetrieb hinsichtlich zeitlicher, sozialer und sachlicher Aspekte? Der Beitrag konturiert knapp einige basale organisationstheoretische Überlegungen und bezieht diese jeweils auf die Hochschulhierarchie im Besonderen.¹

In nahezu allen Organisationen fallen sofort die Hierarchien ins Auge. Schon ein kurzer Blick auf die Organigramme großer Banken, Unternehmen und Behörden zeigt uns, dass all ihre Bereiche, Abteilungen und Gruppen hierarchisch angeordnet sind. In der US-amerikanischen Armee gab es früher sechsundzwanzig Hierarchiestufen – vom einfachen Gefreiten² bis zum Fünfsterne-General, eine Position, die bisher lediglich George Washington und Dwight D. Eisenhower eingenommen haben. Und so manche Entwicklungshilfeorganisation, die sich für ihre flache Hierarchie loben lässt, verfügt bei einigen tausenden Mitarbeitern über viele Hierarchiestufen. Auch Hochschulen bilden keine Ausnahme. Gleich mehrere separate Instanzenzüge sind in ihnen anzutreffen. Die Lehr- und Forschungsorganisation im engeren Sinne, gegliedert in Fakultäten, Departments und Institute; die wissenschaftsstützende Organisation, gegliedert z.B. in Bibliotheken, Sportstätten und Hochschulgastronomie, sowie die Rektorate, Präsidien und Verwaltungen, gegliedert in Hochschulleitung, Dezernate und Stabsstellen (vgl. Röbbken/Schütz 2015).

Die Hierarchie wurde lange Zeit kritiklos als der zentrale Steuerungs- und Koordinationsmechanismus für Universitäten und Schulen, Unternehmen, Verwaltungen, Armeen, Gefängnisse und – mit Abstrichen – auch für Religionsgemeinschaften, Vereine oder Parteien akzeptiert. Abgesehen von vereinzelt Demokratisierungsversuchen in einigen Organisationen, besonders in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, galt die Hierarchie lange Zeit als das zentrale Steuerungsinstrument, um komplexe Entscheidungsprozesse miteinander zu verknüpfen. Gerade sog. Expertenorganisationen (vgl. Rybnicek/Bergner/Suk 2016), z.B. Schulen, Hochschulen,³ Krankenhäuser oder Gerichte, waren und sind dazu auf eine relativ rigide Ordnung der Zugänge, der Rechte und Pflichten ihrer Entscheider angewiesen – nicht zuletzt zur Legitimation gegenüber Klienten bzw. Anspruchsgruppen, die eine bestimmte Kompetenzvermutung gegenüber der Hierarchie hegen.

In Organisationen beschränkte sich die Akzeptanz der Hierarchie zu keiner Zeit allein auf die oberen Führungs-

¹ Der vorliegende Text basiert ursprünglich auf einem Kapitel aus dem Buch „Organisationen. Eine sehr kurze Einführung“ (2020) von Stefan Kühl, das für das aktuelle Heft von beiden Autoren überarbeitet und speziell auf den Organisationskontext der Hochschule bezogen wurde.

² In diesem Text verwenden wir die männliche Form und meinen diese konsequent beide Geschlechter einbeziehend.

³ In der weiteren Betrachtung sprechen wir von Hochschulen und Universitäten allgemein bzw. zugleich, wenn auch bestimmte Eigenheiten der Universitäten – v.a. im Hinblick auf die Forschung und den Mittelbau – sich deutlicher gegenüber den Fach- und Spezialhochschulen spezifizieren und abgrenzen ließen. Die Erfahrung zeigt u.E. jedoch, dass in Bezug auf hierarchische Aspekte auch außerhalb der Universitäten eine deutliche lokale Organisation bzw. Rationalität vorherrscht. Diese ist formal auch durch die generelle Freiheit von Lehre und Forschung an Hochschulen gegeben. Es soll aber nicht unterschlagen werden, dass anwendungsnahe und gerade auch z.B. private Hochschulen sicht- und spürbarer „top down“ von direktiven Führungsstrukturen geprägt sein können, als dies in der – zumeist fragmentierter und von vielen verschiedenen Fachkulturen und Expertendomänen geprägten – Universität anzutreffen wäre.

kräfte, die eigentlichen Hierarchen. Auch der Großteil der Mitarbeiter, deren Rolle im Betriebsablauf vornehmlich auf die Entgegennahme von Weisungen und deren Ausführung begrenzt blieb, akzeptierte die zentrale Bedeutung hierarchischer Weisungsverhältnisse. Je stärker Organisationen aber mit anspruchsvoll professionalisierten Expertenrollen einhergingen, desto mehr wurden gesonderte Verfahren zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle innerhalb einer Hierarchie entwickelt – wie sie heute noch z.B. mit einer besonderen Unabhängigkeit von Professoren, Richtern und/oder Ärzten bekannt sind. Hinzu traten aber auch sekundäre Insignien der Hierarchie, wozu speziell in der Wissenschaft und im Militär bspw. Amtstitel, Auszeichnungen und Privilegien zählen. Die Rede ist bei dieser Ausbildung intern teilautonomer Expertenorganisation auch von „professional bureaucracy“ (Mintzberg 1979, 1992). Hierarchie macht ihrer Bedeutung als „heilige Ordnung“ – so die wörtliche Übersetzung – in der betrieblichen Praxis also auch symbolisch alle Ehre. Insofern scheint es fast konsequent, dass die ganze Organisation manchmal pauschal als „Hierarchie“, als „Herrschaftsverband“ oder als „Herrschaftsinstrument“ dargestellt wird.

Warum aber spielen Hierarchien in Organisationen überhaupt noch eine solche Rolle, wenn das Prinzip der hierarchischen Anordnung in einer auf Gleichrangigkeit aller Bürger ausgerichteten, immer weiter demokratisierten Gesellschaft inzwischen eher verpönt ist und zudem neuere Managementkonzepte mit dem Ziel einer „flachen Hierarchie“ sich großer Beachtung erfreuen? Warum bilden sich weiterhin ab einer Größe von etwa 20 oder 30 Mitgliedern zunehmend formellere Dienstwege aus? Warum wird selbst in innovativ und egalitär daherkommenden Reformuniversitäten, Reformschulen, Startups und Think Tanks zwar auf angestaubte Etikette verzichtet, nicht wirklich aber auf das Prinzip der Hierarchie? Anders gesagt: Wie kommt es eigentlich, dass man die Hierarchie beim besten Willen und mit vielleicht durchaus guten Argumenten einfach nicht loswird? (vgl. hierzu im Folgenden Kühl 2020.)

Hierarchie – die Stabilisierung der Führung

Im Prinzip könnte man die Ausbildung von Führung in Organisationen auch dem freien Spiel der Kräfte überlassen. Rangordnung und Einflussnahme könnten bei jeder Entscheidung immer wieder neu ausgehandelt werden. Jedes Mitglied müsste dann begründen, weswegen gerade es in einer Führungsrolle taugt, müsste sich vielleicht gar zur Wahl stellen, wie es in der Idee des „demokratischen Unternehmens“ propagiert wird (vgl. Kühl 2015). Abhängig von der jeweils im Mittelpunkt stehenden Sachfrage könnte mal der eine, mal der andere Mitarbeiter „in Führung“ gehen. Doch bekanntermaßen tendieren Organisationen dazu, die Rolle der Anführer in der Regel nicht nur punktuell einzuräumen, sondern eine stabile Hierarchie festzulegen.

So ist es auch im Wissenschaftsbetrieb. Nach dem Leistungs- und Senioritätsprinzip stabilisiert sich die hierarchische Einbindung hier durch relativ rigide Parameter. Das sind insbesondere Qualifikationsarbeiten, Abschlüsse, akademische Grade, fachliche Beurteilungen und re-

ferierte Publikationen, mit denen Zugang zu einer dauerhaften Position – in der Regel geht es um die von vielen erhoffte Professur – gewährt wird. Anders als die meisten anderen Organisationen der Privatwirtschaft und des öffentlichen Dienstes tendieren Hochschulen, insbesondere Universitäten, formal zu einer ziemlich „sparsamen“ Hierarchie, in der praktisch nur eine Position, die Professur, von besonderem Einfluss und besonderer Dauer beschaffen ist. Hierarchien in Unternehmen und Verwaltungen neigen bei ihren Stellen und Karrierewegen hingegen viel mehr zu Ausweichmobilität. Der „normale“ betriebliche Alternativenbereich ganz verschiedener Posten und Pöstchen wird durch das Professurprinzip in der Wissenschaft von vornherein beschränkt, weshalb hier die vielfach kritisierten zeitvertraglichen Beschäftigungen dominieren. Sie sind die strukturelle Antwort auf die geringen Möglichkeiten, eine positional diversifizierte Hierarchie neben der Professur auszubilden (vgl. Schütz 2019).

Kommen Hierarchien zustande, werden sie in der Regel zeitlich unbegrenzt eingerichtet. Es mögen Modelle von zeitlich begrenzter Vertretung von Vorgesetzten, von Interims-Management oder auch zeitlich befristeten Führungsaufgaben existieren. Aber die Regel ist, dass jedes Mitglied in der Organisation davon ausgehen kann, dass Führungsaufgaben über eine längere Zeit wahrgenommen werden. Für die Mitglieder, die Führungsrollen in Organisationen wahrnehmen, ist es klar, dass sie sich mit der Übernahme dieser Führungsrolle von nun an „dauernd und bewußt als Führer verhalten“ müssen (Luhmann 1964, S. 208). Diese zeitliche Stabilisierung der Hierarchie wird in der Wissenschaftsorganisation freilich gehemmt und verzögert. Das System baut sozusagen retardierende Elemente ein. Es ist möglich, dass Personen sich bereits Assistenz- oder – in Deutschland – (Junior-) Professor nennen dürfen, aber nach dem Ende einer Qualifizierungszeit mangels Verlängerung ihren klangvollen Status und dessen Rechte wieder einbüßen. Viele Einstiege in die Hierarchie der Wissenschaft sind von langen „Probezeiten“ geprägt, die den Beurteilenden, der Hochschule und der Scientific Community über Jahre die Möglichkeit geben, die Integration von Personen in eine Hierarchie wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden zu lassen. Nicht ohne Grund kann dieser Prozess von Betroffenen auch als riskantes Spiel empfunden werden. Hinzu treten Bedürfnisaufschub und das Wissen um hohen Konkurrenzdruck, der durch die Betroffenen aufgrund der Menge an Interessenten und deren Karriereambitionen gar nicht kontrolliert werden kann.

In allen Organisationen legt die Hierarchie relativ eindeutig fest, wer wem in der Organisation unterstellt ist. Ein hierarchisch aufgebautes Organigramm reguliert die maßgeblichen sozialen Beziehungen in der Organisation und trägt so dazu bei, das Verhalten der einzelnen Organisationsmitglieder zu koordinieren (vgl. Luhmann 1964, S. 209). Sicherlich – es gibt in Organisationen immer wieder einmal Mitarbeiter, die nicht genau wissen, wem sie zugeordnet sind, und es existieren Phasen, in denen sich Vorgesetzte darum streiten, wer für einen Mitarbeiter verantwortlich ist. Aber man kann feststellen, dass solche Unklarheiten der sozialen Zuordnung

sehr schnell ausgeräumt werden. Halten sich Widersprüchlichkeiten oder Unklarheiten in der Zuordnung von Mitarbeitern, dann ist es die Aufgabe der vorgesetzten Stelle, die Sache wieder in (die) Ordnung zu bringen. Beim Thema der Eindeutigkeit der Hierarchie ragt die Wissenschaftsorganisation vielfach durch eine gewisse eindeutige Uneindeutigkeit hervor. Wissenschaftler sind gehalten, sich vor allem durch Selbstverwaltung und fachliche Koordination – in Gremien und Räten – zu führen und zu organisieren. Nachwuchs- und Qualifikationsstellen sind durch eine ziemlich eindeutige Unterordnung jeweiligen Lehrstühlen bzw. Professuren – zunehmend aber auch in Departmentmodellen – zugewiesen. Wie diese Ein- und Unterordnung genau beschaffen ist, lässt sich nicht generell sagen. Manche Wissenschaftler bewegen sich schon unterhalb der Professur als „freie Radikale“ durch die Universität. Fachliche Qualität, hohe Arbeitsmotivation und die Fähigkeit, das eigene fachliche Profil zu schärfen, ermöglichen ihnen faktisch Freiräume, die formal gar nicht bestehen. Andernorts gilt das Prinzip der engen Führung und die Mitglieder müssen damit rechnen, dass ihre Professoren sie für ihre eigenen Arbeiten stark in Anspruch nehmen. Viele hierarchische Elemente sind aber von vornherein informaler, d.h. nicht entschiedener Natur, da z.B. aufgrund von Stipendien, Förderkollegen und Nachwuchsprogrammen Personen zwar in der Universität ihrer Qualifizierung nachgehen, disziplinarisch aber gar niemandem unterstehen. Die Ein- und Unterordnung ist dann eine indirekt akzeptierte. Man weiß z.B., dass die Promotionsbetreuerin auch dann eine Art faktische Vorgesetzte ist, wenn überhaupt kein Mitgliedschafts- bzw. Anstellungsvertrag vorliegt.

Weiterhin werden durch die Hierarchie die sachlichen Zuständigkeiten in der Organisation verteilt – und zwar nicht nur horizontal zwischen den Abteilungen auf der gleichen Ebene, sondern auch vertikal zwischen den einzelnen Hierarchiestufen. Dabei bleibt aber die prinzipielle Möglichkeit erhalten, dass jedes Thema von unten nach oben gezogen werden kann (vgl. Kühl 2002, S. 75ff.). Zwar greifen Hierarchen nur in Ausnahmesituationen zu der Maßnahme, dezentral angesiedelte Verantwortungen an sich zu ziehen, sie behalten sich aber immer die prinzipielle Möglichkeit und das formale Recht vor, in jede weiter unten angesiedelte Entscheidungssituation zu intervenieren und einen Problembezug zur „Chefsache“ zu erklären.

Die Sachlichkeit der Hierarchie wird im Hochschulwesen allein schon durch die enorme Spezifikation der Aufgaben geschaffen. Die Hochschulorganisation ist von der leicht ambivalenten Struktur einer einerseits hochgradigen Arbeitsteilung und andererseits hochgradigen Verdichtung der Aufgaben bei Personen geprägt. Das bedeutet, Wissenschaftler gehen sehr speziellen Lehr- und Forschungssachen nach, müssen zugleich aber in dieser Aufgabe eine beträchtliche Spannweite an Fachwissen und Fähigkeiten aufweisen. Wissenschaftler sind daher Generalisten und Spezialisten zugleich. Ihr fachliches Repertoire mag eher eng ausgebildet sein, innerhalb diesem müssen sie aber Details und Verbindungen zu anderen Schnittstellen in der Tiefe überblicken. Klassisch verläuft all dies nach dem Grundsatz der losen

Kopplung: Fakultäten stehen nur oberflächlich in einer organisatorischen Identität (vgl. Weick 1976). Ihre Gemeinsamkeit ist zunächst auf allgemeine wissenschaftliche Standards ohne die tieferen epistemischen und fachkulturellen Praxen und Logiken beschränkt. Gleichwohl zeigen Trends der vergangenen Jahre in Richtung Interdisziplinarität, Transfer- und Verbundforschung den Weg in eine teilweise deutlich engere Kopplung bisher separater Bereiche. Dies wiederum erweitert die sachlichen Anforderungen an die Hierarchie. Wissenschaftler werden über Projekte und Projektmanagement in Themen und Aufgaben tätig, bei denen die Zuständigkeiten und die fachlichen Fähigkeiten dynamischer verbunden sind und die Rollen auch häufiger wechseln.

In der zeitlichen, sozialen und sachlichen Verbindung können im Ergebnis wichtige Funktionen der Hierarchie – die Organisationssoziologie nennt sie nicht ohne Grund auch „Kommunikationswege“ – gesehen werden. Erstens entlastet Hierarchie die einzelnen Stellen von zu großen Verantwortungen. Zweitens können über Hierarchie die Verantwortungen auf einer Ebene vergleichbar gemacht werden. Führungskräfte derselben Hierarchiestufe stehen auch dann in einem gewissen Leistungsvergleich, wenn sie verschiedenen Aufgaben nachgehen; dies nicht zuletzt deshalb, da Führungsaufgaben nun einmal viele allgemeine Qualitäten wie bspw. Organisationsverständnis, Führungskompetenz und kommunikative Befähigung berühren. Drittens – und das ist womöglich das Wichtigste – hilft Hierarchie dabei, Entscheidungs- bzw. Sachkonflikte aufzulösen, indem sich nach dem Prinzip „Ober sticht Unter“ in den meisten Fällen schnell jemand findet, der das letzte Wort haben wird.

Die Akzeptanz der Hierarchie als Mitgliedschaftsbedingung

Stabilität erlangt die Führungsstruktur jeder Organisation dadurch, dass ihre Akzeptanz zur generellen Mitgliedschaftsbedingung gemacht wird. Vor allem der Verantwortungsgrad, aber auch der Ausweis fachlicher und organisatorischer Eignung gelten als wichtigste Akzeptanzstützen. Wenn man in eine Organisation eintritt und dort bleiben möchte, dann muss man die Anweisungen seiner Vorgesetzten akzeptieren, auch wenn man sie nicht besonders einsichtig findet. In der wissenschaftlichen Organisation ist generelle Akzeptanz vor allem durch die akademischen Meriten gedeckt. Es wird zur allgemeinen, ganz normalen Regel erhoben, dass die wissenschaftlichen Führungskräfte schon durch die Erfahrung und den Vorsprung an Sozialisation von Jungwissenschaftlern nicht nur respektiert, sondern als Fachautorität vielmals sogar besonders geachtet und geschätzt werden. Fachautorität als Akzeptanzstabilisator der Hochschulorganisation drückt sich nicht nur in der Kombination der „berühmten zwei Titel“ aus, sondern wird gestützt durch herausragende Publikationen, Auszeichnungen und Preise, die oft weit über das relativ kleine Umfeld eines Instituts oder eines Lehrstuhls hinweg ausstrahlen.

Die Akzeptanz der Hierarchie als Mitgliedschaftsbedingung hat einen wichtigen Effekt: Der Vorgesetzte kann bei Entscheidungen in letzter Konsequenz auf die per-

sönliche Achtung seiner Untergebenen als Einflussbasis verzichten (vgl. Luhmann 1964, S. 209) bzw. darauf setzen, dass diese Achtung von den Beteiligten selbst einreguliert wird. Dies dürfte vielen Wissenschaftlern in ihrer eigenen Entwicklung nur zu bekannt sein. Auch der wohlmeinendste akademische „Vater“ oder die verständnisvollste akademische „Mutter“ können eine Arbeit einmal mit den Worten zurückweisen, dass man die Sache lieber noch einmal anders angehe und sich dann bitte wieder melde. Die akademische Autorität kann sogar so weit reichen, dass ein wenig taktvoller Ton bei den Betroffenen möglicherweise keine Abscheu auslöst, sondern sie in dem Drang, bessere Ergebnisse zu liefern und dadurch ein besseres wissenschaftliches Ansehen zu erreichen, nur noch mehr anspornt. Vorgesetzte aller Organisationstypen können es sich im Übrigen ersparen, in jedem Einzelfall den Untergebenen stets die Sinnhaftigkeit einer Anweisung oder eines Auftrags deutlich zu machen – sei es nun die Umsetzung einer riskanten militärischen Operation, die aufwendige Entwicklung einer neuen Marmelade oder die nicht ganz unumstrittene Anwesenheitskontrolle bei über Zoom veranstalteten Seminaren. Durch diese „Pauschalunterwerfung“ schaffen Organisationen die Möglichkeit, auch solche Personen mit Führungsaufgaben zu betrauen, die zwar fachlich geeignet, womöglich sogar sehr renommiert, aber nicht unbedingt zur großen charismatischen Führungskraft geboren sind.

Dieser Gedanke – die Entlastung von der Achtung der Untergebenen durch die Hierarchie – führt bei den Schreibern und Lesern zeitgenössischer Karriere- und Führungsliteratur in der Regel zu heftigen Protesten. Wenn der Gründer und langjährige Vorstandsvorsitzende des Internetversandhändlers Amazon, Jeff Bezos, mit seinen Managern während des Weihnachtsgeschäfts an den Fließbändern eines seiner Logistikzentren aushilft, dann könne das doch als ein deutliches Zeichen dafür gelten, wie wichtig es sei, seinen Untergebenen als Vorbild zu dienen. Ein Vorgesetzter, der nur aufgrund seiner hierarchischen Stellung, aber nicht aufgrund seiner Person geachtet wird, könne – so eine verbreitete Annahme – doch in der Organisation nichts bewirken. Man müsse seine Untergebenen auch immer von der Sinnhaftigkeit jeder einzelnen Anweisung überzeugen.

Sicherlich – es spricht nichts dagegen, wenn Mitarbeiter ihren Vorgesetzten auch persönliche Achtung entgegenbringen, wenn sie Anweisungen ausführen, weil sie von ihrer Richtigkeit überzeugt sind. Aber dies ist ungebrochen oft nur in den Schönwetterphasen der Organisation der Fall, wenn die Aufträge gut laufen, genug Projekte und gesonderte Mittel vorrätig sind, Verträge verlängert werden können und die Mitarbeiter sich ihrer Position sicher sind. Aber Organisationen könnten nicht langfristig existieren, wenn ihre Mitglieder nur bereit wären zu folgen, wenn sie der Vorgesetzte auch persönlich mitreißt oder sie die Sinnhaftigkeit der Anweisung sofort erkennen. Im akademischen Kontext werden die Verhältnisse noch radikalisiert. Die wissenschaftliche Qualifizierung ist in hohem Maße auf personale Ressourcen der Eigenmotivation und Frustrationstoleranz angewiesen. Klassisch gilt wie eh und je die Vorstellung, dass nach einer entsprechenden Anlern- und Befähigungs-

phase der eigene Schreib- oder Labortisch, ob nun im stillen Kämmerlein im Homeoffice oder in der Universität, zum entscheidenden Wirkungsort der weiteren Karriere wird. Wissenschaftler müssen insofern fähig sein, die Richtigkeit ihres Tuns vor allem (möglichst frühzeitig) selbst zu bewerten, ein eigenes Profil zu entwickeln und sich von ihren Lehrern nach und nach auch abzugrenzen. Sie müssen also Wege finden, ihre Arbeits- und Leistungsmotivation gerade nicht allein vom kollegialen Zusammenhalt, der theoretischen oder empirischen „Sinnggebung“ eines einzigen bestimmten Instituts, eines Lehrstuhls und der dortigen vorübergehenden Stationen abhängig zu machen.

Welche Möglichkeiten ergeben sich nun aber dadurch, dass die Führungskräfte durch die Schaffung einer Hierarchie von der Notwendigkeit der Achtung durch die Mitarbeiter entlastet werden?

Die Ausrichtung an den Anforderungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen

In den idealisierten Vorstellungen von Organisationen geht die Ausrichtung am Markt, am Volk oder am Recht immer einher mit der Ausrichtung der Organisation am persönlichen Glück oder immerhin an der möglichst stabilen Zufriedenheit jedes einzelnen ihrer Mitglieder. Viel ist die Rede vom Ziel der „begeisterten und begeisterten“ Mitarbeiter, die wiederum dazu gebraucht werden, um zufriedene Kunden, Klienten, Investoren oder Studenten zu bekommen.

Aber das Leben in Organisationen ist kein Ponyhof und macht tatsächlich auch nicht immer allen Spaß. Einstellungen und Haltungen der Führungskräfte können nicht in erster Linie „herrschaftlich-fürsorglich“ auf die Mitarbeiter ausgerichtet werden, sondern sie müssen Ansprüche verschiedener relevanter weiterer Anspruchsgruppen im Auge behalten (vgl. Luhmann 1964, S. 210): Hochschulen müssen nach außen wie nach innen ihre institutionelle Legitimation über relativ formelle Aufstiegswege sicherstellen; Fachartikel müssen in drittmittelgestützten Kooperationen geschrieben werden, obwohl nicht alle dafür beanspruchten Autoren von den jeweiligen Themen so begeistert sind; die Bachelorvorlesung muss kurzfristig übernommen werden, auch wenn man dieses Semester viel lieber das Masterkolloquium für die ganz besonders interessierten Leute durchgeführt hätte. Häufig stehen die Ansprüche, die von außen an die Organisation herangetragen werden, sogar im Widerspruch zu den Ansprüchen, die von innen – von den Mitarbeitern – kommen. Studenten wollen möglichst übersichtliche und ökonomisch abzuarbeitende Wissenspakete; Wissenschaftler wollen in ihrer Lehre hingegen breitere Forschungszusammenhänge entfalten; Kunden in Unternehmen oder bei Behörden haben das nachvollziehbare Bedürfnis, möglichst immer einen Ansprechpartner verfügbar zu haben, doch Behörden wie Unternehmen suchen nach Wegen, ihre Kommunikationskanäle eher weiter zu standardisieren und dazu die Zuständigkeiten häufiger zu wechseln. Ausweitungen und Entgrenzungen der Arbeit und der Erwartungen an gute Führung und Leitung sind gerade auch im Hochschulkontext bekannt: E-Mails werden von vielen Dozenten gar nicht

nur werktätig nine-to-five, sondern auch mal am Samstag oder Sonntag beantwortet. So wie auch Studenten – nicht zuletzt im Zuge der Ausweitung dauerhafter Nebentätigkeiten, die gelegentlich fast schon das eigentliche Studium zur Nebentätigkeit werden lassen – dazu neigen, praktisch zu jeder Tag- und Nachtzeit zu studieren und ihre entsprechenden Bedarfe an die Dozenten zu kommunizieren.

Hierarchien bewirken, dass Organisationen sich auf die spezifischen Anforderungen ihrer Umwelt einstellen können, ohne in jedem Fall Rücksicht auf Empfindlichkeiten ihrer Mitglieder nehmen zu müssen. Institute beschließen, DFG-Anträge zu schreiben, ohne alle ihre Angehörigen – die diese Anträge maßgeblich zu schreiben haben – zu befragen, ob sie damit einverstanden sind. Unternehmen können sich überlegen, welche Märkte sie erschließen wollen und sind nicht darauf angewiesen zu überlegen, ob ihre Mitarbeiter auch bereit sind, sich in neue Regionen versetzen zu lassen. Generäle können entscheiden, mit welchem Führungspersonal am besten ein internationaler Konflikt zu lösen ist und brauchen sich nicht zu überlegen, ob der jeweilige kriegserfahrene Kommandeur den sympathischsten Kandidaten für die Soldaten abgibt. Eine Kirchenleitung kann sich darüber Gedanken machen, mit welcher Gemeindeform sie auf rückläufige Mitgliederzahlen reagieren will, ohne bei Stellenstreichungen und Kürzungen an der Gottesgefolgschaft ihrer Geistlichen zweifeln zu müssen.

Die Durchsetzbarkeit von Ungewohntem

Viele Organisationen pflegen in ihren Selbstbeschreibungen die Vorstellung, dass alle Mitglieder die Sinnhaftigkeit von „notwendigen Veränderungen“ bei sich wandelnden Umweltbedingungen schon erkennen würden. Es wird deswegen viel Zeit darauf verwandt, eine neue Ausrichtung der Organisation, eine Restrukturierung von Abteilungen, die Streichung und Umwidmung von Professuren oder die Einstellung von Studiengängen zu rechtfertigen. Aber sowohl Untersuchungen als auch verbreitete Alltagserfahrungen zeigen, dass gerade bei tiefgreifenden, also im organisatorischen Leben spür- und sichtbaren Veränderungen die Losung Akzeptanz qua Argumentation an ihre Grenzen stößt. Beschäftigte haben in der Regel nämlich einiges Gespür dafür, dass hinter diesen organisatorischen Maßnahmen eben auch programmatische Absichten stecken, d.h. die – in der Sprache der Soziologie – „Entscheidungsprämissen“ umgestellt und damit Zwecke, Kommunikationsbeziehungen und Personalien neu ausgerichtet werden sollen.

Weil aber Hierarchien die Vorstellung, dass Führungskräfte auf die ausdrückliche persönliche Achtung ihrer Mitarbeiter angewiesen sind, aus dem Organisations- bzw. Führungssystem weitgehend ausstoßen, haben Leistungsebenen einigen Spielraum, unpopuläre, bisherige Erwartungen verletzende Entscheidungen zu treffen (vgl. Luhmann 1964, S. 209). So werden etwa Produktionsbereiche ins Ausland verlagert, ohne die Zustimmung der betroffenen Mitarbeiter voraussetzen zu müssen. Ebenso wird z.B. die Herstellung umstrittener Produkte wie Mittelstreckenraketen, Reaktorbrennstäbe oder Einwegflaschen fortgeführt, ohne auf pazifistische,

religiöse oder umweltethische Vorstellungen der Mitglieder – die ja immer auch woanders arbeiten könnten – Rücksicht nehmen zu müssen. Und es werden bspw. veränderte Leistungsindikatoren, Projekt- und Publikationskriterien für neuberufene Professoren eingeführt, auch wenn man damit bisher geschätzte Arbeit ein Stück entwertet und z.B. das Schreiben eines Buches gar nicht mehr als „echte“ Publikation erfasst wird, da man es ja, so die Argumentation, keiner anonymen Begutachtung unterziehen muss.

Die Fähigkeit von Führungskräften, durch ihre Position Neuanfänge in Organisationen zu initiieren, wird gerade im Kontrast zu solchen Organisationen deutlich, die nur sehr begrenzt auf Hierarchien zurückgreifen können, z.B., weil sie aus ideellen Überzeugungsgründen darauf verzichten oder weil sie ihre Mitglieder nicht bezahlen können und damit auch nicht die Unterwerfung unter eine Hierarchie verlangen können (Vereine, Parteien und sonstige Neigungsorganisationen, die vornehmlich den persönlichen weltanschaulichen und freizeithlichen Präferenzen entsprechen). Die Expertenorganisation der Hochschule, vor allem aber die Universität, hat auch ihre eigenen Schwierigkeiten, Hierarchien zu verändern – dies herrührend insbesondere aus der stark personalisierten Konzentration von Leistungserwartungen und Fähigkeiten. Schnelle und direkte Belohnungsmöglichkeiten sind sehr begrenzt. Auch Jungwissenschaftler, die sich als Überflieger erweisen, müssen dennoch einige Zeit warten und alle regulären Schritte absolvieren, bis sie vielleicht mit einer Professur oder immerhin einer Entfristung beglückt werden (während sie in anderen Organisationen in der Zeit vielmals mit einem höheren beruflichen Status und besserem Salär bedient würden). In der Wissenschaft kann man nur verbleiben, wenn man in ihr „Karriere macht“. Und zugleich weiß man, dass man Jahre in ihr zubringt, ohne sicher zu wissen, inwiefern das wirklich gelingt. Die Folge dieser strukturellen „Untersättigung“ an Motivationsmitteln und Sicherheiten ist letztlich eine hochinklusive Verdichtung von Anstrengungen und Anpassungen in der Person der einzelnen Wissenschaftler, die eine dahingehende Anspruchshaltung im Übrigen auch an den nächsten Nachwuchs weitervererben.

Die Organisationsforschung zeigt, dass zumindest teilweise „karriere- und hierarchiedefensive“ Organisationen mangels verfügbarer Motivationspritzen und aufgrund verzögerter Individualbelohnungen eher an der Erhaltung des Status quo orientiert sind und einem grundlegenden Wandel durch die begrenzte Mobilisierbarkeit (und wie im Falle der Wissenschaft vielfach zeitlich befristete Mitgliedschaft) einige Grenzen auferlegt sind. Anders verhält es sich bei Organisationen mit einer ausgeprägten Hierarchie und dadurch ausdifferenzierter Karrierewege und personalpolitischer Förderinstrumente. Grundlegendere Veränderungen in der formalen Struktur – schwieriger sind zumeist die der informalen, der sog. Organisationskultur – können dort durch mehr Anreizmittel, längere Personalbindung und die Verteilung auf verschiedene Managementebenen eher durchgereicht werden und sind nicht vom Wohl und Wehe einzelner, intrinsisch bzw. fragil motivierter Personen abhängig.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Expertenbürokratie der Hochschule einigen klassischen Prägungen einer formalen Hierarchie entspricht: bezüglich der Stabilität der Führung, der Akzeptanz formaler Weisungen, der gewissen Unpersönlichkeit der Rolle von Vorgesetzten. Eigenstrukturen gibt es allerdings im Hinblick auf die relativ standardisierten qualifikatorischen Zugangshürden, die dichte Konzentration der Entscheidungsverantwortung auf einen relativ engen Personenkreis sowie letztlich bezüglich deren größerer Unabhängigkeit bzw. Selbstkontrolle. Besonders Universitäten heben sich insofern von den hierarchischen Bedingungen der Organisationstypen der Wirtschaft und der allgemeinen Verwaltung ab. Dies wiederum hat Folgen für die gegenüber Unternehmen und Behörden in der Regel stärker limitierten Anreiz- und Aufstiegsmöglichkeiten und für die – bedingt durch hohe Fluktuation und auf relativ wenige Personen beschränkten dauerhaften Verbleib – ebenfalls begrenzte Veränderbarkeit der Organisation insgesamt.

Literaturverzeichnis

Kühl, S. (2002): Sisyphos im Management. Die verzweifelte Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Weinheim et al.
 Kühl, S. (2015): Wie demokratisch können Unternehmen sein? In: Wirtschaft + Weiterbildung, o. Jg. (6), S. 18-24.
 Kühl, S. (2020): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. 2., überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden.
 Luhmann, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin.
 Mintzberg, H. (1979): The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs.

Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur – Organisationen effektiver gestalten. Landsberg am Lech.
 Rübken, H./Schütz, M. (2015): Die Personalverwaltung der Hochschulorganisation in Zeiten des Human Resource Managements. Konzeptionelle Beobachtungen und Befunde einer Befragungsstudie. In: Conrad, P./Koch, J. (Hg.): Management zwischen Reflexion und Handeln. Managementforschung 25. Wiesbaden, S. 139-170.
 Rybníček, R./Bergner, S./Suk, K. (2016): Führung in Expertenorganisationen. In: van Dick, R./Felfe, J. (Hg.): Handbuch Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte. Berlin, S. 227-237.
 Schütz, M. (2019): Keine Organisation wie jede andere. Kann die Organisation von Hochschulen kategorisiert werden? In: Forschung & Lehre, 26 (12), S. 1090-1092.
 Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21 (1), pp. 1-19.

■ **Stefan Kühl**, Prof. Dr. Dr., Professur für Organisationssoziologie, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld,
 E-Mail: stefan.kuehl@uni-bielefeld.de
 ■ **Marcel Schütz**, Dr., Research Fellow, Fachbereich Betriebswirtschaft, Northern Business School Hamburg, Wiss. Mitarbeiter, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
 E-Mail: marcel.schuetz@nbs-hochschule.de

Im UVW erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karsten König

Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung

Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-22-6,
 207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagweblar.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Bernd Kleimann



Bernd Kleimann

Personalführung im Governance-Mix: Zur Führungsrolle von Präsident*innen an deutschen Universitäten

Personnel leadership in German universities is of great importance due to the specific structures of this type of organization. Yet, the awareness of its relevance still needs to be expanded. Furthermore, the study of personnel leadership in academia is dominated by perspectives focusing on individual actors, their leadership styles, and individual leadership challenges. In contrast, the following article explores how university leaders' exertion of influence on academic personnel can be understood as a set of interactive patterns or actor constellations. Hence, personnel leadership is conceived and characterized as a specific perspective on the interactions of university leaders who try to achieve goals by coordinating their actions with other university members under the conditions of different governance mechanisms. The article concludes with reflections on some epistemic preconditions for personnel leadership that can be derived from such an approach.

1. Einleitung

Der Personalführung in Universitäten kommt aufgrund der spezifischen Strukturen dieses Organisationstyps eine wichtige Funktion zu (s. bspw. Werth/Steidle 2021 sowie Becker in diesem Heft). Forschung und Lehre als „unclear technologies“ (Cohen/March/Olsen 1972) können nur von relativ autonom agierenden Expert*innen betrieben werden (s. Pellert 1999). Auch die Eigenlogik der akademischen Selbstverwaltung, der Hiat zwischen dieser und der Verwaltungshierarchie (s. Stichweh 2005), die pluralen Fachperspektiven und Leistungsziele an Universitäten (s. Schimank 2001) sowie die Besetzung organisationaler Leitungspositionen mit Professor*innen (s. Bielezki 2018) machen Universitäten zu kaum über engmaschige Verhaltensprogramme zu steuernden Organisationen. Hinzu kommt die der Organisation weitgehend entzogene Kontrolle über das nicht-professorale wissenschaftliche Personal, die in Deutschland bei den Professor*innen liegt (s. Hüther/Krücken 2011). Da Universitäten zudem wesentlich auch „people changing organizations“ (Hasenfeld 1983) sind, die Studierende und wissenschaftlichen Nachwuchs qualifizieren, gehört die Personalführung zum Kerngeschäft universitärer Lehre und Betreuung.

Allerdings ist das Bewusstsein für die Relevanz dieser Funktion in Praxis und Forschung ausbaufähig.

Von der multidisziplinären Hochschulforschung werden Führung im Allgemeinen und Personalführung im Besonderen mit Blick auf Professor*innen (s. Schmidt/Richter 2009 sowie das P-OE-Gespräch mit Koch/Becker 2022 in diesem Heft), Dekan*innen (s. Uhlig 2004; Hüther 2008; Scherm/Jackenkroll 2016; Jackenkroll/Julmi/Scherm 2017) oder Präsident*innen¹ (s. Barlösius/Bielezki 2016; Kleimann 2016; Bielezki 2018; Badillo

Vega 2018) thematisiert. Dabei dominiert allerdings eine auf einzelne Akteur*innen, ihre Führungsstile oder Führungsherausforderungen abstellende Perspektive.

Demgegenüber lotet der folgende Beitrag aus, wie Personalführung durch die universitäre Leitungsspitze als Funktion im Rahmen von Akteurkonstellationen verstanden werden kann. Personalführung wird dabei als eine spezifische Perspektive auf das handelnde Zusammenwirken universitärer Leitungskräfte unter den Bedingungen unterschiedlicher Governance-Mechanismen konzipiert. Der Beitrag schließt mit Überlegungen dazu, welche epistemischen Anforderungen sich aus dieser Rekonzeptualisierung von präsidialer Personalführung ableiten lassen.

2. Was ist Personalführung?

Geht man von einem betriebswirtschaftlich und organisationspsychologisch informierten Begriff von Personalführung aus, so steht die zielgerichtete Einflussnahme von Organisationsmitgliedern auf das Verhalten anderer – einzelner oder kollektiver – Mitglieder der Organisation mit Blick auf die Förderung der organisationalen Zwecke im Mittelpunkt (vgl. Becker 2022 in diesem Heft; Wegge/von Rosenstiel 2019, S. 270; Nerdinger/Blickle/Schaper 2011, S. 82; Neuberger 2002, S. 15ff.). Die im Folgenden eingenommene Perspektive eines *interaktionistisch-kommunikativen Verständnisses* von Personalführung betont dagegen die Konstellation aller an Führung beteiligten Akteur*innen. Das bedeutet erstens, dass für Personalführung im engeren Sinne die di-

¹ Die Leitungskräfte in den Präsidien und Rektoraten werden im Folgenden einheitlich als „Präsident*innen“ bezeichnet, ihre Personalführung als „präsidiale Personalführung“.

rekte Interaktion zwischen den beteiligten Personen konstitutiv ist. Sie ist daher nicht als unidirektionale Einflussnahme, sondern als bi- bzw. multidirektionales, handelndes Zusammenwirken zu verstehen. Zweitens ist zwischen der konkreten Interaktionspraxis der Personalführung auf der einen und den abstrakten, analytisch identifizierbaren Mustern von Personalführung auf der anderen Seite zu unterscheiden. Letztere werden in der Literatur oft als Führungsstile auf Individuen zugerechnet (s. Wunderer 2011, S. 203ff.). Einem interaktionistischen Verständnis von Personalführung zufolge hat man es dagegen mit Mustern der asymmetrischen Handlungskoordination zwischen interdependenten Akteur*innen zu tun. Allerdings bedeutet „asymmetrisch“ dabei durchaus, dass die wissenschaftliche Beobachtung von Akteurkonstellationen als *Personalführungskonstellationen* die Perspektive der formal-hierarchischen Führungsperson privilegiert und hauptsächlich auf deren Ziele, Einflusspotenziale und Handlungen achtet, in deren Licht die Strategien und Interessen der übrigen Interaktionsbeteiligten interpretiert werden. Dementsprechend wird Personalführung – drittens – immer auch als eine Machtkonstellation im Sinne der Weberschen Chance verstanden, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1976, S. 28). Macht stützt sich im Kontext organisationsinterner Personalführung dabei auf unterschiedliche Droh- und Sanktionspotenziale, die sowohl die Weisungsmacht hierarchiehöherer Stellen als auch Einflussfaktoren wie überlegenes Wissen, moralischen Druck, symbolische Anerkennung, monetäre Anreize oder die Androhung von Ansehensverlust umfassen. Wer in einer Konstellation de facto führt, hängt somit von der Wirksamkeit der aktualisierten Einflusspotenziale ab und ist mithin eine empirische Frage. Personalführung in Organisationen beschränkt sich folglich nicht auf hierarchische Top-down-Steuerung, sondern schließt ebenso „laterale Führung“ (Kühl 2017) auf der gleichen Hierarchieebene oder die „Unterwachung“ (Luhmann 2018) von Vorgesetzten durch ihre Untergebenen ein.

Schließlich und viertens schöpft Personalführung ihre Einflusspotenziale keineswegs allein aus den formalen Mitgliedschaftsbedingungen der Organisation. Vielmehr entfaltet sie sich auch und gerade durch (organisational willkommene oder unerwünschte) informale Praktiken (s. Kühl 2011, S. 127f.). Dabei mobilisiert sie Einflusspotenziale, die sich aus den unentscheidbaren bzw. nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen der Organisation herleiten – beispielsweise aus der einflussreichen Stellung in einem informalen universitären Netzwerk. Der durch diese vier ergänzenden Hinweise präzierte Begriff von Personalführung kann nun auf die Präsident*innen an deutschen Universitäten bezogen werden.

3. Präsidiale Personalführung im Governance-Mix

Präsidiale Personalführung ist bislang eher als Randphänomen in Analysen von präsidialen Führungsstilen (s. Badillo Vega 2018) und -praktiken (s. Kleimann 2016), Karrierewegen (s. Bielecki 2018) oder rechtlichen Hand-

lungsspielräumen (s. Hüther 2010) thematisiert worden. Erst in jüngerer Zeit findet Personalführung im akademischen Kontext überhaupt die ihr gebührende Aufmerksamkeit (s. bspw. Werth/Steidle 2021; Becker 2020, S. 201ff.). Mit der Fokussierung auf Interaktionssituationen, in denen Präsident*innen Ziele auch gegen potenziellen Widerstand durchsetzen wollen, rückt hier speziell die präsidiale Personalführung ins Zentrum der Betrachtung. Die Sozialdimension dieser Führungskonstellation zeichnet sich dadurch aus, dass der/die Präsident*in als fokale*r Akteur*in konzipiert wird, der/die auf Interaktionspartner*innen aus verschiedenen „sozialen Kreisen“ (Simmel 1890) einzuwirken sucht. Im Folgenden wird der rollentypische soziale Nahbereich des/der Präsident*in herausgegriffen, dem sich unter anderem die Mitglieder des Präsidiums, persönliche Referent*innen, Mitarbeiter*innen im Präsidialstab sowie weitere universitäre Akteur*innen zurechnen lassen, die zum/zur Präsident*in in direkten, entscheidungsrelevanten Beziehungen stehen. In der Zeitdimension ist die präsidiale Personalführung dabei eine alltägliche, wiederkehrende Aufgabe mit situationsspezifischen Intensitätsspitzen. In der Sachdimension schließt sie das Gesamtspektrum der Themen ein, deren Bearbeitung den Präsident*innen kraft ihrer landeshochschulrechtlich definierten (Auffang-)Kompetenzen zufallen bzw. die informal von ihnen aufgegriffen und an sie herangetragen werden. So dürfte es kaum eine Sachthematik der Amtsgeschäfte geben, bei deren Bearbeitung der/die Präsident*in gänzlich auf Personalführung verzichten kann. Grundlegend für die hier eingenommene Perspektive ist nun die Annahme, dass präsidiale Personalführung im Kontext des universitätsspezifischen Mixes von Governance-Mechanismen stattfindet. Governance-Mechanismen werden dabei nicht als unterschiedliche Herrschaftsformen in Universitäten verstanden (s. Badillo Vega 2018, S. 265ff.), sondern allgemeiner als Muster der Koordination zwischen interdependenten Akteur*innen (s. Schimank 2007, S. 30). Beispiele sind Gemeinschaft, Verhandlungen, Märkte, Mehrheitsentscheidungen, Wettbewerb, Hierarchie oder Netzwerke. Diese idealtypischen Muster charakterisieren Arten, in der Akteur*innen ihre Handlungsziele in Abstimmung mit der Zielverfolgung anderer zu realisieren suchen. Die Governance-Mechanismen basieren dabei auf institutionellen Voraussetzungen (wie z.B. der Markt auf dem Eigentumsrecht), und sie differieren hinsichtlich der Stärke der Koordinationswirkungen, die sie entfalten. So ermöglichen Hierarchien schnelle, verbindliche Entscheidungen über alles Mögliche, während die Koordination in Netzwerken langwierig, unsicher und thematisch meist begrenzt ist.

Von der Hochschulforschung werden Governance-Mechanismen als sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente, insbesondere für die Betrachtung des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschulen, genutzt. Neben den Bedingungen und Effekten einzelner Mechanismen stehen dabei empirische Kombinationen von Governance-Mechanismen im Mittelpunkt („Governance-Mix“ – Knie/Simon 2008; „Governance-Regime“ – Hüther/Krücken 2016, S. 125). So gehört es zum etablierten Wissensbestand der Hochschulforschung, dass sich das traditionel-

le Governance-Regime im deutschen Universitätssystem unter den Bedingungen des New Public Managements in Richtung auf eine Schwächung von staatlichem Eingriff und akademischer Oligarchie und in Richtung auf eine Stärkung von managerialer Hierarchie, externer Kontextsteuerung und Wettbewerb verändert hat (s. de Boer/Enders/Schimank 2008).

Überträgt man die Governance-Perspektive auf die intrauniversitäre, präsidiale Personalführung, so zeichnet sich ein Mix von vier besonders wichtigen Koordinationsmodi ab: Hierarchie, Polyarchie, Verhandlung und Gemeinschaft. Die präsidiale Einflussnahme auf Personen im Rahmen dieser Mechanismen lässt sich als *enaktive Dimension* von Personalführung verstehen. Der/die Präsident*in übt hier Personalführung unter den Bedingungen der jeweils dominanten Koordinationsform aus. Setzt sie dagegen einen Governance-Mechanismus bewusst ein, um bestimmte Handlungsantriebe und -optionen von Akteur*innen zu beeinflussen (z.B. durch die Initiierung eines Ideenwettbewerbs), greift sie auf Kontextsteuerung zurück (instrumentelle Dimension; s. Kleimann 2016, S. 232f.).

Ich konzentriere mich im Folgenden auf die enaktive Dimension (i.e. den engeren Begriff von Personalführung) und betrachte die vier Governance-Mechanismen dabei in der Reihenfolge ihrer (mutmaßlich) abnehmenden Koordinationskapazität (s. zum Folgenden Hüther/Krücken 2016, S. 124ff.). Zunächst ist, da die Governance-Perspektive die Präsident*innen als formale Führungskräfte behandelt, der Koordinationsmechanismus der Hierarchie einschlägig. Generell besitzt er gegenüber den anderen Mechanismen das höchste Koordinationspotenzial, da er dem/der Hierarch*in eine von den situativen Interessen der Organisationsmitglieder weitgehend unabhängige Bindung des Verhaltens letzterer ermöglicht. Was die präsidiale Personalführung betrifft, ist dabei die Legitimität hierarchischer Entscheidung als eine der notwendigen institutionellen Voraussetzungen dieser Koordinationsform durch die Wahl des Präsidenten bzw. der Präsidentin und die normative Kodifizierung der präsidialen Kompetenzen grundsätzlich gegeben. Hierarchische Entscheidungsmöglichkeiten beschränken sich allerdings auf diejenigen Stellen im sozialen Nahbereich der Präsident*in, die dieser klar untergeordnet sind (z.B. persönliche Referent*in). Anders verhält es sich insbesondere bei der Professor*innenschaft. Hier liegen drei weitere Voraussetzungen hierarchischer Personalführung nicht (in ausreichendem Maße) vor. So stehen den Präsident*innen aufgrund der gesetzlich und faktisch regulierten Machtverteilung nur in geringem Umfang Sanktionspotenziale zur Verfügung (s. Hüther 2010, S. 407ff.). Weder die Drohung mit Exklusion oder massivem Ressourcenentzug noch die Inaussichtstellung von Karriereaufstieg oder Einkommenssteigerungen liegen im diskretionären Entscheidungsspielraum der Präsident*innen (Sanktionsproblem). Ferner ist die präsidiale Willensbildung und Entscheidung in Bezug auf die hochkomplexen Themenfelder von Universität und Wissenschaft inhaltlich oft von der Expertise jener abhängig, die von der Entscheidung betroffen sind (Informationsproblem). Und schließlich kann der/die Präsident*in nur begrenzt kontrollieren, ob und wie Entscheidungen tat-

sächlich umgesetzt werden (Kontrollproblem). Dies gilt bereits für die Mitglieder des Präsidiums im sozialen Nahbereich. Zwar besitzt der/die Präsident*in in der Regel die Richtlinienkompetenz (z.B. § 38 NHG), aber er/sie kann widerständige Präsidiumsmitglieder weder ihrer Funktion entheben noch sie mit Geldmitteln ködern oder in ihrer Amtsführung detailliert kontrollieren – zumal er/sie es sich sicherlich auch nicht von vornherein mit ihnen verscherzen will.

Remedur verspricht ein Rückgriff auf den polyarchischen Koordinationsmodus, der in der „Gremiokratie“ der Universität (und auch im Präsidium als Kollegialorgan) fest verankert ist. Die institutionelle Voraussetzung, dass sich die Minderheit dem Mehrheitsvotum beugt, ist in den formalen universitären Gremien gegeben. Allerdings ist die Koordinationswirkung von Mehrheitsentscheidungen geringer als die der Hierarchie, da erstere durch sich verändernde Mehrheitsmeinungen gekippt werden können und so keine „zone of indifference“ (Barnard 1968 [1938]) konstituieren, wie dies in organisationalen Hierarchien der Fall ist. Der/Die Präsident*in muss unter der Bedingung, dass seine/ihre Vorstellungen nicht von vornherein auf Akzeptanz stoßen, zudem möglicherweise einen großen zeitlichen und energetischen Aufwand betreiben, um Mehrheiten in Präsidium, Senat oder anderen Gremien allererst zu mobilisieren. Da diese Mehrheiten bis zur Abstimmung prinzipiell ungewiss bleiben und bei wiederkehrenden Einzelentscheidungen immer wieder neu Mehrheiten gewonnen werden müssen, bedarf es eines kontinuierlichen Engagements der Präsident*innen.

Im Vorfeld polyarchischer, aber auch hierarchischer Entscheidungen sind Präsident*innen daher darauf angewiesen, zu verhandeln – womit sie sich im Rahmen des dritten Governance-Mechanismus bewegen. Verhandlungen sind zweifellos der wichtigste Modus präsidialer Personalführung. Für sie ist grundsätzlich kennzeichnend, dass alle Entscheidungsbetroffenen zu beteiligen sind (was die Zahl der Verhandlungsteilnehmer*innen zu einer kritischen Größe macht) und dass sie alle in Bezug auf die angestrebte konsensuelle Vereinbarung Veto-Macht besitzen. Dies macht bei Verhandlungen unter eigeninteressierten Gleichen Minimalkompromisse wahrscheinlich. Allerdings kann der/die Präsident*in die Verhandlungen „im Schatten der Hierarchie“ (Scharpf 2000, S. 323) führen und so die Kompromissbereitschaft der Gegenseite erhöhen, da letztere bei einem Scheitern der Verhandlung mit einer hierarchischen Entscheidung zu ihren Ungunsten rechnen muss. Das Spektrum der präsidialen Einflusspotenziale ist dabei breit; es reicht von Versprechungen (mehr materielle Ressourcen, mehr Reputation, neue Sozialkontakte etc.) über Warnungen bis zu expliziten oder latenten Drohungen. Zur Aktualisierung dieser Potenziale kann ein mehr oder weniger ausdifferenziertes Arsenal an Überzeugungs- und Überredungskünsten eingesetzt werden (s. Kleimann 2016, S. 549ff.). Besonderes Gewicht in Bezug auf den Verhandlungserfolg kommt der Wahl des richtigen Verhandlungsmodus zu (s. Benz 1994): bei positionsorientierten Verhandlungen legt es der/die Präsident*in darauf an, seine/ihre Position mit (fast) allen (legitimen) Mitteln durchzusetzen und gegen die andere Position zu be-

haupten. Durch eine kompromissorientierte Verhandlungsführung betreibt sie dagegen eine interessengesteuerte Verhandlung unter Gleichen, die im Bewusstsein der allseitigen Veto-Optionen auf einen Kompromiss abzielt. Bei verständigungsorientiertem Verhandeln schließlich zeigen sich die Präsident*innen lernoffen und einsichtsbereit – und erwarten dies auch von der Gegenseite. Sie prüfen die eigenen und die fremden Gründe im Diskurs, um – ggf. durch Meinungsumbildung – zu einem für alle Seiten möglichst überzeugenden, argumentativ abgesicherten Verhandlungsergebnis zu gelangen. Bei der „Wahl“ des Verhandlungsstils folgt der/die Präsident*in dabei einerseits immer auch persönlichen Präferenzen und Dispositionen. Andererseits wird er/sie die absehbaren Haltungen, Reaktionen und Machtpotenziale der übrigen Verhandlungsbeteiligten einkalkulieren. Gerade bei machtvollen Akteur*innen mit ausgeprägtem Selbstbild – wie typischerweise Professor*innen – wird der/die Präsident*in nicht nur die Interessen der Gegenseite, sondern auch deren evaluative, normative und kognitive Fremd- und Selbstansprüche berücksichtigen. Diese Kalkulation mit dem Akteurstypus der „Identitätsbehaupter*in“ (Schimank 2010, S. 142ff.) greift jenseits von Hierarchie, Polyarchie und Verhandlung auf einen vierten Governance-Mechanismus zu, nämlich die (hier: wissenschaftliche und kollegial-universitäre) Gemeinschaft. Gemeinschaften zeichnen sich generell durch die wechselseitige Wahrnehmung und Einflussnahme von (gleichrangigen) Akteur*innen im Hinblick auf als besonders relevant eingeschätzte gemeinsame Merkmale aus (s. Gläser 2007). Im Falle von Professor*innen sind dies z.B. die identitätsstiftenden meritokratischen Normen, Wissensbestände und Aspirationen der Wissenschaft (s. Janßen/Schimank/Sondermann 2021). An ihnen kann der/die Präsident*in den Hebel ansetzen, indem er/sie sich selbst als diesen Normen verpflichtet „inszeniert“, identitätsprägende Aspirationen ihrer gegenüber explizit würdigt und zugleich an professorale Selbst- und Fremdansprüche appelliert, sofern dies seinen/ihren Absichten dient.

In der Praxis bewegen sich die Präsident*innen freilich nicht nur im Rahmen eines Governance-Mechanismus. Vielmehr überlagern sich die Koordinationsformen in vielen Personalführungssituationen. So liegt der Schatten der Hierarchie über den Zielvereinbarungsgesprächen mit den Dekan*innen, und der Abstimmung im Präsidium über Forschungsschwerpunkte geht der Appell an die Vizepräsident*innen als wissenschaftliche Peers voraus. Die präsidiale Personalführung operiert daher unter den Bedingungen des universitätstypischen Governance-Mixes, der auch weitere Koordinationsmodi einschließt – wie z.B. die Konkurrenz zweier Dekan*innen um die Ansiedlung eines wissenschaftlichen Zentrums, den (Personal-) Markt als Rahmen für Berufungs- und Bleibeverhandlungen oder das Netzwerk bei der Anbahnung universitätsinterner Kooperationsbeziehungen.

4. Epistemische Voraussetzungen präsidialer Personalführung

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Überlegungen für die Personalführung von Präsident*innen

ziehen? Ich beschränke mich auf epistemische Voraussetzungen im Umgang mit Governance-Konstellationen auf der Ebene expliziten Wissens (Knowing-that; „knowledge about“) und impliziten Könnens (Knowing-how; „knowledge by acquaintance“; s. Schützeichel 2010, S. 174ff.). Die Bedingungen lassen sich in einem Vier-Felder-Schema mit den Kategorien „Wissen vs. Können“ und „allgemeine Kenntnisse vs. rollenspezifische Kenntnisse“ verorten. Dabei schließen die rollenspezifischen Kenntnisse für die präsidiale Personalführung die Kenntnis organisationaler Strukturen und Prozesse der Universität ein.

Allgemeine praktische Kenntnisse der einzelnen Governance-Mechanismen und ihres Zusammenhangs (= implizites Können) erwachsen aus der sozialisatorisch erworbenen Fähigkeit, erfolgreich innerhalb der für die jeweilige Lebenswelt relevanten Mechanismen Handlungsziele verfolgen zu können. Was es beispielsweise heißt, Hierarchien zu unterlaufen bzw. Bargaining oder Arguing zu betreiben, wird im Zuge individueller Sozialisationsprozesse erlernt. Gegenüber diesem erfahrend angeeigneten Können ist das explizite, propositionale Wissen um die institutionellen Voraussetzungen, Handlungslogiken, Koordinationskapazitäten und (trans-)intentionalen Effekte von Governance-Mechanismen in der Regel nur schwach ausgeprägt.

Rollenspezifische Kenntnisse des Governance-Mixes bestehen auf der Ebene des Könnens in der Fähigkeit, das präsidiale Personalführungsverhalten in verschiedenen Situationen am jeweils dominanten Mechanismus auszurichten und die darin eingebetteten Handlungsmöglichkeiten zweckgerichtet auszuschöpfen. Hinzu tritt die Fähigkeit, zwischen Mechanismen instrumentell wechseln – und somit Kontextsteuerung betreiben – zu können. Das rollenspezifische Können wird qua „learning-on-the-job“ im Rahmen der beruflich-professionellen Sozialisation in Universitäten ausgebildet – insbesondere durch die Wahrnehmung von Ämtern in der akademischen Selbstverwaltung. Dagegen betrifft das explizite rollenspezifische Wissen die ausdrückliche Kenntnis der verschiedenen Governance-Mechanismen, ihrer Relevanz im universitären Kontext, ihrer institutionellen Voraussetzungen und ihrer Koordinationspotenziale und -probleme. Dass ein differenziertes Governance-Wissen keine zwingend notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Personalführung darstellt, sei nicht bestritten. Dennoch spricht nicht zuletzt der steigende Bedarf von Amtsinhaber*innen und Nachwuchsführungskräften nach Austausch- und Reflexionsgelegenheiten und das darauf reagierende wachsende Angebot dafür, dass nicht nur universitätsinterne Vorerfahrungen, sondern auch die analytische Erschließung der relevanten Kontexte präsidialer Personalführung zur Schulung jener Urteilskraft beitragen, die erforderlich ist, um Personal unter den Bedingungen des universitätstypischen Governance-Mixes erfolgreich führen zu können.

Literaturverzeichnis

Badillo Vega, R. (2018): Präsidiale Führungsstile in Hochschulen. Vom Wandel zur Transformation. Wiesbaden.

- Barlösius, E./Bielecki, N. (2016): Der Weg zum Universitätspräsidenten: Zufall oder berufsbiographische Absicht? In: Reuter, J./Berli, O./Tischler, M. (Hg.): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Frankfurt/New York, S. 131-155.
- Barnard, C. (1968) [1938]: The Functions of the Executive. (30th Anniversary Edition). Cambridge: Mass.
- Becker, F. G. (2020): Akademisches Personalmanagement: Bd. 3: Inplacement, Bindung, Personalentwicklung, Anreizsysteme, Personalführung. Münster/New York.
- Becker, F. G. (2022): „Moderne“ Personalführung ... an sich und an Hochschulen. In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 17 (1+2) (in diesem Heft).
- Benz, A. (1994): Kooperative Verwaltung. Funktionen, Voraussetzungen und Folgen. Baden-Baden.
- Bielecki, N. (2018): The Power of Collegiality. A Qualitative Analysis of University Presidents' Leadership Practices. Wiesbaden.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly, 17 (1), pp. 1-25.
- de Boer, H. F./Enders, J./Schimank, U. (2008): Comparing higher education governance systems in four European countries. In: Soguel, N. C./Jacquard, P. (eds.): Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht, pp. 35-54.
- Gläser, J. (2007): Gemeinschaft. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 82-92.
- Hasenfeld, Y. (1983): Human Service Organizations. Englewood Cliffs.
- Hüther, O. (2008): Starke Dekane – schwache Professoren? Vergleich und Analyse der deutschen Landeshochschulgesetze. In: Hochschulmanagement, 3 (1), S. 23-27.
- Hüther, O. (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden.
- Hüther, O./Krücken, G. (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. In: Soziale Welt, 62 (3), S. 305-325.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Jackenkroll, B./Julmi, C./Scherer, E. (2017): Dekane in der Rolle des Entscheidungsträgers in deutschen Universitäten. Eine empirische Untersuchung der Rollenstressoren und ihrer Folgen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 95 (6), S. 673-693.
- Janßen, M./Schimank, U./Sondermann, A. (2021): Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von Professor*innen. Eine fächervergleichende qualitative Studie. Wiesbaden.
- Kleimann, B. (2016): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden.
- Koch, L./Becker, F. G. (2022): P-OE-Gespräch „Führung – von Professor*innen – an Hochschulen“ In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 17 (1+2) (in diesem Heft).
- Knie, A./Simon, D. (2008): Evaluationen im Governance-Mix. Herausforderungen für das deutsche Wissenschaftssystem. In: Wissenschaftsmanagement, 14 (5), S. 24-29.
- Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden.
- Kühl, S. (2017): Laterales Führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2018): Unterwachung oder die Kunst, Vorgesetzte zu lenken. In: ders.: Schriften zur Organisation 1. Die Wirklichkeit der Organisation. Wiesbaden, S. 415-424.
- Nerdinger, F./Blickle, G./Schaper, N. (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. 2., überarb. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. 6., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Stuttgart.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien/Köln/Graz.
- Scharpf, F. W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden.
- Scherer, E./Jackenkroll, B. (2016): (Wie) Sollten Dekaninnen und Dekane in deutschen Universitäten führen? Eine empirische Untersuchung der Wirksamkeit transformationaler, transaktionaler und Laissez-faire-Führung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (5), S. 245-265.
- Schimank, U. (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stöling, E./Schimank, U. (Hg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden, S. 223-242.
- Schimank, U. (2007): Elementare Mechanismen. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hg.): Handbuch Governance. Theoretischen Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 29-45.
- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4., völlig überarb. Auflage. Weinheim/München.
- Schmidt, B./Richter, A. (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 31 (4), S. 8-36.
- Schützeichel, R. (2010): Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 173-189.
- Simmel, G. (1890): Über soziale Differenzierung. Soziologische und psychologische Untersuchungen. Leipzig.
- Stichweh, R. (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In: Sieg, U./Korsch, D. (Hg.): Die Idee der Universität heute. München, S. 123-134.
- Uhlig, S. (2004): Weisungsrechte von Hochschulleitung und Dekan gegenüber Hochschullehrern: die neue Leitungsstruktur der Hochschulen auf dem Prüfstand des Verfassungsrechts. Bonn.
- Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., rev. Auflage. Tübingen.
- Wegge, J./von Rosenstiel, L. (2019): Führung. In: Schuler, H./Moser, K. (Hg.): Organisationspsychologie. 5., überarb. Auflage. Bern, S. 269-311.
- Werth, L./Steidle, A. (2021): Personal in Hochschule und Wissenschaft professionell führen. Bonn.
- Wunderer, R. (2011): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 7., überarb. Auflage. Köln.

■ **Bernd Kleimann**, Prof. Dr., Leiter der Forschungsabteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover, und Professor am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, E-Mail: kleimann@dzhw.eu

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de **Telefon:** 0521/ 923 610-12 **Fax:** 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Cornelia Meurer & Vanessa Bader

Führungszertifikate an Nachwuchsakademien in Deutschland: Eine Homepageanalyse



Cornelia Meurer



Vanessa Bader

In order to adequately meet their current challenges, universities are required to regularly develop their human resources in a way that is appropriate to the target and situation and to use them sustainably. Personnel development activities for young scientists are being discussed increasingly. Universities and university networks also offer such activities through junior academies. The range of tasks of professors and other scientific executives, but also of members of the academic mid-level faculty, often includes, in addition to research and teaching, the management of individuals, chairs, research teams and/or working groups in their daily work situations as well. To prepare them for these management tasks, junior academies offer personnel development programs sometimes with the possibility of obtaining leadership certificates. The aim of the study described below was to gain an overview of the leadership certificates offered by junior academies in Germany and to examine them particularly regarding the consideration of personnel management aspects.

1. Einleitung

Universitäten stehen derzeit wachsenden Gestaltungsspielräumen, einer steigenden Gesamtverantwortung und einem stetigen Wettbewerb gegenüber. Dies bringt die Notwendigkeit mit sich, im Allgemeinen ein strategisches Hochschulmanagement zu implementieren, sowie im Speziellen ein akademisches Personalmanagement aufzubauen und weiterzuentwickeln, um Humanressourcen ziel- und situationsadäquat regelmäßig und nachhaltig einzusetzen (vgl. Becker 2018, S. 75f.). Die Entwicklung von Konzepten und die Durchführung von Aktivitäten von Universitäten im Rahmen der Personalentwicklung für Nachwuchswissenschaftler|innen gewinnt in letzter Zeit zunehmend an Bedeutung. Motivierte Nachwuchswissenschaftler|innen mit Qualifikationspotenzialen stellen eine zentrale Ressource für Forschungsinstitutionen zur Erzielung von exzellenten Forschungs- und Lehrergebnissen dar, um Projekte voranzutreiben und die Qualität der Lehre zu gewährleisten. Letztlich bedingen sie die Attraktivität der Universität als Arbeitgeber. In realen Arbeitssituationen bekommen für diese Nachwuchswissenschaftler|innen Führungskompetenzen, bspw. im Rahmen der (Personal-)Führung von Forschungsteams und Arbeitsgruppen, aber auch von Einzelpersonen, eine immer bedeutsamere Rolle. Vielfach verorten Universitäten die Entwicklungsangebote für Nachwuchswissenschaftler|innen an speziell darauf ausgerichteten Akademien (oft auch „Schools“ genannt). Diese Programme sind strukturiert, modularisiert und zielgruppenspezifisch gestaltet sowie der Abschluss über ein Zertifikat zu erlangen (vgl. Becker 2018, S. 79f.; sowie Becker 2020, S. 227ff.). Im Sommersemester 2021 fand eine Untersuchung i.S. einer Dokumenten- bzw.

Homepageanalyse statt, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie diese Zertifikate zur Förderung von Führungskompetenzen von Nachwuchswissenschaftler|innen an Akademien deutscher Universitäten und Universitätsverbände ausgestaltet sind.

2. Personalführung, Nachwuchsakademien und Führungszertifikate

2.1 Personalführung

Personalführung (oft synonym: „Führung“) wird hier verstanden als Versuch der Einflussnahme oder Einwirkung auf das Verhalten der am Arbeitsprozess in Arbeitsorganisationen beteiligten Personen, die zielorientiert stattfindet (vgl. Berthel/Becker 2022, S. 186f.; Weibler 2016, S. 22). Die Mitarbeiter|innen sollen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen und Entscheidungen aktiviert, intensiviert und gegebenenfalls gesteuert werden. Die in diesem Sinne verstandene Personalführung kann in ein enges (i.e.S.) und ein weites (i.w.S.) Verständnis differenziert werden (vgl. Becker 2020, S. 206ff.; Weibler 2016, S. 93). Personalführung i.e.S. umfasst hiernach die direkte Einflussnahme „...seitens der – in aller Regel – Vorgesetzten (Vorgesetzten-MitarbeiterInnen-Beziehung) vor allem, aber nicht nur im Face-to-Face-Kontakt.“ (Becker 2020, S. 206). Es steht die „...situative, interaktionale Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen zur personen- und aufgabengerechten Kooperation im organisatorischen Aufgabenerfüllungsprozess im Mittelpunkt“ (Becker 2020, S. 206). Die Einflussnahme auf das Arbeitsverhalten der Mitarbeiter|innen ist u.a. in Form von Wahrnehmung, Information, Instruktion, Argumentation, Kommunikation und Gestaltung der Führungssituation möglich. Personalführung i.w.S. umfasst

neben der Personalführung i.e.S. zusätzlich die indirekte Verhaltensbeeinflussung durch strukturelle Maßnahmen (Struktur- und Prozessgestaltung) und kulturelle Maßnahmen (konsistente Ausrichtung weicher Faktoren wie z.B. von Symbolen, Führungskultur oder Modellverhalten) (vgl. Becker 2022, S. 193). Da bei der Durchsicht der Angaben auf den Homepages der Akademien so gut wie keine Hinweise zu organisationsspezifischen Maßnahmen zur indirekten Personalführung aufgefallen sind, findet die Thematisierung dieser Aspekte vermutlich implizit statt. Deshalb fokussiert die Untersuchung die direkte Personalführung.

Als eine zentrale Voraussetzung für berufliches Verhalten und für die daraus resultierende Leistung gilt Kompetenz (vgl. Kanning 2019, S. 44). Deshalb nimmt die Untersuchung die im Rahmen der Führungszertifikate zu vermittelnden Führungskompetenzen in den Blick. Kompetenzen – genauer Handlungskompetenzen – werden mit Überschneidungen in die Unterarten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt (vgl. Becker 2022, S. 307f.; Kanning 2019, S. 40ff.). Da die zu untersuchenden Führungszertifikate als Vorbereitung für verschiedenste Personalführungsaufgaben konzipiert sind, kann die Untersuchung Führungskompetenzen nur in allgemeiner Form betrachten. Deshalb wird einerseits Fachkompetenz bezogen auf Personalführung i.e.S. untersucht, hier verstanden als Fachwissen zu direkter Personalführung, und andererseits weitere Kompetenzen für direkte Personalführung.

2.2 Nachwuchsakademien

Zur Untersuchung der Führungszertifikate an Nachwuchsakademien war zunächst die Identifikation der zentralen Merkmale von Nachwuchsakademien notwendig. Den Ausgangspunkt stellten die in der Literatur benannten Nachwuchsakademien dar, wie z.B. die Dahlem Research School der FU Berlin, das Bremen Early Career Researcher Development der Universität Bremen oder die Hamburg Research Academy der Hamburger Hochschulen (vgl. Becker 2018, S. 80). Auf Basis der herausgearbeiteten zentralen Merkmale dieser Akademien wurde für die Untersuchung festgelegt, dass alle Akademien und Graduiertenakademien an und um Universitäten ungeachtet ihrer Bezeichnung als Nachwuchsakademien gelten, wenn sie die folgenden Merkmale aufweisen:

- Die **Angebote** der Akademie beinhalten fachübergreifende Kursformate zur Qualifizierung sowie weitere Formate wie Beratungs-, Vernetzungs- und gegebenenfalls Coachingangebote.
- Die **Zielgruppen** (vgl. zum Terminus wissenschaftlicher Nachwuchs auch Becker 2019, S. 121ff.) dieser Angebote stellen einerseits Promovierende aller Fakultäten mit Beschäftigung an der Hochschule, freie Promovierende, Promovierende in strukturierten Promotionsprogrammen, in Forschungsverbänden der Hochschule sowie in außeruniversitären Einrichtungen der Hochschule dar. Personen mit Hochschulabschluss, die eine erkennbare Promotionsabsicht artikulieren, können hinzukommen. Zusätzlich oder alternativ sind Postdocs aller Fakultäten und Fächer mit Beschäftigung an der Hochschule oder in Forschungsverbänden der Universität in der Bewährungsphase zur Professur oder

wissenschaftlichen Leitungsposition bzw. Habilitierende mit dem Ziel der Professur bzw. wissenschaftlichen Leitungsposition Zielgruppe.

Alle 77 staatlichen Universitäten in Deutschland (105 Universitäten abzüglich Privatuniversitäten oder Universitäten mit lediglich enger Fachausrichtung wie z.B. Medizinische oder Theologische Hochschulen) wurden im Sommersemester 2021 und Anfang des Wintersemesters 2021/22 (da zum Ende des Sommersemesters 2021 auf den Homepages der Akademien vereinzelt nur noch die Angebote des Wintersemesters 2021/22 einsehbar waren, aber von einer Kontinuität ausgegangen wird) anhand ihrer Homepages auf das Vorhandensein einer Nachwuchsakademie im o.g. Sinne untersucht. 58 dieser 77 Universitäten wiesen im Untersuchungszeitraum eine solche auf. Da zwei Universitäten jeweils über zwei Nachwuchsakademien verfügten und zusätzlich zwei hochschulübergreifende Akademien die o.g. Kriterien erfüllten, wurden insgesamt 62 Nachwuchsakademien identifiziert.

2.3 Führungszertifikate und weitere Angebote

Die Untersuchung basiert auf der Annahme, dass ein mit einem Zertifikat belegtes Qualifizierungsprogramm zur Vermittlung von Führungskompetenzen für Nachwuchswissenschaftler|innen strukturiert, modularisiert, umfassend und vielfältig für diese Zielgruppe gestaltet ist und somit einen Mehrwert gegenüber Einzelveranstaltungen bietet. Deshalb war es Ziel, Programme zu identifizieren, die mit einem Zertifikat abschließen. Abzugrenzen sind die untersuchten Zertifikate (im Sinne einer Teilnahmebescheinigung für die besuchten Angebote) von einer möglichen Zertifizierung des Weiterbildungsträgers, des Weiterbildungsprozesses oder auch einer einzelnen Weiterbildung als Form der Qualitätssicherung mit dem Ziel des zeitlich befristeten Nachweises der Erfüllung vorab festgelegter Standards und Normen durch akkreditierte unabhängige Einrichtungen (vgl. Kamiske/Brauer 2021, S. 114ff.; Deutsches Institut für Normung e.V. 2015 sowie zu Beispielen Knoll 1999). In einem ersten Schritt fand die Untersuchung der identifizierten Akademien hinsichtlich ihrer Angebote zur Vermittlung von Führungskompetenzen statt. Hierzu wurden sowohl Einzelangebote zu Führungskompetenzen, sämtliche Zertifikatsangebote zu allgemeinen betitelten Themen und von der Akademie bereits als Führungsangebote bezeichnete Zertifikatsangebote (hier beinhaltet die Benennung des Zertifikates die Termini „Führung“, „Führen“, „Leadership“ oder „Führungskraft“) untersucht.

Die Einzelangebote zur Vermittlung von Führungskompetenzen aller Akademien wurden drei Kategorien zugeordnet, und zwar entsprechend der Summe des gesamten Zeitumfanges aller angebotenen Kurse im Untersuchungszeitraum. Dabei ergibt sich eine ungefähre Gleichverteilung:

- keinerlei Kurse bzw. Einzelangebote zum Thema „Personalführung“: 20 Nachwuchsakademien,
- sehr geringes Angebot (weniger als zwei Tage Kursumfang): 20 Nachwuchsakademien und
- moderat umfangreiches Angebot an Einzelangeboten (zwei und mehr Tage Kursumfang): 22 Akademien.

Von diesen 22 wiesen elf Akademien ein Kursprogramm von insgesamt unter vier Tagen auf, die übrigen elf Akademien ein Angebot von vier und mehr Tagen.

Die Qualifizierungsangebote der Nachwuchsakademien weisen weiterhin Zertifikate auf, die die o.g. Termini nicht in ihrer Bezeichnung enthalten. Acht der 62 Nachwuchsakademien bieten je ein solches an, drei weitere je zwei Zertifikate. Ein Führungszertifikat wie oben beschrieben offerieren sechs der insgesamt 62 Nachwuchsakademien, zwei Nachwuchsakademien bieten jeweils zwei Führungszertifikate für unterschiedliche Zielgruppen an. Zwei dieser zehn Zertifikate können jeweils in einer identischen alternativen Vorgehensweise erlangt werden. Die Recherche identifizierte eine Akademie mit einem modularisiert und strukturiert aufgebauten Weiterbildungsangebot für Promovierende und Postdocs, welches ebenfalls Module aus dem Bereich der Führungskompetenzvermittlung beinhaltet, aber nicht mit einem Zertifikat abschließt. Dieses Programm wurde in die Untersuchung aufgenommen, da es bezüglich des Aufbaus und der Charakteristika den Programmen mit Zertifikatsabschluss gleichgesetzt werden kann. Somit ergaben sich elf Programme zur Erlangung von zehn Zertifikaten. Nachfolgend wird der Übersichtlichkeit halber von elf Führungszertifikaten gesprochen. Diese fanden Eingang in die weitere Analyse.

3. Analyse der Führungszertifikate

3.1 Analysekriterien

Die Analyse der Angebote zu Führungszertifikaten auf den Homepages der Nachwuchsakademien wurde in zwei Schritten mit jeweils verschiedenen Kriterien vorgenommen. Zunächst erfolgte die Untersuchung der Ausgestaltung der Führungszertifikate hinsichtlich von Strukturmerkmalen wie Grobaufbau, zeitlichem und inhaltlichem Umfang des Zertifikats, Zielgruppe, Teilnehmerbegegnung, Wahlmöglichkeiten zur Individualisierung sowie angegebene Lehr- und Lernformate. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag im zweiten Schritt auf der Analyse der Lehr- und Lerninhalte zu Personalführung. Als erstes Kriterium fand hier *Fachkompetenz i.S. von Führungswissen zu direkter Personalführung* (Fachwissen zu den Perspektiven der Personalführung wie Führung von Individuen, Gruppen oder Organisationen, Fachwissen zu Richtungen der Personalführung wie hierarchische Führung, laterale Führung und Führung von unten sowie Wissen zu besonderen Aspekten der Personalführung wie bspw. Führungsverhalten, Führungsstil, Multi-Leadership, Führung auf Distanz, Netzwerkführung, Bad Leadership; vgl. Becker 2020, S. 210ff., Weibler 2016) Anwendung. Als zweites Kriterium wurden weitere Kompetenzen für Personalführung (Selbstkompetenzen in Form von z.B. Kritik- und Reflexionsfähigkeit, Methodenkompetenzen in Form von Know-how zu Managementfunktionen, -methoden und -instrumenten sowie Sozialkompetenzen in Form von z.B. Kommunikations-, Überzeugungs- und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Becker 2022, S. 308), herangezogen. Die Analyse ging dabei i.W. von der Bezeichnung der Kurse auf den Homepages aus, nähere Angaben wurden, wenn einsehbar, einbezogen.

Die Untersuchung bezüglich des **Grobaus** der Führungszertifikate ergab nachfolgende Ergebnisse (Da die im Jahr 2021 verwendeten Internetseiten der Universitäten z.T. aktuell nicht mehr aufrufbar sind, erfolgt die Angabe der aktuellen Internetseiten.):

- **„Gesund in Führung“**: Komplett verbindlich strukturiertes Programm mit vier thematischen Bereichen (Graduiertenakademie, TU Bergakademie Freiberg 2022).
- **„Qualifizierungskurs für Führungskräfte aus Wissenschaft, Verwaltung und Technik“**: Komplett verbindlich strukturiertes Programm mit festgelegten Terminen in sechs verschiedenen Modulen (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University 2022).
- **„Zertifikat Führen“**: Freie Kurswahl aus mindestens vier von fünf Modulen mit festgelegter Anzahl von Seminartagen je Modul (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University 2022a).
- **„RWTH-Führungskräftezertifikat für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“**: Belegung von mindestens zwei von drei Workshops sowie von acht frei wählbaren Seminartagen (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University 2022a).
- **„Leadership in Science“**: Belegung von Kursen aus drei Modulen mit unterschiedlicher Gewichtung (Graduate Center, Technische Universität Ilmenau 2022).
- **„Führung in der Wissenschaft“**: Belegung von sechs Kursen aus drei verschiedenen Bereichen mit unterschiedlicher Gewichtung (Graduiertenakademie, Friedrich-Schiller-Universität Jena 2022).
- **„Führung in Wirtschaft und Gesellschaft“**: Wahl von sechs Kursen aus drei verschiedenen Bereichen mit unterschiedlicher Gewichtung (Graduiertenakademie, Friedrich-Schiller-Universität Jena 2022).
- **„Leadership PASS“**: Belegung von drei Workshops aus insgesamt vier Modulen plus ein Coaching, gewählt aus drei Modulen (Interdisziplinäres Promotions- und Postdoczentrum, Universität Koblenz-Landau 2022).
- **„Leadership in Gesellschaft und Wirtschaft“**: Pflicht- und Wahlworkshops aus drei Modulen mit festgelegter Anzahl an Seminartagen, Transferprojekt und Reflexionsformate (Graduate School, Leuphana Universität Lüneburg 2022).
- **„Leadership in Wissenschaft, Wirtschaft & Gesellschaft“**: Verpflichtendes „Basis Modul“ (Workshop, Umsetzung Führungsauftrag, Feedbackrunde) und „Aufbau Modul“ (Workshops aus zwei Bereichen mit festgelegter Anzahl an Tagen) (Akademische Personalentwicklung & Graduiertenakademie, Eberhard Karls Universität Tübingen 2022).
- **„Führung JMU“**: „Basisstufe“ und/oder „Aufbaustufe“: Je Stufe Startgespräch, begleitendes Portfolio und Abschlussgespräch, je nach Stufe unterschiedlich umfangreicher Pflicht- und Wahlbereich (JMU Academy, Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2022).

Hinsichtlich der **Dauer der Durchführung** eines gesamten Zertifikatprogrammes weisen zwei Führungszertifikate individuelle, nicht näher spezifizierte Zeiträume auf. Drei Zertifikate werden über einen Zeitraum von einem Jahr bzw. zwei Semestern angeboten, fünf Zertifikate sind über einen Zeitraum von bis zu zwei Jahren bzw. vier Semestern angelegt.

Auch der **Umfang** der insgesamt erforderlichen Arbeitseinheiten (eine Arbeitseinheit entspricht i.d.R. 45 Minuten) für eine erfolgreiche Zertifikatsteilnahme variiert bei den derzeit bestehenden Angeboten stark. Vier Universitäten geben einen Umfang von 120 (zwei Angaben), 140 und 200 Arbeitseinheiten an. Drei Zertifikate werden mit einem Umfang von fünf, zehn und zwölf Seminartagen beschrieben. Unter der Annahme, dass ein Seminartag in etwa mit acht Arbeitseinheiten vergleichbar ist, ergäbe sich eine Spanne von minimal 40 bis maximal 200 Arbeitseinheiten für den erfolgreichen Zertifikatserwerb. Zudem weisen viele Zertifikate neben den klassischen Seminar- und Workshop-elementen innerhalb einzelner Module Coachingelemente, Reflexions- und Praxisphasen auf, deren Umfang nicht immer näher spezifiziert ist. Folglich ist eine Vergleichbarkeit des Umfangs der Zertifikate der einzelnen Akademien erschwert. Am häufigsten sind aber Angaben im Bereich von 100–200 Arbeitseinheiten zu verzeichnen.

Die elf identifizierten Zertifikate werden in der Regel für Nachwuchswissenschaftler|innen in der Karrierephase während und/oder nach der Promotion angeboten. Drei Akademien definieren die umfangreiche **Zielgruppe** der „(Nachwuchs-)Wissenschaftler|innen“. Drei weitere Universitäten schränken die Zielgruppe der Zertifikatsteilnehmer|innen auf „Postdocs“ ein. Zwei Zertifikate werden in der Karrierephase für „Juniorprofessoren und Neuberufene“ bzw. für „Tenure Track Professoren und berufene Führungskräfte“ angeboten. Ähnlich, allerdings aus einer anderen Perspektive betrachtet, definiert eine Akademie die Zielgruppe der Zertifikatsteilnehmer|innen als „unbefristet Beschäftigte des akademischen Mittelbaus“ und passt die Charakteristika dieses/r Zertifikats (-variante) den Zielgruppenspezifika an. Weitere zwei Zertifikate richten sich an Promovierende und Postdocs, die eine außeruniversitäre Karriere anstreben.

Für eine **Teilnahme** an einem Zertifikatsdurchlauf sollten die potenziellen Teilnehmer|innen der für das Zertifikat definierten Zielgruppen angehören. Nur eine Universität grenzt die Teilnahme zeitlich auf drei Jahre nach Abschluss der Promotion ein. Bei fünf der elf untersuchten Zertifikate wird die Anzahl der Teilnehmer|innen im Bereich zwölf bis 16 begrenzt. Die Teilnahme ist in der Regel bei allen Zertifikaten für alle Teilnehmer|innen freiwillig. Nur eine Universität gibt an, dass die Zertifikatsteilnahme für alle unbefristet beschäftigten Führungskräfte in den ersten zwei Jahren der Übernahme ihrer Führungsverantwortung verpflichtend ist.

Zwei der elf Führungszertifikate beinhalten keinerlei **Wahlmöglichkeiten zur Individualisierung**. Die übrigen neun bieten solche in Teilen an. Minimal sind zwei bis vier, maximal drei bis fünf Module vorgegeben, aus denen entweder frei oder eine bestimmte Mindestanzahl an Workshops oder Kursen belegt werden muss. Zum Teil ist die Reihenfolge der Belegung der Module individuell veränderbar. Bei einem Zertifikat bestehen nur innerhalb des Aufbaumoduls, bei einem anderen nur im Wahlbereich Möglichkeiten zur Individualisierung. Im Rahmen der überblicksartigen Angaben zu den Führungszertifikaten werden als überwiegende **Lehr- und Lernformate** bei allen Zertifikaten Kurse und Workshops angegeben. Bei fünf der elf Führungszertifikate finden

sich Hinweise auf Coachingangebote (z.T. als Peer-Coaching, z.T. im Wahlbereich integriert). Drei Führungszertifikate enthalten Reflexionsformate, kollegialen Austausch bzw. kollegiale Fallberatung oder Peer Group Meetings, z.T. inklusive der Präsentation von Fallstudien. Darüber hinaus ist bei drei Zertifikaten Transfersicherung ein Thema, entweder in Form eines Transferprojektes, regelmäßig sich treffenden Transfergruppen oder unter dem Stichwort Praxistransfer. Auch Projektarbeiten kommen vereinzelt zum Einsatz. Bei einem Zertifikat wird ein Start- und ein Abschlussgespräch genannt sowie ein begleitendes Portfolio. Ein anderes Zertifikat beinhaltet die Umsetzung eines Führungsauftrages innerhalb von zwei bis sechs Monaten.

3.2 Lehr- und Lerninhalte zu Personalführung

3.2.1 Fachkompetenz: Führungswissen zu direkter Personalführung

Da sich nicht alle auf den Homepages aufgezeigten Kurse zum Themenbereich „Personalführung“ eindeutig dem Führungswissen zu direkter Personalführung in seinen oben aufgezeigten drei Kategorien (Perspektiven, Richtungen und besondere Aspekte) zuordnen lassen, wurde als weitere Kategorie „Führungswissen ohne Spezifikation“ aufgenommen.

Bei der Betrachtung der **Pflichtangebote** fällt zunächst auf, dass für den Erwerb von fünf der elf Zertifikate keinerlei Pflichtangebote zum Themenbereich des Führungswissens zu direkter Personalführung zu absolvieren sind. Hier finden sich entweder Wahlangebote oder Angebote bleiben ganz aus. Bei den übrigen sechs Programmen wird das Führungswissen zu direkter Personalführung mit den genannten Bereichen wie nachfolgend beschrieben durch Pflichtelemente abgedeckt. Hier ist anzumerken, dass die Zuordnung allein auf Basis der Bezeichnungen der Angebote bzw. der überblicksartigen Beschreibung der Kurse auf der Akademiehomepage zum jeweiligen Zertifikat vorgenommen wurde. Bei den der Kategorie „Führungswissen ohne Spezifikation“ zugeordneten Kursen wurde unterstellt, dass die vermittelten Inhalte auch tatsächlich das Führungswissen zu direkter Personalführung abdecken.

- Das Zertifikat **„Leadership in Gesellschaft und Wirtschaft“** (Graduate School, Leuphana Universität Lüneburg) enthält als Pflichtkurs im Umfang von 16 von 200 Arbeitseinheiten den Kurs „Leadership“ (Führungswissen ohne Spezifikation).
- Das Programm **„Gesund in Führung“** (Graduiertenakademie, Technische Universität Bergakademie Freiberg) umfasst vier von 15 Pflichttagen zu besonderen Aspekten der Personalführung, drei Tage davon „Grundlagen zu Gesundheit & Führung“ und einen Tag „Führen in Veränderungsprozessen“.
- Das Zertifikat **„Führung JMU“** (JMU Academy, Julius-Maximilians-Universität Würzburg) kann als „Basisstufe“ (50 Arbeitseinheiten) und/oder als „Aufbaustufe“ (90 Arbeitseinheiten) erlangt werden, mit unterschiedlich umfangreichem Pflicht- und Wahlbereich. Die „Basisstufe“ umfasst ein komplett verpflichtendes Programm. Zwei der 50 Arbeitseinheiten sind zu „Unconscious Bias Training“ (besondere Aspekte der Führung) und 16 Arbeitseinheiten als „Basiskurs Führung“

für Professor|innen mit Führungsposition bzw. zwölf Arbeitseinheiten als „Basiskurs Führung“ für Teilnehmer ohne Führungserfahrung (Führungswissen ohne Spezifikation) zu absolvieren. Im Wahlbereich der „Basisstufe“ sind 22 Arbeitseinheiten, in der „Aufbaustufe“ 54 Arbeitseinheiten zu verschiedenen Führungsthemen verpflichtend. Diese werden im Abschnitt zu den Wahlbereichen näher ausgeführt (s.u.).

- Das Zertifikat **„Leadership in Wissenschaft, Wirtschaft & Gesellschaft“** (Graduiertenakademie, Eberhard Karls Universität Tübingen) umfasst, wie oben beschrieben, die Teile „Basis Modul“ und „Aufbau Modul“. Das „Basis Modul“ (ohne Wahlmöglichkeiten) besteht aus einem zweitägigen Workshop „Leadership – Plan, Act, Reflect“, der Umsetzung eines Führungsauftrages in zwei bis sechs Monaten und einem abschließenden vierstündigen Follow-Up Termin zur Reflexion in kollegialer Feedbackrunde (Führungswissen ohne Spezifikation). Im „Aufbau Modul“ sind zwei Workshoptage aus dem Angebot zu „Führung“ verpflichtend. Von vier möglichen Angeboten hierzu beziehen sich drei auf Führungswissen zu direkter Führung. Sie werden im Bereich der Wahlangebote (s.u.) näher erläutert.
- Der **„Qualifizierungskurs für Führungskräfte aus Wissenschaft, Verwaltung und Technik“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) besteht aus einem komplett verpflichtenden Programm. Zwölf Tage sind zu absolvieren, sechs davon beschäftigen sich mit Themen zu direkter Führung. Das zweitägige Modul „Teamentwicklung und Besprechungen leiten“ sowie das zweitägige Modul „Veränderungsprozesse managen“ sind den Perspektiven der direkten Führung zuzuordnen. Das zweitägige Modul zu dem Thema „Führungsinstrumente/Rolle“ wird als Führungswissen ohne Spezifikation gewertet.
- Für das **„Zertifikat Führen“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) sind insgesamt zehn Seminartage zu absolvieren, wobei aus dem Pflichtmodul „Führungsfähigkeit“ vier Seminartage belegt werden müssen, drei Tage davon verpflichtend durch den Workshop „Führen an der RWTH“ (Führungswissen ohne Spezifikation).

Zusammenfassend ergibt sich, dass zwei der sechs Zertifikate, die überhaupt Pflichtangebote zu Führungswissen zu direkter Personalführung beinhalten, tatsächlich hier einen Schwerpunkt legen, nämlich die Zertifikate „Leadership in Wissenschaft, Wirtschaft & Gesellschaft“ (Graduiertenakademie, Eberhard Karls Universität Tübingen) und das Zertifikat „Führung JMU“ (JMU Academy, Julius-Maximilians-Universität Würzburg) in seinen Alternativen „Basisstufe“ und „Aufbaustufe“. Bei den anderen Zertifikaten müssen pflichtgemäß entweder lediglich sechs von zwölf, vier von zehn oder vier von 15 Tagen bzw. 16 von 200 Arbeitseinheiten absolviert werden. Somit decken die Pflichtangebote überwiegend das Führungswissen ohne Spezifikation ab (fünf Zertifikate). Der Bereich der Perspektiven der Führung wird bei einem Zertifikat, die besonderen Aspekte der Führung von zwei Zertifikaten und die Richtungen der Führung von keinem Zertifikat pflichtgemäß berücksichtigt.

Die **Betrachtung der Wahlangebote** ergibt bei neun Führungszertifikaten zum Führungswissen zur direkten Personalführung ein Vorliegen von unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Die im Rahmen dieser neun Zertifikate angegebenen Wahlangebote konzentrieren sich überwiegend entweder auf die Perspektiven der direkten Personalführung oder auf Führungswissen ohne Spezifikation. Lediglich sieben Kurse können den Richtungen oder den besonderen Aspekten des Wissens zu direkter Führung zugeordnet werden.

Das Zertifikat „Führung JMU“ (JMU Academy, Julius-Maximilians-Universität Würzburg) nimmt eine Sonderstellung ein, da in der „Aufbaustufe“ zu den Perspektiven der Führung zahlreiche Kurse zur Wahl angeboten werden, deutlich mehr als in allen anderen Zertifikaten. Das „RWTH-Führungskräftezertifikat für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“ (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) bietet zu den Richtungen und den besonderen Aspekten der direkten Personalführung einige Kurse an, wohingegen die anderen Zertifikate hier kaum Angebote aufweisen.

3.2.2 Weitere Kompetenzen für direkte Personalführung
 Bezüglich der weiteren Kompetenzen für direkte Personalführung wurden die Lehr- und Lerninhalte der Zertifikate auf die oben ausgeführten Selbstkompetenzen, Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen hin untersucht. Zunächst fand die Analyse der Zertifikate bezüglich der Pflichtangebote zu diesem Bereich statt. Knapp die Hälfte (fünf) der elf Zertifikate weisen solche auf. Zur Erlangung der übrigen Zertifikate sind keinerlei Kurse zu weiteren Führungskompetenzen verpflichtend.

- Für das **„Zertifikat Führen“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) müssen zwei Tage aus dem Modul „Leistungsbereitschaft“ absolviert werden. Die große Zahl der für dieses Modul angebotenen Kurse deckt eine breite Methodenpalette von Managementmethoden ab. Des Weiteren ist ein Tag aus den Kursen zu dem Modul „Wir-Gefühl“ zu absolvieren, was den Sozialkompetenzen zuzuordnen ist.
- Im Rahmen des **„Qualifizierungskurs für Führungskräfte aus Wissenschaft, Verwaltung und Technik“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) ist das Modul „Selbstmanagement“, das Modul „Kommunikative Führungsarbeit und Karriereentwicklung“ und das Modul „Konfliktmanagement“ für alle Teilnehmer mit je zwei Seminartagen verpflichtend. Die Teilnehmer können die Kurse selbst frei wählen. Somit wird der Bereich der Selbstkompetenzen und der Bereich der Sozialkompetenzen abgedeckt. Einige der angebotenen Kurse aus dem Modul „Selbstmanagement“ zählen zum Bereich der Methodenkompetenzen.
- Für das **„RWTH-Führungskräftezertifikat für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) ist der Kurs „Gesprächsführung I: Mitarbeitergespräche professionell führen – Workshop & Coaching für Professorinnen und Professoren“ und/oder der Kurs „Gesprächsführung II: Anspruchsvolle Mitarbeitergespräche meistern und Konflikte lösen“ verpflichtend. Diese Kurse zählen zu den Sozialkompetenzen.

- Für das Zertifikat **„Gesund in Führung“** (Graduiertenakademie, Technische Universität Bergakademie Freiberg) sind vier Seminartage verpflichtend, zwei davon können dem Bereich der Selbstkompetenzen und zwei dem Bereich der Sozialkompetenzen zugeordnet werden.
- Für das Zertifikat **„Leadership in Gesellschaft und Wirtschaft“** (Graduate School, Leuphana Universität Lüneburg) müssen 16 von 200 Arbeitseinheiten über den Pflichtkurs „Agiles Projektmanagement“ abgedeckt werden, was dem Bereich der Managementkompetenzen zuzuordnen ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Pflichtangebote zu weiteren Kompetenzen für direkte Personalführung bei diesen fünf Zertifikaten mit deutlichem Übergewicht den Sozialkompetenzen zuzuordnen sind (überschlägig elf von 19,5 Seminartagen) und der Anteil von Seminartagen zu Methoden- und Selbstkompetenzen deutlich geringer ausfällt (überschlägig viereinhalb bzw. vier Seminartage).

Da zwei Zertifikate durch die Absolvierung eines festen Programmes erlangt werden, verbleiben neun Zertifikate zur Betrachtung hinsichtlich von **Wahlangeboten** zu Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Berücksichtigt werden muss hier, dass bei verschiedenen Zertifikaten oft Kurse aus einer Vielzahl von Kursen eines entsprechenden Moduls gewählt werden können, aus denen die Teilnehmer aber die genannten Kurse entweder gar nicht belegen oder lediglich Teile davon auswählen müssen.

- Für das Zertifikat **„Führung JMU“** (JMU Academy, Julius-Maximilians-Universität Würzburg) stehen insgesamt 43 Arbeitseinheiten zu diesem Themenbereich zur Auswahl, die sich auf drei Kurse zu insgesamt drei Tagen zu Selbstkompetenzen, ein Kurs zu einem halben Tag zu Methodenkompetenzen und vier Kurse zu insgesamt vier Tagen zu Sozialkompetenzen aufteilen.
- Für das Zertifikat **„Leadership in Gesellschaft und Wirtschaft“** (Graduate School, Leuphana Universität Lüneburg) steht ein Seminartag „Verhandlungstechniken“ und ein Tag „Strategisches Netzwerken“ zur Auswahl.
- Für den **„Leadership PASS“** (Interdisziplinäres Promotions- und Postdoczentrum, Universität Koblenz-Landau) stehen sieben Kurse zur Auswahl: zwei zu Selbstkompetenzen, zwei zu Methodenkompetenzen und drei zu Sozialkompetenzen.
- Für das **„Zertifikat Führen“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) sind aus dem Wahlmodul „Persönliche Entwicklung fördern“ und /oder aus dem Wahlmodul „Forschungs- und Innovationsfähigkeit“ mindestens drei Seminartage zu wählen. Die frei wählbaren Kurse zum Wahlmodul „Persönliche Entwicklung fördern“ umfassen eine breite Palette an Kursen, die zu den Selbst-, Methoden- oder Sozialkompetenzen zählen.
- Für das **„RWTH-Führungskräftezertifikat für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“** (Center for Professional Leadership, RWTH Aachen University) müssen acht Seminartage frei aus dem gesamten Programm des Center for Professional Leadership und/oder des Centers für Lehr- und Lernservices der RWTH Aachen gewählt werden. Das Center for Professional

Leadership bietet zu den Bereichen Selbstkompetenzen und Methodenkompetenzen jeweils einige Kurse an, zu Sozialkompetenzen aber nur einen Kurs.

- Das Zertifikat **„Leadership in Science“** (Graduate Center, Technische Universität Ilmenau) umfasst als Wahlprogramm einen Kurs zu Selbstkompetenzen, vier verschiedene Kurse zu Methodenkompetenzen und drei verschiedene zu Sozialkompetenzen.
- Für das Zertifikat **„Führung in der Wissenschaft“** (Graduiertenakademie, Friedrich-Schiller-Universität Jena) stehen zwei Kurse zu Selbstkompetenzen, einer zu Methodenkompetenzen und sechs zu Sozialkompetenzen zur Auswahl.
- Für das Zertifikat **„Führung in Wirtschaft und Gesellschaft“** (Graduiertenakademie, Friedrich-Schiller-Universität Jena) stehen drei Kurse zu Selbstkompetenzen, einer zu Methodenkompetenzen und vier zu Sozialkompetenzen für die Auswahl zur Verfügung.
- Für das Zertifikat **„Leadership in Wissenschaft, Wirtschaft & Gesellschaft“** (Graduiertenakademie, Eberhard Karls Universität Tübingen) stehen im Wahlbereich ein Kurs zu Methodenkompetenzen, „Advanced Project Management for Researchers – Make it Agil“ mit zwei Tagen und ein Kurs zu Sozialkompetenzen, „Communication – Authentic – Professional – clear“ mit zwei Tagen zur Auswahl.

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei allen neun Zertifikaten im **Wahlbereich** Angebote zu Verfügung stehen, bei fünf Zertifikaten gestalten sich diese sogar recht umfangreich.

4. Zusammenfassung und Fazit

Das Ziel dieser Untersuchung bestand darin, einen Überblick zu gewinnen, wie Zertifikate zur Förderung von Führungskompetenzen von Nachwuchswissenschaftler|innen an Akademien deutscher Universitäten und Universitätsverbände ausgestaltet sind. Sie fand überwiegend im Sommersemester 2021 statt. Zunächst wurden die Nachwuchsakademien identifiziert. Die Untersuchung ergab, dass eine Vielzahl der deutschen Universitäten heterogene Konstrukte von strukturierten Akademien für Nachwuchswissenschaftler|innen aufweisen. Diese bieten verschiedenartige Seminar- und Workshopangebote zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzarten an. Die Angebote zur Vermittlung von Führungskompetenzen werden teilweise in Form von Führungszertifikaten modularisiert gestaltet.

Gemessen am zeitlichen Umfang der Führungszertifikate weisen Themenangebote zur direkten Personalführung häufig eine nicht dominierende Rolle auf. Die Angebote der Zertifikate sind zudem inhaltlich nur schwer zu vergleichen, da alle Zertifikate unterschiedlich aufgebaut sind und andere Schwerpunkte legen. Weiterhin erschweren die Wahlangebote die Bewertung des Umfangs der Vermittlung von Führungskompetenz. Aus dem Wahlangebot in modularisierter Form folgt nicht zwingend die Nutzung der Angebote sowie der Praxis-transfer. Zu beachten ist ebenfalls, dass viele Kursangebote im Rahmen der Zertifikate bei der Bezeichnung der Kurse den Begriff „Führung“ verwenden, aber nicht

deutlich wird, auf welche (Personal-)Führungsaspekte genau sich die Lerninhalte beziehen.

Insbesondere für Promovierende sind weniger Angebote zur Führungskompetenzvermittlung vorhanden als für Promovierte und Professoren. Vermutlich ist das Angebot den realen Arbeitssituationen der einzelnen Zielgruppen angepasst: Promovierende arbeiten in der Regel in einem geringeren Umfang in Führungssituationen als Promovierte. Die untersuchten Akademien beinhalten ebenfalls teilweise Weiterbildungsangebote, die den wissenschaftlichen Nachwuchs auf eine außeruniversitäre Karriere vorbereiten (Exit-Strategien).

Sechs der elf Zertifikate beinhalten Pflichtangebote zu Führungswissen bezüglich direkter Personalführung. Diese decken überwiegend das Führungswissen ohne Spezifikation ab. Zwei davon legen sogar den Schwerpunkt der Lehr- und Lerninhalte auf das Wissen zu direkter Personalführung. Neun Zertifikate bieten Wahlangebote an, die zum Führungswissen zur personalen, interpersonellen oder a-personalen Perspektive zählen bzw. zum „Führungswissen ohne nähere Spezifikation“.

Fünf der elf Zertifikate beinhalten Pflichtangebote zu weiteren Kompetenzen für direkte Personalführung wie Selbst-, Methoden- oder Sozialkompetenzen, wobei ein deutliches Übergewicht auf den Sozialkompetenzen liegt. Bei allen neun Zertifikaten, die hinsichtlich der Wahlangeboten zu Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen betrachtet werden konnten, stehen solche zur Verfügung.

Die Untersuchung basiert auf der Annahme, dass Universitäten zertifikatsbasierte Programme anbieten, weil ein mit einem Zertifikat belegtes (gut) strukturiertes, modularisiertes, umfassend und vielfältig für die entsprechende Zielgruppe der Nachwuchswissenschaftler|innen gestaltetes Programm einen Mehrwert gegenüber Einzelveranstaltungen besitzt. Vielleicht soll es auch einen Beleg für vorhandene Führungskompetenzen in Berufungsverfahren sein und dort entsprechende Prüfungen ersetzen oder zumindest vereinfachen. Dennoch ist zu hinterfragen, ob ein Zertifikat als Identifikationsmerkmal für die Bewertung der Vermittlung des Führungskompetenzanteils oder der Güte des Programms herangezogen werden kann. In jedem Fall kann das Zertifikat aber einen Vorteil aus der Perspektive des Marketings bieten, um Teilnehmer|innen für die Teilnahme an dem Programm zu gewinnen, zu halten und von den Vorteilen des Programms zu überzeugen sowie für deren Lebenslauf einen schriftlich basierten Nachweis über erlernte Kompetenzen, oder treffender gesagt, über die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in bestimmten Kompetenzfeldern, bieten. Letztlich trägt dies auch zu einer Professionalisierung der Humanressourcen von Universitäten bei.

Literaturverzeichnis

Becker, F. G. (2018): Nachwuchsförderung als Pfeiler einer Universitätsstrategie: Eine ressourcenbasierte Studie. In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), 13 (3-4), S. 75-83.
 Becker, F. G. (2019): Akademisches Personalmanagement. Bd. 1: Grundlagen des Personalmanagements an Hochschulen. Münster/New York 2019.

Becker, F. G. (2020): Akademisches Personalmanagement. Bd. 3: Inplacement, Bindung, Personalentwicklung, Anreizsysteme, Personalführung. Münster/New York.
 Berthel, J./Becker, F. G. (2022): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 12., vollst. überarb. u. akt. Auflage. Stuttgart.
 Deutsches Institut für Normung e.V. (2015): Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2015): Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9001:2015. Hrsg. v. Normenausschuss Qualitätsmanagement, Statistik und Zertifizierungsgrundlagen (NQSZ) im DIN Deutsches Institut für Normung e.V., Berlin.
 Eberhard Karls Universität Tübingen (2022): Zertifikat: Leadership in Wissenschaft, Wirtschaft & Gesellschaft. Online: <https://uni-tuebingen.de/forschung/nachwuchsfoerderung/akademische-personalentwicklung-graduiertenakademie/weiterbildung/zertifikatsprogramme/leadership-in-wissenschaft-wirtschaft-gesellschaft/#c1134498> (11.02.2022).
 Friedrich-Schiller-Universität Jena (2022): Zertifikatsprogramme. Online: <https://www.uni-jena.de/ga-zertifikatsprogramme> (11.02.2022).
 Universität Koblenz-Landau (2022): Leadership Pass. Online: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/ipz/zielgruppen/jprofsneuberufene/me dien-jprofs-neuberuf/Informationen-Leadership%20PASS> (11.02.2022).
 Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2022): Zertifikat Führung JMU. Online: <https://www.uni-wuerzburg.de/forschung/researchacademy/kompetenzfelder/sozial-und-fuehrungskompetenz/zertifikat-fuehrung-jmu/> (11.02.2022).
 Kanning, U. P. (2019): Standards der Personaldiagnostik. Personalauswahl professionell gestalten. 2., überarb. u. erw. Auflage. Göttingen.
 Kamiske, G. F./Brauer, J.-P. (2021): ABC des Qualitätsmanagements. 5. Auflage. München.
 Knoll, J. (1999): Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung. In: v. Küchler, F./Meisel, K. (Hg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt a.M., S. 169-182.
 Leuphana Universität Lüneburg (2022): Zertifikat: Leadership in Gesellschaft und Wissenschaft. Online: <https://www.leuphana.de/graduate-school/promotion-postdoc/kompetenzentwicklung/zertifikat.html> (11.02.2022).
 RWTH Aachen University (2022): Qualifizierungskurs für Führungskräfte aus Wissenschaft, Technik und Verwaltung. Online: <https://www.rwth-aachen.de/go/id/ezno/file/5-31606/> (09.02.2022).
 RWTH Aachen University (2022a): Zertifikatskurse für wissenschaftliche Führungskräfte. Online: <https://www.rwth-aachen.de/go/id/mrlg> (09.02.2022).
 Technische Universität Bergakademie Freiberg (2022): Gesund in Führung. Online: <https://tu-freiberg.de/grafa/gesund-in-fuehrung> (11.02.2022).
 Technische Universität Ilmenau (2022): Zertifikatsprogramm „Leadership in Science“. Online: https://www.tu-ilmenau.de/fileadmin/Bereiche/Forschung/Wissenschaftliche_Karriere/Dokumente/O1_Zertifikat_Leadership_in_Science_Download.pdf (11.02.2022).
 Weibler, J. (2016): Personalführung. 3., kompl. überarb. u. erw. Auflage. München.

■ **Cornelia Meurer, Dr.**, Wiss. Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Lehrstuhl für BWL, Personal, Organisation u. Unternehmensführung, Geschäftsführerin des Instituts für Unternehmensführung an der Universität Bielefeld (IUUB) e.V., E-Mail: cmeurer@uni-bielefeld.de
 ■ **Vanessa Bader, Dr.**, Wiss. Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Lehrstuhl für BWL, Personal, Organisation u. Unternehmensführung, E-Mail: vanessa.bader@uni-bielefeld.de

Michael Gutjahr, Magdalena Köhne & Kevin Lake

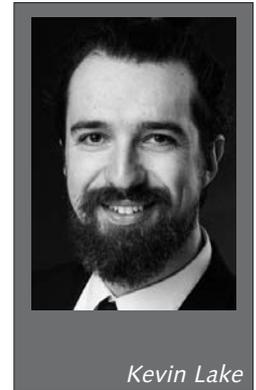
Qualifizierung zur Personalführung an deutschen Universitäten: Eine empirische Analyse



Michael Gutjahr



Magdalena Köhne



Kevin Lake

The central task of any organization is to continuously develop its own employees so that their qualifications meet the constantly changing requirements. In the past, universities have been largely reticent in this regard – especially when it comes to development on topics of leadership. The survey presented here aimed to provide an overview of existing university development programs on leadership. The results show first of all that development programs for managers are not really in vogue. Furthermore, differences can be identified in terms of both content and design.

1. Einleitung

Universitäten stehen in einem Prozess des ständigen Wandels, der sich vielfältig auf unterschiedliche Bereiche auswirkt. Betroffen sind bspw. Aspekte des Rechts, der Organisationsstrukturen wie -prozesse, der Finanzen sowie des Personals (vgl. Schimank 2021, S. 42). Vor dem Hintergrund wachsender Studierendenzahlen sowie einer verstärkten Hinwendung zur Drittmittelforschung ergab sich in den letzten Jahren ein starker Aufwuchs an Stellen der Wissenschaftler*innen, insbesondere solcher jenseits von Professuren (vgl. Hüther/Krücken 2018, S. 57ff.). Anfängliche Forderungen und Bestrebungen, weg von den traditionellen Lehrstühlen, hin zu Department-Strukturen mit flacheren Hierarchien (vgl. Specht et al. 2017), tragen dazu bei, dass unterschiedliche Personengruppen mit neuen Anforderungen konfrontiert werden, die von ihren bisherigen Aufgaben, insbesondere auch hinsichtlich der Personalführung, abweichen. Doch wie begegnen Universitäten dieser Problematik im Rahmen ihrer Personalarbeit im Allgemeinen und ihrer Personalentwicklung/Weiterbildung im Besonderen?

Während Personalentwicklung in erwerbswirtschaftlichen Organisationen spätestens seit den 1990er Jahren an Wichtigkeit gewonnen hat (vgl. Mudra 2004, S. 2f.), sind Universitäten zögerlich mit dieser Thematik umgegangen (vgl. Schmidt 2007, S. 125; Becker 2021, S. 441; Becker/Tölle 2002, S. 43). Nach einer bereits etwas älteren empirischen Untersuchung von Hanft und Zentner standen insbesondere die Gruppe der Dozent*innen

(56%) in Zentrum allgemeiner Qualifizierungsangebote an Bildungseinrichtungen in Deutschland; dagegen richteten sich lediglich 10% der Angebote an Führungskräfte – und zwar nicht nur zur Personalführung (vgl. Hanft/Zentner 2004, S. 46). Bis heute hat sich diesbezüglich jedoch einiges an Universitäten getan, sodass auch weitere Personengruppen bei der Entwicklung zu Führungsthemen stärker in den Blick genommen wurden (s.u.). Allerdings liegen kaum Kenntnisse über die tatsächliche Verbreitung vor (vgl. Krempkow et al. 2016, S. 84 für den wissenschaftlichen Nachwuchs). Ziel der vorliegenden Untersuchung war es deshalb, einen Überblick zu Qualifizierungsangeboten, die Inhalte zur Personalführung vermitteln, zu erhalten. Dabei wurden zum einen v.a. Fortbildungsangebote, die zum anderen für alle Beschäftigtengruppen angeboten werden, fokussiert. Die diesbezüglichen Ergebnisse sollen nachfolgend vorgestellt werden.¹

¹ Personalentwicklung ist im modernen Verständnis der Oberbegriff für gezielte Qualifizierungsangebote an die Mitarbeitenden. Damit verbunden sind sog. Training-on-the-job-Angebote ebenso wie Along-the-job- und Near-the-job- sowie Off-the-job-Maßnahmen. Die letztgenannten lassen sich – vereinfacht – mit „Fort- und/oder Weiterbildung“ bezeichnen. Die von uns erhobenen Maßnahmen beziehen sich insbesondere auf diese Maßnahmen, teilweise auch auf Along-the-job-Angebote. Die anderen Qualifizierungsimpulse, insbesondere die durch On-the-job-Maßnahmen, sind bei einer Homepage-Analyse in aller Regel nicht erfassbar. Unsere Erfahrungen zeigen zudem, dass eine Verbindung im Allgemeinen wegen unterschiedlicher Verantwortlichkeiten oder aus anderen Gründen nicht gegeben ist. Zudem: Organisationseinheiten, die für die Fort- und/oder Weiterbildung zuständig sind, werden oft „Personalentwicklung“ benannt – häufig unabhängig davon, was ihre eigentliche Aufgabe ist.

2. Verständnis der (Personal-)Führung

Der (Personal-)Führungsbegriff wird im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen von den untersuchten Universitäten auf verschiedene Weisen interpretiert. Im Rahmen dieser Untersuchung und Ausarbeitung wurde daher ein gemeinsames Verständnis der Begrifflichkeit zugrunde gelegt, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Universitäten herstellen zu können. (Personal-)Führung wird hierbei im Sinne der modernen Personalführung (s. Wegge/von Rosenstiel 2019, S. 27; Wunderer 2011, S. 203ff.; Weibler 2016, S. 4ff.; Berthel/Becker 2022, S. 186) wie folgt verstanden als: „ein irgendwie gearteter Versuch der zielorientierten Einflussnahme zur Erfüllung von betrieblichen Aufgaben oder der Einwirkung auf das Arbeitsverhalten anderer Personen in Betrieben. Dies geschieht innerhalb einer Arbeits- bzw. Führungssituation und/oder mithilfe derselben“ (Berthel/Becker 2022, S. 186). Verwandte Termini wie z.B. „Leadership“ und auch „Führung“ werden begrifflich synonym verwendet (s. hierzu genauer den Artikel von Becker in dieser Ausgabe).

3. Methodisches Vorgehen der Studie

Um den Stand der Qualifizierungsprogramme zu Führungsinhalten an deutschen Universitäten zu überblicken, wurden die Daten mittels einer Vollerhebung erfasst, bei der die Grundgesamtheit aus allen Universitäten in Deutschland bestand. Die Datenerhebung fand per Internetrecherche auf den entsprechenden Websites der Universitäten zu den Qualifizierungsangeboten statt. Der Untersuchungszeitraum für die Recherche lag zwischen April und Juli 2021. Nach diesem Zeitraum neu geschaffene oder geänderte Angebote wurden nicht erfasst.

Ausgehend von insgesamt **105 Universitäten** wurden 141 Programme und Einzelveranstaltungen identifiziert, die dem gesuchten Profil entsprachen, sich also in gewissem Rahmen mit dem Themenbereich „Führung“ beschäftigen. Folgende Daten wurden, soweit vorhanden, je Universität erfasst: Inhalte des Qualifizierungsangebots, Zielgruppe, Abschluss mit Zertifikat oder ähnlicher Bescheinigung, Form des Angebots (Seminar, Workshop, etc.) sowie Dauer des Angebots. Vollständige und ausführliche Informationen waren bei der Recherche jedoch nicht immer gegeben. Teilweise waren die Angebote oder Angebotsinhalte nur im Intranet der jeweiligen Universitäten zugänglich und die Daten demnach unvollständig (s. Limitationen). Im weiteren Vorgehen wurde mit den öffentlich vorhandenen Daten gearbeitet.

Zur weiteren Systematisierung wurde ein dreistufiges Kategoriensystem eingeführt, um die gefundenen Angebote auf ihre Eignung für die Fragestellung zu untersuchen. Zunächst wurde nach Angeboten gesucht, welche Zertifikate für ihre Programme ausstellen, da diese zu meist in Umfang und Informationsangebot höher und zudem durch den Abschluss mit Zertifikat formalisiert waren. Weitere Kriterien waren bei der Einstufung: inhaltlicher Bezug zu Führung; Hochschulpersonal als Zielgruppe; Vorhandensein eines in gewisser Weise formalisierten, modularen Aufbaus (d.h. keine einzelnen Veran-

staltungen) sowie Umfang und Zeitraum der Veranstaltungen. Angebote, die diesen Kriterien entsprachen, wurden als Kategorie A eingestuft. Als Kategorie B wurden Angebote eingeordnet, die zur Analyse passen könnten, jedoch einer genaueren Prüfung unterzogen werden mussten. Die Kategorie C beinhaltete Angebote, welche inhaltlich oder basierend auf dem Umfang nicht in die Analyse passen. Hier wurden zudem zunächst die Angebote eingestuft, welche keine Zertifikate anboten. Mithilfe dieses Kategoriensystems konnten im ersten Schritt 90 Programme und Veranstaltungen ermittelt werden, bei denen die Recherchen keine Informationen zu einem Zertifikatsabschluss lieferten (Kategorie C). Eine weitere Betrachtung erfolgte in diesen Fällen nicht. Insgesamt 27 Programme mit passendem Zertifikatsabschluss wurden im ersten Schritt in die Kategorie A eingeordnet. Die verbliebenen Programme und Veranstaltungen konnten in Kategorie B eingeordnet und per Vier-Augen-Prinzip erneut geprüft werden. Dies führte zu einer Erweiterung der Kategorie A um 15 Programme und Veranstaltungen. Die restlichen Programme und Veranstaltungen aus Kategorie B erwiesen sich als nicht weiter relevant für die Untersuchung. Nach einem weiteren Review per Vier-Augen-Prinzip konnten aus den nun verbleibenden Qualifizierungsprogrammen final 14 Programme mit Zertifikatsabschluss identifiziert werden. Im Zuge der Recherche wurden daraufhin informelle Telefonate mit einigen Verantwortlichen von Zertifikatsprogrammen an den Universitäten geführt. Dabei zeigte sich, dass eben jene Zertifikate bei vielen Universitäten lediglich den Zweck einer Teilnahmebescheinigung erfüllen und bei ähnlich strukturierten Programmen nicht vergeben werden. Der zunächst vermutete Unterschied zwischen Programmen mit und solchen ohne Zertifikatsabschluss war demnach nicht haltbar. Infolgedessen erfolgte eine Erweiterung der Recherche auf vergleichbare Programme ohne Zertifikatsabschluss. In einem weiteren Schritt wurden anschließend aus den 141 Programmen und Veranstaltungen mit Inhalten zur Personalführung diejenigen ermittelt, die nach Angaben der Website der jeweiligen Personalentwicklungseinheit nicht mit einem Zertifikat abschließen, aber dennoch die anderen Kriterien wie bspw. den modularen Aufbau über einen längeren Zeitraum aufweisen. Das zuvor genutzte Kategoriensystem wurde dafür angepasst. Nach dem gleichen Prinzip per Vier-Augen-Review konnten so **18 Programme ohne Angaben zu einem Zertifikatsabschluss** identifiziert werden.

Bei den somit ermittelten **32 Programmen** wird deshalb nicht mehr zwischen denen mit und ohne Zertifikatsabschluss unterschieden (die Bezeichnung „Programm“ schließt somit im Folgenden Programme mit und ohne Zertifikatsabschluss ein). Nachfolgend werden die Ergebnisse referiert.

4. Ergebnisdarstellung

4.1 Allgemeine Beobachtungen

Die Analyse der Homepages zeigte zunächst, dass bei etwa 75% der betrachteten Universitäten Angebote zum allgemeinen Themenkomplex „(Personal-)Führung“ zu finden sind. Ein höherer Anteil ist allerdings zu vermu-

ten, da nicht alle Universitäten ausführliche – öffentlich zugängliche – Informationen über angebotene i.W. Weiterbildungsmaßnahmen im Internet veröffentlichen (s. Limitationen). An den meisten Universitäten handelt es sich allerdings lediglich um einzelne Veranstaltungen, welche sich im weiteren Sinne mit (Personal-)Führung beschäftigen. Nur 23 Universitäten (etwa 25% der untersuchten Universitäten) bieten Programme in dem Themenbereich an.

Die identifizierten Programme unterscheiden sich in der inhaltlichen Gestaltung wie auch in ihrem Umfang (s. Tabelle 1). Unterschiede spiegeln sich sowohl im Umfang, in der Anzahl der Module, der stattfindenden Termine als auch der damit verbundenen Stundenanzahl wider. Während bei einem Programm nur zwei Module angesetzt sind, gibt es auch ein Programm mit 14 Modulen. Der überwiegende Rest der Programme hat gemein, dass er sich auf drei bis sechs Module (Mittelwert: 4,9) erstreckt. Zumeist finden die Module an mehreren Terminen statt, sodass die Anzahl an Veranstaltungen tendenziell höher ist als die Modulanzahl (Mittelwert: 7,9). Die Heterogenität im Umfang zeigt sich auch deutlich in der angesetzten Stundenanzahl, welche mit 16 bis 96 Stunden eine große Spannweite aufweist. Der durchschnittliche Umfang von ca. 51 Stunden für das gesamte Programm ist relativ hoch. Ähnliche Beobachtungen lassen sich beim Zeitrahmen machen: Bei den Programmen, welche Angaben zum zeitlichen Rahmen auf den Homepages nennen, liegt die Spannweite zwischen drei Monaten und zwei Jahren. Mit einer durchschnittlichen Länge von ca. acht Monaten handelt es sich somit häufig um Programme, welche die Länge eines Semesters überdauern. Als Zielgruppe der Programme werden hauptsächlich bereits Promovierte (Postdocs, Habilitant*innen etc.) und (Junior-, Tenure-Track-)Professor*innen sowie (häufig nicht genau definierte) Führungskräfte angesprochen. Es konnten lediglich zwei Universitäten ermittelt werden, deren Zielgruppe explizit Führungskräfte im wissenschaftsunterstützenden Bereich sind. Insgesamt fällt somit auf, dass die Angebote sich vermehrt an (neue) Führungskräfte richten. Angebote für zukünftige Führungskräfte (z.B. Promovierende) finden sich weniger häufig. Diese Zielgruppe wird augenscheinlich eher in Akademien angesprochen (s. dazu Meurer/Bader in diesem Heft).

4.2 Beispielhafte Darstellung ausgewählter Programme

Nachfolgend sollen einige Programme beispielhaft zur Veranschaulichung der Bandbreite dargestellt werden. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Zielgruppen und Inhalte:

- Für die Zielgruppe der **Professor*innen und Juniorprofessor*innen** bietet die **TU Kaiserslautern** das Zertifikat „Führungs- und Selbstkompetenz“ an. Neben einem Pflichtmodul zur Führung müssen je zwei Module zur Führungs- bzw. Selbstkompetenz gewählt werden. Abgeschlossen wird das Zertifikat mit einem zweimonatigen Coaching-Projekt. Durch die Wahlmöglichkeiten bei den Modulen ist die inhaltliche Ausgestaltung somit individuell (z.B. Teamentwicklung, Mitarbeiter*innengespräche im Bereich Führungskompetenz;

Tab. 1: Überblick über den Umfang der identifizierten Programme

	Anzahl Module	Anzahl Termine	Anzahl Umfang in Stunden	Zeitraumen
Mittelwert	4,9	7,9	50,9	8,35 Monate
Minimum	2	2	16	3 Monate
Maximum	14	16	96	2 Jahre
Anzahl Programme mit jeweiligen Angaben	28	22	25	20

Team- und Konfliktfähigkeit im Bereich Selbstkompetenz) (vgl. TU Kaiserslautern 2022).

- Die **FU Berlin** bietet ein Weiterbildungsprogramm für **erfahrene Führungskräfte im wissenschaftsunterstützenden Bereich** an. Dabei werden fünf Pflichtmodule zum Thema „Führung“ (u.a. Führungsstile und -rollen, Rechte und Pflichten, Teamführung, Konfliktbehandlung, Personalauswahl) angeboten. Ein weiteres optionales Modul beschäftigt sich mit der kollegialen Beratung. Nach erfolgreicher Teilnahme der fünf Pflichtmodule wird ein Zertifikat ausgestellt. Die Module können zusätzlich auch alle einzeln belegt werden (vgl. FU Berlin 2022a). Weiterhin bietet die Universität einen Zertifikatslehrgang für neue Führungskräfte im wissenschaftsunterstützenden Bereich an. Dieser richtet sich vorrangig an Mitarbeitende, die erst seit kurzem (unter einem Jahr) eine Führungsrolle ausüben. Das Ziel dabei ist, persönliche Führungskompetenzen zu stärken, die Mitarbeitenden auf die Aufgaben und Rollen vorzubereiten sowie ein mögliches Change Management zu fördern (vgl. FU Berlin 2022b).
- Die **Universität Bielefeld** richtet sich mit einem Weiterbildungsprogramm an **Promovierende und PostDocs mit ersten Führungserfahrungen**. In einer festen Gruppe können die max. zehn Teilnehmenden in sechs Modulen zu verschiedenen Themengebieten ihre Führungskompetenzen stärken. Dabei stehen Grundlagen zur Führungsthematik sowie Kommunikation und Aufgabenerstellung und -delegation im Mittelpunkt. Über einen Zeitraum von fünf Monaten werden die Inhalte über Impulsreferate durch die Trainer*innen, Einzelreflexionen und Kleingruppen- sowie Plenumsarbeit vermittelt. Des Weiteren erhalten die Teilnehmenden im Rahmen eines Teilmoduls die Möglichkeit für ein persönliches Entwicklungsgespräch mit dem/r Trainer*in (vgl. Universität Bielefeld 2022).
- Die **TU Darmstadt** bietet gleich drei Programme zur Personalführung an, die sich jeweils an unterschiedliche Zielgruppen richten (vgl. TU Darmstadt 2022, 2022a, 2022b) (alle drei Programme sind gemäß den Kriterien des Fortbildungskonzeptes 2018 für die Hessische Landesverwaltung akkreditiert). So bieten sie für Professor*innen das Programm „Proführung“, speziell für technische Führungskräfte (Laborleitung, Werkstattdienung, Gruppenleitung) sowie das Programm „Führungskräftekolleg“ für Führungskräfte aus der Verwaltung sowie den (de)zentralen Bereichen an.
- Andere Universitäten bieten Programme für alle Führungskräfte – ohne spezielle Differenzierung – an. Beispielhaft lassen sich dazu die Angebote der **TU Dresden** („Erfolgreich führen an der TU Dresden“, vgl. TU Dresden 2022) und der **FernUni Hagen** („Qualifizierungsreihe für Führungskräfte“, vgl. FernUni Hagen 2022) nennen.

4.3 Diskussion

Die Erhebung und Analyse der Programme zeigten diverse Unterschiede hinsichtlich verschiedener Aspekte. Einige davon, etwa die Vergleichbarkeit der Inhalte, der Einsatz von beratenden Elementen, Aspekte des Lerntransfers sowie der Zuschnitt auf bestimmte Personengruppen, sollen nachfolgend diskutiert werden. Zudem werden auch Limitationen der vorliegenden Erhebung aufgezeigt.

Zertifikat oder Teilnahmebescheinigung? Am Ende unerheblich

Im Verlauf der Rechercharbeiten hat sich gezeigt, dass die Zertifikate, die in vielen Personalentwicklungsprogrammen mit Führungsinhalten vergeben werden, nicht einheitlich geregelt sind. Vor allem eine Standardisierung nach DIN liegt nicht vor. Die informellen Telefongespräche mit Verantwortlichen an den Universitäten haben zudem bestätigt, dass oftmals kein entsprechender Mehrwert durch die Vergabe eines Zertifikats hervorgeht. Ob am Ende eines der untersuchten Programme ein Zertifikat, eine Teilnahmebescheinigung oder gar kein Nachweis vergeben wird, entscheiden die Universitäten individuell. Insgesamt stellt sich hier die Frage, was der Mehrwert eines Zertifikats ist und warum ein solches überhaupt angeboten wird, wenn dieses offiziell nicht anerkannt werden muss. Häufig scheinen Zertifikate insbesondere für Promovierende als Nachweis für spätere externe Bewerbungen genutzt zu werden. In einem Fall zeigte sich, dass der Abschluss eines bestimmten Zertifikatsprogramms zur Führung ein notwendiges Kriterium für eine positive Zwischenevaluierung von Juniorprofessor*innen darstellte, weshalb es überhaupt gelang, Personen aus dem Kreis der Professor*innen für die Absolvierung eines derartigen Programms zu „begeistern“. Aber auch in diesem Fall erschließt sich der Unterschied zwischen einer Teilnahmebescheinigung und einem Zertifikat nicht.

Keine Vergleichbarkeit der Inhalte

Im Rahmen der Analyse der identifizierten Führungskräfteprogramme ergab sich, dass vor allem das Verständnis von Führung wie auch der Anteil von Führungselementen in den angebotenen Qualifizierungsprogrammen teilweise stark variieren. Auch der Anteil von Führungsinhalten weicht stark voneinander ab. Teilweise kann die Führungsthematik bei Programmen mit Wahlpflichtmodulen fast komplett umgangen werden, indem verschiedene andere Module aus dem angebotenen Katalog gewählt werden. Dennoch kann das Programm erfolgreich abgeschlossen werden. Es zeigt sich, dass vor allem Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen oder einem Netzwerk in den Programmen essentiell ist (bspw. FernUni Hagen, Universität Bielefeld, TU Dresden). Auch wird häufig zwischen Selbst- und Fremdführung unterschieden (bspw. TU Darmstadt, TU Kaiserslautern). Die TU Kaiserslautern teilt dafür das Zertifikatsprogramm in einen Selbst- und einen Führungskompetenzteil ein. An der TU Darmstadt findet sich eine ähnliche Struktur. Weiterhin stehen in mehreren Programmen das Konfliktmanagement sowie das Change Management im Zentrum der Inhalte (bspw. FU

Berlin). In dem Zusammenhang gehört bei vielen Führungsprogrammen auch das Projektmanagement zu den zentralen Inhalten (bspw. Universität Bielefeld). Bei diesen Themen handelt es sich – basierend auf den zur Verfügung stehenden Informationen – um Bereiche, die allenfalls partiell dem modernen Verständnis von (Personal-)Führung zuzuordnen sind. Es fällt auf, dass fast allen Programmen ein hierarchisches Führungsverständnis zu Grunde liegt. Nur in seltenen Fällen wird auch auf laterale Führungsstrukturen eingegangen (bspw. TU Dresden im Rahmen von Führung ohne Weisungsbefugnis bei Projektleitenden), obwohl in den wissenschaftlichen wie auch wissenschaftsunterstützenden Bereichen immer wieder laterale Führungssituationen aufkommen. Auf Führung von unten wird in keinem identifizierten Programm eingegangen. An manchen Stellen zeigt sich allerdings auch, dass das Führungsverständnis sehr weit reicht. So ist mancherorts auch „Gesundheit“ fester Bestandteil eines Führungskräfteprogramms. Zwar ließen sich derartige Aspekte unter die salutogenetische Führung fassen, die auf einen gesundheitsfördernden Umgang mit den Mitarbeiter*innen abstellt (vgl. Weibler 2016, S. 504). Dennoch handelt es sich dabei weitestgehend um Randthemen der Personalführung.

Beratende Maßnahmen als Additivum

Weiterhin zeigte sich, dass hinsichtlich der Qualifizierungsinstrumente überwiegend Seminare und Workshops genutzt werden. Überdies werden diese Seminare und Workshops an einigen Universitäten um **beratende Maßnahmen** („along-the-job“) ergänzt:

- **Fakultative Coachings und kollegiale (Fall-)Beratungen:** Im Rahmen dieser freiwilligen Angebote besteht die Möglichkeit mittels individueller Coachingeinheiten persönliche Anliegen zu thematisieren sowie Handlungsoptionen zu erarbeiten. In den kollegialen Beratungen können systematisch Problemfelder aus dem Arbeitsalltag besprochen sowie mögliche Handlungsansätze unter Kolleg*innen herausgearbeitet werden. Hierbei bietet die FU Berlin mit ihrem optionalen Modul „Kollegiale Beratung“ (s.o.) gewissermaßen eine Hilfe zur Selbsthilfe, indem im Rahmen des Einsatzes dieses Instruments auch vermittelt werden soll, wie dieses angewendet werden kann.
- **Obligatorische Coachings:** Zwei Programme beinhalten ein Coaching, das verpflichtend für den Erwerb der Zertifikate ist. Inwieweit solche fakultativen wie auch obligatorischen Angebote tatsächlich genutzt werden, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, auch wenn derart beratende Maßnahmen sinnvoll sein können.

Gelerntes umsetzen – Transfer der Inhalte steht eher selten im Fokus

In der Analyse der Programminhalte fiel zudem auf, dass innerhalb einiger Führungsprogramme besonderer Wert auf den Transfer gelegt wird. Dies geschieht durch implementierte Transfersessions (s. TU Darmstadt), innerhalb derer konkrete Führungsanliegen bearbeitet, sowie die Inhalte der absolvierten Module vertieft und hinzugewonnene Führungserfahrungen reflektiert werden.

Der Transfer kann aber auch in Verbindung mit einem Coaching vollzogen werden: In diesem soll ein eigenes Projekt, das sich auf die Inhalte der Module des Programms bezieht, geplant, durchgeführt und evaluiert werden (vgl. TU Kaiserslautern 2022). Ein individuelles Transferprojekt sieht auch die Universität Gießen vor, in dessen Rahmen ein kennengelerntes Führungsinstrument ausprobiert und dies auch dokumentiert wird. Die hier dargestellten Transferprojekte sind in der Regel obligatorisch für den Abschluss eines Programms (vgl. TU Darmstadt 2022b, Universität Gießen 2022, TU Kaiserslautern 2022).

Insgesamt ist der Einsatz solcher Transferprojekte zu begrüßen, da diese eine Verhaltensänderung im Sinne einer erweiterten Qualifizierung bewirken helfen. So tragen derartige Projekte dazu bei, dass neu erworbene Qualifikationen und Kenntnisse in Erweiterung an die Lernsituation auch auf konkrete Situationen im eigenen Arbeitskontext angewendet und potenzielle Transferlücken geschlossen werden (vgl. Becker/Bader 2019, S. 436f.). Inwieweit ein Transfermanagement im Rahmen der untersuchten Entwicklungsprogramme stattfindet, kann an dieser Stelle allenfalls Objekt von Spekulationen sein. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass dieser Thematik trotz vorhandener obligatorischer kollegialer Beratungen keine große Aufmerksamkeit gewidmet wird.

One size fits all? – Ein Programm für alle Zielgruppen?

Einige Programme zielen auf bestimmte Personengruppen ab (s. oben); dies ist jedoch nicht bei allen identifizierten Programmen der Fall. Vielmehr zielen mehrere Programme auf unterschiedliche Personengruppen ab. In der Regel werden Programme für Führungspersonal aus der Verwaltung und aus der Wissenschaft getrennt angeboten. Das Zusammenlegen von (Post)-Doktorand*innen und Juniorprofessor*innen, oder generell aller Personen der Gruppe „Wissenschaftler*innen“ oberhalb der Promovenden ließ sich häufiger erkennen, birgt jedoch auch Schwierigkeiten: Vorstellbar ist, dass Professor*innen vor anderen Herausforderungen hinsichtlich der Personalführung stehen als Postdocs. So scheinen für Postdocs insbesondere Themen wie die laterale Führung wichtig zu sein, während Professor*innen stärker hinsichtlich der Gestaltung vertikaler Führungsbeziehungen (hierarchische Führung; Führung von unten) geschult werden sollten. Weiterhin ließen sich semantische Ungenauigkeiten erkennen, wenn lediglich von einem Programm für „Führungskräfte“ gesprochen wird. Konkrete Angaben dazu, wer zu dem Kreis der Führungskräfte zählt, wurden häufig unterlassen.

Limitationen

Die Analyse der Programme unterliegt einigen Limitationen: Die Erfassung der Programme fand im Zeitraum von April bis Juli 2021 und kann somit nur den damaligen Stand abbilden. Erneute punktuelle Recherchen zu Beginn 2022 zeigen, dass sich die Angebote bereits zu diesem Zeitpunkt verändert haben. Gleichzeitig ist die Analyse auf diejenigen Programme beschränkt, welche öffentlich auf den Homepages kommuniziert wurden. Zugang zu Informationen im Intranet der Universitäten be-

stand nicht. Auch kann nicht ausgeschlossen werden, dass individuelle Entwicklungsmöglichkeiten angeboten werden, welche nicht online beworben werden (insbesondere für die Zielgruppe der Professor*innen ist dies wahrscheinlich). Eine weitere Limitation besteht in der Verfügbarkeit inhaltlicher Informationen über die Programme (s. auch Diskussion). Häufig beschränken sich die Angaben auf Kurs- oder Modultitel (und ggf. kurze Beschreibungen). Anhand dieser lassen sich die tatsächlichen Inhalte nur erahnen und schwierig analysieren. Um Aussagen und Vergleiche über die Inhalte der Programme machen zu können, wären demnach weitere Informationen notwendig.

5. Fazit

Die vorliegende Erhebung zielte auf die Forschungsfrage ab, wie der Stand der Qualifizierungsangebote zum Themenbereich „Personalführung“ an deutschen Universitäten ist. Dabei wurde aufbauend auf einer Vollerhebung per Onlinerecherche untersucht, wie der Stand der Qualifizierungsprogramme zu Führungsinhalten an deutschen Universitäten ist und welche Programme zur Führungsthematik angeboten werden. Es hat sich gezeigt, dass deutsche Universitäten das Thema „(Personal-)Führung“ in den angebotenen Programmen nicht wirklich ernst nehmen. Zumeist werden nur eintägige Workshops oder Seminare angeboten. Nur ein kleiner Teil der deutschen Universitäten bietet inhaltlich und zeitlich umfangreichere Programme an. Es hat sich gezeigt, dass ca. die Hälfte dieser Programme mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können. Allerdings sind diese Zertifikate nicht einheitlich geregelt, weshalb es jeder Universität selbst überlassen ist, ob sie eines ausstellt oder nicht. Der Mehrwert eines solchen Zertifikats ist dann fraglich. Weiterhin hat sich gezeigt, dass es über die Universitäten verteilt ein divergierendes Verständnis von Führungsinhalten gibt. Die Schwerpunktsetzung erfolgt je nach Universität unterschiedlich, was eine Vergleichbarkeit erschwert. Gleiches gilt für die angesprochenen Zielgruppen, bei denen sich ebenfalls kein einheitliches Bild erkennen lässt. Unterschiedliche Vorstellungen herrschen auch bei der Frage vor, inwieweit personengruppenspezifische Programme angeboten werden sollten. Beratende Maßnahmen werden häufiger nur als Additivum angeboten. Der eigentlich dringend erforderliche Wissenstransfer auf die Praxis wird zumeist unzureichend behandelt. Allerdings erschweren insgesamt die ungenauen und unzureichenden Informationen der Universitäten zu den angebotenen Programmen eine tiefergehende Analyse.

Insgesamt wird das Thema der Qualifizierungsprogramme zu Führungsinhalten an deutschen Universitäten sehr uneinheitlich angegangen. Dabei ist es eine zentrale Aufgabe einer jeden Organisation, die eigenen Mitarbeitenden laufend zu entwickeln, damit ihre Qualifikationen den sich stetig wandelnden Anforderungen entsprechen. „Es bleibt einiges zu tun“, resümiert Becker hinsichtlich der Personalentwicklung an Universitäten (Becker 2021). Diesem Statement kann man auch hinsichtlich der Qualifizierung zur Personalführung nur beipflichten.

Literaturverzeichnis

Becker F. G. (2021): „Es bleibt einiges zu tun“: Personalentwicklung an Hochschulen. In: *Forschung & Lehre*, 28 (6), S. 440-442.

Becker, F. G./Bader, V. (2019): Transfersteuerung in der Personalentwicklung: Sine-qua-non der betrieblichen Wertschöpfung. In: Ulrich, P./Baltzer, B. (Hg.): *Wertschöpfung in der Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden, S. 431-450.

Becker, F. G./Tölle, M. (2002): Karriereplan ist Rarität. In: *Deutsche Universitätszeitung*, 58 (1-2), S. 43.

Berthel, J./Becker, F. G. (2022): *Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit*, 12., vollst. überarb. Auflage. Stuttgart.

FernUni Hagen (2022): Programm „Qualifizierungsreihe für Führungskräfte“. Online: <https://www.fernuni-hagen.de/uniintern/arbeits Themen/fortbildung/interne- Fortbildung/fuehrung/index.shtml> (23.02.2022).

FU Berlin (2022): Programm zur Führungskräfteentwicklung für erfahrene Führungskräfte. Online: https://www.fu-berlin.de/sites/abt-1/referate/1c/personalentwicklung/_news-terme/Programm-fuer-erfahrene-Fuehrungskraefte.html (23.02.2022).

FU Berlin (2022a): Zertifikatslehrgang für neue Führungskräfte. Online: <https://www.fu-berlin.de/sites/abt-1/referate/1c/personalentwicklung/entwicklung-karriere/Weiterbildung/Fuehrungskraefte.html> (23.02.2022).

Hanft, A./Zentner, T. (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? In: *REPORT*, o. Jg. (2), S. 42-53.

Hüther O./Krücken G. (2018): *Higher Education in Germany – Recent Developments in an International Perspective*. Cham.

Krempkow, R./Sembritzki, T./Schürmann, R./Winde, M. (2016): *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven: Eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich*. Hrsg. vom Stifterverband in Kooperation mit dem DZHW. Online: https://www.stifterverband.org/medien/personalentwicklung_2016 (04.04.2022).

Mudra, P. (2015): *Personalentwicklung: Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse*. München.

Schimank U. (2021): Universitäten und Gesellschaft im Wandel. Folgen für die Wissenschaftsfreiheit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46, S. 42-47.

Schmidt, B. (2007): Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land. In: *Die Hochschule*, 5 (2), S. 125-153.

Specht, J./Hof, C./Tjus, J./Pernice, W./Endesfelder, U. (2017): *Departments statt Lehrstühle: Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft. Debattenbeitrag der AG Wissenschaftspolitik der Jungen Akademie*. Online: https://www.diejungeakademie.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/aktivitaeten/wissenschaftspolitik/stellungnahmen_broschuren/JA_Debattenbeitrag_Department-Struktur.pdf (23.02.2022).

TU Darmstadt (2022): Programm „Entwicklungsprogramm für Führungskräfte in Werkstatt, Labor und technischen Bereichen“. Online: https://www.intern.tu-darmstadt.de/verwaltung/dez_vii/personal_und_organisationsentwicklung/angebote_poe/fuehrungskraefteentwicklung_poe/index.de.jsp (23.02.2022).

TU Darmstadt (2022a): Programm „Proführung“. Online: https://www.intern.tu-darmstadt.de/verwaltung/dez_vii/personal_und_organisationsentwicklung/angebote_poe/fuehrungskraefteentwicklung_poe/Profuehrung.de.jsp (23.02.2022).

TU Darmstadt (2022b): Programm „Führungskolleg“. Online: https://www.intern.tu-darmstadt.de/verwaltung/dez_vii/personal_und_organisationsentwicklung/angebote_poe/fuehrungskraefteentwicklung_poe/Fuehrungskolleg.de.jsp (23.02.2022).

TU Dresden (2022): Programm „Erfolgreich führen“. Online: <https://tu-dresden.de/karriere/weiterbildung/weiterbildungsprogramm-fuer-fuehrungskraefte> (23.02.2022).

TU Kaiserslautern (2022): Zertifikat „Führungs- und Selbstkompetenz“. Online: https://www.uni-kl.de/fileadmin/ha-z/PDF/Zertifikatsprogramm_f%C3%BCr_Professorinnen_und_Professoren.pdf (23.02.2022).

Universität Bielefeld (2022): Online-Leitungsprogramm für Wissenschaftler*innen/Lehrende. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/verwaltung/dezernat-p-o/pe-wissenschaft/fortbildung/pe/leitungsprogramm/> (23.02.2022).

Universität Gießen (2022): Führungskräfte Entwicklungsprogramm. Online: <https://www.uni-giessen.de/org/admin/dez/c/personalentwicklung/weiterbildung/zertifikatslinien/entwicklungsprogramm> (23.02.2022).

Wegge, J./von Rosenstiel, L. (2013): *Führung*. In: Schuler, H./Moser, K. (Hg.): *Organisationspsychologie*. 5., überarb. Auflage. Bern, S. 269-311.

Weibler, J. (2016): *Personalführung*. 3., komplett überarb. u. erw. Auflage. München.

Wunderer, R. (2011): *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. 9. neu bearb. Auflage, Köln.

■ **Michael Gutjahr, M. Sc.**, Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Bielefeld, E-Mail: michael.gutjahr@uni-bielefeld.de

■ **Magdalena Köhne, M. Sc.**, Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Bielefeld, E-Mail: magdalena.koehne@uni-bielefeld.de

■ **Kevin Lake, M. Sc.**, Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Bielefeld, E-Mail: kevin.lake@uni-bielefeld.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Weitere Infos:
www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Kristin Knipfer, Regina Dutz & Claudia Peus

Verantwortungsvoll Führen: Destruktive Führung in der Wissenschaft und Ansätze zur Förderung von Führungskompetenzen



Kristin Knipfer



Regina Dutz



Claudia Peus

Leadership is a key success factor in academia. However, when looking at the debate in the media on bullying and abuse of power in academia, it becomes clear that there is still a great need for further action in the advancement of leadership skills. This article outlines the requirements for academic leaders, presents empirical findings on the forms and consequences of destructive leadership, and introduces the evidence-based approach to strengthening leadership competencies employed at the Technical University of Munich.

1. Hohe Anforderungen an wissenschaftliche Führungskräfte

Im Laufe einer wissenschaftlichen Karriere verändern sich die Anforderungen an Wissenschaftler*innen: Mit dem Aufstieg in der Wissenschaft steigt auch die Führungsverantwortung von Forschenden. Auch wenn sich viele Wissenschaftler*innen primär als Forschende und Lehrende definieren (vgl. Rehbock et al. 2022), so kommt doch spätestens mit der Übernahme einer Professur oder Leitung eines Forschungsprojekts eine neue Rolle hinzu: die der Führungsperson. Leitende Wissenschaftler*innen tragen eine besondere Verantwortung, da sie nicht nur inhaltlich-fachlich anleiten, sondern zugleich Vorbild sein und Mitarbeiter*innen motivieren müssen (vgl. Braun et al. 2016; Knipfer/Peus 2015; Peus, Knipfer/Schmid 2016; Peus et al. 2015; Rehbock 2020). Die im Karriereverlauf steigenden Anforderungen an Wissenschaftler*innen hinsichtlich ihrer Führungskompetenzen zeigten sich in einer im Rahmen des Projekts FührMINT (Infobox siehe unten) von uns durchgeführten Befragung von 30 Professor*innen (vgl. Rehbock/Knipfer/Peus 2021): Im Vergleich zu der Zeit vor ihrer Berufung sahen sich die Professor*innen in ihrer Führungsrolle ganz neuen Anforderungen gegenüber. Während in ihrer Qualifizierungsphase eine starke Ziel- und Wettbewerbsorientierung und eine hohe individuelle Leistungsbereitschaft erforderlich waren, wird von ihnen als Führungsperson nun vor allem gefordert, auf die Interessen und Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter*innen einzugehen, Kooperationen zu stärken und alle Teammitglie-

der für ein gemeinsames Ziel zu motivieren. Tatsächlich erwartet auch der wissenschaftliche Nachwuchs von seinen/ihren Professor*innen eine starke Mitarbeiter*innenorientierung, die über die fachliche Anleitung weit hinausgeht, wie mehr als 350 Forschende in unserer quantitativen Studie „Gute Führung in der Wissenschaft“ in eigenen Worten beschrieben (vgl. Rehbock et al. 2021). Die Ergebnisse zeigen klar: Professor*innen sollen ihre Mitarbeiter*innen aus deren Sicht individuell fördern und dabei viel Freiraum geben, unterstützend und verständnisvoll sein, außerdem offen und transparent in der Zusammenarbeit. Die ideale Führungsperson aus Sicht der befragten Nachwuchswissenschaftler*innen ist selbst äußerst motiviert und kann andere „mitreißen“.

Führung im Hochschul- und Wissenschaftskontext ist also herausfordernd und anspruchsvoll. Gute und verantwortungsvolle Führung ist gleichzeitig ausschlaggebend für die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen sowie für die Produktivität eines Forschungsteams (vgl. Braun et al. 2013): Mitarbeiter*innen, die ihre Führungskraft als *transformational* wahrnehmen, sind signifikant zufriedener. Dabei beschreibt transformationale Führung eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Mitarbeiter*innen und die Kommunikation einer attraktiven gemeinsamen Vision. Transformationale Führung führt zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Führungsperson und Team wie auch zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit unter den Teammitgliedern. Gleichzeitig zeigte sich bei transformationaler Führung ein höherer Publikationsoutput von Forschungsteams (vgl. Braun et al. 2013).

2. Prävalenz und Auswirkungen destruktiver Führung in der Wissenschaft

Jüngste Daten über Mobbing in der Wissenschaft zeigen eine relativ hohe Inzidenz (subjektiv erlebter) destruktiver Führung im akademischen Bereich – international (vgl. Moss/Mahmoudi 2021) wie auch in Deutschland. Im Kern versteht man unter destruktiver Führung jedes Verhalten einer Führungsperson, das durch Willkür, Egoismus und feindseliges bzw. aggressives Verhalten gegenüber Mitarbeiter*innen gekennzeichnet ist (vgl. Schmid 2020). Eine bekannte und offensichtliche Form ist die sogenannte „abusive supervision“, d.h. aggressives und feindseliges verbales und nonverbales Verhalten gegenüber Mitarbeiter*innen (z.B. bloßstellen vor anderen, anschreien, etc; vgl. Tepper 2000). Eine andere Form destruktiver Führung im wissenschaftlichen Bereich ist ausnutzende Führung (vgl. Schmid 2020). Sie ist durch ein hohes Eigeninteresse der Führungskraft gekennzeichnet und zeigt sich in narzisstischem Verhalten (vgl. Schmid/Knipfer/Peus 2021) oder im Ausüben von Druck und Manipulation bzw. der gezielten Verhinderung der Weiterentwicklung von Mitarbeitenden (vgl. Schmid et al. 2019). Und wenn Wissenschaftler*innen ihre Führungsrolle nicht anerkennen oder ihre Führungsverantwortung nicht aktiv wahrnehmen, resultiert das häufig in Laissez-faire Führung (vgl. Braun et al. 2016; Rehbock et al. 2022; Schmidt/Richter 2009).

In unserer Feldbefragung im Rahmen des Projekts FühMINT II (siehe Infobox) beschrieben mehr als zwei Drittel der 500 befragten (Post-)Doktorand*innen in MINT-Disziplinen an deutschen Universitäten Situationen subjektiv erlebter destruktiver Führung (vgl. Rehbock et al. 2021). Die quantitativen Befragungsergebnisse weisen auf ein höheres Vorkommen der Laissez-faire Führung und ausnutzender Führung im Vergleich zur „abusiven supervision“ hin.

In einer weiteren noch nicht veröffentlichten Studie mit insgesamt 200 Teammitgliedern und ihren Führungskräften in den MINT-Wissenschaften zeigte sich, dass sowohl Laissez-faire Führung wie auch ausnutzendes Führungsverhalten von Professor*innen von ihrem Forschungsteam als äußerst ineffektiv wahrgenommen werden. Wir fanden außerdem einen negativen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Laissez-faire Führung/ausnutzender Führung und der Zufriedenheit sowie der Qualität des Vorgesetzten-Mitarbeitenden-Verhältnisses.

Dabei führt auch „nur“ subjektiv wahrgenommenes destruktives Führungsverhalten bei Mitarbeiter*innen zu Leistungseinbußen, da sie unter schlechter Führung nicht nur weniger motiviert und weniger zufrieden sind, sondern oftmals sehr unter dem Druck leiden und der (subjektive) Stress zunimmt (vgl. Schmid/Peus 2017; Schmid et al. 2018). Nicht wenige Führungspersonen reagieren unserer Erfahrung nach umso mehr mit der Ausübung von Druck – in der fälschlichen Annahme, dass dies die Leistung steigern würde („Nur die ganz Harten bestehen im Wettbewerb!“). So kann ein Teufelskreis entstehen, der nur schwer zu durchbrechen ist.

3. Faculty@TUM: Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen an der TU München

Die Ergebnisse zu guter und verantwortungsvoller Führung wie auch zu destruktiver Führung in der Wissenschaft heben die Wichtigkeit hervor, das Bewusstsein für die Relevanz von Führungskompetenzen in der Wissenschaft zu stärken und speziell in Bezug auf destruktive Führung in der Wissenschaft zu sensibilisieren. Neben einer systematischen Auswahl von Professor*innen unter Berücksichtigung von Führungskompetenzen (vgl. Peus et al. 2015) ist auch die gezielte Weiterbildung von Führungskräften in der Wissenschaft notwendig (vgl. Knipfer/Peus 2015).

An der TU München finden seit 2012 Workshops und individuelle Formate zur Förderung von Führungskompetenzen von Professor*innen und Nachwuchswissenschaftler*innen sowie Wissenschaftsmanager*innen statt. Seit 2020 werden diese Maßnahmen im TUM Institute for LifeLong Learning in „Faculty@TUM“ gebündelt und weiter ausgebaut. Faculty@TUM bietet Kurse, individuelle Führungsprofile und Austauschformate für Professor*innen an und greift neueste Forschungsergebnisse auf. Speziell für Neuberufene wurde eine englischsprachige Workshop-Serie entwickelt, im Rahmen derer Empfehlungen und Hinweise für den Start an der TU München gegeben werden – insbesondere auch zum Thema Personalauswahl und Mitarbeiter*innenführung (s. auch Knipfer et al. 2020).

Daneben gibt es ein offenes Kursprogramm mit einem Schwerpunkt auf den Themen Mitarbeiter*innenführung und Personalmanagement. Die Kurskonzepte sind, was die wissenschaftliche Fundierung und die Anwendung didaktischer Methoden angeht, im Prinzip auch auf andere Zielgruppen übertragbar, aber sie sind insofern kontextspezifisch, als dass die besonderen Anforderungen, denen Führungskräfte in der Wissenschaft begegnen, die Rahmenbedingungen an Hochschulen und auch die Motivationslage von Wissenschaftler*innen explizit berücksichtigt werden. Neu entwickelt in 2021 wurden z.B. Angebote zu „Leadership Ethics“ sowie zu gesundheitsorientierter Führung, auch diverse (online) Angebote zu virtueller Führung. Alle Kurse greifen Forschungserkenntnisse zu verantwortungsvoller und destruktiver Führung auf und machen auf Herausforderungen für akademische Führungspersonen aufmerksam.

Ziel unserer Veranstaltungen ist es, Klarheit über die eigene Rolle als Führungskraft in der Wissenschaft zu vermitteln, Reflexion über das eigene Verhalten anzuregen sowie Methoden und Verhaltensweisen effektiver Führung zu vermitteln und deren Umsetzung in die Praxis zu erproben (s. auch Knipfer et al. 2017; Schreiner et al. 2020).

Im wissenschaftlichen Umfeld bietet dabei die transformationale Führung einen vielversprechenden Ansatz (s.o.): Wenn es einer Führungskraft gelingt, eine inspirierende Zielrichtung zu transportieren, Mitarbeiter*innen intellektuell zu fordern und gleichzeitig ihre Weiterentwicklung zu fördern, kann sie dadurch Motivation und Engagement ebenso wie objektiv messbare wissenschaftliche Leistung erhöhen (vgl. Braun et al. 2013).

Entsprechend bildet das Konzept der transformationalen Führung die wissenschaftliche Grundlage für unsere Führungstrainings, und die Führungsprinzipien transformationaler Führung werden im Rahmen der Trainings vermittelt und diskutiert.

Transformationale Führung:

- Kommunikation einer motivierenden Vision
- Wertschätzung der Individualität aller Teammitglieder
- Offenheit für neue Ideen und Vorgehensweisen
- Werteorientiertes Handeln und Selbstreflexion

Mit diesem theoretischen Wissen als „Handwerkszeug“ geht es im Training dann darum, die eigenen Stärken und Entwicklungspotentiale zu erkennen. Ein besonderes Angebot für Führungspersonen ist hierfür eine **persönliche Führungsstilanalyse**: Die Führungspersonen schätzen sich zunächst auf Basis eines sogenannten Situational Judgment Tests (vgl. Peus/Braun/Frey 2015) hinsichtlich ihres Führungsverhaltens selbst ein. Danach nehmen die Mitarbeiter*innen eine sogenannte Fremdeinschätzung des Führungsstils vor. Fremd- und Selbsteinschätzung werden in einem persönlichen Ergebnisbericht gegenübergestellt. So können die Führungspersonen unmittelbar erkennen, wo die persönlichen Stärken aber auch Verbesserungspotenziale liegen (vgl. Schmid/Knipfer/Peus 2017).

Um Führungspersonen der TUM auch außerhalb formaler Trainings gezielt zu unterstützen, haben wir die **TUM Leadership Toolbox** entwickelt. Die TUM Leadership Toolbox beinhaltet Forschungsartikel und Leseempfehlungen, praxisorientierte Leitfäden und Handreichungen sowie Dienstvereinbarungen und Formulare der TUM zu verschiedenen Aspekten der Führung. Die Materialien stehen allen Führungskräften der TUM frei zur Verfügung und zum Download bereit. Aktuell entwickeln wir die Toolbox weiter, um unsere Forschungsergebnisse zur destruktiven Führung aufzugreifen. Die „**Toolbox ethikorientierter und wertebasierter Führung**“ stellt konkrete Führungswerkzeuge für die Wissenschaft zusammen und behandelt beispielsweise die Regeln für konstruktives Feedback oder Übungen zur Selbstreflexion der eigenen Werte. Die Toolbox soll als Handreichung (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen dabei unterstützen, mit den speziellen Führungsherausforderungen in der Wissenschaft verantwortungsvoll umzugehen. Sie ist in einer ersten Fassung auf der Website des Projekts FührMINT frei zum Download verfügbar.

Die FührMINT Projekte

Im B/MBF-geförderten Projekt FührMINT¹ untersuchten wir die Erfolgsfaktoren für die Gewinnung und den Aufstieg von Frauen in Führungspositionen in den MINT-Wissenschaften. Dazu führten wir u.a. die oben beschriebene Befragung zu Anforderungen an Führungspersonen in der Wissenschaft durch (s. Rehbock/Knipfer/Peus 2021).

Im Anschlussvorhaben FührMINT II² untersuchten wir die (geschlechtsspezifische) Wahrnehmung und Bewertung destruktiver Führung in der Wissenschaft. Dazu analysierten wir u.a. die Prävalenz verschiedener Formen der destruktiven Führung in der Wissenschaft.

Weitere Informationen zu den Projekten und den Ergebnissen sowie die entwickelten Praxistransfermaßnahmen sind auf der Projektwebsite verfügbar:
www.msl.mgt.tum.de/rm/fuehrmint

4. Fazit

Führung stellt einen wichtigen Erfolgsfaktor in Wissenschaftsorganisationen dar, denn effektive Führung führt zu positiven Arbeitseinstellungen und sogar höherem Publikationsoutput, während destruktive Führung mit einer Minderung von Wohlbefinden und Leistung in Zusammenhang steht. Traditionell wurden Führungskräfte in der Wissenschaft, wie Professor*innen, aber nicht auf die Ausübung ihrer Führungsrolle vorbereitet oder in deren Ausübung unterstützt. Glücklicherweise gibt es in Deutschland mittlerweile eine Reihe von Angeboten zur Weiterentwicklung der Führungskompetenzen von Wissenschaftler*innen. Deren weitere Verbreitung und Ausweitung stellt einen wichtigen Ansatz zur Förderung von Motivation und Leistung in der Wissenschaft dar.

Literaturverzeichnis

- Anderson, M. S./Ronning, E. A./De Vries, R./Martinson, R. C. (2007): The perverse effects of competition on scientists' work and relationships. In: Science and Engineering Ethics, 13, pp. 437-461.
- Braun, S./Peus, C./Frey, D./Knipfer, K. (2016): Leadership in academia: Individual and collective approaches to the quest for creativity and innovation. In: Peus, C./Braun, S./Schyns, B. (eds.): Leadership lessons from compelling contexts. Bingley, UK, pp. 349-365.
- Braun, S./Peus, C./Weisweiler, S./Frey, D. (2013): Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. In: The Leadership Quarterly, 24, pp. 270-283. [*gleichwertiger Beitrag]
- Moss, S. E./Mahmoudi, M. (2021): STEM the bullying: An empirical investigation of abusive supervision in academic science. In: EclinicalMedicine, 40, 101121, Oct. Online: [https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370\(21\)00401-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370(21)00401-6/fulltext) (22.03.2022).
- Knipfer, K./Peus, C. (2015): Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen als Erfolgsfaktor für Wissenschaftseinrichtungen. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 10 (2+3), S. 61-64.
- Knipfer, K./Schöller, C./Aringer Walch, C. (2020): Welcome to TUM. Unsere Angebote für neuberufene Professor*innen. In: Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 15 (3+4), S. 92-94.
- Knipfer, K./Shaughnessy, B./Hentschel, T./Schmid, E. (2017): Unlocking women's leadership potential: A curricular example for developing female leaders in academia. In: Journal of Management Education, 41, pp. 272-302.
- Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (2015): Personalauswahl in der Wissenschaft – Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Heidelberg.
- Peus, C./Braun, S./Frey, S. (2015): Leadership Style Assessment. Ein Situational Judgement Test zur Erfassung von Führungsstilen. Göttingen.
- Peus, C./Knipfer, K./Schmid, E. (2016): Erfolgsfaktor effektive Mitarbeiterführung. In: Wissenschaftsmanagement, o. Jg. (1), S. 20-23.
- Peus, C./Welpe, I./Weisweiler, S./Frey, D. (2015): Führung an Hochschulen. In: Felfe, J. (Hg.) Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, S. 527-539.
- Rehbock, S. K. (2020): Academic leadership: Challenges and opportunities for leaders and leadership development in higher education. In: Antoniadou, M./Crowder, M. (eds.): Modern Day Challenges in Academia. Cheltenham, pp. 252-264.

¹ Förderkennzeichen: 01FP1602

² Förderkennzeichen: 01FP1602A

- Rehbock, S. K./Knipfer, K./Peus, C. (2021): What got you here, won't help you there: Changing requirements in the pre- versus the post-tenure career stage in academia. In: *Frontiers in Psychology Online*: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.569281/full> (22.03.2022).
- Rehbock, S. K./Pircher Verdorfer, A./Knipfer, K. (2021): Rate my professor: Implicit leadership theories in academia. In: *Studies in Higher Education*, 46, pp. 1590-1602.
- Rehbock, S./Baedorf, S./Schönecker, K./Pircher Verdorfer, A./Knipfer, K./Peus, C. (2021): Schlecht geführt? Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Unterschiede destruktiver Führung. Beitrag zur 12. Tagung der Fachgruppen Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie sowie Ingenieurspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Chemnitz (September).
- Rehbock, S. K./Hubner, S./Knipfer, K./Peus, C. (2022): What kind of leader am I? An exploration of professionals' leader identity construal. In: *Applied Psychology: An International Review*. Online: <https://doi.org/10.1111/apps.12389> (27.04.2022).
- Schmid, E. (2020): Die dunkle Seite der Führung. In: *Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln*, o. Jg. (4), S. 77-87.
- Schmid, E./Knipfer, K./Peus, C. (2017): Führend forschen und forschend führen – Empirische Ergebnisse zur Führung in der Wissenschaft. In: Truniger, L. (Hg.): *Führen in Hochschulen*. Wiesbaden, S. 123-132.
- Schmid, E. A./Knipfer, K./Peus, C. V. (2021): Narcissistic leaders – Promise or peril? The patterns of narcissistic leaders' behaviors and their relation to team performance. In: *Frontiers in Psychology*. Online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660452> (22.03.2022).
- Schmid, E./Peus, C. (2017): Mitarbeiter als Mittel zum Zweck: Wie ausnutzende Führung wirkt. In: *Wirtschaftspsychologie aktuell*, o. Jg. (1), S. 24-28.
- Schmid, E./Knipfer, K./Peus, C. (2015): Wissen alleine reicht nicht. Förderung von Selbst(lern)kompetenzen in der Führungskräfteentwicklung: Executive-MBA-Ausbildung an der TUM School of Management. In: *PERSONALFÜHRUNG*, o. Jg. (1), S. 50-57.
- Schmid, E./Pircher Verdorfer, A./Peus, C. (2019): Shedding light on leaders' self-interest: Theory and measurement of exploitative leadership. In: *Journal of Management*, 45, pp. 1401-1433. [*gleichwertiger Beitrag].
- Schmidt, B./Richter, A. (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation. Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31, S. 8-35.
- Schreiner, E./Knipfer, K./Schmid, E./Münch, T. (2020): Neues Lernen – Anforderungen an eine zukunftsfähige Personalentwicklung. In: *Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln*, o. Jg. (1), S. 17-29.
- Tepper, B. J. (2000): Consequences of abusive supervision. In: *Academy of Management Journal*, 43, pp. 178-190.

■ **Kristin Knipfer**, PD Dr., Executive Director Leadership and Talent Development des TUM Institute for LifeLong Learning, E-Mail: kristin.knipfer@tum.de

■ **Regina Dutz**, M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, E-Mail: regina.dutz@tum.de

■ **Claudia Peus**, Prof. Dr., Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, geschäftsführende Vizepräsidentin für Talent Management & Diversity der TUM sowie Gründungsdirektorin des TUM Institute for LifeLong Learning, E-Mail: claudia.peus@tum.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 140 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher rd. 200 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos** zum Herunterladen an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw>

Forschung. Politik - Strategie - Management (Fo) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw>

Hochschulmanagement (HM) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hm>

Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/poe>



Lambert T. Koch

P-OE-Gespräch

zwischen Lambert T. Koch¹
und Fred G. Becker²

Thema: „Führung – von Professor*innen –
an Hochschulen“



Fred G. Becker

Fred G. Becker: Rektor*innen³ haben v.a. die Aufgabe, ihre Hochschule strategisch zu leiten und jeweils auf zukünftige Herausforderungen über eine passende Profilierung vorzubereiten. In ihrer Verantwortung liegt es auch, zum einen Ressourcen so zu verteilen bzw. einzusetzen, dass diese die Herausforderungen zu bewältigen helfen, sowie zum anderen andere akademische Leitungskräfte wie Professor*innen aus allen Fakultäten zur Umsetzung der gewählten Strategie zu gewinnen. Manchmal geschieht dies vermutlich auch gegen den Widerstand mancher Betroffener. Sicherlich, Hochschulleitungen machen dies nicht allein. Sie sind schließlich eingebettet in die landes- wie hochschulspezifischen Regelungen mit der gesamten Hochschulleitung, Hochschulrat, Senat und partiell auch anderen Gremien. Strategien werden verantwortlich durch die Hochschulleitung (mit der besonderen Bedeutung des/r Rektors*in) erarbeitet, mit den anderen Gremien zumindest thematisiert, gegebenenfalls guten Argumenten angepasst, schließlich festgelegt – allerdings nicht immer einvernehmlich mit der gesamten Professor*innenschaft. Und das, obwohl es gerade die Professor*innen sind, die die zentralen Elemente der Strategie in Forschung und Lehre umsetzen „müssen“, damit die Hochschule erfolgreich(er) wird/bleibt. Als langjähriger und erfolgreich tätiger Rektor bist Du nicht umhingekommen, solche Prozesse anzustoßen, zu moderieren sowie zu forcieren. Diese Aktivitäten treffen einerseits auf Wünsche aus der Professor*innenschaft, mit ihren Ideen mitzuwirken, andererseits auch auf Widerstände bezüglich der intendierten Fokussierung und Umsetzung (inkl. Mittelverteilung). Hier ist (Personal-) Führung – i.S. zielorientierter sozialer Einflussnahme auf Entscheidungen und das Verhalten anderer Personen in und/oder durch eine strukturierte Führungssituation – gefragt. Und ein/e Rektor*in ist hier in der zentralen Leitungsrolle besonders gefordert. Doch die „Freiheit von Forschung und Lehre“ hat rechtlich wie kulturell zu einer großen, wenngleich auch nicht absoluten Autonomie der Professor*innenschaft geführt. Professor*innen-Führung ist so nicht leicht („Strategisch führen – ohne Führungsmittel!“?) – oder doch? Wie bist Du nun mit den skizzierten Herausforderungen bei Deiner „Professor*innen-Führung“ – im Zeitablauf vielleicht unterschiedlich – umgegangen?

Lambert T. Koch: Sicher ist, dass ich in den 14 Jahren als Leiter einer großen wissenschaftlichen Einrichtung mit heute rund 4.000 Beschäftigten viel gelernt habe. Dies gilt, ohne dass ich glaube, in Sachen Führung ausgerechnet zu haben; das wird wohl niemals der Fall sein. Als ich im Jahr 2008 im Alter von 43 Jahren als Rektor anfang, war die damit verbundene Rollen- bzw. Aufgabenvorstellung in einem enormen Wandel begriffen. Als eines der ersten Bundesländer hatte Nordrhein-Westfalen sein Hochschulgesetz so geändert, dass auf einmal sehr viel Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz, die zuvor in der Ministerialadministration angesiedelt war, auf die Universitäten übergang. Es war nie ein Geheimnis, dass das sogenannte Hochschulfreiheitsgesetz in punkto Governance-Strukturen manche Anleihe in der Privatwirtschaft gemacht hat. Vereinfacht gesagt spielte bei nicht Wenigen damals die Vorstellung eine Rolle, man könne Mechanismen wie die eines „checks and balances“-Systems im Unternehmenskontext hinlänglich adäquat in die Hochschulwelt übertragen: das Rektorat als Vorstand, der Hochschulrat als Aufsichtsrat und die Politik, stellvertretend für die Steuerzahler*innen, als Anteilseigner.

Ohne an dieser Stelle die Sinnhaftigkeit einer solchen Transferidee weiter ausführen zu wollen, lässt sich mit Blick auf meine Ausgangssituation sagen: Es gab zu dieser Zeit jenseits der allgemeinen Managementliteratur nicht allzu viel Hilfreiches, das man im Zuge der Vorbereitung auf die Führungs- und weiteren Aufgaben als Rektor hätte heranziehen können. Die Professionalisierung des Hochschulmanagements als Berufsfeld steckte in Deutschland noch vergleichsweise in den Kinderschuhen. So musste ich, verbunden mit dem nötigen Selbstvertrauen, schlicht die Erfahrungen aus vorherigen „nie-

¹ Prof. Dr. Dr. h.c. Lambert T. Koch, Rektor der Universität Wuppertal, Inhaber des Lehrstuhls für Unternehmensgründung und Wirtschaftsentwicklung. Ansonsten u.a.: Seit 2018 Vorsitzender der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW. Mehrfach Rektor des Jahres und zudem Rektor des Jahrzehnts im jährlichen DHV-Ranking.

² Prof. Dr. Fred G. Becker, Mitherausgeber von P-OE, Inhaber des Lehrstuhls für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld.

³ Für das gesamte Gespräch steht der Terminus „Rektor*in“ gleichermaßen auch für „Präsident*in“.

derschwelligeren" Führungsaufgaben mit in das neue Amt nehmen und ansonsten stark auf „learning by doing“ setzen. Von Beginn an war es dabei wichtig, in der Vielzahl völlig unterschiedlicher Situationen eine gute Balance zwischen Intuition und Reflexion für das eigene Führungsverhalten zu finden. Bei diesem Austarieren kommt, nach meiner Erkenntnis, den Themen Selbstwahrnehmung und Selbstführung eine entscheidende Rolle zu. Wie lässt sich beispielsweise das Feedback Dritter möglichst konstruktiv und systematisch für einen selbst verwerten? Woraus zieht man als Führungsperson Motivation und Befriedigung? Wie lassen sich die Zielsysteme der anderen mit den eigenen Präferenzen in Übereinstimmung bringen? Und vieles mehr.

Über die Zeit hinweg ist mir gleichbleibend wichtig geblieben, das permanente Lernen als Führungsverantwortlicher für mich immer wieder neu explizit zu machen. Festzustellen, dass man in komplexen Entscheidungssituationen allmählich routinierter wurde, wirkte bei mir motivatorisch-selbstverstärkend. Für den Führungserfolg ist dabei entscheidend, in solchen Situationen zunehmend fähig zu sein, implizite Muster zu erkennen. Dabei ist es ein Prozess, immer besser zu verstehen, dass und wie soziale Beziehungsgeflechte beeinflussbar sind, dass gerichtete Beeinflussung jedoch stets Zeit benötigt und hochsensibel für unerwünschte Nebeneffekte ist. So wächst allmählich das Gefühl für das richtige „timing and sequencing“ mit Blick auf das Übermitteln von Informationen, den vertraulichen Austausch, das Setzen von Impulsen und das finale Entscheiden. Wachsen musste bei mir auch erst das Wissen darum, dass persönliche Animositäten sowie kleinliche Empfindlichkeiten bei Führungspersonen dem Führungserfolg häufig im Weg stehen. So unterschiedlich Führung in Unternehmen und in wissenschaftlichen Einrichtungen auch sein mag, so ähnlich ist beides mit Blick auf den schlichten Umstand, dass wir es in beiden Welten mit Menschen zu tun haben. So sind, hier wie dort, zum erfolgreichen Führen entscheidend: das Zuhören, Wertschätzen und Nachsehen. Beispielsweise durfte ich lernen, wie viel Handlungsbarrieren sich abbauen, wenn Professor*innen dem Verantwortlichen gegenüber Unzufriedenheit loswerden konnten, um dann offener zu werden für die Ideen des Gegenübers. Und es war immer wieder ein Geschenk, zu erleben, wie (echte) Wertschätzung Verkrustungen auflöst und „Mitmach-Dynamiken“ erzeugt.

Zusammengefasst: Man sollte die Chancen des Lernens dankbar annehmen und der Versuchung widerstehen, mit wachsender Routine die Sensibilität für Lernimpulse und Kritik zu verlieren. Mir scheint nicht einmal sicher zu sein, ob dabei die Lernkurve wirklich abflacht; eher wechselt die Gewichtung von den großen Schritten zu den wichtigen Nuancen, vom quantitativen zum qualitativen Lernen. Und, auch das ist mir bewusst geworden, dass es sich mit der Führungsverantwortung ein wenig wie mit einem Konzertpianisten verhält, der auch nach 1.000 Konzerten noch einer gewissen Grundaufregung bedarf, um dem Publikum etwas Besonderes zu bieten: Auch bei Führung bedarf es einer bleibenden Wachsamkeit, um weiter voranzukommen – mit der Organisation ... und sich selbst.

Becker: Der Beginn Deiner Amtszeit stellte ja wirklich eine Zeitwende in der Leitung von Universitäten dar, nicht nur hinsichtlich der Entscheidungsbefugnisse und organisatorisch, sondern auch hinsichtlich veränderter Finanzierungssancen, noch ungeklärter bzw. nicht eingeübter Entscheidungsprozesse, vielfach neuer Karriereregeln für Forschende verbunden mit einer anderen Generation an Professor*innen u.a. Welche „Führungsinstrumente bzw. -mittel“ hast Du nun dabei eingesetzt, um gerade die zentrale Gruppe der Professor*innen zielorientiert zu beeinflussen – bei der Strategieerarbeitung und/oder bei der Strategieumsetzung?

Koch: Nun, mir war von Beginn an klar, dass die Übernahme von Führungsverantwortung an einer Universität in gewisser Weise herausfordernder ist als in einem Unternehmen. Die „Einfluss-Wirkungs-Funktion“ ist um ein Vielfaches komplizierter bzw. komplexer, wofür es klar erkennbare Gründe gibt: So sind die Ergebnisse universitärer Arbeit in Forschung und Lehre bis zu einem gewissen Grade unique. Ihre Güte hängt damit in Teilen davon ab, dass den Wissenschaftler*innen ausreichend Freiheitsgrade gewährt werden, um kreativ, innovativ und situativ arbeiten zu können – ohne, dass man das Ergebnis dabei genauer kennen könnte. Mehr als in anderen Berufen spielt intrinsische Motivation eine entscheidende Rolle. Diese darf nicht durch ein fehlgehendes Anreizszenario zerstört werden – etwa infolge falscher Leistungserfassungs-, Beurteilungs- und Belohnungssysteme.

Es liegt auf der Hand, dass diese Beschreibungen für einen kooperativen Führungsstil sprechen. Dennoch muss dabei – in einem hochkompetitiven internationalen Wissenschaftssystem – eine Universität heute ein klar strukturiertes Zielsystem aufweisen, aus dem heraus sich ein wettbewerbsfähiges Profil ableitet. Dies alles aus einem Leitbildprozess heraus zu generieren und ständig weiterzuentwickeln, sodass es zu jedem Zeitpunkt von einer breiten Mehrheit der Wissenschaftler*innen mitgetragen wird, bedarf zunächst eines enormen Kommunikations- und Koordinationsaufwandes. In regelmäßigen Abständen ist es dabei nötig, die sich weiterentwickelnden Vorstellungen im Zuge individueller und kollektiver Aushandlungs- und Zielvereinbarungsprozesse zu transportieren und konkretisieren.

Hierbei kommen für den universitären Alltag gleichermaßen direkte und indirekte Führungselemente zum Tragen. Es gilt, einen zieladäquaten Handlungskorridor zu schaffen und immer wieder freizuräumen, in dem sich Kreativität und Einzigartigkeit ausleben können, um Neues und Wesentliches im Sinne des wissenschaftlichen Fortschritts hervorbringen. Großer Wert ist u.a. auf die Gestaltung der Personalauswahl (d.h. z.B. auf die Qualität von Berufungsprozessen) und gegebenenfalls der Teamzusammenstellung zu legen – letzteres auch und beispielsweise, wenn es um das Einwerben hochkarätiger und prestigeträchtiger Verbundprojekte geht. Es ist zentral, das wechselseitige Vertrauen zwischen häufig besonders individuellen und starken Charakteren zueinander zu festigen, insgesamt ein konstruktives Arbeitsklima zu befördern und das Arbeitsumfeld funktionsfähig zu gestalten. Da es, wie angedeutet, für die re-

levanten Leistungserstellungsvorgänge deutlich weniger Möglichkeiten der Standardisierung gibt, gehören der persönliche Austausch und „Ad hoc-Strukturierungen“ grundsätzlich zu den besonders entscheidenden Führungsinstrumenten.

Zugleich müssen an anderer Stelle aber auch regelmäßig individuelle Dispositionen und Präferenzen der Beschäftigten passfähig im Sinne des Ganzen gemacht werden. Etwa, wenn es um verlässliche Angebote und Abläufe in Studium und Lehre geht. Hier sollten Möglichkeiten und Grenzen des Handelns klar kommuniziert, Aufgaben unmissverständlich zugeteilt und Unterstützungsfunktionen zuverlässig verfügbar gemacht werden. Dabei spielt „Führung durch Vorbild“ immer wieder eine zentrale Rolle. Als Verantwortlicher verlässlich und gerade in schwierigen Situationen verfügbar bzw. präsent zu sein, ist eine nicht zu unterschätzende Komponente. Dies hat an vielen Universitäten gerade die COVID-19-Pandemie neu und eindrücklich gezeigt.

Was das Thema Ressourcenzuteilung anbetrifft, so ist der Spielraum in punkto persönlicher Vergütung vergleichsweise gering. Über den kontraproduktiven Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und einem zu elaborierten System leistungsabhängiger Vergütung wurde an anderer Stelle bereits viel geschrieben. Wichtiger ist im Sinne des oben Gesagten, für tragfähige wissenschaftliche Vorhaben und strukturelle Weichenstellungen, die reputationsträchtig im Sinne der Profilierungsziele eines Fachs sowie der Universität als Ganzes sind, flexibel Ressourcen bereitzustellen. Allerdings muss das Leitungshandeln auch hier transparent und „gerecht“ im Sinne der propagierten Organisationskultur sein.

Becker: Eine Universitätsleitung agiert ja nicht autonom innerhalb all dieser Entscheidungsprozesse. Sowohl bei der Strategieerarbeitung als auch bei deren Umsetzung ist sie – von wenigen Ausnahmen abgesehen – auf andere Personen bzw. Funktionsträger*innen innerhalb der Universität angewiesen, um effektiv wie effizient vorgehen zu können. Allerdings fehlen im Allgemeinen die in Unternehmen üblichen hierarchischen Entscheidungs- und Stellenbesetzungsbefugnisse. In der Folge entsteht so natürlich eine – wenschon begrenzte – Autonomie und ein entsprechendes Autonomiebewusstsein der betroffenen Personen. Ich möchte dies keineswegs beklagen; es gestaltet aber die Arbeit einer Universitätsleitung nicht unbedingt einfacher, wenn es darum geht, eigene Ziele für die Universität zu verfolgen. Daraus ergeben sich zudem die Fragen, ob man auch diese akademischen Leitungskräfte (v. a. Dekane*innen) führen sollte – und wie man gerade Dekane*innen für die eigenen Strategieentwürfe oder eine Universitätsstrategie gewinnt?

Koch: An unserer Universität haben wir – zumindest in der Zeit, für die ich sprechen kann – von Beginn an den Ansatz einer erweiterten Hochschulleitung gepflegt. Das heißt, die Dekan*innen, Dezernent*innen und Leiter*innen zentraler Einrichtungen wurden konsequent und wertschätzend in viele unserer Führungsentscheidungen einbezogen. Zu den dies ermöglichenden Formaten gehörten beispielsweise regelmäßige externe Klausurtagungen und Ähnliches. Nach Einschätzung vieler führte

das dazu, dass dem Amt des Dekans bzw. der Dekanin sukzessive ein höheres Prestige zugebilligt wurde und sich daher auch zunehmend hochkarätigere Führungspersonen zur Verfügung stellten.

Hat man erst einmal gemeinsam eine Kultur etablieren können, im Rahmen derer der Übernahme von Führungsverantwortung ein positiveres Image zukommt, wird auch die Übertragung von Steuerungsimpulsen im Gegenstromverfahren in die Organisation hinein und aus ihr heraus einfacher. Auch hierfür gilt aber, dass erst sterter Tropfen den Stein höhlt. Denn es gehört auch zur sprichwörtlichen DNA von Universitäten, dass Wissenschaftler*innen im Zuge eines autonomen Grundverständnisses zunächst glauben, Führung und Führungspersonen stören Wissenschaft per se. Dies gilt es im Tun zu widerlegen.

Becker: Nicht nur, aber gerade an Universitäten ist man ja – wie Du auch geschildert hast – bei der inhaltlichen Strategieentwicklung wie -umsetzung zu einem erheblichen Teil von den anderen Universitätsangehörigen gewissermaßen abhängig. Die inhaltliche Expertise für viele universitäre Herausforderungen liegt nun einmal in den Fakultäten bzw. bei den in ihnen tätigen Professor*innen. Es stellt dabei eine Crux auch für die Universitätsleitung dar, dies offen aufzunehmen, gerade auch, wenn die eine und die andere Idee nicht in der eigenen ursprünglichen Gedankenwelt existent war, gegebenenfalls sogar konträr dazu steht. Wie geht man damit um? Wie sollte man damit umgehen? Sollte man solche Prozesse gar fördern? Wird man auch selbst beeinflusst – oder anders ausgedrückt: Findet „Führung von unten“ statt?

Koch: Wer glaubt, als Führungsperson unberührt und unbeirrbar auf einem Dirigentenpult stehen zu können, hat m.E. wenig von Führung, zumal im Rahmen einer wissenschaftlichen Einrichtung, verstanden. Zudem gehört es heute ja zum kognitionswissenschaftlichen Grundkonsens, dass jeder Kommunikationsakt die Wirklichkeit aller Beteiligten modifiziert. Weniger abstrakt gesprochen heißt das, nicht erst nach 14 Jahren als Rektor muss man ein anderer sein als zu Beginn. Dabei gibt es natürlich ständig auch den Versuch, den Rektor als Führungsperson und Weichensteller für die eigenen Ziele zu gewinnen, charmant oder auch weniger charmant zu vereinnahmen und so im Sinne des Begriffs „von unten zu führen“. Grundsätzlich habe ich solche Vorgänge meist als konstruktiv und produktiv, häufig sogar als erfolgsentscheidend und nur sehr selten als lästig empfunden.

Vor allem spielen dabei wieder die Eigengesetzlichkeiten von Wissenschaft eine zentrale Rolle. Eine Universität ist stets ein ganzer Kosmos an ungehobenen Potenzialen, an Chancen für die Generierung gesellschaftlich relevanter Problemlösungen sowie an Landkarten voller unentdeckter Pfade künftiger Forschung. Top-down lässt sich dieser Kosmos in seiner Vielfalt und Tiefe nur erahnen. Insofern sind Impulse „von unten“ bisweilen spielentscheidend im Sinne der Erfolge einer Universität und – mehr noch – der Zukunft von Wissenschaft als solche. Andersherum bleibt natürlich auch die Gefahr, dass die Leisen, vielleicht allzu Bescheidenen, zu kurz kommen

und der Wissenschaft etwas Wertvolles vorenthalten wird, weil dem Einzelnen nicht genügend Freiraum bzw. Ressourcen zur Verfügung standen. Wieder heißt es daher, hochsensibel zu bleiben, mit vielen Verantwortlichen auf allen Ebenen zu sprechen und auf diese Weise ein legitimes System informeller „Potenzial-Scouts“ zu pflegen. In diesem Zusammenhang kann es auch sinnvoll sein, allzu verkrustete, rein fachlich ausgerichtete Strukturen neu zu ordnen. An unserer Universität ist in diesem Zuge

eine Matrixorganisation entstanden, indem quer zu den fachlichen Linien interdisziplinäre Profile und Zentren etabliert wurden. Neben der inhaltlichen Sinnhaftigkeit dieses Vorgehens zeigte sich, dass die auf diese Weise neu entstandenen Kooperationschancen auch eine motivatorische Wirkung entfalten.

Becker: Lieber Lambert, ich danke Dir im Namen der P-OE für dieses Gespräch.

Erhältlich im UVW:

Susanne Schulz (Hg.)

Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.



5
Hochschulmanagement und Personalentwicklung

Susanne Schulz (Hg.)

Kongressband

Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken

Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

UVW UniversitätsVerlagWebler

ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,
46.60 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Christina Reinhardt

© Fotografin: K. Marquard, RUB

P-OE-Gespräch

zwischen Christina Reinhardt¹ und Fred G. Becker²

Thema: „Personalführung an Hochschulen“



Fred G. Becker

© Fotograf: Stefan Sättel

Fred Becker: Personalführung an Hochschulen mit den zentralen Inhalten „Führungskompetenzen“ sowie „professionelle Führungsarbeit“ sind seit eher kurzer Zeit – dabei weniger in der Hochschulforschung als in der Hochschulpraxis – ein Top-Thema geworden. Wie kam es dazu aus Ihrer Sicht?

Christina Reinhardt: Es kommt jetzt darauf an, was Sie unter kurz verstehen. Also, mein Gefühl ist, dass das breitere Thema der Personal- und Organisationsentwicklung uns eigentlich seit 20 Jahren an Hochschulen beschäftigt. Die Thematik der Führung ist in diesem Verlauf immer stärker in den Fokus geraten. Und das hat immer mehr an Dynamik gewonnen. Das ist kein Zufall. Dies wird deutlich, wenn man sich die jeweiligen Triggerpunkte anschaut. Zunächst wurde das Thema der Personalentwicklung so Ende der 1990er von den Personalräten stark getrieben. Mitarbeiter(un)zufriedenheit, Weiterbildung, Computerarbeit, Englisch u.a. führte dazu, dass sie sagten: „Macht mal was für die Beschäftigten im MTV-Bereich!“ Und danach ist in den 2000er Jahren zudem das Thema der Gleichstellung in die Hochschulen gekommen. Und dann hieß es: „Gleichstellung kann man natürlich besser machen, wenn man es nicht so isoliert aufsetzt, sondern es einbindet in eine vernünftige Personalentwicklung!“ Also, es gab immer wieder Notwendigkeiten, die in das Hochschulsystem reingekommen sind. Auch die aktuelle „Ich bin Hanna!“-Debatte sowie die MeToo-Bewegung wird den Druck auf Hochschulen, sich mit dem Thema Personalführung auseinanderzusetzen, weiter erhöhen“. Und wenn man dann genauer hinschaut und sich fragt, was ist eigentlich das Instrument, mit dem man solche Themen am wirksamsten behandeln kann, dann stößt man eben immer darauf, dass es ohne die Führungskräfte oder deren Führungsverhalten nicht geht. Und deswegen glaube ich, dieses Bewusstsein darüber, dass vieles am Ende steht und fällt damit, ob man eine gute Führungskultur hat, ob man sich in der Hochschule irgendwie darauf verständigt, ob bestimmte Standards für die Personalführung gesetzt sind, ob man den handelnden Personen auch Gelegenheit gibt, sich in ihren Führungskompetenzen weiterzuentwickeln u. Ä. Das Bewusstsein für diese Zusammenhänge ist jetzt deutlich höher als noch vor fünf oder zehn Jahren.

Becker: Auf Basis meiner Erfahrungen kann ich Ihnen nur zustimmen. Ende der 1990er Jahre startete an manchen Hochschulen so etwas wie eine strukturierte Entwicklung von Führungskompetenzen für den nichtwissenschaftlichen Bereich. Für den wissenschaftlichen Bereich war dies damals aber vielfach noch ein No-Go. Dies hat sich erst in den letzten Jahren anders entwickelt. Bei Ihnen an der RUB ist die Thematik aber schon etwas länger auf der Agenda.

Reinhardt: Ja genau; aber auch hier gilt: „Mühsam ernährt sich das Eichhörnchen!“ Als wir die Personalentwicklung an der RUB aufgebaut haben, da haben wir – wie viele andere – auch im Verwaltungsbereich angefangen. Warum? Der Bereich ist etwas einfacher strukturiert; es gibt klar(er)e Hierarchien und man kann u.U. sogar Vorgaben machen. Dies betrifft auch die Thematik der Führungskompetenzen. All dies ist nicht 1:1 auf den Wissenschaftsbereich zu übertragen. Unserer damaligen Hochschulleitung war allerdings bereits klar, dass wir uns nicht auf den Verwaltungsbereich beschränken sollten. Von daher haben wir versucht, sukzessive und eher iterativ ein paar positive Akzente auch im Wissenschaftsbereich zu setzen. Wir haben Gelegenheiten genutzt, gerade da, wo die Schwellen etwas niedriger waren. Beispiel „Mentoring“: Erfahrene Wissenschaftler*innen stell(t)en sozusagen ihr Erfahrungswissen Nachwuchsteilnehmenden zur Verfügung. Dies war relativ schnell und früh an der RUB etabliert und hat sich dann später ausdifferenziert in alle möglichen Richtungen, in diverse thematische Schwerpunkte und über alle Karrierestufen hinweg.

Becker: Was hat Sie dann weiter vorangetrieben im Ausbau solcher und ähnlicher Angebote? Was waren die Gründe, gab es bestimmte Anlässe?

Reinhardt: Zu Beginn waren es weniger systematische Konzepte, die wir verfolgt haben. Wir waren da im Wis-

¹ Dr. Christina Reinhardt, seit 2015 Kanzlerin der Ruhr-Universität Bochum. Viele Jahre (mit)verantwortlich für die Personal- und Organisationsentwicklung der RUB, später Kanzlerin der FH Bochum.

² Prof. Dr. Fred G. Becker, Mitherausgeber von P-OE, Inhaber des Lehrstuhls für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld.

senschaftsbereich zunächst eher feuerwehrmäßig unterwegs. Ein typisches Beispiel „Wechsel Lehrstuhlinhaber*in“: Der/die Neue übernimmt ein paar Mitarbeiter*innen des Vorgängers oder der Vorgängerin und es kommt zu Konflikten unterschiedlichster, wenngleich oft ähnlicher Art. Solche Konflikte waren oft der Ausgangspunkt, um mit Personal- oder Organisationsentwicklungsinstrumenten einzusteigen. Wir haben aber gemerkt, dass macht eigentlich nicht so Sinn, immer wieder als Feuerwehrlöcher hinterher zu kommen, sondern man muss eigentlich präventiv arbeiten. Ein anderes wichtiges Thema war die sogenannte „Leaky Pipeline“, also die Tatsache, dass einfach gemessen an den Studierenden- und Promovierendenzahlen viel zu wenige Frauen in einer Professur ankommen. Auch hier war klar, dass man viel früher ansetzen muss. Dies und anderes führte zur Erkenntnis, dass man auch im wissenschaftlichen Bereich weiter vorne und viel institutioneller solche Themen, und die Personalführung direkt wie indirekt gehört dazu, angehen muss. Ansonsten hat man hinterher einen Haufen an Probleme – an der RUB wie auch durchaus anderswo – quasi selbstproduziert.

Becker: Aber, das waren ja keine neuen Probleme, vermute ich mal. Sondern die werden auch in den Jahrzehnten vorher vorgelegen haben. Ist es ein anderes Selbstverständnis der Hochschulleitung gewesen, dass dazu geführt hat, hat das mit dem kulturellen Wandel zu tun oder gab es vielleicht auch externe Gründe für eine intensivere Thematisierung der Führungskompetenzen?

Reinhardt: Es gibt eine Vielzahl an Impulsen, einen möchte ich hervorheben, weil er mir aktuell bei der Lektüre des Buches „Exzellent!? Zur Lage der deutschen Universität“ von Peter-André Alt nochmal sehr deutlich geworden ist. Im ersten Kapitel geht es im Grunde über die, ja wie soll ich sagen, Organisations- und Kulturentwicklung der deutschen Nachkriegsuniversität. Da ist mir nochmals klargeworden, wie in den 1990er Jahren das ganze Thema der entfesselten Hochschule aufkam und wie unternehmerisch eine Hochschule sein sollte. Und ich bin ja letztlich hochschulmäßig in dieser Zeit sozialisiert worden. Ich kenne dies ja gar nicht anders, und insofern auch die Vorzeit nicht wirklich. Insofern bin ich praktisch in diese entfesselte Hochschule und in die Autonomie hineingepurzelt. Wenn man dies im historischen Kontext betrachtet, dann ist das schon eine beachtliche Entwicklung der Hochschulen seitdem. All dies war verbunden mit vielen Überlegungen, ob man eigentlich mehr Instrumente aus der Wirtschaft in der Hochschule braucht. Die ist ein entscheidender Grund dafür, dass dann überhaupt das Thema der Personal- und Organisationsentwicklung auch an Hochschulen groß geworden ist – zumindest im nichtwissenschaftlichen Bereich. Im Wissenschaftsbereich war dies aufgrund der grundverschiedenen Bedingungen anders. Allerdings, im Zeitverlauf stellte man in den Hochschulleitungen fest, dass man in der Steuerung von bestimmten Themen dort nicht richtig vorankam und eine Personal- und Organisationsentwicklung auch im wissenschaftlichen Bereich der Hochschulen Sinn machte. Dies hat dann langsam dazu geführt, dass entsprechende Ange-

bote und Maßnahmen in die Institutionen hineinsickerten. Allerdings würde ich nicht behaupten, dass jetzt alles gut ist.

Becker: Und wie war dies an der RUB gerade in Bezug auf die Institutionalisierung von Themen wie Führungskompetenzen und einer Führungskultur?

Reinhardt: Ich denke schon, dass wir im Vergleich zu vielen anderen Unis bei der Institutionalisierung der Personal- und Organisationsentwicklung recht weit sind. Die damalige Hochschulleitung hat die Thematik frühzeitig ernst genommen. Die Personal- und Organisationsentwickler*innen konnten bereits früh anfangen. Insofern haben wir an der RUB eine lange Tradition in diesen Fragen. Dies führte im Zeitablauf auch zu einer Entwicklung unseres universitätsweit geltenden Führungskompasses.³ Doch auch hier gilt: Trotz unserer vielfältigen Aktivitäten wäre es vermessen, zu behaupten, dass der Großteil unserer wissenschaftlichen Führungskräfte den Führungskompass kennt und umsetzt. Trotzdem sind wir stolz auf den Prozess, der hinter diesen Leitlinien steht.

Als ich 2015 – nach ein paar Jahren als Kanzlerin an der hiesigen Fachhochschule – zurück an die Ruhr-Universität kam, haben wir uns das alte Leitbild der Verwaltung der RUB angeschaut. War dies eigentlich noch aktuell? Wir stellten fest, dass wir für den Bereich der „Führung“ noch ein ziemliches Vakuum hatten, was die Beschreibung unseres Selbstverständnisses angeht. Dies war der Startpunkt, um – zunächst im Bereich der Verwaltung – einen Entwicklungsprozess in Gang zu setzen. Grundverständnis war, dass Führung kein Selbstzweck ist, ebenso wenig wie gute Führung. Sie muss immer irgendwas bezwecken, also ist sie immer zu etwas da. Um dies zu konkretisieren, haben wir danach für die Verwaltung ein Führungsleitbild entwickelt. Darüber habe ich im Rektorat und in den anderen Gremien regelmäßig berichtet. Wir haben dann im Rektorat entschieden, dass wir ein Führungsleitbild für die ganze Universität benötigen. Gestützt durch Interviews mit Wissenschaftler*innen wurde dann ein Leitbildvorschlag für die gesamte Universität entwickelt, in allen Gremien diskutiert, modifiziert wie präzisiert und dann ist eben dieser Führungskompass entstanden, wie wir ihn als Rektorat dann 2019 beschlossen haben. Die Herausforderung besteht natürlich darin, ihn im Bewusstsein zu halten. Dies erfordert Mühe auf allen Ebenen. Und das gelingt mal mehr, mal weniger gut.

Becker: Im nichtwissenschaftlichen Bereich haben Sie diesbezüglich größere Einflussmöglichkeiten. Im wissenschaftlichen Bereich sind Sie bzw. das gesamte Rektorat dagegen sehr auf die Freiwilligkeit der Personen angewiesen, vielleicht mal abgesehen von den Neuberufenen und den Nachwuchswissenschaftler*innen. Wie ist nun

³ Der Führungskompass (<https://uni.ruhr-uni-bochum.de/de/gute-fuehrung-der-rub>) präzisiert via vier Eckpfeiler konstruktives Führungsverhaltens an der RUB: Vorbild sein und Vertrauen schaffen, unterschiedliche Interessen ausbalancieren, Arbeitsbedingungen gestalten und Orientierung schaffen sowie Stärken fördern und Entwicklungsprozesse unterstützen. So soll er als Navigationsinstrument für den Einzelfall fungieren.

die Akzeptanz bei den etablierten Wissenschaftler*innen? Und: Wie kann man sie gegebenenfalls gewinnen?

Reinhardt: Für den wissenschaftlichen Bereich bin ich als Kanzlerin ja nicht die Schlüsselperson, hier ist insbesondere unser Rektor⁴ gefragt. Der Rektor der Ruhr-Universität, Martin Paul, sagte kürzlich, als er nach seinem Verständnis von Führung gefragt wurde: „Als Hochschulleitung hat man eigentlich nur zwei Instrumente, um zu führen: Das eine ist das Gespräch – und das andere: die Bitte!“ Mit diesen Instrumenten muss man versuchen, ja wie soll ich sagen, für „Awareness“ zu sorgen und zu überzeugen. Aber, das ist glaube nur der eine Teil, der andere Teil – der wichtigere! – ist das Thema „Vorbild sein!“ Und da beobachte ich deutschlandweit schon durch die Professionalisierung in den Hochschulleitungen eine wirkliche Veränderung zum Besseren. Es gibt mittlerweile vielleicht ein Drittel der Universitäten, an denen professionelle Wissenschaftsmanager*innen an der Spitze stehen. Diese haben sich entschieden – so wie auch unser Rektor –, dass sie im Grunde aus der Wissenschaft herausgehen und in der Funktion als Rektor*in oder Präsident*in ihre weitere Karriere sehen. Und das ist schon ein anderer Typ an Mensch als früher in diesem Amt. Sie positionieren sich auch zum Thema „Leadership“ anders als ihre Vorgänger*innen. Weil sie nämlich als wirkliche Führungskräfte handeln, sie repräsentieren nicht nur, sie leiten die Universität, sie führen das Rektorat als Rektoratsteam, sie bauen mit den Dekan*innen eine nachhaltige Beziehung auf u.Ä. Man merkt, die wollen wirklich Führung übernehmen. Ich beobachte, dass das auch einen Effekt auf die Hochschulen insgesamt hat und ich denke, dass das auch dem Thema der „Personalführung“ einen Schub geben wird.

Becker: Lassen Sie uns einen kleinen Schwenk machen. Haben Sie die Thematik der Personalführung auch in das Inplacement-Programm für die Neuberufenen aufgenommen?

Reinhardt: Ja! Dies ist ja auch der Teil des wissenschaftlichen Bereichs, wo entsprechende Entwicklungsangebote – wie Sie schon sagten – am leichtesten zu integrieren sind. Zudem ist dort die Bereitschaft einfach noch am größten. Das funktioniert auch ganz gut.

Becker: Was für Formate eignen sich hier – aber auch anderswo – besonders nach Ihrer Erfahrung?

Reinhardt: Was einfach immer gut bei Wissenschaftler*innen funktioniert und von ihnen angenommen wird, ist alles, was mit Coaching zu tun hat. Alle Instrumente, die einen praktischen Reflexionsraum eröffnen, werden dankbar angenommen. Das kann einfach das Angebot eines Erfahrungsaustausches sein oder das eines systematischen kollegialen Coachings oder eines individuellen professionellen Coachings. Mittlerweile gibt es zudem eine Generation von Professor*innen, die mit diesen Instrumenten gute Erfahrungen gemacht haben, und die sagen: „Das hat mich professioneller werden lassen in meiner Rolle, auch in meiner Führungsrolle!“ Dadurch sind Coachings u.Ä. selbstverständlicher

geworden. Viele Professor*innen sind auch bereit, dieses Know-how an jüngere Kolleg*innen weiterzugeben, wenn sie bemerken, dass es einen Anlass dazu gibt. Als wir an der RUB 2003 das Coaching-Programm für die Professor*innen aufgelegt haben, da wurde ich zwar schon gefragt, ob wir jetzt die Therapeuten spielen wollten, und wie wir überhaupt dazu kämen, zu behaupten, es könne Probleme geben bei den Wissenschaftler*innen, das wäre ja übergreifend usw. Aber das ist lange her. Heute ist es eher so, dass auch wissenschaftliche Führungskräfte offen sagen: „Ich habe einen Coach!“ Das ist offenbar nicht mehr zum Schämen. Diese führt auch dazu, dass mehr Coaches zur Verfügung stehen, die sich auf den Hochschulbereich spezialisiert haben und die Besonderheiten der Institution kennen.

Becker: Sie haben eben drei Formate angesprochen. Die Akzeptanz des Individual-Coachings kann ich nach meinen Erfahrungen problemlos nachvollziehen. Dies ist beim Gruppen-Coaching und auch bei Erfahrungsaustauschgruppen allerdings nicht der Fall. Dass Professoren*innen sich über ihre Führungsprobleme miteinander austauschen, erscheint mir etwas Ungewöhnliches zu sein. Haben Sie tatsächlich so etwas wie – funktionierende – Peer-to-Peer-Formate und Gruppencoachings?

Reinhardt: Ja, haben wir. Es sind vor allem jüngere Wissenschaftler*innen und diejenigen, die neu in der Führungsrolle sind, die es gerne annehmen. Wir bieten dabei solche Formate gemeinsam in der Universitätsallianz Ruhr⁵ hochschulübergreifend an. Dies bietet Vorteile: Die Gruppen sind etwas größer, gemischer und die Wahrscheinlichkeit, sich mit jemanden auszutauschen, mit dem man anderweitig enger zusammenarbeitet, ist kleiner.

Becker: Gibt es auch Spezialformate für wissenschaftliche Leitungskräfte wie Prorektor*innen, Dekane und Dekaninnen, um sie auf ihre – vorwiegend lateralen – Führungsaufgaben vorzubereiten?

Reinhardt: Das Angebot gibt es. Es wird aber nicht von allen wahrgenommen. Andere sind dafür schon seit vielen Jahren dabei. Mir fällt hier eine langjährige wissenschaftliche Führungskraft ein, der ich vor etwa 20 Jahren, als ich noch „kleine“ Personalentwicklerin an der RUB war, einen Coach vermittelt hatte. Sie sagte mir kürzlich, dass sie bis heute denselben Coach hat. Sie fand das Coaching so hilfreich, dass sie es bis heute punktuell nutzt, gerade bei der Übernahmen von neuen Funktionen oder Ämtern. Das ist doch toll!

Becker: Wir haben jetzt vorwiegend vom wissenschaftlichen Bereich gesprochen. Im Verwaltungsbereich wird es auch nicht immer einfach sein, viele Strukturen sind dort gefestigt, Karrierewege oft starr und manche Ver-

⁴ Prof. Dr. Dr. h.c. Martin Paul ist an der RUB seit 2021 als Rektor tätig. Vorher war er u.a. viele Jahre Präsident der Universität Maastricht.

⁵ Die Universitätsallianz Ruhr wurde 2007 gegründet. Sie ist ein strategischer Zusammenschluss der Universitäten Duisburg-Essen, Bochum und Dortmund.

waltungsmitarbeiter*innen sind vielleicht auch nicht unbedingt auf Führung aus. Gibt es nach Ihrer Erfahrung hier besondere Herausforderungen oder auch besonders positive Entwicklungen?

Reinhardt: Also im Verwaltungsbereich ist es als Führungskraft zuallererst eine Herausforderung zu erkennen, ob nachgeordnete Führungskräfte in dieser Rolle – trotz Personalentwicklung – richtig aufgehoben sind. Und dann erfordert es in manchen Fällen Mut, konsequent dafür zu sorgen, Personen im negativen Fall aus ihrer Führungsrolle herauszunehmen. Das ist eine große Herausforderung, und daran scheitern viele. Dies hat – wie ich aus dem regelmäßigen Austausch mit Kolleg*innen anderer Hochschulen weiß – viele nachhaltige, negative Konsequenzen. Diese Problematik trifft besonders auf große Hochschulverwaltungen zu, dort hat man ja quasi einen richtigen Hierarchieturm. Der ist besetzt mit vielen Führungskräften, die im besten Sinne als Transmissionsriemen fungieren. Mit ihnen gemeinsam gilt es das, was die Hochschulleitungen an Zielen formuliert haben, Stück für Stück umzusetzen. Und wenn dieser Transmissionsriemen nicht funktioniert, dann kommt man nicht so voran, wie man das will und es eigentlich auch notwendig wäre. Deswegen ist es eine zentrale Aufgabe der Führungskräfte in der Verwaltung, zu schauen, hat man die Leute, die mit der Führungsaufgabe gut zurechtkommen – zumindest mit Fortbildungen, Coachings, Beratungen und/oder einer Begleitung durch die jeweilige direkte Führungskraft. Wenn man zu dem Ergebnis kommt, dass das nicht gelingt, dann ist es die Aufgabe der übergeordneten Führungskraft, ihre nachgeordnete Führungskraft – im Interesse der Hochschule wie der Person selbst – in eine andere Aufgabe zu bringen. Dies ist arbeitsrechtlich sehr schwierig im öffentlichen Hochschulsystem. Es ist auch psychologisch schwierig, weil dies oft als eine Degradierung wahrgenommen wird. Die Betroffenen sollten deshalb nicht geschädigt werden. Auch darf kein Misstrauen in die restliche Organisation kommen, weil man sagt „Um Gottes Willen, wenn die jetzt schon Führungskräfte absägen, was machen sie dann mit mir, wenn ich mal einen Fehler mache?“ Verstehen Sie, wie ich das meine? Man muss aufpassen, dass man keine Angst verbreitet, aber dennoch konsequent im Interesse aller sein. Der Problematik kann man im Übrigen vorbeugen, indem man Führungspositionen mit den richtigen Leuten besetzt und sich dafür – gemeinsam mit Auswahlexpert*innen – Zeit nimmt.

Becker: Ich denke, ich höre meinen Kanzler reden.

Reinhardt: Ja, stimmt. Mit ihm habe ich mich dazu auch schon ausgetauscht. Also, wenn die Besetzung der Führungspositionen wirklich gelingt, dann hat man viel geschafft. Ich bin ja jetzt seit sechs Jahren Kanzlerin an der RUB und habe jetzt so eine Mannschaft von Dezernent*innen, wo ich sage: super, super, super! Ich bin total zufrieden, wir haben ein professionelles Team. Natürlich unterstütze ich wiederum die Dezernent*innen dabei, all dies auch auf der nächsten Führungsebene umzusetzen – Personalauswahl und -entwicklung. All das hat uns besser gemacht!

Becker: Wir haben uns jetzt über Universitäten allgemein und die RUB unterhalten. Sie waren nun auch lange Zeit Kanzlerin einer Fachhochschule. Gibt es signifikante Unterschiede zu Universitäten bezogen auf Führungskompetenzen von Professor*innen und die eventuelle Notwendigkeit, sich mit ihrer Entwicklung zu beschäftigen?

Reinhardt: Ja, es gibt ein paar Unterschiede, aber die sind nicht so signifikant. Ein Unterschied ist, dass die Professor*innen an Fachhochschulen in der Regel Industrieerfahrung mitbringen, d.h. die fremdeln nicht so mit dem Führungsthema; zudem kommen sie meistens aus einer Führungsrolle. Ein zweiter Unterschied ist, dass sie eher selten Führungsaufgaben an der Fachhochschule übernehmen, weil es kaum Mittelbau gibt. Die Problematik ist also nicht so virulent wie an Universitäten.

Becker: Ich bin ein wenig überrascht, dass Sie zwei Dinge bislang gar nicht erwähnt haben. Zum Ersten müssen durch die starke Drittmittelorientierung der Hochschulfinanzierung immer mehr wissenschaftliche wie nichtwissenschaftliche Mitarbeiter*innen auch durch einzelne Professor*innen geführt werden. Der Erfolg solcher eingeworbenen Projekte – und damit auch die Wahrscheinlichkeit, weitere Projekte gewinnen zu können – ist dann doch auch von der Qualität der entsprechenden Führungsarbeit abhängig. Zum Zweiten, ist die Notwendigkeit viele Artikel hochrangig zu publizieren gestiegen. Dies wird u.a. dadurch umgesetzt, dass verstärkter mit Mitarbeiter*innen – auch im Rahmen derer Promotionsprozesse – gemeinsam publiziert wird. Dies lässt sich nicht rein hierarchisch per Order umsetzen, oder? Hier ist doch eher eine andere Führungskultur – auf Augenhöhe – notwendig via lateraler Führung, positives Modellverhalten u.Ä. Muss man nicht auch aus diesen Gründen heutzutage ein „modernes“ Führungsverhalten zeigen?

Reinhardt: Ich bin nicht sicher, ob diese Gleichung so aufgeht. Jedenfalls kann ich nicht so direkt erkennen, dass „gute Führung – schlechte Führung“ einen echten Impact auf den wissenschaftlichen Output hat. Ich denke schon, dass es an Universitäten möglich ist, wissenschaftlich sehr erfolgreich zu sein, ohne gleichzeitig eine Top-Führungskraft zu sein. Klar ist aber auch, wenn man viel Verbundforschung macht und eine große Gruppe hat, wird das nur erfolgreich funktionieren, wenn man diese auch gut führt oder zumindest gut managt.

Becker: Meine Erfahrungen an verschiedenen Universitäten zeigen aber zumindest, dass manche Kolleg*innen es schwerer haben, neue Mitarbeiter*innen zu gewinnen, und zwar weil sie nicht den besten Ruf im Umgang mit ihren Mitarbeitenden haben. Die sind oft fachlich exzellent, aber wenn sie dann ihre Projekte nicht mit qualifizierten Leuten besetzen können, hat das schon Folgen.

Reinhardt: Ja, das kann ich mir theoretisch vorstellen. Aber praktisch beobachte ich das nicht. Es ist eben durchaus möglich, dass Professor*innen einfach auf-

grund ihrer Exzellenz oder ihrer extrem spannenden Themen immer wieder Leute finden, die bereit sind, für sie engagiert zu arbeiten.

Becker: Vielleicht ist diese Exzellenz und das damit verbundene Charisma so eine Art Substitut für gutes Führungsverhalten. Zudem könnte es für eine weitere akademische Karriere förderlich sein, für namhafte Wissenschaftler*innen gearbeitet zu haben. Da nimmt man vielleicht manches hin.

Reinhardt: Wie sehen Sie den eigentlich den Fortschritt im Hinblick auf Führungskompetenzen und deren Förderung an Hochschulen?

Becker: Es geht voran, aber – wie fast immer in personalwirtschaftlichen Zusammenhängen – langsam und nicht unbedingt flächendeckend. Nicht an allen Hochschulen wird wirklich angemessen Zeit und Geld in das Personal und die darauf bezogene Personalarbeit investiert. Unsere Studien geben ein vielfältiges Bild wieder. Sicherlich gibt es diesbezüglich einige besonders aktive Hochschulen, die viel Sinnvolles in sehr vielen Bereichen machen. Aber andere Hochschulen sehen offenbar keine Notwendigkeit und haben nicht genügend Ressourcen dafür, aus welchen Gründen auch immer. Die letzten beiden Dekaden haben aber gezeigt, dass nicht nur die Notwendigkeit einer aktiven, qualifizierten Personalarbeit an Hochschulen in allen Bereichen zugenommen hat, sondern auch, dass immer mehr Hochschulleitungen dies tatsächlich sehen und Ressourcen bereitstellen, um professionelle Personalarbeit im Allgemeinen und Personalführung im Besonderen umsetzen zu können. Im Zeitablauf wird keine wirklich erfolgreiche Hochschule mehr dran vorbeikommen, dies zu tun. Gute (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen orientieren sich auch bei ihrer Stellenauswahl am Employer Brand der Hochschule und da kommt dem Angebot und der Qualität der Personalarbeit eine große Rolle zu. Dies ist auch eine Chance für kleine und mittlere Hochschulen, sich bei-

spielsweise durch eine ausgeprägt gute Karrierebetreuung für Nachwuchswissenschaftler*innen gute Leute – und damit exzellente Forschungs- und Lehrleistungen – sichern zu können. Wenn man jetzt beispielsweise nicht in München, Köln oder Berlin an einer großen, auch ressourcenstärkeren Hochschule verantwortlich ist, muss man halt relativ ein bisschen mehr tun, sich gegebenenfalls auch dabei fokussieren. So kann man zumindest mithalten, wenn nicht sogar in vielen Bereichen relativ besser dastehen.

Reinhardt: Ja, das kann schon sein, dass man dann mehr tun muss, um erfolgreich zu sein. Aber man muss auch ehrlich sagen: Ein attraktiver Standort, eine interessante Stadt, das hilft natürlich auch. Zudem haben manche der Großen ja auch wirklich gute Unterstützungsangebote.

Becker: Nun, lassen Sie uns noch einmal auf das Führungsthema zurückkommen. Wird es da aus Ihrer Sicht weitere Akzeptanz bei den Professor*innen geben?

Reinhardt: Einige der aktuellen Themen, über die wir schon gesprochen haben – Leaky Pipeline, Me too, „Ich bin Hannah“ – werden den Druck erhöhen und die Hochschulleitungen werden für mehr Akzeptanz sorgen müssen. Ich glaube aber, dass die meisten Wissenschaftler*innen nicht als erstes an gute oder schlechte Führung denken, wenn sie die Möglichkeit hätten, systematisch etwas zu ändern. Das was die Wissenschaftler*innen am meisten belastet ist die ausufernde Bürokratie – ich denke nur den Aufwand, der zum Beispiel in der Zusammenarbeit mit Projektträgern entsteht. Das ist das, was ihnen nach eigenen Aussagen am meisten weh tut. Und das kann ich sehr gut verstehen. Viele würden nicht als erstes sagen: „Ich wäre gerne eine bessere Führungskraft und dies bewegt mich!“ Dies muss man akzeptieren und die Hebel woanders (s.o.) ansetzen.

Becker: Liebe Frau Reinhardt, ich danke Ihnen im Namen der P-OE für dieses Gespräch.

Erhältlich im UVW:

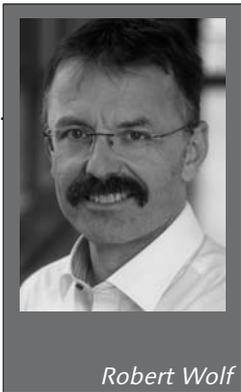
Erhard Wiersing

Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

Hartmut von Hentig (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs.

ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020, 429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

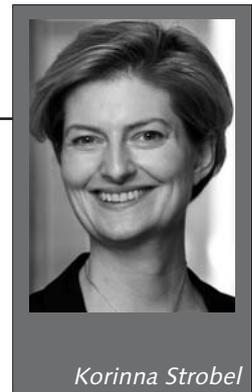


Robert Wolf

P-OE-Gespräch

zwischen Robert Wolf¹ und Korinna Strobel²

Führung XXL. Die Herausforderung wissenschaftlicher Großexperimente



Korinna Strobel

Korinna Strobel: Erinnern Sie sich an den Moment, in dem Sie zum ersten Mal bewusst darüber nachgedacht haben, dass Sie jetzt Führungskraft sind?

Robert Wolf: Das war eher ein gradueller Prozess. Heute, wo ich Mitglied des Direktoriums des Max-Planck-Instituts für Plasmaphysik bin und auch Verantwortung für bestimmte Sicherheitsfragen habe, ist diese Führungsrolle klar. Aber tatsächlich beginnt sie sehr viel früher, nämlich ab dem Moment, wo ich die Betreuung einer Masterandin oder eines Doktoranden übernehme. Ab dem Moment trage ich Verantwortung für diese Person, auch wenn ich keine formale Führungsfunktion habe. Genau das habe ich an der Wissenschaft auch immer sehr geschätzt: Dass diese Verantwortung auch Personen übertragen wird, die noch am Anfang ihrer Laufbahn stehen, und dass die Hierarchien sehr flach sind.

Etwas anders wird es in einem Projektkontext: Klar sind auch da flache Hierarchien gut, aber am Ende muss es Personen oder Gruppen geben, die für alle Entscheidungen treffen. Was Führung dann ausmacht, ist den Prozess zu organisieren, der zu diesen Entscheidungen führt. Das habe ich tatsächlich auch schon sehr unterschiedlich erlebt, von der einsamen Entscheidung, bei der sich alle fragen, wie es nun dazu gekommen ist, bis zur umfassenden Nachvollziehbarkeit.

Meine erste ausdrückliche Leitungsposition war die eines Task Force Leiters, also die Verantwortung für einen ganzen Teil eines großen Experimentprogramms am europäischen Fusionsexperiment JET. Dabei trägt man zwar keine Verantwortung für ein Budget – was z.B. amerikanische Kollegen häufig irritiert hat –, hat aber die Möglichkeit zu priorisieren oder zu entscheiden, welche Vorschläge zur Umsetzung des Experiments zum Zuge kommen. Und für diese Priorisierung müssen Sie in die Verantwortung gehen. Im nächsten ‚Level‘ geht es dann tatsächlich um eine Budgetverantwortung – ab dem Zeitpunkt müssen Sie dafür sorgen, dass das Geld auch reicht. Und Sie müssen planen.

Wenn Sie in große Experimente eingebettet sind und dabei z.B. für eine neue Messapparatur Verantwortung übernehmen, müssen Sie ja außerdem mit der Erwartung umgehen, dass dieses Gerät zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung steht und Daten liefert, und

zwar nicht nur für Sie, sondern für alle. Und je mehr Geld Sie dafür bekommen, umso höher ist diese Erwartungshaltung.

Ich habe bereits während meiner Doktorarbeit erfahren, wie das ist. Meine Aufgabe in einem europäischen Fusionsexperiment war es, eine bestehende Apparatur zu erweitern, und der Zeitplan dafür war von außen vorgegeben. Dabei ist auch einmal kolossal etwas schiefgegangen: Wir haben alle Teile extern durch eine Firma auf der Basis von Zeichnungen fertigen lassen. Als wir die Teile dann zusammengebaut haben, mussten wir feststellen, dass die Abbildungspunkte in unserem Plasmagefäß überall waren, nur nicht da, wo sie sein sollten. Keiner verstand, woran das lag. In der folgenden Nacht wurde mir klar, dass die Firma unsere Teile offenbar spiegelverkehrt gefertigt hatte, weil wir dazu keine klaren Angaben auf unseren Zeichnungen gemacht hatten. Dieser Fehler hätte die ganze Diagnostik eines europäischen Großexperiments stillgelegt. Ich habe das gleich am nächsten Morgen besprochen und dann haben wir die Firma angerufen und eine Neufertigung unter hohem Zeitdruck in Auftrag gegeben. Das war ein Arbeiten gegen die Uhr.

Strobel: Diese Geschichte scheint mir ein interessantes Beispiel zu sein im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion über ‚psychological safety‘ und Fehlerkultur in unserer Arbeitswelt, bei der es ganz zentral um den Umgang der Führungskräfte mit Fehlern ihres Teams geht. Wie geht man mit solchen Episoden um?

Wolf: Ich bin sehr dankbar, dass ich an Orten arbeiten durfte, an denen eine gute Fehlerkultur geherrscht hat. Dazu braucht es zwei Dinge: Das Selbstbewusstsein der Mitarbeitenden und die Rückendeckung durch die Führungskräfte. Wenn Sie Menschen Verantwortung geben,

¹ Prof. Dr. Robert Wolf leitet den Bereich Stellarator-Heizung des Max-Planck-Instituts für Plasmaphysik (IPP), dessen wissenschaftliches Mitglied er seit 2006 ist. Er ist Teil des Direktoriums des IPP und Professor an der Technischen Universität Berlin.

Die Experimentieranlage Wendelstein 7-X im IPP-Teilinstitut Greifswald soll die Kraftwerkstauglichkeit von Fusionsanlagen des Typs „Stellarator“ demonstrieren. Die Hauptmontage von Wendelstein 7-X wurde 2014 abgeschlossen, das erste Plasma wurde Ende 2015 erzeugt.

² Dr. Korinna Strobel ist Mitherausgeberin der P-OE und Leiterin des Bereichs Strategie der Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren.

müssen Sie auch damit rechnen, dass mal etwas nicht so gut läuft. Wichtig ist dann: Nie als erstes fragen, warum es schief gelaufen ist, sondern immer zuerst klären: Wie können wir es reparieren und wie können wir so etwas in Zukunft vermeiden? Erst im zweiten Schritt haben wir aus der Erfahrung gelernt – etwa dass man Dinge nicht blind so weiterbetreiben sollte, wie sie eben schon immer gemacht wurden, und dass bestimmte Aspekte des Prozess- und Qualitätsmanagements durchaus ihren Sinn haben. Fehler müssen zunächst einmal zur Sprache kommen können, und dann – im Nachgang – muss man sie aufarbeiten mit Blick auf die Prozeduren. Extrem wichtig wird die Fehlerkultur bei allen sicherheitsrelevanten Fragen. Denn da gibt es dann auch kaum mehr Ermessensspielräume. Es ist die Verantwortung der Führungskräfte, vor Augen zu führen, wo die Risiken liegen.

Strobel: Die Fehlerkultur muss von allen Seiten geteilt werden – von Führungskräften wie von Mitarbeitenden. Kann man eine gute Fehlerkultur einüben?

Wolf: Es kommt darauf an, wie ein Projekt praktisch agiert. Da dürfen Leute nicht kleingemacht werden, sondern man muss gemeinsam auf Ursachensuche gehen. So etwas entwickelt sich über die Zeit. Schwieriger wird es deshalb, wenn Leute nur kurzfristig mit dabei sind – denn da hat man die Fehlerkultur eines anderen Umfelds mit im System.

Strobel: Inwiefern war das Wendelstein-Experiment eine Lerngeschichte für Sie als Führungskraft?

Wolf: Das ist ein tolles Projekt, hatte aber seine Schwierigkeiten: technische Herausforderungen, Probleme mit den Industriepartnern, Umstrukturierungen – alles kam zusammen. Wir haben an diesem Vorhaben gelernt, wie Führung in einer Projektstruktur agieren muss, die Sie in einem typischen akademischen Umfeld nicht vorfinden. Bis zu einer gewissen Größe können Sie ein Projekt auch ohne ausgefeilte Planung durchführen – ich würde sagen mit bis zu 50 Beteiligten. Jenseits einer solchen Größenordnung kommen Sie ohne definierte Projektstruktur nicht mehr aus, sonst fahren Sie das Ganze ins Chaos. Wir mussten Abläufe einführen, die sicherstellen, dass nicht das ganze Projekt zum Erliegen kommt, wenn an irgendeiner Ecke etwas nicht funktioniert. Dafür braucht es schnelle Entscheidungsprozesse, die mit Planabweichungen umgehen (z.B. defekte Teile, ausbleibende Lieferungen). Solche Verfahren sind gestuft und erfordern eine Einschätzung der Dringlichkeit, aber auch eine Bewertung des Problems – können wir es akzeptieren oder müssen wir es aus der Welt schaffen? Dafür muss man in der Regel eine Gruppe von Personen zusammenführen, die diese Einschätzung leisten können. Sehr typisch ist dabei in unserem Kontext, dass man sich auf die Erfahrung der einschlägigen Experten verlassen können muss. Was man dabei auch lernt: Alle Entscheidungen bergen ein Risiko. Sie können nie davon ausgehen, 100% betrachtet zu haben.

Strobel: Vermutlich ist das die tiefere Einsicht hinter der Idee der agilen Methoden – dass die Pläne aus dem klas-

sischen Projektmanagement sowieso nie so umgesetzt werden, wie sie erdacht waren.

Wolf: Klar. Pläne sind etwas, was ständig angepasst werden muss.

Strobel: Das erfordert dann auch von den Teams eine große Flexibilität. In so einem Kontext hat man am Ende vielleicht einen ganz anderen Job als den, für den man einmal angetreten ist. Wie vermittelt man so etwas als Führungskraft?

Wolf: In der Tat gab es da in unserem Projekt auch Zumutungen. Wir mussten z.B. Kollegen zu den Partnerfirmen entsenden, damit die teilweise vor Ort, auch im Ausland, wochenlang monitoren, was dort erarbeitet wird. Denn auch so etwas gehört zu einem wissenschaftlichen Projekt dazu, in dem Sie Teile nicht von der Stange kaufen können, sondern gemeinsam mit Partnern entwickeln müssen. Das nehmen Mitarbeitende sehr unterschiedlich auf – da gibt es die stoisch Gelassenen, es gibt die, die murren, aber es gibt auch die, die sagen: Ist doch eigentlich ganz spannend.

Strobel: Wie haben Sie denn die Einführung von formalen Projektmanagement-Prozessen erlebt – gab es da nicht Widerstand?

Wolf: Ja. Zumal es ja nie so ist, dass man sagen könnte: Jetzt ist es abgeschlossen, so läuft es jetzt. Tatsächlich muss die Balance zwischen den geordneten Projektstrukturen inklusive Monitoring und Dokumentation auf der einen Seite und spontanen Prozessen immer wieder neu gefunden werden. Sie suchen ständig nach dem Optimum für die Gesamteffizienz des Systems, und das ist ein fortwährendes Ringen. Denn natürlich können Sie es auch übertreiben, dann schreiben die Leute nur noch Berichte. Wenn Sie zu wenig formale Struktur etablieren, funktioniert es erst mal eine Weile sehr gut, rächt sich aber irgendwann. Wenn Sie z.B. keine vernünftige Dokumentation von Planänderungen durchführen, kann sich hinterher niemand mehr so recht das Ergebnis erklären.

Strobel: Viele Führungskräfte messen ihren Erfolg an der stetigen Vergrößerung ihres Verantwortungsbereichs. Sie haben dazu einen anderen Zugang.

Wolf: Ich finde, auch da gilt gerade im Projektkontext: Sie müssen Führungsverantwortung ständig an die aktuellen Gegebenheiten anpassen. Ich habe z.B. zunächst im Wendelstein-Experiment einen sehr breiten Bereich geleitet, diesen dann aber mit einem neu berufenen Kollegen aufgeteilt. Später haben wir dann wieder einen ganz anderen Zuschnitt gewählt, nämlich nicht nach Funktionen (Plasmaheizung, Diagnostik etc.), sondern nach wissenschaftlichen Themen (z.B. „heißes Kernplasma“, „Plasmarandschicht“). Für solche Umorganisationen entsprechend den Anforderungen muss man offen sein. Manchen Leuten fällt es persönlich schwer zu akzeptieren, dass ihr Team plötzlich nur noch halb so groß ist. Umgekehrt müssen auch die Teams damit zurechtkommen, dass die Führungskraft ab und zu mal wechselt.

Das ist vielleicht auch eine Übungssache, bei uns schockt das inzwischen keinen mehr.

Über die Größe von Teams muss man sich natürlich auch Gedanken machen. Bei uns umfassen Teams an die 70 Personen. An Universitäten gibt es das teilweise auch, z.B. in drittmittelstarken Ingenieurwissenschaften. Da bedarf es dann schon anderer interner Strukturen als bei einem klassischen Lehrstuhl, da Sie sich nicht mehr um alle persönlich kümmern können – z.B. braucht es Gruppen, die dann wieder in gewissem Sinne autonom funktionieren. Dafür ist die Zusammensetzung der Gruppen ein wichtiger Faktor.

Strobel: Tatsächlich ist das ja eine interessante Einsicht: Wie gut die kleinsten organisatorischen Einheiten in sich funktionieren, trägt dazu bei, wie gut die Organisation insgesamt zu führen ist. Vielleicht ist das einer der Schlüssel zum ‚Hochskalieren‘.

Wolf: Ich denke schon. Andererseits habe ich auch gelernt: Die Wahrscheinlichkeit schwieriger Konflikte steigt unweigerlich mit der Zahl der Leute. Das ist ganz normal. Es ist deshalb aber auch ratsam, als Führungskraft ein entsprechendes Training zu durchlaufen und vorgeführt zu bekommen, wie es gut respektive schlecht laufen kann. Gleichzeitig gilt: Wenn Sie feststellen, dass irgendetwas gar nicht geht, versuchen Sie nicht, die Menschen umzuerziehen. Sie müssen eher überlegen, was Sie grundsätzlich ändern können, z.B. das Einsatzgebiet einer Person. Führung wirkt eher durch Vorleben statt durch Vorschreiben. Natürlich gibt es manchmal Rahmenbedingungen, die Vorschriften unumgänglich machen. Deshalb kommt es auf die Kommunikation und den Informationsfluss an. Es darf nie so laufen, dass die Betroffenen als letztes von einer Veränderung erfahren.

Strobel: Wissenschaftseinrichtungen gelten als klassische Expertenorganisationen, die durch ein starkes Autonomiebedürfnis ihrer Mitarbeitenden bestimmt werden. Ein Projektzusammenhang wie das Wendelstein-Experiment schränkt diese Freiräume ein, denn alle müssen sich in das Gesamtgefüge einordnen. Wie haben Sie mit Ihren Teams die richtige Balance gefunden?

Wolf: Teams, wie ich sie in meiner wissenschaftlichen Karriere im Kontext von Großexperimenten erlebt habe, müssen sehr gut zusammenarbeiten: Schon ein kleiner Baustein, der nicht funktioniert, kann das Ganze in

Schwierigkeiten bringen. Dessen müssen sich alle bewusst sein. In der Tat ist es mit der Autonomie in einem solchen Kontext so eine Sache. Teilaufgaben (z.B. die Entwicklung von Komponenten) kann man zwar autonom durchführen, es braucht aber ein Monitoring des Zeitaspekts, insbesondere, wenn Sie sich gegenüber Dritten verpflichtet haben. Am autonomsten arbeiten können sollten aus meiner Sicht die Nachwuchswissenschaftler*innen, vor allem die Promovierenden. Hier sollte das wissenschaftliche ‚Ausprobieren‘ und die Qualifikation im Vordergrund stehen. Oft münden die erfolgreichen Doktorarbeiten trotzdem in innovative zusätzliche Komponenten für das Experiment.

Dass es auf jeden einzelnen Beitrag für das Experiment ankommt, hat übrigens auch eine positive Seite: Wenn sich dann Erfolge einstellen, sind es die Erfolge aller. Auch das haben wir beim Wendelstein-Experiment erfahren. Wir sind durch eine Phase gegangen, in der wir uns von Problem zu Problem bewegt haben und vieles neu lernen mussten, gerade in der Anfangsphase der Montage unseres Geräts. Vor allem für die Physiker am Institut war es psychologisch schwierig, dass die für sie interessanten Forschungsmöglichkeiten erst in einigen Jahren Realität sein würden. Als es aber konkreter und absehbarer wurde, merkte man sofort den Stimmungsumschwung.

Strobel: Wie haben Sie diese Leute denn während der ‚Durststrecke‘ bei der Stange gehalten?

Wolf: Schwer zu sagen. Ich glaube, diejenigen, die wirklich überzeugt waren und das realisieren wollten, haben sich einfach durchgekämpft. Eine gute Entscheidung auch aus psychologischer Sicht war in diesem Zusammenhang, die Anlage zunächst in einem Teilausbauzustand in Betrieb zu nehmen. Das hatte einen hohen Motivationswert, denn alle konnten sehen: Funktioniert doch. Diese interne Motivation hat sich übrigens auch nach außen in die öffentliche Wahrnehmung übertragen. Außerdem haben wir natürlich technisch einiges dazugelernt. Und auch wenn sich viele bei uns manchmal gefragt haben, was sie denn nun eigentlich sind – Ingenieur*in oder Physiker*in –, finde ich, dass diese Vielseitigkeit am Ende auch den Reiz von so einem Großexperiment ausmacht. Dazu kommt die Gewissheit: Wir arbeiten alle gemeinsam an einem richtig dicken Brett. Und selbst wenn ich ‚nur‘ Doktorand*in bin, trage ich Verantwortung für das Ganze mit.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag.

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler - Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Korinna Strobel & Irena Wiederspohn

Was ist hier eigentlich der Job?

Aufgabenfelder von Führung in der Wissenschaft und ihre Vermittlung am Beispiel der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte



Korinna Strobel



Irena Wiederspohn

Launched in 2007, the Helmholtz Leadership Academy has offered leadership trainings for more than 900 scientists and administrators of the Helmholtz research centres over the years. One cornerstone has always been the intent to offer general management trainings connecting topics of strategy, organizational design and personnel. The trainings take a systemic management approach as a starting point and refer to a leadership model refined by our experiences. Moreover, participant feedbacks have led to instructional designs optimized to facilitate transfer.

Die Helmholtz-Akademie ist das zentrale Angebot der Führungskräftequalifizierung in der Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren. Dieses Angebot ist komplementär aufgesetzt zu den Führungskräfteangeboten in den 18 Forschungszentren, die Mitglied der Helmholtz-Gemeinschaft sind, und bringt ausgewählte Teilnehmende Forschungszentren-übergreifend zusammen. So entsteht eine Qualifizierungssituation, in der die Teilnehmenden die Vorteile eines ‚lab of strangers‘ haben, da sie nicht aus demselben konkreten Arbeitszusammenhang kommen, was für die Diskussion personennaher Themen günstig ist. Gleichzeitig bietet der weitere Kontext der Arbeit in einer Großforschungseinrichtung eine gemeinsame Grundlage für den Austausch.

Die Helmholtz-Akademie wurde im Jahr 2007 als erste ‚corporate academy‘ einer deutschen Wissenschaftsorganisation ins Leben gerufen und hat in den vergangenen 9 Jahren relativ konstant rund 100 Führungskräfte pro Jahr ausgebildet. Sie wird dabei von Dienstleistungspartnern unterstützt, die im Rahmen eines gemeinsam entwickelten Curriculums die Durchführung der Trainings übernehmen. Die Akademie nutzt die systematische Rückkopplung mit ihren Teilnehmenden und die turnusmäßig wiederkehrende Notwendigkeit, den Auftrag für die Dienstleistung neu auszuschreiben, zur Überprüfung und Weiterentwicklung ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Wir führen im Folgenden aus, welche Entwicklung unser Angebot im Lauf der Jahre durch diese verschiedenen Feedbacks genommen hat, und wie wir uns dabei der Frage genähert haben, welche Aufgabenfelder für Führung in der Wissenschaft die wesentlichen sind.

Gründungsmotiv und Ziele

Das Bedürfnis nach der Entwicklung der eigenen Führungskräfte entsprang im Fall der Helmholtz-Gemein-

schaft dem Bedürfnis nach einer weiteren Professionalisierung des Managements. So schreibt der damalige Präsident der Helmholtz-Gemeinschaft Jürgen Mlynek im ersten Jahrbuch der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte 2009:

„Die Wissenschaftslandschaft hat sich in den vergangenen Jahren tiefgreifend verändert und steht vor großen Herausforderungen. Die zunehmend komplexe Organisation und Steuerung von Forschungseinrichtungen erfordert hervorragende Managementkenntnisse – in Theorie und Praxis. Aus diesem Grund haben wir die Helmholtz-Akademie für Führungskräfte gegründet.“

Es waren also vor allem die als komplex empfundenen Strukturen und die finanziell wie personell umfangreiche Verantwortung in den Großforschungsvorhaben, die die Motivlage bei Helmholtz bestimmten. Demnach ging es bei der Helmholtz-Akademie von Anfang an nicht nur um direkte Personalführung, sondern um ein breiteres Spektrum an Themen, welches die strukturelle Dimension von Personalführung (siehe auch Becker, in diesem Heft) und Aspekte der Unternehmensführung (‚Management‘) mit einschloss. Gleich zu Beginn entwickelte sich so die Thementrias ‚Strategie – Organisation – Personal‘, die für die Helmholtz-Akademie bis heute wesensbestimmend geblieben ist.

Folgende weitere Ziele waren von Anfang an konstitutiv:

- Die Qualifizierungsangebote sollten möglichst passgenau sein zu den Führungsanforderungen der Teilnehmenden. Das bedeutet auch, dass sie passfähig zum Anwendungsbereich im Wissenschaftssektor sein mussten.
- Die Vernetzung von Teilnehmenden mit diversen fachlichen Hintergründen war von Anfang an ein Ziel per se. Sie erstreckte sich nicht nur auf die gemeinsame Qualifizierung von Personen aus unterschiedlichen

Forschungsrichtungen, sondern sehr bewusst auch auf die Ko-Edukation von Personen aus Forschung und Administration respektive Infrastrukturbereichen. Dadurch sollte eine möglichst kohärente Führungskultur befördert werden.

Systematische Feedbacks als Basis für die Weiterentwicklung

Die Helmholtz-Akademie hat über die Zeit durchgängig zu folgenden Anlässen Feedbacks zu den Trainings eingeholt:

- vor Ort zum Abschluss der Trainings durch die Trainer*innen,
- nach Abschluss jedes Moduls per Umfrage der Helmholtz-Geschäftsstelle unter den Teilnehmenden,
- seit 2015 alle 1-1,5 Jahre durch Umfrage der Helmholtz-Geschäftsstelle unter den Absolvent*innen.

Zusätzlich wurden an Wegmarken der Weiterentwicklung externe Evaluationen beauftragt (2010 und 2017/18). Auch diese Evaluationen bestanden im Kern aus Umfragen unter den Teilnehmenden. Sie wurden ergänzt durch Interviews sowohl mit den Zielgruppen der Trainings als auch mit Stakeholdern aus dem Kontext der Helmholtz-Akademie, v.a. übergeordneten Leitungsebenen in den Helmholtz-Zentren und Vertreter*innen der Unterstützungsbereiche, z.B. Personalentwickler*innen in den Helmholtz-Zentren.

Im Zentrum stand dabei jeweils die Frage nach der wahrgenommenen Nützlichkeit der Qualifizierung. Damit bewegt sich zwar die erhobene Wirksamkeit immer noch auf dem Level 1 des Kirkpatrick-Modells (Kirkpatrick 1959), nämlich der subjektiven Reaktion auf die Maßnahme. Durch die Konzentration auf den Nützlichkeitsaspekt gegenüber affektiven Reaktionen kann aber immerhin ein nennenswerter Zusammenhang mit dem avisierten Transfer in die gelebte Praxis angenommen werden (vgl. Alliger et al. 1997). Die Feedbacks haben über die Jahre bestimmte Veränderungen in Form und Inhalt der Helmholtz-Akademie motiviert, die wir im Folgenden beschreiben.

Der Einstieg: Import eines etablierten Führungsmodells

Den Start der Helmholtz-Akademie 2007 bestimmten zwei Grundsatzentscheidungen: Die für einen systemischen Ansatz, um Führung und Management zu begreifen, und die pragmatisch motivierte Präferenz für ein ganzheitliches Angebot durch einen externen Partner.

Der systemische Blick auf Führung und Management richtet sich im Gegensatz zur Vielzahl der auf die Führungsperson und die unmittelbare Interaktion mit Followern ausgerichteten Ansätze (vgl. Dinh et al. 2014) nie nur auf einzelne Elemente, sondern immer auf Organisationen in ihrer Umwelt als Gesamtkonstrukt. Das macht ihn attraktiv für eine Organisation wie Helmholtz, die stark von der Wahrnehmung der eigenen Komplexität geprägt wird. Der erste Zugang zu diesem Konzept von Steuerung erfolgte 2007 über die Operationalisie-

rung des St. Galler Management-Modells (Ulrich/Krieg 1972) für das Führungskräfte-Training durch Fredmund Malik (Malik 2006). Besonders nützlich für die Zwecke eines Weiterbildungsangebots, das Führungskräfte aus sehr unterschiedlichen Bereichen zusammen entwickelt – von der Krebsforschung bis zur Hochenergiephysik, und noch dazu ganz bewusst ergänzt um Personen aus Administration und Infrastruktur –, war am Ansatz von Malik, dass er sein Führungsverständnis sehr bewusst durch ein Set an grundlegenden Managementaufgaben bestimmt, die unabhängig von der jeweiligen Aktivitätsdomäne immer gleich bleiben:

- für Ziele sorgen (ein ‚management by objectives‘-Ansatz),
- organisieren (stark inspiriert durch kybernetische Perspektiven),
- entscheiden,
- kontrollieren/messen/beurteilen,
- fördern von Menschen.

Diese werden klar abgegrenzt von „Sachaufgaben“, die z.B. mit der Funktionalität einzelner Bereiche einer Organisation zu tun haben (wie Marketing, Rechnungswesen, Personal etc.) (vgl. Malik 2006, S. 377f.). Die generischen Führungsaufgaben werden ergänzt um Werkzeuge und bilden die Speichen des ‚Führungsrad‘ in Maliks Managementlehre.

Entlang dieses Modells wurden ab 2007 in einer zwei Jahre dauernden Qualifizierung pro Jahrgang jeweils rund 30 Personen mit unterschiedlicher Führungserfahrung weitergebildet. Für Helmholtz war zu diesem Zeitpunkt auch wichtig, dass mit dem Ansatz von Malik überhaupt eine Konzeptualisierung für das Phänomen ‚Führung‘ zur Verfügung gestellt wurde, die nicht zuletzt als gemeinsame Referenz für das Sprechen darüber dienen konnte. Einen Diskurs über das Thema Führung gab es in der Helmholtz-Gemeinschaft vor Gründung der Führungskräfteakademie nicht. In diesem Sinne war Helmholtz anderen Wissenschaftseinrichtungen ähnlich: Eine Expertenorganisation, in der sich Führungsansprüche mehr durch Expertenwissen begründen denn durch Führungsfähigkeit und in denen Führung tendenziell ein ‚Nicht-Thema‘ ist (vgl. Rybnicek et al. 2016, S. 229).

Erste Bilanz: Im Grundsatz treffend, im Spezifischen anpassungsbedürftig

Nach drei Jahren wurden die Wirkungen der Trainings 2010 durch eine Befragung unter 65 Teilnehmenden und ergänzende Interviews unter Alumni und Führungskräften der Teilnehmenden ausgewertet. Im Zentrum stand dabei die wahrgenommene Nützlichkeit aus Sicht der Stakeholder und die Frage, ob die u.a. mit dem ‚Führungsrad‘ gesetzten Themen Handlungsfelder adressierten, die die Teilnehmenden als wesentlich für ihre beruflichen Aufgaben wahrnahmen.

Tatsächlich ließ sich aus den Antworten eine hohe Zufriedenheit mit den Angeboten ablesen – mit einer grundlegenden Einschränkung: Der inhaltliche Bezug zu den Besonderheiten von Führung und Management in der Wissenschaft wurde als verbesserungsfähig einge-

schätzt. Die schriftliche Befragung ergab, dass „nur“ 57,1% der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer empfanden, dass die Führungskräfteakademie den Besonderheiten einer Wissenschaftseinrichtung gerecht wird (vgl. Prognos 2010, S. 22). Dies zeigte sich auch in der relativ betrachtet schlechteren Bewertung von (e-learning-) Angebotskomponenten zu Kommunikation (u.a. ein Verkäufertraining), Innovation und Controlling. Konkret waren die Rückmeldungen immer dann relativ gesehen schlechter, wenn Materialien aus der Wirtschaftsdomäne unangepasst übernommen wurden und keinen absolut generischen Charakter hatten. Weitere Besonderheiten des Wissenschaftsbereichs, auf die es aus Sicht der Stakeholder der Akademie einzugehen gelte, waren laut Evaluation:

- die vergleichsweise autonome Arbeitsweise von Expert*innen in der Forschung,
- die wahrgenommene Andersartigkeit von Strategieprozessen und Erfolgsmaßstäben in der Wissenschaft („scientific case statt business case“)
- die außergewöhnlichen Anforderungen an das Projektmanagement in hochgradig ungewissen Forschungsvorhaben.

Aus heutiger Perspektive wurden dabei bereits einige Themen angesprochen, die sich in den Folgejahren auch jenseits der Wissenschaft als Trends erweisen sollten, wie etwa das selbstgesteuerte Arbeiten oder agile Methoden als Vorgehensweise in einer volatilen und ungewissen Umwelt.

Weiterentwicklung, Etappe 1: Einbezug realer Kontexte in die Trainings

Nachdem die Evaluation die Nützlichkeit der grundlegenden inhaltlichen Ausrichtung der Helmholtz-Akademie bestätigt hatte, blieb weiterhin die systemtheoretisch inspirierte Sichtweise auf Führung die wesentliche Orientierung. Mit Unterstützung neuer Partner von der OSB International und der Universität St. Gallen wurden ab 2013 als Beschreibungsansatz für das ‚Kerngeschäft‘ der Führung vor allem die Arbeiten von Rudolf Wimmer herangezogen, der sechs Arbeitsfelder ausmacht, die durch ihre Bearbeitung von „Grundparadoxien“ der Organisation den Wertschöpfungsbeitrag von Führung leisten (vgl. Wimmer 2009):

- „Zukunft“ (Strategieentwicklung, Sinnstiftung, Identitätsentwicklung),
- „Ausrichtung auf die relevanten Umwelten“ (Auseinandersetzung mit Stakeholdern wie Kunden),
- „Umgang mit knappen Ressourcen“ (Ökonomie),
- „Welche Art von Organisation braucht die Organisation?“ (Entwicklung von Strukturen, Prozessen, Routinen, Regeln),
- „Kopplung von Person und Organisation“ (Personalmanagement auf allen Ebenen),
- „Schaffung der Möglichkeit von Selbstbeobachtung“ (Feedback, Controlling, Diagnosetools).

Dieser theoretische Bezugspunkt hatte den Vorteil einer relativ hohen Überlappung mit der bisher praktizierten

Konzeptualisierung des Themas Führung: In beiden Fällen wurde dem Phänomen Führung ein systemischer Blickwinkel zugrunde gelegt, und in beiden Fällen war der Führungsbegriff ein breiter, der über die direkte Personalführung hinausging und die Verbindungen zwischen den Themenfeldern Strategie, Organisation und Personalführung betonte.

Obwohl erneut ein generisches Führungsmodell als zentraler Bezugspunkt gewählt wurde, passte sich die Helmholtz-Akademie in verschiedener Weise dem Wunsch der Teilnehmenden nach spezifischeren Inhalten an:

- Eine stärkere Differenzierung des Trainings-Angebotes sollte für eine genauere Ausrichtung auf die Bedürfnisse von Personen mit unterschiedlich viel Führungserfahrung sorgen.
- Zu spezifischen Themen wie z.B. agilem Projektmanagement wurden jenseits des Basiscurriculums Wahlmodule angeboten. Darüber hinaus wurde für die Trainingskohorten die Möglichkeit geschaffen, auf eigenen Impuls nach Abschluss der eigentlichen Qualifizierung Tagesworkshops mit selbst gesetzter Agenda zu gestalten. Auf diese Weise kamen z.B. Angebote zum ‚Gesunden Führen‘ oder zur ‚Karriereentwicklung‘ zustande.
- Es wurden Transferworkshops vor Ort an Helmholtz-Zentren pilotiert, um den Alumni aus verschiedenen Teilnehmerkohorten Impulse für die erfolgreiche Anwendung des Gelernten in ihrem konkreten Arbeitsumfeld anzubieten.
- Eine individuelle Standortbestimmung mit einem psychometrischen Diagnosetool wurde zum festen Angebot für alle Teilnehmenden bei ihrem Start in die Helmholtz-Akademie.
- Vor allem aber wurde die Arbeit mit Fallstudien aus der Helmholtz-Gemeinschaft zu einem Bestandteil des zugrundeliegenden Curriculums.

Die Fallstudien verdienen besondere Aufmerksamkeit, stellten sie doch einen großen Schritt in Richtung der Anpassung der Lernmaterialien an die Zielgruppe dar. Angeboten wurden Fälle aus realen Kontexten wie die Gestaltung eines wissenschaftlichen Foresight-Prozesses, der Aufbau eines neuen Labors, die Vorbereitung auf eine Evaluation oder die Integration eines neuen Forschungszentrums in die administrativen Strukturen der Helmholtz-Gemeinschaft. Die Fallstudien erhielten in den Umfragen positive Feedbacks. Wertgeschätzt wurden insbesondere die Authentizität, das Kennenlernen eines weiteren (Wissenschafts-)Bereichs, in den man vorher keinen Einblick hatte, und die Interaktion mit zentralen Stakeholdern aus dem Fallkontext. Allerdings zeigten sich im Lauf der Jahre auch praktische Nachteile. Die Cases waren relativ aufwändig zu erstellen und voraussetzungsreich: Die Teilnehmenden profitierten nur vollumfänglich, wenn sie sich gut in den Fall einarbeiteten; die externen Trainer:innen waren naturgemäß nicht sachkundig in der Materie, und das gewählte Szenario wurde oft erst richtig lebendig, wenn involvierte Personen befragt werden konnten. Es sind vor allem die hiermit einhergehenden organisatorischen Herausforderungen, die dazu geführt haben, dass diese Art von fallbasiertem Lernen über die Jahre nicht beibehalten wurde.

Zweite Bilanz und vertiefte Exploration: Wissenschaftsspezifische Spannungsfelder in der Führung

2017 wurde erneut eine externe Evaluation der Trainingswirkungen beauftragt. Die Ausrichtung auf spezifischere Inhalte wurde belohnt. Als positiv hoben die Befragten „relevante Themen und [eine] gute Ausrichtung des Curriculums auf die jeweils spezifischen Führungsherausforderungen“ hervor und eine „hohe Praxisorientierung in den Modulen mit Wissenschafts- bzw. Helmholtz-Bezug“. Diese hohe Praxisorientierung wurde nicht allen Angebotsbestandteilen attestiert: „Teilweise wird ein noch stärkerer Wissenschaftsbezug, mehr Beispiele aus der Praxis der Helmholtz-Gemeinschaft und weitere spezifische Tools und Werkzeuge für Wissenschaftsorganisationen gewünscht“ (vgl. Prognos 2017, S. 15f.) Die Entwicklungsrichtung stimmte also, die Teilnehmenden attestierten aber noch ‚Luft nach oben‘. Stark betont wurde seitens der Teilnehmenden der Mehrwert, der durch die Vernetzung mit anderen Führungskräften entsteht. Besonders wertgeschätzt wurden an der Führungskräfteakademie der Erfahrungsaustausch mit Helmholtz-Mitarbeitenden aus anderen Zentren und das Prinzip der Ko-Eduktion, d.h. die Gruppenzusammensetzung mit Mitarbeitenden aus der Administration und der Wissenschaft.

Vor diesem Hintergrund wurde einer weiteren Etappe der Trainingsentwicklung eine Explorationsphase mit den Partnern Heitger Consulting und HRPepper vorgeschaltet, in der genauer eruiert werden sollte, welche Führungsherausforderungen mit den Angeboten der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte adressiert werden sollten. Im Unterschied zu den beschriebenen umfragebasierten Evaluationsansätzen wurden schwerpunktmäßig Gespräche vor Ort in verschiedenen Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft geführt. Sie führten zu einem Set an Thesen, das die Partnerunternehmen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung mit Organisationen aus anderen Sektoren formuliert haben. Aus unserer Sicht stoßen wir damit zum Kern dessen vor, was die wissenschaftsspezifischen Herausforderungen der Führung ausmacht. Es ist sicher kein Zufall, dass sich Parallelen zu den in diesem Heft von Fred Becker beschriebenen Besonderheiten der Führung an Hochschulen auftun:

- 1) Forschung funktioniert nicht linear, Management aber schon. Dieses Spannungsfeld müssen Führungskräfte bearbeiten. Sie müssen eine Balance finden zwischen planvollem Vorgehen und langfristigen Strategien auf der einen Seite und einem Bedarf an Agilität und Selbstorganisation auf der anderen.
- 2) Das Umfeld ist von zunehmender Komplexität, Interdisziplinarität und internationalen Teams geprägt. Dies trifft auf Helmholtz in besonderem Maße zu, weil es Zentren gibt, die sehr große Infrastrukturen und Forschungsverbünde haben. Es braucht konkretes Know-How im Managen komplexer Projekte, Strukturen und Prozesse. Die interkulturelle Kompetenz ist in diesem Zusammenhang enorm wichtig, wird seitens der Teilnehmenden aber häufig unterschätzt.
- 3) Auch das Nebeneinander von Kooperation und Konkurrenz ist für Forschende eine alltägliche Gratwan-

derung, die das Arbeiten auf allen Ebenen – vom Team bis zur institutionenübergreifenden Partnerschaft – beeinflusst.

- 4) Forschende, administratives Personal und Infrastruktur müssen sich bestmöglich verstehen, um das höchste Leistungsniveau zu erreichen. Sie arbeiten aber nach unterschiedlichen Logiken. Es gibt einen Widerspruch zwischen der Risikotoleranz, die es in der Wissenschaft braucht, und der Administration, die eher risikoavers agieren muss. Beides muss ausbalanciert werden.
- 5) Führungsarbeit genießt im Vergleich zu anderen Domänen in der Wissenschaft eher wenig Prestige und hat keine hohe Priorität. Sie wird im Tun gelernt und selten reflektiert.

Aktueller Stand: Generische Modelle, individuelle Anwendung

Aus diesen Feedbacks wurden folgende Konsequenzen für die Arbeit der Helmholtz-Gemeinschaft gezogen, die das aktuelle Angebot bestimmen:

- Die grundsätzliche thematische Ausrichtung auf die Themenfelder Strategie, Organisation und Personal hat sich für die bisherigen Teilnehmenden als nützlich erwiesen und bleibt erhalten. Dabei müssen die im Rahmen der Exploration hervorgetretenen o.g. Spannungsfelder in den Vordergrund gestellt werden.
- Aufgrund der geringen diskursiven Präsenz des Themas Führung in der Arbeitswelt der Forschung können wir selbst bei erfahrenen Teilnehmenden (immer noch) nicht davon ausgehen, dass sie eine gereifte, reflektierte Vorstellung davon mitbringen, was Führung eigentlich ist. Ein Führungsmodell, das die Aufgabenfelder von Führungskräften konkretisiert und eine ‚job description‘ leistet, ergibt nach wie vor Sinn. Wir haben zu diesem Zweck die Führungsmodelle, mit denen wir bisher gearbeitet haben, weiterentwickelt und ergänzt. Das integrierte Modell wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.
- Es braucht starke Elemente des Transfers auf den eigenen Anwendungskontext, damit die Inhalte als ‚wissenschaftsadäquat‘ und nützlich empfunden werden. In den aktuellen Angeboten lösen wir diese Herausforderung insbesondere dadurch, dass jede(r) Teilnehmende neben der persönlichen Standortbestimmung bereits vor Start der Trainings eine oder mehrere persönliche Führungsherausforderungen identifiziert und diese als ‚Fall‘ in der Helmholtz-Akademie bearbeitet. Im Training wechseln fachliche Inputs der externen Trainer*innen ab mit Formaten, in denen diese Fälle der Teilnehmenden individuell, in der Gruppe oder im 1:1 (Peer-)Coaching bearbeitet werden. Erforderlich ist auch eine hohe Bereitschaft der Trainierenden, verwendete Konzepte und Begrifflichkeiten aktiv anschlussfähig für die Teilnehmenden zu machen.

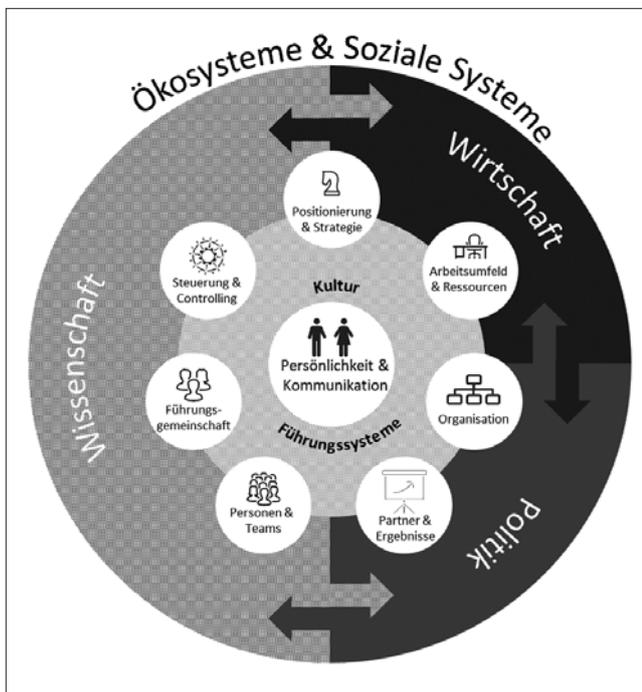
Das Führungsmodell der Helmholtz-Akademie in seiner aktuellen Gestalt

Mit dem im folgenden vorgestellten Führungsmodell setzt die Helmholtz-Akademie eine thematische Agenda für den Austausch über Führung in den Trainings. Start-

gedanke ist dabei, die Aufmerksamkeit der Mitarbeitenden nicht nach oben zu lenken, sondern nach außen: Was braucht die Gesellschaft von der Organisation, was brauchen ihre Anspruchsgruppen in der Politik oder der Wirtschaft? Wie gelingt ein erfolgreiches Zusammenspiel mit organisationsübergreifenden Netzwerken?

In dem Führungsmodell, das die Diskussionsgrundlage für die Programme der Helmholtz-Akademie darstellt, stehen drei Systeme im besonderen Fokus: die Wissenschaft, weil sie das Kerngeschäft der Helmholtz-Gemeinschaft darstellt, die Wirtschaft als Kooperationspartner sowie die Politik als Auftrags- und Zuwendungsgeber.

Abb. 1: Führungsmodell – Gestaltungsfelder von Führung



Im Zentrum des Führungsmodells steht die **Persönlichkeit** der Führungskraft mit der aktiven und kontinuierlichen Arbeit an Selbstmanagement, Haltung und Verhalten – insbesondere an Kommunikation und Interaktion im System – sowie der Entwicklung von Kompetenzen für die Gestaltungsfelder.

Die aktuelle **Kultur** und die **etablierten Führungssysteme** sind dabei ein wichtiger Rahmen. Sie existieren innerhalb der Gesamtheit der Forschungsgemeinschaft, sie variieren aber von Zentrum zu Zentrum und in jeder noch so kleinen Organisationseinheit. Sie sind nicht statisch, sondern gestaltbar. Als Führungskraft gilt es, sowohl die Kultur als „gewordenen aktuellen Ausdruck von Strategie, Organisation und Person“, als auch das Führungssystem im eigenen Verantwortungsbereich kontinuierlich im Sinne der Ausrichtung zu beeinflussen. Für das konkrete und erfolgreiche Führungshandeln lassen sich verschiedene Gestaltungsfelder konkretisieren. Hier haben wir auf die o.g. Konkretisierung von Wimmer sowie von Wimmer/Schuhmacher (vgl. Wimmer/Schuhmacher 2009) zurückgegriffen und die Gestaltungsfelder mit Blick auf die Besonderheiten der Helmholtz-Gemeinschaft weiterentwickelt:

- **Positionierung und Strategie:** Sich immer wieder mit zukünftigen Entwicklungen auseinanderzusetzen und für eine zukunftsgewandte Ausrichtung der eigenen Organisationseinheit zu sorgen. Führung fordert konsequent heraus, um der Organisation von ihrer gewünschten Zukunft her Energie zu geben und sie zu gestalten. Die eigene Einheit im Kontext des Systems als attraktiven Partner für die Zukunft zu positionieren, ist dabei ebenso wichtig, wie den Mitarbeitenden Orientierung zu geben.
- **Arbeitsumfeld und Ressourcen:** Die Auseinandersetzung mit dem Ressourceneinsatz bzw. der Wertschöpfungsorientierung gilt für alle Prozesse der Organisation. Im Fokus steht hier, die Ressourcen zur Erfüllung zukünftiger Aufgaben zu organisieren und sie wertschöpfend einzusetzen.
- **Organisation:** Führung sorgt für eine gezielte Auseinandersetzung mit den bestehenden Organisationsverhältnissen, d.h. für eine laufende Organisationsentwicklung zur Sicherung der eigenen Antwortfähigkeit, gemessen an den Herausforderungen des Umfeldes. Es geht darum, Organisationsformen für bedarfsgerechte Leistungserbringung zu entwerfen. Die Hauptaufgabe dieses Bereichs ist es, Strukturen und Prozesse so zu gestalten, dass sie die angestrebten Ziele unterstützen. Verantwortlichkeiten, Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit, Belohnungssysteme und interne Kommunikationssysteme zählen zu diesem Feld. Ziel dieser Einwirkungsrichtung von Führung ist eine Steigerung der Lernfähigkeit der Organisation durch wirksame und behutsam gesteuerte Organisationsentwicklungsmaßnahmen.
- **Partner und Ergebnisse:** Hier stehen die sich ändernden Bedürfnisse von Stakeholdern im Mittelpunkt, insbesondere die Beschäftigung mit Kooperationspartnern, Auftrags- und Zuwendungsgebern. Es sind die nach außen gerichteten Aufgaben, die hier gebündelt werden. Diese basieren auf Ergebnissen, Produkten, Services, Leistungen etc. Daher wird in diesem Handlungsfeld das Management von Leistung in Relation zu den Erwartungen gesehen. Führung organisiert hier die Kommunikation nach außen, insbesondere den Leistungsaustausch und die gewünschten Wirkungen. Werden Organisationen sich selbst überlassen, neigen sie zur Binnenorientierung und zur eigenen Auslastung mit selbstbezüglichen Themen. Führung nimmt hier konsequent einen externen Blickwinkel ein und die damit verbundenen Herausforderungen an.
- **Personen und Teams:** Hier geht es um eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Personalsituation, d.h., es ist dafür zu sorgen, dass die richtigen Personen an Bord sind, dass sie ihr Leistungspotenzial entfalten und sich mit ändernden Anforderungen der Organisation mitentwickeln können. Führung bewirkt hier durch eine sorgfältige Achtsamkeit auf die Passung von organisationsbedingten Anforderungen und persönlichen Leistungspotenzialen sowie durch ein Personalmanagement auf allen Ebenen die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeitenden. Ihr Commitment zu den Zielen und die Zusammenarbeit im Team sind der Kern dieses Bereiches. Es gilt, mit Hilfe von Feedback-Prozessen das Wissen um den erwarteten Beitrag her-

zustellen und den materiell-psychologischen Kontrakt zwischen der Organisation und der Person immer wieder zu erneuern.

- **Führungsgemeinschaft:** Haben Führungskräfte – bestmöglich aufeinander abgestimmt – die Gestaltungsfelder von Führung im Fokus, versorgen sie ihre Organisation mit jener Entwicklungsfähigkeit, die in den jeweiligen Umwelten nötig ist, um sich erfolgreich und vor allem nachhaltig behaupten zu können. Hier ist die Gesamtheit der Führungskräfte auf den jeweiligen Ebenen, über die Hierarchie eines Zentrums hinweg, sowie die übergreifende Zusammenarbeit der Führungskräfte in der gesamten Helmholtz-Gemeinschaft gemeint. Es gilt, interdisziplinäre Zusammenarbeit zu gestalten, für übergreifende Ausrichtung und für Feedback zu sorgen sowie die sprachliche Kopplung an aktuelle Themen zu schaffen. Vertikal ist sicherzustellen, dass das Topmanagement und die Basis optimal miteinander verbunden bleiben, horizontal gilt es, die Schnittstellen an den Leistungsprozessen bestmöglich auszuhandeln. Der Aspekt ‚Führungsgemeinschaft‘ ist eine bewusste Hinzufügung von unserer Seite zum Modell, weil eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der Helmholtz-Akademie über die Jahre ist, dass der Mehrwert aus der Vernetzung der Führungskräfte untereinander nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.
- **Steuerung und Controlling:** In diesem Handlungsfeld geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Steuerungsfähigkeit, d.h., Führung sorgt dafür, dass man über den eigenen Zustand zeitgenau Bescheid weiß (z.B. in Form von brauchbaren Kennziffern, Diagnosetools etc.). Führung gelingt hier durch die Schaffung von allgemein akzeptierten Beobachtungspunkten (dokumentiert durch Kennziffern), damit Abweichungen von der geplanten Entwicklung frühzeitig erkannt werden. Daraus resultieren der Realität angemessene Korrekturmaßnahmen, die auf Abweichungen reagieren. In diesem Sinne kümmert sich Führung um die Installation und die ständige Weiterentwicklung eines funktionstüchtigen Controlling-Systems (quantitativ und qualitativ) mit dem Ziel, die eigene Steuerungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Damit werden Entscheidungen auf eine solide Grundlage gestellt und zukunftsorientierte Schritte können entschieden werden – so schließt sich der Kreis.

Das Führungssystem besteht somit aus der Summe jener Routinen, mit denen die Helmholtz-Gemeinschaft ihre Interaktionen innerhalb der Organisation und im Umfeld gestaltet. Das WIE dieser Gestaltung wird sichtbar in der Führungskultur.

Fazit: Generischer Ausgangspunkt, maximale Transferanstrengung

Wenn wir die Lernerfahrungen resümieren, die wir selbst über die Jahre als Veranstalter der Helmholtz-Akademie sammeln durften, wird uns vor allem deutlich, dass für die Frage, wie wissenschaftsadäquat Führungskräftetrainings sind, das gewählte Führungsmodell nur ein Aspekt unter mehreren zu sein scheint. Natürlich gibt es bessere und schlechtere ‚fits‘: So sollte es eine

Selbstverständlichkeit sein, dass sich die Ansätze in verschiedenen Zusammenhängen bereits bewährt haben und idealerweise auch beforscht worden, also ‚evidenzbasiert‘ sind. Sie müssen generisch angelegt sein und offen für unterschiedliche Kontextualisierungen. Außerdem müssen sie die Führungsherausforderungen thematisieren, die die Wissenschaft tatsächlich prägen. Diese sind aus unserer Sicht mit den o.g. Spannungsfeldern – z.B. zwischen langfristigem strategisch-planvollem Agieren und agiler, selbstorganisierter Entwicklung – gut beschrieben. Wissenschaftsexklusiv sind diese Führungsthemen aber aus unserer Sicht nicht. Es ergibt durchaus Sinn, nach Parallelen zu ähnlich ‚tickenden‘ Branchen Ausschau zu halten, von Technologieunternehmen bis zum Spitzensport.

Was wir aber vor allem empfehlen ist, die Wirkung der Lehr-Lern-Designs nicht zu unterschätzen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung der Teilnehmenden ganz erheblich, ob ein Qualifizierungsangebot für sie Nutzen stiftet:

- Das beginnt bei einem Sprachgebrauch seitens der Trainierenden, der gemeinsam mit den Teilnehmenden nach ‚Übersetzungen‘ in ihre Begriffswelt sucht.
- Ein zweiter Punkt sind Materialien und Beispiele, die Bezüge zum eigenen Kontext eröffnen.
- Wir empfehlen außerdem für entscheidende Inhalte ein Tandem aus professionellen externen Trainer*innen für eine systematische Vermittlung von Grundlagen und interner Faculty, die kontextualisiert.
- Reflexion und Weiterentwicklung resultiert sehr wirksam aus einer geglückten Zusammensetzung der Kohorte von Lernenden. Das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Administration bearbeitet sich in der Helmholtz-Akademie quasi von selbst durch den Austausch in der Kurscommunity. Die beliebtesten Dozent*innen sind die eigenen Peers, das bestätigt sich seit Jahren in unseren Umfragen.
- Schließlich erweisen sich individuelle Komponenten wie Standortbestimmung, das Arbeiten an eigenen Fällen und (Peer-)Coaching als überaus wirkungsvoll.

Wissenschaft schätzt Führungsarbeit tendenziell geringer als andere Leistungsbereiche, und das hat sich auch durch die Helmholtz-Akademie nicht fundamental verändert. Vermutlich bräuchte es dafür einen grundlegenden Wandel der ‚Belohnungssysteme‘ in unserem Arbeitsumfeld. Wir können aber behaupten, eine konsensfähige Konzeptualisierung der Aufgaben anzubieten, die zu ‚Führung als Beruf‘ in der Wissenschaft gehören. Und wir haben Wege gefunden, wie unsere Führungskräfte sich damit gemeinsam in einer Form auseinandersetzen können, die für sie Nutzen stiftet – selbst wenn die Lernenden sich vielleicht eher darin einig sind, es mit einer gemeinsamen Herausforderung zu tun zu haben statt mit einem gemeinsamen Privileg.

Literaturverzeichnis

- Alliger, G. M./Tannenbaum, S. I./Bennett Jr, W./Traver, H./Shotland, A. (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. In: Personnel psychology, 50 (2), pp. 341-358.

- Dinh, J./Lord, R./Garnder, W./Meuser, J./Liden, R. C./Hu, J. (2014): Leadership theory and research in the new millennium: current theoretical trends and changing perspectives. In: Leadership quarterly, 25 (1), pp. 36-62.
- Kirkpatrick, D. L. (1959): Techniques for evaluating training programs. In: Journal of the American Society of Training Directors, 13, pp. 3-9.
- Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren e.V. (2009): Jahrbuch der Absolventen der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte. 1. Jahrgang 2007-2009. Berlin.
- Malik, F. (2006): Führen, Leisten, Leben. Neuauflage. Frankfurt a.M./New York.
- Prognos AG: Evaluation der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte. Unveröffentlichter Abschlussbericht 2010.
- Prognos AG: Evaluation der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte. Unveröffentlichter Abschlussbericht 2017.
- Rybnicek, R./Bergner, S./Suk, K. (2015): Führung in Expertenorganisationen. In: Felfe, J./van Dick, R. (Hg.): Handbuch Mitarbeiterführung. Berlin/Heidelberg, S. 1-11.
- Ulrich, H./Krieg, W. K. (1972): Das St. Galler Managementmodell. Bern.
- Wimmer, R. (2009): Führung und Organisation – zwei Seiten ein und derselben Medaille. In: Revue für postheroisches Management, 4, S. 20-33.
- Wimmer, R./Schuhmacher, T. (2009): Führung und Organisation. In: Wimmer, R./Meissner, J./Wolf, P. (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft: Lehrbuch für Studium und Beruf. Heidelberg, S. 169-193.

Danksagung

Die Autorinnen danken Judith Köblinger, die an der oben dargelegten Beschreibung des aktuellen Führungsmodells mitgearbeitet hat.

- **Korinna Strobel**, Dr., Bereichsleiterin Strategie in der Geschäftsstelle der Helmholtz-Gemeinschaft, Leiterin der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte,
E-Mail: Korinna.Strobel@helmholtz.de
- **Irena Wiederspohn**, Referentin im Team der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte, verantwortet Konzeption und Umsetzung der Qualifizierungsangebote für erfahrene Führungskräfte,
E-Mail: irena.wiederspohn@helmholtz.de

Im UVW erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Pascale Stephanie Petri Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,
272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Julia Dreher, Bernd Spindler & Petra Wissmann

Kompetenzmodell für Führung – ein Praxisbericht zur Entwicklung und Nutzung im Forschungszentrum Jülich



Julia Dreher



Bernd Spindler

At Forschungszentrum Jülich, with its more than 600 managers, a clear orientation framework for leadership did not exist previously. Together with managers from all fields and levels, who have the best insight into what actually happens in leadership, a team from leadership development designed a leadership mission statement and competency model. Together, these act as a compass towards which all activities can be aligned in order to strengthen the leadership culture and support effective leadership action.

In the following, we will describe how Forschungszentrum Jülich proceeded in developing the competency model and how it is implemented.

Perhaps this might inspire you to adopt some of the measures in other contexts. The procedure described is not to be understood as a blueprint, as that would contradict the participation approach of consistently involving people from one's own organization in an open-minded way. In the end, the participatory development of a mission statement and competency model for leadership is already an important intervention in terms of leadership culture.



Petra Wissmann

Warum ein Kompetenzmodell für Führung ein hilfreicher Kompass für eine Wissenschaftseinrichtung sein kann

Die Mitarbeitenden zum Verhalten ihrer Führungskräfte zu befragen, hat ohne Zweifel Konjunktur. Der Pionier in Deutschland ist das weltweit aktive Beratungshaus Gallup. Seit 2001 veröffentlicht es jährlich den Gallup Engagement Index – eine Studie zu Arbeitsumfeld und Führungskultur (vgl. Gallup 2022, o.S.). Der Engagement Index und viele andere Studien zeigen immer wieder eines: Führung ist von zentraler Bedeutung in allen Unternehmen. Gute Führung motiviert und bindet, schlechte Führung schafft emotionale Distanz zum Unternehmen und hemmt die Leistungsbereitschaft. Niemand hat bisher daran gezweifelt, dass dieser Befund auch auf Einrichtungen der Wissenschaft zutreffen sollte. Dies haben sich wohl auch die Koalitionspartner gedacht, als sie das Thema „Führung in der Wissenschaft“ nach unserer Recherche erstmalig in einem Koalitionsvertrag platziert haben (vgl. SPD/BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN/FDP 2021, S. 23).

Antreiber für die Beschäftigung mit Führungskompetenz

Auch wenn die Formulierungen im Koalitionsvertrag noch vage bleiben, ist die Erwartung sichtbar artikuliert, dass wirksame Führung für erfolgreiche Wissenschaft es-

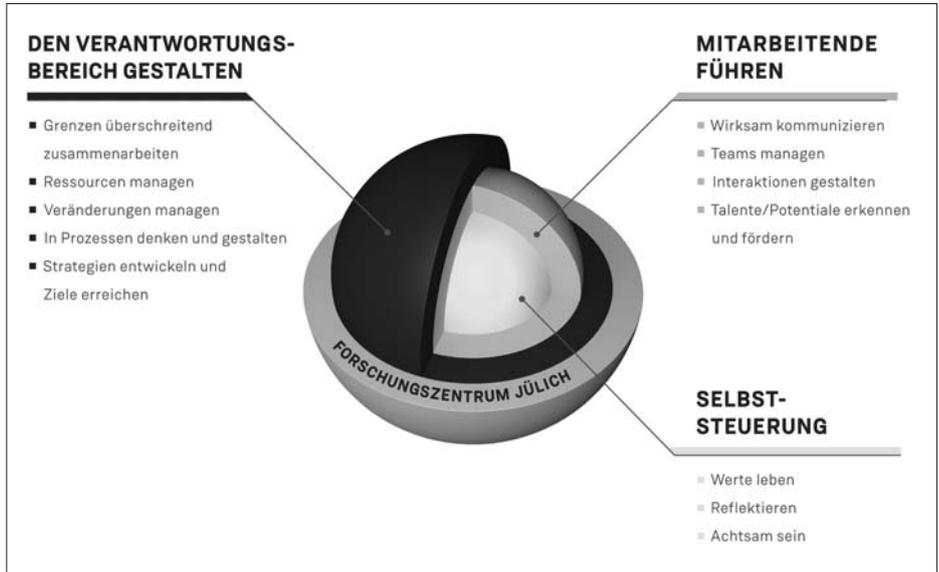
senziell ist. Schnell können öffentlich wahrgenommene reale oder vermeintliche Defizite im Führungsverhalten ganze Forschungsorganisationen ins Straucheln bringen. Dies war in den letzten Jahren in der DACH-Region mehrfach zu beobachten. Der Imageschaden ist enorm, die Arbeitgeberattraktivität leidet. Es gibt also starke externe Treiber, die das Thema Führung weit oben auf die Agenda vieler Forschungseinrichtungen gesetzt haben. Im Forschungszentrum Jülich gab es dafür einen starken inneren Antrieb. In einem groß angelegten Strategieprozess haben die Mitarbeitenden im Jahr 2015 das Thema Führung als eines der zentralen Themen identifiziert, dem sich das Forschungszentrum verstärkt widmen sollte. Die Unternehmensleitung hat dieses Votum konsequent aufgegriffen und in der Folge ein Projekt zur Förderung der Führungskultur initiiert.

Kompetenzmodell als Kompass

Auf Basis eines vorhandenen Unternehmensleitbilds entstand ein Führungsleitbild und daraus seinerseits ein Kompetenzmodell. Es beschreibt, was das Unternehmen von seinen Führungskräften erwartet – ganz konkret alltagspraktisch und verhaltensorientiert. Für das Forschungszentrum Jülich und seine Führungskräfteentwicklung war das fast revolutionär. Diese Grundlagen determinieren kein normiertes Führungsverhalten, setzen gleichwohl transparente Koordinaten und einen Rahmen, in dem sich Führungskräfte bewegen können.

Ohne ein Kompetenzmodell für Führung blieben alle Aktivitäten der Führungskräfteentwicklung erratisch. Das Kompetenzmodell fungiert als Kompass, an dem Aktivitäten zur Stärkung der Führungskultur ausgerichtet werden können. „Wie fördert eine Entwicklungsaktivität die fokussierten Kompetenzen?“ ist die Leitfrage in der Konzeptionierung ebenso wie in der späteren Evaluierung. Dies stellt in der Führungskräfteentwicklung eine erhebliche Professionalisierung dar. Führungskräfteentwicklung kann in einer stringenten Zielkaskade einen Beitrag zum Erreichen der Unternehmensziele leisten. Sie reiht sich damit ein in obligatorische betriebswirtschaftliche und strategische Managementbereiche und sichert somit die Wettbewerbsfähigkeit.

Abb. 1: Die drei Dimensionen des Führungsleitbilds des Forschungszentrum Jülich



Wie das Kompetenzmodell für Führung im Forschungszentrum Jülich entstanden ist

In Expert:innenorganisation ist fachliche Expertise die zentrale Währung. Führungskräfte fühlen sich typischerweise mehr dem Fach und ihrer Community verpflichtet als der Führungsaufgabe und der Strategie des Unternehmens, zumal, wenn, wie in Jülich, Führung noch kein konkreter Bestandteil der Unternehmensstrategie war. Im Bewusstsein, dass das Forschungszentrum eine Expert:innenorganisation par excellence darstellt, wurden im Projektdesign die Führungskräfte eng eingebunden und in einem partizipativen Prozess die Grundlagen geschaffen, Führung fest in der Unternehmensstrategie und -praxis zu verankern.

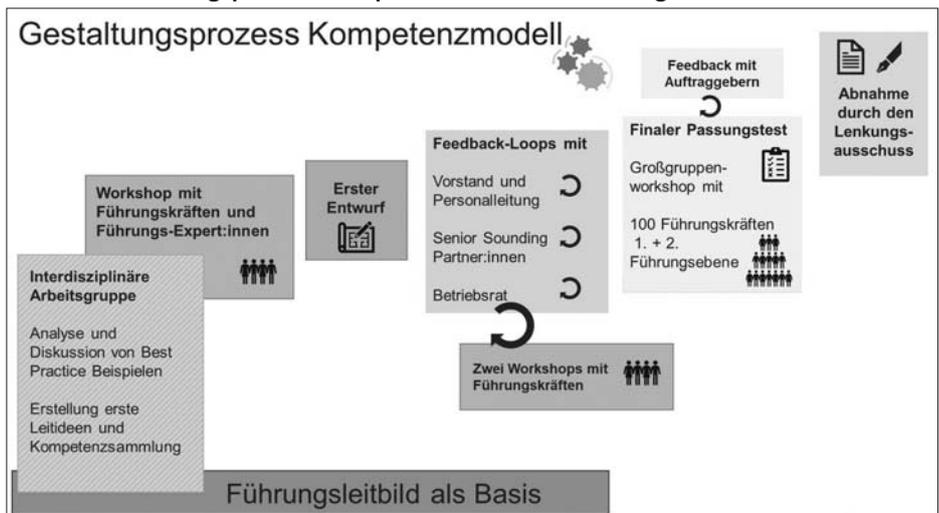
Die partizipative Entwicklung von Führungsleitbild und Kompetenzmodell hat deren Akzeptanz spürbar erhöht. Weder externe Berater:innen, die das System der Wissenschaft möglicherweise nicht vollständig durchdringen, noch ein dirigistischer Eingriff der Unternehmensleitung haben das Kompetenzmodell hervorgebracht. Nein, es waren die Führungskräfte selbst.

Als Basis für die Entwicklung des Kompetenzmodells diente das Führungsleitbild. Es beschreibt ein Bild für die Zukunft der Führung und Zusammenarbeit am Forschungszentrum.

Im Leitbild wird das Führungsverhalten in den Dimensionen (vgl. Seliger 2013, S. 126) „Selbststeuerung der Führungskraft“, „Mitarbeitende führen“ und „den Verantwortungsbereich gestalten“ über konkrete Aufgaben beschrieben.

Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe bestehend aus 16 Führungskräften aller Führungsebenen aus Wissen-

Abb. 2: Gestaltungsprozess Kompetenzmodell für Führung



schaft, Technik und Infrastruktur hat einen Vorschlag für das Kompetenzmodell gestaltet. Die einzelnen Schritte werden im Folgenden beschrieben (s. Abb. 2).

Im ersten Schritt wurde in der Arbeitsgruppe eine gemeinsame Kompetenzdefinition erarbeitet: Kompetenzen sind eine Zusammensetzung aus Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen (vgl. Erpenbeck und Sauter 2013, S. 32). Weiterhin sind die Werte aus dem Unternehmens- und Führungsleitbild sowie die Regeln und Normen des Forschungszentrums als Wegweiser für die einzelnen Kompetenzen relevant. In dieser Gesamtheit beschreibt die Kompetenz die Handlungsfähigkeit in der jeweiligen Führungsaufgabe (vgl. Sälzle 2020, S. 89).

Das Kompetenzmodell für Führung ermöglicht den bewussten und systematischen Umgang mit den gewählten Führungskompetenzen und deren Entwicklung (vgl. North/Reinhardt/Sieber-Suter 2018, S. 2).

Aus dem Führungsleitbild filterte die Arbeitsgruppe die zahlreichen Führungstätigkeiten heraus und erstellte eine erste Kompetenzsammlung. Weitere Impulse aus Best Practice Beispielen anderer Forschungszentren und

Wissenschaftsorganisationen sowie Wirtschaftsunternehmen flossen mit ein.

Hieraus entwickelte die Arbeitsgruppe die ersten Leitideen. Das Kompetenzmodell sollte:

- eindeutig beschreiben, wie wirksames Führungshandeln in einer Kompetenz erkennbar ist
- übersichtlich sein
- einen hohen Wiedererkennungswert zum Führungsleitbild herstellen
- gut anwendbar sein als eigenständiges Führungsinstrument
- gute Grundlage für andere Führungsinstrumente sein (wie z.B. Führungsfeedback)

Expert:innenwissen nutzen – empirisch Vorgehen

Die Leitideen wurden in Zusammenarbeit mit einem Experten für Kompetenzmodelle aufgegriffen und mit der Personamethode wurden „archetypische Führungs-Personas“ zu den Kompetenzprofilen beschrieben. Das Profil „Führung von Führungskräften“ wurde z.B. mit der Persona „Veronique, 40 Jahre alt, in Partnerschaft, zwei Kinder und wohnhaft in Aachen mit konkreten Führungs-Eigenschaften, spezifischen Vorlieben sowie Bedürfnissen“ beschrieben. Die Personas repräsentieren die Ziele und Bedürfnisse der Führungskräfte und machten es möglich, bessere Entscheidungen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen zu treffen. Hier wurde die Arbeitsgruppe mit Expert:innenwissen zu den Verhaltensankern unterstützt und in moderierten Diskussionsrunden der erste Entwurf für ein Kompetenzset pro Profil erstellt.

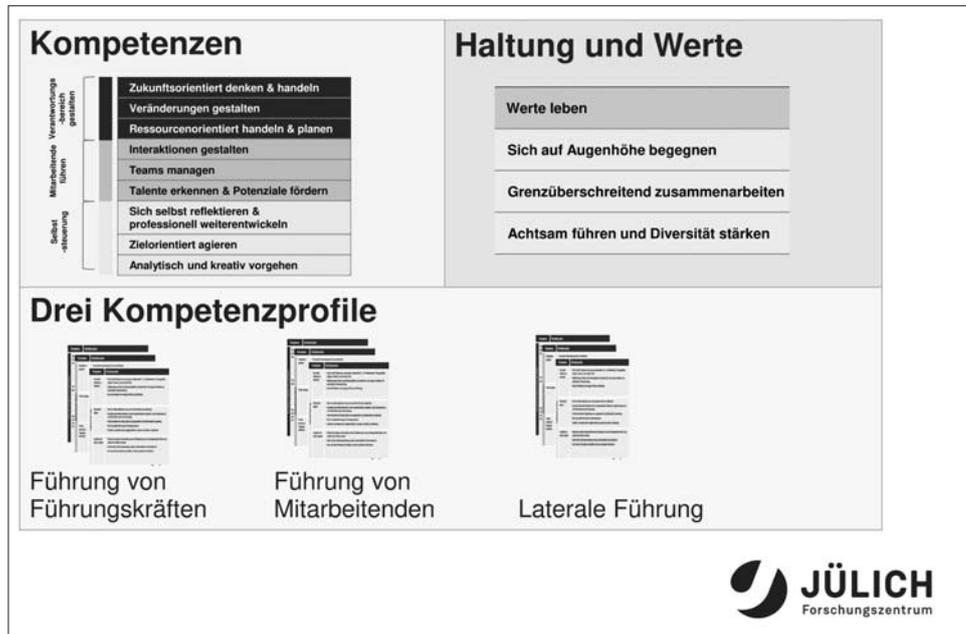
Komplexität reduzieren

Aus den intensiven Diskussionen der Gruppe entstand das Bild von drei Kompetenzprofilen, welche die drei Hauptführungsrollen im Forschungszentrum beschreiben:

- Führung von Führungskräften
- Führung von Mitarbeitenden
- Laterale Führung

Aus diesen drei Profilen lassen sich weitere Führungsrollen ableiten. Sie stellen damit den gemeinsamen Nenner im Sinne einer Komplexitätsreduzierung dar. Die zahlreichen Führungstätigkeiten der Profile wurden auf jeweils maximal vier Kompetenz(-bündel) pro Dimension des Leitbilds festgelegt. Diese Fokussierung wurde sehr intensiv zwischen den Beteiligten diskutiert, da die Gewichtung und Bedeutung der einzelnen Führungstätigkeiten sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden. Jedoch bestand in der Gruppe Konsens über die hohe Relevanz der Kompetenzen aus den Kompetenzfeldern „Talente erkennen & Potenziale fördern“, „Zukunftsorientiert denken & handeln“ sowie „Sich selbst reflektieren & professionell weiterentwickeln“ für alle Führungsrollen im Forschungszentrum.

Abb. 3: Kompetenzmodell für Führung



Der konkrete Handlungsbezug wird am erzielten Ergebnis der Handlung sicht- und messbar. Im Kompetenzmodell wurde jede Kompetenz (konkretes Handeln) in einem Verhaltensanker beschrieben. Haltung und Werte (das WIE) wurden profilübergreifend gesondert festgelegt.

Feedback und Validierung integrieren

Zwei Senior Führungskräfte fungierten als Sounding Partner:innen. Weiterhin wurde die Perspektive des Betriebsrats einbezogen. Darüber hinaus flankierte die intensive Abstimmung mit den Auftraggebern – dem Vorstand und der Personalleitung – den Entwicklungsprozess. Die Passung des Kompetenzmodells zum Forschungszentrum wurde final in einer Großgruppenveranstaltung mit über einhundert Führungskräften der ersten und zweiten Führungsebene erarbeitet. Reflexionsfragen zum eigenen Führungshandeln im Abgleich mit dem Entwurf des Kompetenzmodells und das persönliche Verorten im Kompetenzmodell stärkten die emotionale Initialisierung und Bejahung des Kompetenzmodells bei vielen Teilnehmer:innen dieser Veranstaltung. Damit das Kompetenzmodell die Strategie des Forschungszentrums Jülich bestmöglich unterstützt, wurden die Entwürfe in intensiven Abstimmungsprozessen mit den Auftraggebern (Vorstand und Personalleitung) strategisch bewertet, entsprechend angepasst und das finale Ergebnis abschließend vom Lenkungsausschuss abgenommen.

Welche Anwendungsfelder es für ein Kompetenzmodell für Führung geben kann

Zweifel, wonach ein euphorisch entstandenes Kompetenzmodell für Führung das Schicksal vieler Strategiepaapiere teilt, die in Hochglanzbroschüren verbannt werden, haben ihre Berechtigung. Im Jülicher Projekt folgte auf die Entwicklung des Kompetenzmodells unmittelbar dessen praxisorientierte Nutzung und Umsetzung. Da-

mit wird es im Unternehmensalltag des Forschungszentrums fest verankert und wiederkehrend erlebbar:

Potenzielle Führungskräfte lernen bereits im Auswahlprozess, welche Erwartungen an sie in der Führungsrolle gestellt werden. Talentmanagementprogramme für Nachwuchsführungskräfte richten sich am Kompetenzmodell aus. Neue Führungskräfte durchlaufen eine Learning Journey zu unterschiedlichen Führungsaspekten und erfahrene Führungskräfte werden zum Führungsfeedback eingeladen.

Führungsaufgaben rücken stärker in den Fokus der zuvor stark fachlich getriebenen Unternehmenskultur. Diese Sensibilisierung führt naturgemäß dazu, dass verstärkt Fragen und Beratungsbedarf zum Thema Führung aufkommen.

Der Personalentwicklungsbereich begegnete diesem Bedarf in Jülich mit der Etablierung eines Teams für die Führungskräfteentwicklung. Wo auch immer Führungskräfte Unterstützung zur Stärkung ihrer Rolle benötigen, ist das Team der Führungskräfteentwicklung ansprechbar. Beispielsweise für eine professionelle Perspektive zur eigenen Entwicklung und Stärkung in der Führungsrolle und Verantwortung, als Einzelbegleiter:in im Coaching, als Begleiter:in bei der Lösung von Konflikten, als Ideengeber:in für Kompetenzentwicklung, als Moderator:in, als Facilitator oder als Berater:in für die Einbindung externer Unterstützung.

Das Kompetenzmodell ist für die Führungskräfteentwicklung Dreh- und Angelpunkt. Im Zentrum der Beratung der Führungskräfte stehen dabei drei Ziele.

1. Führungskräfte für Führungsleitbild und Kompetenzmodell sensibilisieren.
2. Führungskräfte in ihrer Weiterentwicklung entlang des Kompetenzmodells unterstützen.
3. Führungskräften die Reflexion ihrer Kompetenzen und ihres Verhaltens anhand des Kompetenzmodells ermöglichen.

Den Zielen sind jeweils unterschiedliche Angebote zugeordnet, die im Folgenden beispielhaft umrissen werden.

Führungskräfte für Führungsleitbild und Kompetenzmodell sensibilisieren mit der Leadership Culture Initiative (LCI)

Die Leadership Culture Initiative unterstützt und begleitet Führungskräfte der Instituts- und Geschäftsbereiche dabei, das Führungsleitbild und Kompetenzmodell in den unterschiedlichen Arbeitswelten und Kulturen der Organisationseinheiten zu leben. Das Team der LCI besteht aus internen Führungskräften und Führungskräfteentwickler:innen, den sogenannten Leadership Guides. Sie kommen aus verschiedenen Organisationseinheiten mit unterschiedlichen Arbeitskulturen und begleiten aus ihren jeweiligen Perspektiven die Führungsteams und unterstützen sie als Moderator:innen.

Emotionale Initialisierung durch Workshops

Mit Unterstützung der Leadership Guides setzen sich Führungsteams in Workshops intensiv mit dem Führungsleitbild und Kompetenzmodell auseinander. Im ersten Schritt geht es um das Sensibilisieren für das Führungsleitbild und den Aufbau von Wissen zum Kom-

petenzmodell für Führung. Die Workshops sind in einem offenen und wertschätzenden Austausch- und Lernraum konzipiert, in dem sich die Führungskräfte mit dem Führungsthema befassen und ihre diversen Führungsaufgaben begreifen können. Sie verabreden ein gemeinsames Führungsverständnis und können durch diese Vergemeinschaftung zielgerichteter, transparenter und leichter Führungsthemen gestalten. Hauptziel der Workshops ist die emotionale Initialisierung (vgl. Sälzle 2020, S. 98) der Teilnehmenden in Bezug auf das Kompetenzmodell, das heißt, die Motivation zu schüren, das eigene Verhalten zu reflektieren und ggf. anzupassen. Darüber hinaus soll bei den Teilnehmenden ein Bekenntnis zur Anwendung von Kompetenzen und dem eigenen Entwicklungsweg als Führungskraft erzeugt werden.

Die Workshopmethoden machen die gewünschte Kultur der Zusammenarbeit erfahrbar. Die Workshops nutzen die Methoden des erfahrungsbasierten und sozialen Lernens und arbeiten mit Reflexionsschleifen, die in Einzel- sowie Gruppenarbeiten zum (gemeinsamen) Lernen und zur Verständigung im Sinne der Kompetenzentwicklung führen sollen (vgl. Schreyögg 2012, S. 35).

Organisationales sowie individuelles Lernen

Die Leadership Guides und die Führungskräfteentwicklung lernen ihrerseits, wie in der Organisation Führungskultur verstanden und vielfältig gelebt wird. Dieses Wissen über verschiedene Lern- und Entwicklungsprozesse kann für weitere Entwicklungsmaßnahmen genutzt werden.

Auf individueller Ebene stellt die ein oder andere Führungskraft im Rahmen der Workshops für sich selbst Entwicklungsbedarfe in einzelnen Kompetenzen fest. Diese Folgeaufträge werden durch die Leadership Guides an die Führungskräfteentwicklung übermittelt, die dann weitergehend berät und unterstützt.

Führungskräfte in ihrer Weiterentwicklung entlang des Kompetenzmodells unterstützen

a) mit einem kompetenzorientierten Angebotsportfolio

Die Führungskräfteentwicklung bietet den ca. 600 Führungskräften im Forschungszentrum Jülich ein Maßnahmenportfolio an, das alle Kompetenzfelder des Kompetenzmodells adressiert. Dieses umfasst Trainings und Entwicklungsprogramme, Mentoring und Vernetzungsangebote wie Leadership Lunches oder Führungscamps. Dazu kommen auf den konkreten Bedarf ausgestaltete, maßgeschneiderte Angebote wie Einzelcoaching oder Teamworkshops, die z.B. von Veränderungsprozessen, neuen Anforderungen, bei Themen rund um Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder durch Konfliktsituationen ausgelöst werden.

Alle Angebote sind im Intranet veröffentlicht und beschrieben. Bei allen Angeboten wird verdeutlicht, auf welche Kompetenzen das jeweilige Angebot einzahlt. Dies erlaubt eine konsequent am Kompetenzmodell ausgerichtete Führungskräfteentwicklung.

Zur Erhebung des konkreten Bedarfs einer Führungskraft werden gemeinsam in einem Beratungsgespräch mit eine:r Mitarbeiter:in der Führungskräfteentwicklung die Situation analysiert, Entwicklungsziele geklärt und eine passende Unterstützungsmaßnahme geplant. Der Fokus liegt dabei immer auf den Anforderungen, die entspre-

chend dem Kompetenzmodell für Führung grundsätzlich in Führungspositionen und konkret in der derzeitigen oder einer bevorstehenden Tätigkeit der Führungskraft von besonderer Bedeutung sind.

b) mit einem spezifischen Angebot für neue Führungskräfte: der Learning Journey

Das Kompetenzmodell ist auch maßgeblich für die Einarbeitung und Begleitung neuer Führungskräfte.

Mit dem Einarbeitungskonzept der sogenannten Learning Journey wird neuen Führungskräften auf der Grundlage des Kompetenzmodells eine individuelle Entwicklungsplanung ermöglicht.

In einem Zeitraum von längstens 18 Monaten durchläuft die Führungskraft einen Mix aus Standardangeboten und individuellen Modulen. Der Startpunkt ist eine Selbsteinschätzung der Führungskraft. Sie dient zu Beginn der Learning Journey der Reflexion der eigenen Stärken und Entwicklungsfelder. In einem Online-Tool ist das entsprechende Kompetenzprofil der Führungskraft in einem Fragebogen hinterlegt. Jede Kompetenz wird durch Verhaltensanker repräsentiert. Diese kann die Führungskraft auf einer sechsstufigen Skala von 1 (gering ausgeprägt) bis 6 (stark ausgeprägt) einschätzen. Nach der Selbsteinschätzung dient der anschließende sogenannte Leadership Onboarding Talk – ein Gespräch mit der neuen Führungskraft sowie deren Führungskraft und eine:r Mitarbeiter:in der Führungskräfteentwicklung – dazu, den individuellen Entwicklungsbedarf herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung werden im Gespräch gemeinsam gesichtet, mit einer Fremdbildperspektive der anwesenden Führungskraft der neuen Führungskraft abgeglichen und in den Kontext der aktuellen Herausforderungen gestellt. Auf der Basis des Leadership Onboarding Talks erarbeitet die/der Mitarbeiter:in der Führungskräfteentwicklung einen individuellen Maßnahmenplan entlang des Kompetenzmodells für die neue Führungskraft. Dieser Maßnahmenplan sieht grundsätzlich folgende Module vor, die je nach Situation der Führungskraft (z.B. neu oder erfahren in Führung, neu oder erfahren im Forschungszentrum) variiert werden. Die folgende Abbildung zeigt die Zusammenstellung der Module (s. Abb. 5). Als Nebeneffekt wird die Führungskräfteentwicklung durch den obligato-

rierte Führungskraft in einem Fragebogen hinterlegt. Jede Kompetenz wird durch Verhaltensanker repräsentiert. Diese kann die Führungskraft auf einer sechsstufigen Skala von 1 (gering ausgeprägt) bis 6 (stark ausgeprägt) einschätzen. Nach der Selbsteinschätzung dient der anschließende sogenannte Leadership Onboarding Talk – ein Gespräch mit der neuen Führungskraft sowie deren Führungskraft und eine:r Mitarbeiter:in der Führungskräfteentwicklung – dazu, den individuellen Entwicklungsbedarf herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung werden im Gespräch gemeinsam gesichtet, mit einer Fremdbildperspektive der anwesenden Führungskraft der neuen Führungskraft abgeglichen und in den Kontext der aktuellen Herausforderungen gestellt.

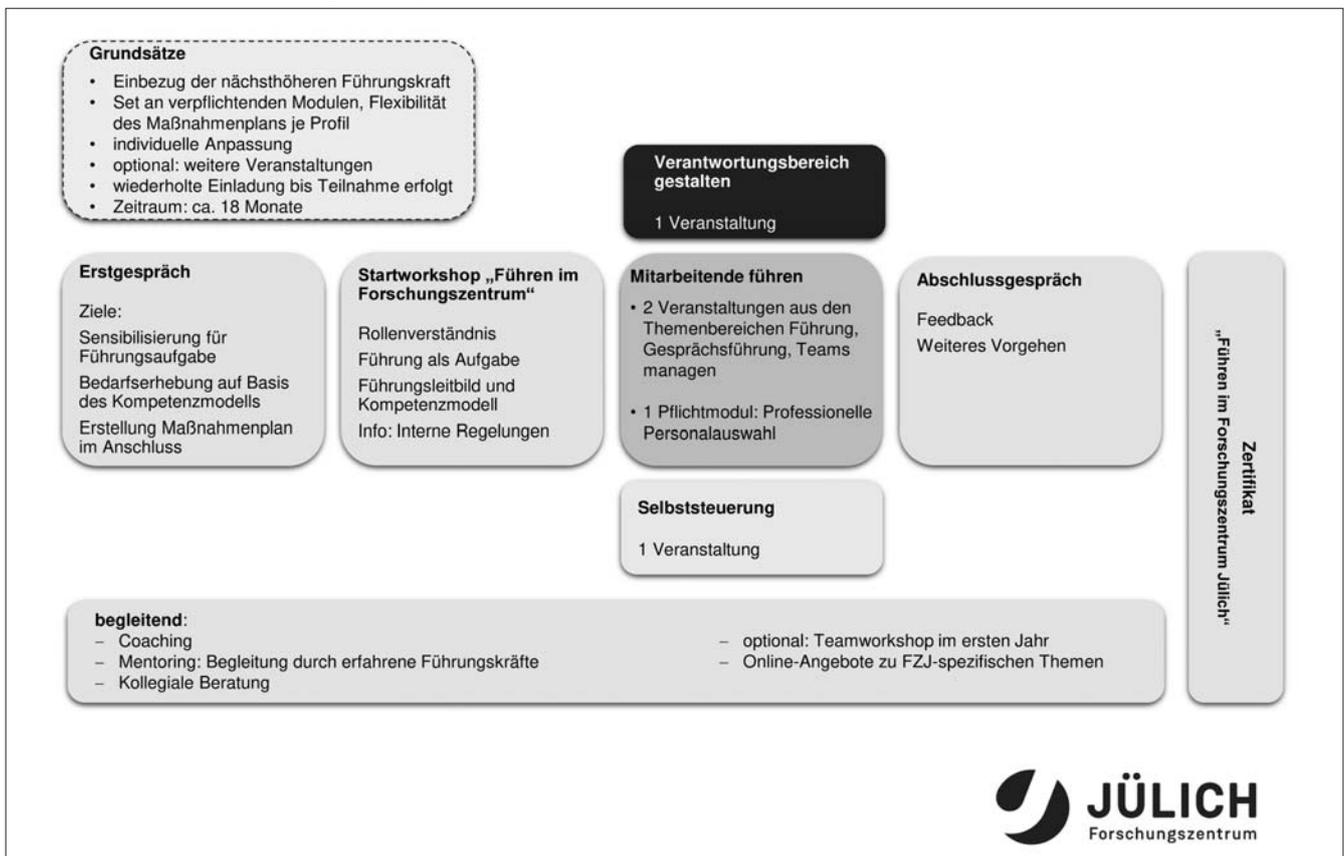
Auf der Basis des Leadership Onboarding Talks erarbeitet die/der Mitarbeiter:in der Führungskräfteentwicklung einen individuellen Maßnahmenplan entlang des Kompetenzmodells für die neue Führungskraft. Dieser Maßnahmenplan sieht grundsätzlich folgende Module vor, die je nach Situation der Führungskraft (z.B. neu oder erfahren in Führung, neu oder erfahren im Forschungszentrum) variiert werden. Die folgende Abbildung zeigt die Zusammenstellung der Module (s. Abb. 5). Als Nebeneffekt wird die Führungskräfteentwicklung durch den obligato-

Abb. 4: Auszug aus Online Tool für die Selbsteinschätzung

		1- gering ausgeprägt	2	3	4	5	6- stark ausgeprägt	keine Antwort möglich
Ich agiere vorausschauend und gehe Herausforderungen strategisch an.	IST	<input type="radio"/>						
	SOLL	<input type="radio"/>						

Sollten Sie zu einer Frage keine Aussage treffen können oder wollen, so wählen Sie "Keine Antwort möglich" und gehen zur nächsten Frage weiter.

Abb. 5: Module der Learning Journey



rischen Leadership Onboarding Talk als professioneller interner Dienstleister sichtbar und baut früh eine Arbeitsbeziehung zu den neuen Führungskräften auf.

Führungskräften die Reflexion ihrer Kompetenzen anhand des Kompetenzmodells ermöglichen mit Führungsfeedback und Orientierungsgespräch

Ein weiteres Anwendungsfeld des Kompetenzmodells sind die Feedbackinstrumente Orientierungsgespräch und Führungsfeedback.

Im Jülicher Orientierungsgespräch – dem jährlichen Mitarbeitenden-Gespräch – hat die Führungskraft die Möglichkeit, entlang des Kompetenzmodells individuelle Rückmeldung zu ihrem Führungsverhalten zu erhalten. Der Bezug auf die drei Dimensionen der Führung und die Kompetenzfelder ermöglichen eine differenzierte und zugleich entwicklungsunterstützende Rückmeldung.

Unter Führungsfeedback versteht man im Forschungszentrum Jülich ein systematisches Instrument, das es Führungskräften ermöglicht, Rückmeldungen zum arbeitsrelevanten Verhalten zu erhalten. Das Führungsfeedback baut ebenso auf dem Kompetenzmodell für Führung auf. Auch hier wird ähnlich wie beim Selbsteinschätzungstool ein Online-Tool genutzt, in dem der Fragebogen zum Führungsverhalten entsprechend dem Kompetenzprofil der jeweiligen Führungskraft hinterlegt ist. Neben den in Verhaltensankern operationalisierten Führungskompetenzen finden sich auch zentrale Werte und Anforderungen an die Haltung der Führungskräfte aus dem Kompetenzmodell im Fragebogen wieder.

Das Feedback ermöglicht der Führungskraft, einen Überblick zu erhalten, wie die Kompetenzen von den Feedbackgebenden wahrgenommen werden. Die Feedbackgebenden können zudem Verhaltensbereiche priorisieren, die aus ihrer Sicht besondere Relevanz haben. Durch die Priorisierung wird es der Führungskraft leichter gemacht, zu erkennen, bei welchen Themen sie aus Sicht der Feedbackgebenden auf eine Veränderung hinarbeiten sollte.

Das Instrument fördert die intensive Auseinandersetzung der Führungskraft mit dem Kompetenzprofil im Kontext des eigenen Führungsalltags.

Wie ein Kompetenzmodell flexibel weiterentwickelt wird

Die dargestellte praktische Anwendung des Kompetenzmodells bringt naturgemäß viele Erfahrungen mit sich, die in jährlichen Feedback-Schleifen systematisch zusammengeführt und analysiert werden. Alle Anwender:innen des Kompetenzmodells bewerten dessen Passung zu den aktuellen Führungsaufgaben und seine Wirksamkeit.

Die Covid 19 Pandemie machte eine erste Anpassung des Kompetenzmodells erforderlich. Führungskräfte waren vor große Veränderungen und Herausforderungen in der Art der Zusammenarbeit im virtuellen Raum und der daraus resultierenden Gestaltung der Führungsaufgaben gestellt. Die Aufgabe des virtuellen Führens wurde auf der Haltungsebene und in drei Verhaltensankern angepasst – auch die Fähigkeit des aktiven Erkennens und

Managements von Krisen findet seitdem Niederschlag im Kompetenzmodell.

Ausblick zur organisationalen Kompetenzentwicklung

Um die Organisation in Gänze zu entwickeln, sollte für alle Mitarbeitenden bzw. Tätigkeitsfelder ein Kompetenzmodell erarbeitet werden, um insbesondere die Eigenverantwortung und Selbststeuerung zu stärken. Führungskräfte werden bei dieser Transformation als Gestalter:innen gefragt sein (vgl. Sälzle 2020, S. 121). Bereits jetzt ist sichtbar, dass die Zahl der lateralen Führungskräfte im Forschungszentrum stark gewachsen ist. Viele Arbeiten lassen sich besser in einer Projektform organisieren, in der das interdisziplinäre Zusammenarbeiten ermöglicht wird. Die Bedeutung der direkten fachlichen Betreuung von Doktorand:innen ist in den letzten Jahren ebenfalls gewachsen. Projektmanager:innen und die Betreuenden von Doktorand:innen sind die größten Gruppen unter den lateralen Führungskräften. Neben passenden Entwicklungsangeboten für laterale Führungskräfte könnte auch eine Schärfung des entsprechenden Kompetenzprofils relevant werden.

Fazit

Rückblickend lässt sich festhalten, dass die Etablierung des Kompetenzmodells ein sehr fruchtbares, wenn auch arbeitsintensives Projekt war. Das Kompetenzmodell dient den Führungskräften des Forschungszentrums als Kompass für das eigene Führungsverhalten. An ihm orientieren sich alle Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen sowie -prozesse. Aus Sicht der Führungskräfteentwicklung hat sich dieses Projekt bereits jetzt schon ausgezahlt, was in Form von steigenden Unterstützungsbedarfen sowie Anfragen seitens der Führungskräfte auf allen Führungsebenen zu bemerken ist. Hierdurch lässt sich beobachten, dass das Thema Führung in Jülich prä-senter denn je zuvor ist.

Die Förderung der Führungskultur ist damit nicht abgeschlossen – auch zukünftig wird daran weiter partizipativ gearbeitet. Geleitet von den Fragen, wie wirksames Führungshandeln die Wissenschaft unterstützen und wie dysfunktionales Handeln verändert oder transformiert werden kann (vgl. Schein 2010, S. 141), wird die Führungskräfteentwicklung diesen Prozess weiter antreiben.

Nutzen des Kompetenzmodells in der Anwendung

Für die Organisation

- Möglichkeit zur Gestaltung der Führungskultur
- Transparente Erwartungen an die Führungsrollen
- Führung als eine Systemleistung wird „besprechbar“ und ins bewusste und zielbezogene Handeln geführt
- Stärkung der Führungsaufgabe in der Organisation
- Verbesserung der Zusammenarbeit

Für die Führungskraft

- Klarheit über Anforderungen sowie Aufgaben
- Reflexionskompass für die eigene Entwicklung
- Passgenaue Weiterentwicklungsangebote

Literaturverzeichnis

- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnstiftender Netze. Berlin/Heidelberg.
- Gallup (2022): Engagement Index Deutschland 2020 – Deutschlands Renommierteste Studie zum Arbeitsumfeld und zur Führungskultur. Online: <https://www.gallup.com/de/engagement-index-deutschland.aspx> (01.03.2022).
- North, K./Reinhardt, K./Sieber-Suter, B. (2018): Kompetenzmanagement in der Praxis – Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln mit vielen Fallbeispielen. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Sälzle, S. (2020): Lebenslanges Lernen in Organisationen – Ein systematisches Review zur Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden im Kontext von transformationaler Führung, 51. Bd.
- Schein, E. H. (2010): Organisationskultur. 3. Auflage. Bergisch Gladbach.
- Schreyögg, G. (2012): Grundlagen der Organisation. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Seliger, R. (2013): Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte. Heidelberg.
- SPD, BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN, FDP (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“, Koalitionsvertrag 2021 – 2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP). Online: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf (01.03.2022).

- Julia Dreher, M.A., Führungskräfteentwicklung, Forschungszentrum Jülich, E-Mail: j.dreher@fz-juelich.de
- Bernd Spindler, Dipl.-Soz., Fachbereichsleitung Personalentwicklung und Recruiting, Forschungszentrum Jülich, E-Mail: b.spindler@fz-juelich.de
- Petra Wissmann, Dipl.-Betriebswirtin, Führungskräfteentwicklung, Forschungszentrum Jülich, E-Mail: p.wissmann@fz-juelich.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow
Wissenschaft und Wahnsinn

42 Geschichten aus dem Innenleben der Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehltritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7,
Bielefeld 2021, 95 Seiten,
18.90 € zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Der UniversitätsVerlagWebler (UVW) möchte sich personell erweitern.

Er sucht daher:

- zwei Auszubildende im Bereich **Medienkaufmann/-frau sowie Bürokaufmann/-frau (m/w/d)**,
- eine erfahrene **Verlagsmitarbeiter*in** mit Interesse für unser Profil,
- zwei Mitarbeiter*innen aus Projekten der Forschung und Entwicklung, die nach befristeten Verträgen für sich einen neuen Kurs zu unbefristeter Beschäftigung durch ein **Redaktionsvolontariat** im Themenbereich Wissenschaft/Hochschulen einschlagen wollen (12-18 Monate-Volontariat).

Vollzeit- und Teilzeitverträge nach Wahl (z.B. für Eltern). Arbeitsbeginn: So bald wie individuell möglich.

Wer sind wir? – wir sind...

- ein kleines, leistungsstarkes, renommiertes Medienunternehmen – exzellent vernetzt im Themenfeld Hochschule & weitere Wissenschaft,
- wir publizieren 11 Buchreihen und 6 Fachzeitschriften,
- eng verbunden mit Forschung und Weiterbildung in unserem Themenfeld.

Näheres unter <https://www.universitaetsverlagwebler.de>

Wen sprechen wir an – mit wem möchten wir zusammenarbeiten?

- Mitarbeiter*innen mit Interesse an Wissenschaft und Bildung und deren Reform,
- Mitarbeiter*innen, die auf Sinnsuche sind – die den „Sinn“ ihrer Arbeit verstärken wollen,
- Mitarbeiter*innen, die mit ihren praktischen Arbeitsbedingungen zufriedener werden möchten,
- Mitarbeiter*innen, die von der Aufgabe angezogen werden, einen Verlag weiter aufzubauen und zu expandieren,
- Mitarbeiter*innen, die davon überzeugt sein wollen, mit ihrer Arbeit etwas gesellschaftlich Nützliches zu unterstützen.

Was bieten wir?

- Großes Aufgabenspektrum, d.h. geringe Spezialisierung der Aufgaben, keine Arbeitsteilung – also keine Über-spezialisierung mit dem Ergebnis = Monotonie,
- kaum Hierarchisierung der Zuständigkeiten, kleines Team kollegialer Zusammenarbeit bei bestem Betriebsklima,
- Ideen von Mitarbeiter*innen haben große Chancen, verwirklicht zu werden,
- eine Arbeit voller Sinn für idealistische Ziele, die die Beteiligten äußerst zufriedenstellt,
- hohe Wertschätzung der Einzelleistungen der Mitarbeiter*innen,
- eine sehr vielseitige berufliche Tätigkeit in einem attraktiven Themenfeld (mit Engagement für Reformen im Bildungswesen),
- zeitlich und örtlich extrem flexible Arbeitsbedingungen in Präsenz und Homeoffice (inkl. Hund am Arbeitsplatz, wenn nötig) in selten guter Arbeitsatmosphäre – und vieles mehr.
- Festes Einkommen mit Respekt vor der erbrachten Leistung, ohne Spitzengehälter, aber gesteigert mit weiteren, geldwerten Leistungen,
- gutes Gefühl, die eigene Arbeit in die Verfolgung dieser Ziele einbringen zu können – also: neben materieller auch immaterielle Zufriedenheit.

Welche beruflichen Perspektiven bieten sich?

- Nach Abschluss der Ausbildung unbefristete Tätigkeit (bei gegenseitigem Gefallen),
- Chance zu erheblichen Fortschritten in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als Mitglied in einem vertrauensvollen Team mit bestem Kooperationsklima,
- Weiterbildungsmöglichkeiten in vorderster Linie der Entwicklung in Print- und Digitalmedien.

Ergänzende Information:

- Bielefeld ist eine schöne Stadt mit vielen kulturellen Angeboten, die bisher viel zu wenig aus sich macht.
- Der Verlag liegt neben dem Nordpark – einem der schönsten Parks der Stadt.
- Die Bereitschaft, nach Bielefeld oder in unmittelbare Nachbarschaft umzuziehen, wird bei längerer Zugehörigkeit zum Verlag vorausgesetzt.

Wir bitten um eine zweistufige Interessensbekundung:

- a) formlose Anmeldung von Bewerbungsinteresse als Notiz (möglichst schnell, noch unverbindlich, per E-Mail an webler@universitaetsverlagwebler.de);
- b) Förmliche Bewerbung auf die Stellen bis 10. Juni 2022. Bewerbungsadresse: Holundergrund 1, 33619 Bielefeld.

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, ZBS und QiW

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2021

Stellungnahme der Allianz der Wissenschaftsorganisationen zur Wissenschafts- und Innovationspolitik in der Legislaturperiode 2021-2025

Kommentare von Dagmar Simon und Clemens Blümel

René Krempkow, Klaus Wannemacher & Harald Gilch
Was wissen wir zum Stand der Digitalisierung der Forschung an Hochschulen?

Isabella Helmreich, Donya Gilan, Markus Müssig, Marie Himbert & Klaus Lieb

Förderung der psychischen Gesundheit: Das Employee Assistance Program am Leibniz-Institut für Resilienzforschung Mainz

Werner Mellis
Sind die deutschen Hochschulen hinsichtlich der Forschung international wettbewerbsfähig?

Bruno S. Frey, Andre Briviba & Fabian Scheidegger
Publikationsdruck in der Betriebswirtschaftslehre? Eine empirische Untersuchung

Wolff-Dietrich Webler
Paare in wissenschaftlicher Arbeit. Bericht über die Entstehung eines Forschungsprojekts

u.v.m.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2022 (Vorschau)
Engführung und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Deutschlands älteste Hochschul-Fachzeitschrift *Das Hochschulwesen* wird 70 Jahre jung!
Wie hat eine Fachzeitschrift in der heutigen Medienlandschaft so lange Bestand?

Andrä Wolter
Entgrenzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung?
Neue Qualifizierungswege in Deutschland jenseits der Segmentierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Wolff-Dietrich Webler
Neue Wege in Bildung und Ausbildung – Die Berufliche Hochschule Hamburg als Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung

HSW-Gespräch zwischen dem Gründungskanzler der Beruflichen Hochschule Hamburg, Christian Scherf und Wolff-Dietrich Webler

Nicolai Götze, Georg Krücken & Tim Seidenschnur
Reflexionspfade bei Ausschreibungswettbewerben
Die Exzellenzinitiative und der Qualitätspakt Lehre im Vergleich

Tilman Sauer & Benedikt Schreiber
Nachdenken über Mathematik
Bericht über ein Lehrformat an der JGU Mainz

u.v.m.

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2021

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger
Die Bedeutung des Wettbewerbs in Wissenschaft und Hochschule

Pietro Morandi, Richard Blaese & Brigitte Liebig
Formale und informelle Rahmenbedingungen für Gründungsaktivitäten an Schweizer Fachhochschulen
Die Sicht des wissenschaftlichen Personals

Anna Gerchen
Berufungsmanager*innen an deutschen Universitäten
Profilmerkmale eines neuen Stellentypus

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Joachim Preusse & Annika Boentert
Integrierte Kommunikationsplanung in Projekten: Empfehlungen für den Hochschulalltag

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2022

Mental Health in der Promotionsphase

Beratungsentwicklung/-politik*Ivona Kafedjiska, Lea Heckmann,
Vanessa Pires, Pankhuri Saxena &
Jana Lasser***The Mental Health Crisis among
Doctoral Researchers – Findings and
Best Practices****Beratungsforschung***Volker Kreß, Michael Sperth &
Rainer M. Holm-Hadulla***Integratives Coaching für junge
Forschende****Entwicklung und Evaluation eines
speziellen Beratungsangebots zur
Optimierung der Leistungsfähigkeit
und psychosozialen Stabilität von
jungen Wissenschaftler:innen****ZBS-Gespräch****ZBS-Gespräch mit Professor Andreas
de Bruin zum Thema „Achtsam
Promovieren“****Anregungen für die Beratungspraxis/
Erfahrungsberichte***Angela Heinrich***Psychische Belastung Promovierender
– mit dem Leitfaden BAOBAB zu
besserer psychischer Gesundheit
durch Beratung***Alena Fröde***Promotion – Ja oder Nein!?
Ein Workshop-Programm für
Studentinnen zur Begleitung und
Motivation im
Promotionsentscheidungsprozess****QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2022

Qualität auf dem Prüfstand

Qualitätsforschung*Katharina Schulze, Toya-Tahnee
Heller & Lion Robin Merten***Was ist „gute Lehre“? – Ein Beitrag
zum Qualitätsverständnis von
Hochschullehre aus der
Lehrendenperspektive***Ines Langemeyer &
Nadja Schindwein***Faktorenanalysen zu Sichtweisen
Lehrender und Studierender auf
forschungsorientierte Lehre am
Karlsruher Institut für Technologie***René Krempkow, Maria Gäde,
Alexander Hönsch & Carlos Boschert***Digitale Kompetenzen von
Studierenden auf dem Prüfstand
Analysen zur Zuverlässigkeit der
Erfassung digitaler Kompetenzen***Andrijana Preuss***„Studierbarkeit“ in der
Auflagenpraxis des
Akkreditierungsrates****Für weitere
Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.deTelefon:
0521/ 923 610-12Fax:
0521/ 923 610-22Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Hans-Kaspar von Matt

Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Im Zentrum stehen jene bildungspolitischen Institutionen, die den Prozess angestossen, gefördert, unterstützt und teilweise auch behindert haben. Zur Sprache kommen auch das politische und wirtschaftliche Umfeld und sein Einfluss auf die Konzeption der Fachhochschulen sowie die Rolle einzelner Personen, die sich dabei hervorgetan haben. Dank den 34 Interviews mit Hauptakteuren, die ergänzend zur Auswertung der schriftlichen Quellen geführt wurden, wird ein neues Licht auf diese wichtige Phase der Bildungspolitik geworfen. Die Geschichten hinter der Geschichte bringen manches Detail ans Licht und zeigen anschaulich die unterschiedlichen Kulturen, Interessen und Agenden der daran beteiligten Institutionen und Personen. Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.



Bielefeld 2022, 231 Seiten,

ISBN (Print): 978-3-946017-26-4, € 39.90

ISBN (E-Book): 978-3-946017-27-1, € 36.90

Die neue Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Diese Reihe hat einen prominenten Herausgeberkreis und Beirat aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf der Aktionsebene auf den Spannungsbogen zwischen Grundlagen und Anwendung und dem Verschwimmen scharfer Abgrenzungen sowie – institutionell gesehen – von der Fraunhofer Gesellschaft bis zu den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Kunst- und Musikhochschulen.

Weitere einschlägige Werke sind zur Publikation willkommen. Das ausführliche Reihenkonzept finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/buchreihen

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22