

Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden

Boris Schmidt, Astrid Richter

Seit fast zwei Jahrzehnten werden an deutschen Universitäten strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Promotionsbedingungen umgesetzt. Zunehmend gerät auch der Prozess der Promotionsbetreuung innerhalb dieser Strukturen ins Blickfeld. Neben ihrer fachwissenschaftlichen Seite lässt sich die Promotionsbetreuung durch Professorinnen und Professoren als Führungshandeln gegenüber den Promovierenden beschreiben, insbesondere bei der „traditionellen“ Promotion auf Projekt- oder Qualifikationsstellen. Mit einer qualitativen Interviewstudie wird dieses Führungshandeln aus der Sicht von $N = 15$ Promovierenden untersucht. Während die Effektivität und Zufriedenheit mit dem erlebten Führungshandeln insgesamt überwiegend positiv eingeschätzt werden, zeigt sich im Detail eine große Bandbreite an Wahrnehmungen und Rollenschilderungen. Konstruktives Führungshandeln wird durch Beschreibungen wie Mentor, Partner, Organisator, Unterstützer charakterisiert. Kritisches Führungshandeln schlägt sich demgegenüber in einem breiten Spektrum an Rollenbeschreibungen nieder. Die Rollenbeschreibungen des konstruktiven Führungshandelns werden abschließend als Ansatzpunkte für eine führungsbezogene Personalentwicklung an den Hochschulen diskutiert.

1 Nachwuchsförderung im Umbruch

Seit einigen Jahren stehen die Nachwuchsförderung und ganz besonders die Promotionsphase an den deutschen Hochschulen in der Kritik: Sie lautet, dass die Promotionsdauern zu lang seien, die während der Promotionsphase erworbenen Kompetenzen nicht dem Bedarf entsprächen, und die Beschäftigungssituation der Promovierenden zu unsicher und prekär sei (Klecha/Krumbein 2008). Diese „*pessimistische Grundtendenz in der Beurteilung der Leistungen der postgradualen Nachwuchsförderung*“ (Enders/Bornmann 2001, S. 18) bezieht sich vor allem auf die traditionelle „*Meister-Schüler-Beziehung*“ der Promotion (Roloff 2002, S. 12), innerhalb welcher der oder die Promovierende von einer einzigen Professorin oder einem einzigen Professor betreut wird, welchem neben der

Rolle des Promotionsbetreuers zugleich die formelle oder informelle Funktion des Vorgesetzten zukommt.¹ Diese doppelte Betreuungsfunktion ist der Gegenstand der vorliegenden qualitativen Studie, welche das Kommunikations- und Steuerungsverhalten der Professoren aus der Sicht der von ihnen „geführten“ Promovierenden untersucht.

Die typische Rollenverknüpfung zwischen Promotionsbetreuung und Vorgesetztenfunktion führt zu einer unvermeidbaren Abhängigkeit der Promovierenden von den Handlungen, Kommunikationsweisen und Entscheidungen ihrer Betreuenden. *„Diese Abhängigkeit ist bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besonders ausgeprägt“* (Krell 2004, S. 483). Vor allem bei der traditionellen Promotion sind die Themenwahl, die Begleitung des Promotionsprozesses und nicht zuletzt die Benotung der Dissertation eng an die Einflussnahme durch eine einzige Person gekoppelt. Lehraufgaben, Zuarbeiten und Forschungsleistungen jenseits der Promotion (vgl. Schmidt 2007a) sind zudem im Auftrag genau derselben Person zu erbringen, die auch den Promotionsprozess begleitet und das Ergebnis bewerten wird. Hieraus können sich auch für die Betreuenden erhebliche Interessenkonflikte ergeben.

Derartigen Konfliktpotenzialen kann in einem ersten Ansatz auf einer strukturellen Ebene begegnet werden: So gibt es seit über einem Jahrzehnt Anstrengungen, die traditionelle Promotion durch andere Betreuungsstrukturen wie curricular organisierte Promotionsstudiengänge (Berning/Falk 2004) zu ersetzen oder um die in Graduierten- und Promotionskollegs (z.B. Wildt 2002) vorgesehenen multiplen Betreuungsrelationen zu erweitern, sodass der Promotionsprozess nicht mehr nur von einer einzigen, sondern von mehreren betreuenden Personen begleitet wird. Diese strukturellen Ansätze erweisen sich zumindest in bestimmten Aspekten als erfolgreich, indem sie die einseitige Abhängigkeit abzumildern vermögen: Die Ergebnisse erster Vergleichsstudien (z.B. Berning/Falk 2006, S. 105) zeigen, dass Promovierende in den Strukturen der Kollegs im Vergleich zu den traditionellen Promotionen die Betreuung durch die einzelnen beteiligten Professoren sowie durch die Hochschule oder Forschungseinrichtung insgesamt als intensiver empfinden. Zudem wird die *„kontinuierliche fachliche Betreuung“* (ebd., S. 80) insbesondere gegenüber der traditionellen Promotion im Rahmen von Qualifikationsstellen als besser eingeschätzt. Die *„persönliche Unterstützung und Ermutigung“* für die Dissertation (ebd., S. 80) unterschied sich in derselben Studie hingegen nicht signifikant zwischen den untersuchten Promotions-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nachfolgend an mehreren Stellen nur die männliche Form von Personenbezeichnungen gewählt. Die Originalzitate aus den Interviews werden zur Wahrung der Anonymität der Befragten und der von ihnen beschriebenen Personen ausschließlich in männlicher Form wiedergegeben.

formaten, und auch bei den innovativen Promotionsmodellen (Graduiertenkolleg sowie Promotionsstudium) blieb die erlebte Intensität der Betreuung in allen untersuchten Aspekten deutlich hinter der erhofften Betreuungsintensität zurück (ebd., S. 77 ff.).

2 Promotionsbetreuung als Führungshandeln

2.1 Eine ungewohnte, aber lohnende Perspektive

Die bislang vorliegenden Befunde deuten an, dass es neben den *strukturellen* Aspekten weitere Faktoren gibt, die sich auf die Qualität der Promotionsbetreuung auswirken. Einer dieser Faktoren betrifft den *Prozess* der Promotionsbetreuung im Sinne der konkreten Interaktion zwischen den Betreuenden und den Betreuten. Neben der fachlich-inhaltlichen Ebene dieser Interaktion, also der im engeren Sinne wissenschaftlichen Betreuung, sind auch Aspekte wie die Art und Weise der Kommunikation, die Qualität und Verlässlichkeit der Zielabstimmung sowie die zeitliche und soziale Intensität der Zusammenarbeit von Bedeutung. Diese zweite Ebene der Interaktion, deren Gestaltung maßgeblich in den Händen des Promotionsbetreuers liegt, lässt sich begrifflich als *Führungshandeln* fassen. Definiert wird dieses allgemein als das „*Verhalten von Vorgesetzten – seine Art, Ziele zu verdeutlichen, Aufgaben zu koordinieren, Mitarbeiter durch Gespräche zu motivieren, Ergebnisse zu kontrollieren*“ (von Rosenstiel 1999, S. 5). Diese mit der fachlichen Ebene untrennbar verknüpfte, aber dennoch von ihr unterscheidbare Ebene wird in der Diskussion über die Nachwuchsförderung bislang nur beiläufig thematisiert. Es ist eine bislang ungewohnte Perspektive, den Prozess der Promotionsbetreuung auch als Ausdruck professionalen Führungshandelns zu verstehen, und viele Professoren „*sehen sich trotz formaler Funktion auch nicht als Führungskräfte an*“ (Baier 2005, S. 312).

Gerade im Falle der traditionellen Promotion, bei der die Betreuungsfunktion typischerweise mit der formellen (bei Qualifikations- oder Drittmittelstellen) oder informellen (z. B. bei Stipendien) Vorgesetztenfunktion zusammenfällt, erscheint es aussichtsreich, die Promotionsbetreuung auch unter dem Blickwinkel des Führungshandelns zu untersuchen. Dies gilt umso mehr, als sich in aktuellen Studien zur Arbeitssituation junger Nachwuchswissenschaftler die Kommunikation, Zielvereinbarung und Steuerung durch die Betreuenden, also deren Führungshandeln, als maßgebliche Einflussfaktoren für die Gesamtwahrnehmung der Arbeitssituation herauskristallisieren. So erwiesen sich in einer Studie von Schmidt (2007a, S. 150) die „*Zusammenarbeit mit dem/der direkten Vorgesetzten*“ sowie der Aspekt „*Kommunikation/Umgang mit Konflikten*“ als zwei für die Arbeitsmotivation der befragten jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter ausschlaggebende Punkte. Eine Clusteranalyse erbrachte vier Gruppen von „*Geführten*“, von denen eine durch eine

besonders problematische Zusammenarbeit mit der direkten Führungsperson und drei durch eine als bestenfalls zweischneidig erlebte Kommunikation und Konfliktbearbeitung gekennzeichnet waren. Die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Promovierenden stellt damit einen wesentlichen Einflussfaktor in der Motivationslage dar, welche sich wiederum auch auf den Promotionsprozess auswirkt. So stellen *„Probleme mit der Betreuung“* sowie die *„Belastung durch dissertationsfremde Aufgaben“* (Berning/Falk 2006, S. 98 ff.) die insgesamt am häufigsten genannten Probleme im Promotionsverlauf dar. In den meisten Fächergruppen sind dies zugleich die häufigsten Gründe für Erwägungen zum Abbruch der Dissertation – weitere Faktoren, die im Gestaltungsbereich der Vorgesetzten liegen und im Zusammenhang mit deren Führungshandeln zu verstehen sind.

2.2 Bisherige Befunde

In einer Interviewstudie mit Promovierenden, Promovierten und Betreuenden berichten Becker/Engler/Lien/Schäfer (2002) von drei unterschiedlichen Rollenmodellen des promotionsbezogenen Führungshandelns: Ein erstes Modell wird als *„Fortschritt durch Kontrolle“* (ebd., S. 135) beschrieben, gemäß dessen sich die Promovierenden von ihren Vorgesetzten eine starke Übernahme der Führungsrolle erhoffen. Die Betreuung wird bei diesem Typ dann als hilfreich erlebt, wenn Fortschritte regelmäßig kontrolliert werden. Allerdings zeigte sich: *„Das Selbstverständnis der von uns interviewten Professoren ... ist jedoch weit davon entfernt, dieser Funktion gerecht zu werden.“* (ebd., S. 137), wobei die befragten Promovierenden dieses Abweichen von ihrer ursprünglich erhofften Rollenvorstellung nicht unbedingt als problematisch empfinden. Als zweite und von den Befragten ausdrücklich positiv konnotierte Rolle wird ein Mentorenmodell geschildert, bei dem eine hohe Selbstständigkeit der Promovierenden vorausgesetzt und gefördert wird, indem *„der Doktorvater das zulässt und ihnen mit Rat und Orientierung zur Seite steht“* (S. 138). In diesem Rollenmodell wird eine eher zurückhaltende, jedoch nicht völlig abwesende Ausübung der Führungsrolle als angemessen empfunden. Schließlich wird als *„einsame Sache“* (ebd., S. 132) ein drittes Modell beschrieben, bei dem die Promovierenden einer führenden Unterstützung bedürfen, diese jedoch nicht gewährt wird: *„Das Thema ist hier, allein gelassen zu sein mit einem Problem.“* (ebd., S. 134). Es mangelt in diesem Falle an inhaltlichen Impulsen und an einem Austausch über die Interessen und Wünsche der Promovierenden; im Fallbeispiel wird schließlich der *„Verzicht auf die Promotion“* (ebd., S. 135) infolge der fehlenden Unterstützung berichtet. Ein derartiges Verlassen des Hochschulsystems wird von Baier (2005) als eine der schwerwiegendsten, aber nicht untypischen Auswirkungen problematischen Führungshandelns bezeichnet: *„Dem System gehen durch schlechtes Führungsverhalten unnötig viele MitarbeiterInnen verloren (durch Austritt*

oder mehr noch durch innere Kündigung und Leistungszurückhaltung), und vorhandene Potenziale werden nicht ansatzweise ausgeschöpft“ (ebd., S. 312).

In der quantitativ orientierten Promoviertenstudie von *Enders und Bornmann (2001)* zeigte sich anhand einer umfangreichen Stichprobe unter bis zum Jahre 1989/1990 Promovierten eine generell hohe Zufriedenheit mit der Promotionsbetreuung. Insbesondere mit der Beratungshäufigkeit zeigten sich drei Viertel der Befragten zufrieden (*ebd.*, S. 56), und in den untersuchten Gründen für etwaige Unterbrechungen der Promotion standen die persönliche Arbeitsbelastung sowie inhaltliche Probleme mit der Dissertation im Vordergrund, nicht jedoch die vom Betreuer gestellten Anforderungen oder ein Wechsel des Betreuers (*ebd.*, S. 76). Etwaige Probleme innerhalb des Betreuungsprozesses wurden im Fragebogen allerdings auch gar nicht als potenzieller Grund vorgegeben. Im Rahmen einer offenen Fragestellung verwiesen die Befragten allerdings „nicht selten“ (*ebd.*, S. 57) auf Betreuungsprobleme, insbesondere auf „*inhaltliche und persönliche Auseinandersetzungen und Probleme mit dem Betreuer, die ein angespanntes und als wenig förderlich erlebtes sozial-kommunikatives Umfeld erzeugen*“ (*ebd.*).

In der vom Doktorandennetzwerk THESIS durchgeführten und mit fast 10.000 Teilnehmenden bislang größten Befragung von Promovierenden (*Gerhardt/Briede/Mues 2005*) zeigten sich ebenfalls einige Stärken in der Betreuung (z. B. Freude des Betreuers über Fortschritte, gute Erreichbarkeit bei Fragen, ausreichendes Zeitbudget für Betreuung) (vgl. *ebd.*, S. 87), aber auch einige Schwächen im Bereich der Kommunikation und Steuerung (z. B. zu seltene Einforderung von Zwischenberichten, fehlende Motivationskraft bei Problemen, schlechte Vorbereitung bei Treffen, geringe Kenntnis des Promotionsgebiets, Desinteresse) (*ebd.*).

2.3 Auswirkungen und Ursachen

Aus den Fallschilderungen und vorliegenden Studien wird deutlich, dass das Führungshandeln der Professoren zum Teil als konstruktiv, zum Teil aber auch als weniger konstruktiv erlebt wird und dass es sich bei den von ihnen betreuten Promovierenden auf einer ganzen Reihe unterschiedlicher Wirkungsdimensionen niederschlagen kann. Neben etwaigen Auswirkungen auf der motivationalen Ebene werden auch emotionale Auswirkungen beschrieben (z. B. „*das hat sehr weh getan*“) (*Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002*, S. 138), ebenso wie Auswirkungen auf der sachbezogenen Arbeitsebene (z. B. Überarbeitung von Textpassagen oder Klärung offener Fragen bis hin zu Verzögerungen im Dissertationsprozess). Eine weitere Dimension betrifft Verhaltensänderungen der Promovierenden in Reaktion

auf das erlebte Führungshandeln, beispielsweise in dem Sinne, sich angesichts der erhofften, aber nicht gezeigten Unterstützung zunehmend selbst zu helfen (z. B. „*Leute ..., die es trotz Nichtbetreuung geschafft haben, sich selbst zu helfen*“) (ebd., S. 139).

Als eine Ursache für das im Allgemeinen wenig systematisch ausgeprägte Führungshandeln von Professoren wird deren fehlende Vorbereitung auf die künftige Übernahme von Führungsaufgaben während ihrer eigenen Qualifikationsphase sowie das weitgehende Fehlen von Angeboten zum nachträglichen Auf- oder Ausbau der führungsrelevanten Kompetenzen angeführt. Schmidt (2007b, S. 26 f.) ermittelte, dass von rund 100 Stunden, die junge Nachwuchswissenschaftler während ihrer Qualifikationsphase pro Jahr für gezielte Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung einsetzen, nur rund 2,5 Stunden auf Angebote zum Aufbau von Führungs- und Managementkompetenz entfallen (z. B. Projektmanagement, Mitarbeiterführung, Moderation) – entsprechend einem einzigen Seminartag während einer typischen Promotionsdauer von rund vier Jahren. An der Hochschule werden somit „*Führungskräfte für die Aufgabe ‚Mitarbeiterführung‘ in der Regel nicht – zumindest nicht systematisch – aus- oder weitergebildet*“ (Haller 2007, S. 10).

Aus der Tatsache, dass auch nicht alle Professoren „*Naturtalente in der Führung*“ sein können (Baier 2005, S. 312), folgt allerdings nicht, dass das Führungshandeln gegenüber ihren Mitarbeitern im Allgemeinen und den Promovierenden im Besonderen prinzipiell schlecht, defizitär oder demotivierend sein müsse. Bislang gibt es im deutschsprachigen Raum kaum explizit auf das Führungshandeln von Professoren gerichtete Untersuchungen. Es ist daher sorgfältig zu trennen zwischen impressionistischen Einzelfallschilderungen, in denen typischerweise die kritischen Ereignisse dominieren (vgl. Kamenz/Wehrle 2007), interpretativen Schlussfolgerungen aufgrund der bekanntermaßen nicht-systematischen Vorbereitung auf Führungsaufgaben und empirisch abgesicherten, systematisch erhobenen Befunden.

Die vorliegende Studie greift diesen Forschungsbedarf auf und untersucht das Führungshandeln von Personen, die im Sinne des traditionellen Promotionsmodells neben ihrer Rolle als Promotionsbetreuer formell oder informell eine Führungsposition gegenüber Promovierenden einnehmen, aus der Sicht der „*Geführten*“ (vgl. Wegge/von Rosenstiel 2004). Die Studie beleuchtet damit einen wesentlichen Ausschnitt aus dem Repertoire an Situationen und Anlässen, in denen das Führungshandeln von Professoren – ob systematisch oder beiläufig erworben, ob gezielt oder beiläufig eingesetzt – zum Tragen kommt.

3 Ziele dieser Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das Führungshandeln von Professoren gegenüber „ihren“ Promovierenden im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells aus Sicht der „geführten“ Promovierenden auszuloten. Auf der Basis von qualitativen Interviews mit wissenschaftlichen Mitarbeitern während der Promotionsphase soll das Führungshandeln als bedeutsamer Teilaspekt sowohl der formellen und informellen Vorgesetztenfunktion als auch der Promotionsbetreuung beleuchtet werden. Mit dieser Fokussierung wird die kommunikative und steuernde Gestaltung durch den in Personalunion agierenden Promotionsbetreuer und Vorgesetzten in den Mittelpunkt gerückt. Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden multidimensionalen Auswirkungen des Führungshandelns (vgl. *Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002; Baier 2005; Schmidt 2007a*) und der Stärken und Schwächen der Promotionsbetreuung (vgl. *Gerhardt/Briede/Mues 2005; Berning/Falk 2006; Kamenz/Wehrle 2007*) soll explorativ nach unterscheidenden Merkmalen zwischen positivem und kritischem Führungshandeln gesucht werden. Ausgehend von der Beobachtung, dass führungsbezogene Kompetenzen an der Hochschule bislang nicht systematisch erworben werden (vgl. *Baier 2005; Haller 2007; Schmidt 2007b*), sollen abschließend auf der Grundlage der nachfolgend benannten Forschungsfragen die Potenziale einer künftig gezielteren „Personalentwicklung“ (*Roloff 2002*) für (angehende) Professoren diskutiert werden:

- (1) Welches Spektrum an Führungsaufgaben erfüllen Promotionsbetreuer im traditionellen Promotionsmodell?
- (2) Wie wird das Führungshandeln von Professoren gegenüber Promovierenden von diesen erlebt?
- (3) In welchen Wirkungsdimensionen schlägt sich das erlebte Führungshandeln seitens der Promovierenden nieder?
- (4) Worin unterscheidet sich ein als konstruktiv von einem als weniger konstruktiv erlebten Führungshandeln?
- (5) Welcher Bedarf an führungsbezogener Personalentwicklung besteht aus der Sicht von Promovierenden?

Die vorliegende explorative Studie betrachtet ausschließlich die Perspektive der „geführten“ Promovierenden und blendet damit die Perspektive sowie Selbsteinschätzung ihrer Vorgesetzten und Betreuer aus. Diese Entscheidung reflektiert die formative Absicht dieser Untersuchung, einen Beitrag zur Erarbeitung eines Leitbildes für die Promotionsbetreuung und für die führungsbezogene Personalentwicklung zu leisten, in welchem das von den Promovierenden erlebte Führungshandeln einen wesentlichen Referenzpunkt darstellt.

4 Methode und Stichprobe

Die qualitative Studie wurde in Form von $N = 15$ halbstrukturierten Interviews mit als wissenschaftlichen Mitarbeitern beschäftigten Promovierenden an fünf deutschen Universitäten in drei ausgewählten Fächergruppen (Wirtschaftswissenschaften, Psychologie/Erziehungswissenschaft, Biologie) durchgeführt. Diese Streuung der Erhebungsorte und Disziplinen erfolgte, um über lokale und fachspezifische Eigenarten hinweg Eindrücke über „das“ Führungshandeln zu gewinnen.

Der eingesetzte Interviewleitfaden umfasste 13 Leitfragen ohne vorgegebenes Antwortformat. Zu einzelnen Aspekten wurden ergänzend quantitative Einschätzungen erhoben (s. u.). Zur näheren Beschreibung des Führungshandelns (Forschungsfrage 2) wurden im Vorfeld 24 Rollenbeschreibungen formuliert und als Begriffe auf Moderationskarten notiert (z. B. „Vorbild“, „Aufgabenverteiler“, „Lehrmeister“). Diese Begriffe orientierten sich an den in vorliegenden Studien zur Promotionsbetreuung und zum Führungshandeln thematisierten Rollenmodellen (vgl. *Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002; Wegge/von Rosenstiel 2004; Haller 2007*) und waren im Rahmen eines Pretests des Leitfadens mit $N = 4$ Personen aus der Zielgruppe erprobt und daraufhin modifiziert worden.

Zur Auswahl der Gesprächspartner wurden sukzessive insgesamt 38 per Internetrecherche ermittelte Personen angesprochen und zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie zum Führungshandeln an Universitäten eingeladen. Ein Gesprächstermin wurde angeboten, falls die Person seit mindestens einem Jahr im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells an einer Dissertation arbeitete. Auf $n = 7$ Personen traf diese Bedingung nicht zu, und $n = 16$ Personen erklärten sich nicht zur Teilnahme am Interview bereit, sodass mit insgesamt $N = 15$ Personen Gespräche vereinbart werden konnten. Die Stichprobe wurde so zusammengestellt, dass je Fächergruppe mindestens zwei weibliche und mindestens zwei männliche Gesprächspartner vertreten waren. Alle Gespräche wurden von einer einzigen Interviewerin jeweils vor Ort durchgeführt und mit Einverständnis der befragten Personen zur späteren Transkription aufgezeichnet. Zu Beginn des Interviews wurde mit Hilfe einer kurzen, auf Fachbegriffe verzichtenden Definition umrissen, welche Tätigkeiten und Handlungsweisen unter dem Begriff „Führungshandeln“ Gegenstand des Interviews sein sollen: „Man kann die Tätigkeit von Professorinnen und Professoren grob in drei Bereiche einteilen: Zunächst gibt es den Bereich der Lehre. Dann gibt es die Forschung. Und in beiden Bereichen sowie übergreifend gibt es Aufgaben der Führung. Hierunter fallen alle Dinge, die sich zum Beispiel mit der Finanzierung, der Planung, der Koordination, mit Personalangelegenheiten, mit der Betreuung, mit Entscheidungen und mit Delegation beschäftigen.“

Alle Interviews wurden im Zeitraum zwischen Dezember 2007 und März 2008 durchgeführt und dauerten zwischen 45 und 120 Minuten. Vertraulichkeit aller personenbezogenen Angaben wurde zugesichert, und es wurden keine weitergehenden Daten der Gesprächspartner oder ihrer Vorgesetzten erhoben. Nach Abschluss aller Interviews erfolgte eine Transkription der aufgezeichneten Gespräche. Die jeweils eingesetzte statistische Analyseverfahren wird in den nachfolgend dargestellten Ergebnissen skizziert.

5 Ergebnisse

5.1 Führungsaufgaben von Promotionsbetreuern (Fragestellung 1)

Um einen Überblick zu gewinnen, welche Bandbreite die hochschulischen Führungsaufgaben umfassen, wurde im Rahmen einer offenen Frage zu Beginn des Interviews nach den Führungsaufgaben gefragt, die nach Kenntnis der Befragten bei der im Fokus stehenden direkten Führungsperson „als Lehrstuhlinhaber und Professor an dieser Hochschule“ anfallen. Die von den Interviewpartnern geäußerten Führungsaufgaben wurden ohne weitergehende quantitative Gewichtung zu insgesamt zehn Aussageschwerpunkten verdichtet, die sich wiederum drei übergeordneten Gruppen zuordnen lassen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Bandbreite der Führungsaufgaben von Promotionsbetreuern (Aussageschwerpunkte, N = 15, Mehrfachnennungen)

Nr.	Führungsaufgabe	Beispiele (Originalzitate mit Interviewnummer)
<i>Leitung und innere Organisation</i>		
1	Treffen von Entscheidungen, Verantwortlichkeit	„große Entscheidungen fällen, Absprachen, Rückversicherungen“ (2), „Führung für unser Forschungsprojekt, wo er der Verantwortliche ist und Entscheidungen trifft“ (1)
2	Koordination des Arbeitsbereichs und des Personals	„bei ihm laufen die Fäden zusammen, er hat den Überblick“ (3), „meistens delegiert er den größten Teil der Arbeit“ (6), „einen enormen Koordinationsaufwand“ (7)
3	Projektmanagement	„Pläne rücksprechen“ (2), „große Projekte... kleine Forschungsprojekte... das muss koordiniert werden“ (5), „managt einzelne Projekte“ (12)

Tabelle 1, Fortsetzung

Nr.	Führungsaufgabe	Beispiele (Originalzitate mit Interviewnummer)
<i>Sicherstellen von Ressourcen und Repräsentation</i>		
4	Gestaltung organisatorischer und finanzieller Rahmenbedingungen	„hat viele Großprojekte an Land gezogen und damit Gelder für viele Doktoranden“ (11), „Finanzierung...er hat den Antrag gestellt, durch den ich finanziert werde...“ (15), „ Klären rein organisatorischer Sachen im Labor“ (12)
5	Administrative Aufgaben	„jede Menge administrative Aufgaben“ (1), „muss viele Dinge machen, die auch lästig sind ... was Verwaltung angeht, was Gehälter angeht“ (2), „Verwaltungssachen“ (12)
6	Vertretung nach außen, Ansprechpartner	„Vertreter des Projektes“ (15), „Hauptansprechpartner für Studenten“ (13), „Kontakte, Beziehungen zu anderen Instituten an anderen Standorten“ (5)
<i>Anleitung und Unterstützung der Individuen</i>		
7	Richtungsvorgabe und Zielstellung	„hat ab und zu steuernd eingegriffen, indem er gesagt hat: In die Richtung zu gehen ist nicht so interessant, besser in eine andere Richtung!“ (6), „macht inhaltliche, themenspezifische Vorgaben, sagt: Da gibt es noch Forschungsbedarf!“ (9), „gibt Richtung vor, was untersucht wird und in welchem Umfang“ (15)
8	Feedback und Unterstützung bei der Aufgabenbewältigung	„Hinweise für einzelne Papers geben, wie diese zu erstellen sind... methodisch, Statistik... seine Ideen inhaltlich und konzeptionell mit einbringen... helfen und beraten“ (7), „für meine inhaltlichen Fragen in der Arbeit“ (15), „dass er im Blick hat, inwieweit Vorschläge und Ideen realisierbar sind, gibt dazu Feedback“ (9)
9	Kommunikation und Information	„dass er uns Links für Kongresse und Symposien schickt, damit wir da hinfahren können“ (12), „Kommunikation zwischen Fakultät und Lehrstuhl“ (5), „Informationen weitergeben, die vom Dekan und von der Uni kommen, auch nachfragen, wie weit man ist, zusammensetzen“ (9)
10	Karriereplanung, Unterstützung von Entwicklung	„dass ich mich bewerbe für eine Stelle“ (1), „für Karriereplanung ist er mein direkter Ansprechpartner“ (3), „hat großen Überblick, kann einem helfen und klären, wer mit wem und was zusammenhängt, für was zuständig sein könnte“ (12)

Eine erste Gruppe von Führungsaufgaben betrifft die *Leitung und innere Organisation* der Arbeitseinheit (z. B. Lehrstuhl, Arbeitsgruppe, Projekt). Zu den hier anfallenden Aufgaben zählen (1) das Treffen von Entscheidungen und die Verantwortlichkeit für die statt-

findenden Vorhaben, (2) die Koordination des Arbeitsbereichs und des Personals im Sinne von Arbeitsaufteilung und -zusammenführung, (3) das Management einzelner Projekte und Vorhaben mit Blick auf Zielerreichung und Zeitplanung.

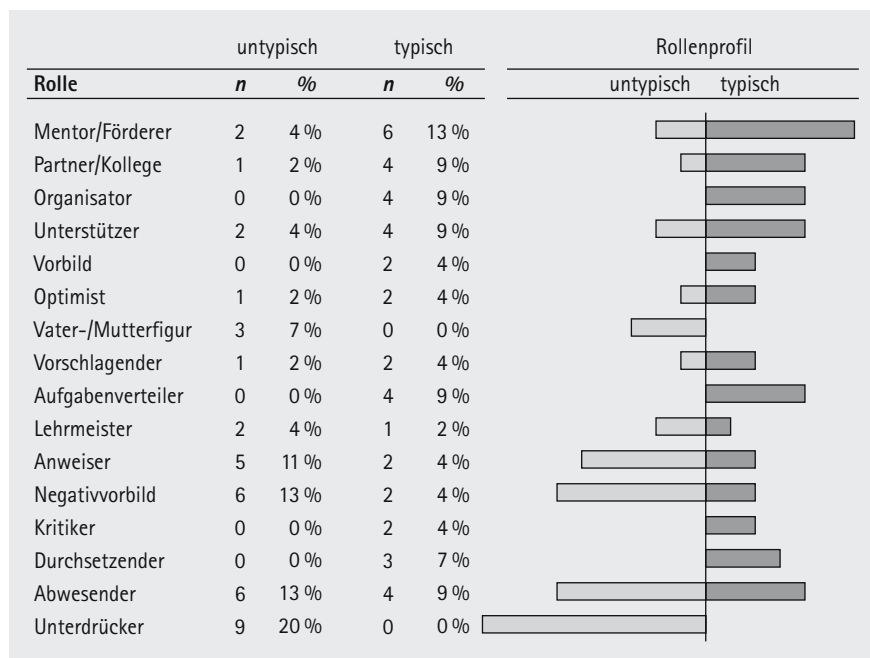
Die zweite Gruppe umfasst die *Sicherstellung von Ressourcen und die Repräsentation* der Arbeitseinheit nach außen. Hierzu sind zu rechnen (4) die Gestaltung der organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen, (5) die Übernahme administrativer Aufgaben sowohl im Bereich der Selbstverwaltung als auch hinsichtlich der Personalarbeit (z. B. Einstellungsanträge), (6) die Vertretung der Arbeitseinheit nach außen (z. B. gegenüber Studierenden, Hochschulleitung, Drittmittelgebern).

In die dritte Gruppe von Führungsaufgaben, die *Anleitung und Unterstützung der Individuen*, fallen vier Einzelaspekte, nämlich (7) die Richtungsvorgabe und Zielstellung für die Arbeit der einzelnen Personen (z. B. Themenabsprache für Dissertation), (8) Feedback und Unterstützung bei der individuellen Aufgabenbewältigung (z. B. fachliche Hilfestellung, Expertenwissen), (9) Kommunikation und Information zu Themen, die für die individuelle Arbeit relevant sind (z. B. Weitergabe von Informationen aus der Verwaltung) sowie (10) Karriereplanung und Unterstützung bei der individuellen Entwicklung (z. B. Ermöglichen von Kontakten, Beratung für weitere Karriereschritte).

5.2 Qualitative und quantitative Einschätzung des erlebten Führungshandelns (Fragestellung 2)

Zur Charakterisierung der Art und Weise der Rollenübernahme gegenüber den Promovierenden wurden den Befragten die im Vorfeld auf Moderationskarten festgehaltenen 24 Rollenbeschreibungen vorgelegt, mit der Bitte, jeweils diejenigen drei Rollen auszuwählen, die für das Führungshandeln des jeweiligen Vorgesetzten „am meisten kennzeichnend“ (nachfolgend als „typisch“ benannt) bzw. „am wenigsten kennzeichnend“ („untypisch“) sind. Die absoluten Häufigkeiten dieser Nennungen wurden durch die Gesamtzahl der ausgewählten Rollenkarten (jeweils $N = 45$) geteilt und prozentuiert. Die acht am wenigsten oder überhaupt nicht genannten Rollenbeschreibungen (z. B. „Repräsentant“, „Visionär“, „Lobender“) werden in der nachfolgenden Analyse nicht weiter berücksichtigt. Abbildung 1 zeigt die absolute und relative Häufigkeit der Nennungen sowie das durchschnittliche Rollenprofil mit den typischen und untypischen Rollenanteilen.

Abbildung 1: Durchschnittliches Rollenprofil des Führungshandelns von Promotionsbetreuern (jeweils N = 45 untypische und typische Rollenbeschreibungen; ohne selten und gar nicht genannte Rollenbeschreibungen)



Mehrere Rollenbeschreibungen wurden relativ häufig als *typisch* ausgewählt, nämlich am häufigsten „Mentor/Förderer“ (13 Prozent der Nennungen), gefolgt von „Abwesender“, „Aufgabenverteiler“, „Organisator“, „Partner/Kollege“ sowie „Unterstützer“ (jeweils neun Prozent) und „Durchsetzender“ (sieben Prozent). Auf weitere „typische“ Rollenbeschreibungen entfielen jeweils weniger als fünf Prozent der Nennungen.

Als *untypisch* wurden fast ausnahmslos solche Rollenbeschreibungen genannt, die nicht von jeweils anderen Befragten als typisch für das Führungshandeln der jeweiligen Promotionsbetreuer bezeichnet wurden. Die häufigsten Nennungen entfielen auf „Unterdrücker“ (20 Prozent der Nennungen), gefolgt von „Abwesender“ und „Negativvorbild“ (je 13 Prozent) sowie „Anweiser“ (elf Prozent), ferner „Vater-/Mutterfigur“ (sieben Prozent). Auf die verbleibenden Rollenbeschreibungen entfielen jeweils weniger als fünf Prozent.

Um über die qualitativen Rollenprofile hinaus auch quantitative Einschätzungen der erlebten Qualität des Führungshandelns zu erhalten, wurden die Befragten gebeten, die *Effektivität* des Führungshandelns („Für wie effektiv halten Sie das Führungshandeln Ihres Vorgesetzten?“) sowie die *Zufriedenheit* mit dem Führungshandeln („Wie zufrieden sind Sie mit dem Führungshandeln Ihres Vorgesetzten?“) auf einer Skala von 0 (kritischster möglicher Wert) bis 100 (positivster möglicher Wert) einzustufen. Im Anschluss an das Interview wurde aus diesen beiden Angaben der Mittelwert berechnet („Gesamtindex“), um einen Indikator für die erlebte Führungsqualität zu erhalten (Tabelle 2).

Tabelle 2: Durchschnittliche Effektivitäts- und Zufriedenheitseinschätzung sowie Gesamtindex des erlebten Führungshandelns (N = 15)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Md</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Effektivität	64,1	28,3	80	2	95
Zufriedenheit	67,3	25,0	75	2	95
Gesamtindex	65,8	24,4	72,5	2	95

Effektivität und Zufriedenheit werden mit durchschnittlich $M = 64,1$ bzw. $M = 67,3$ in vergleichbarer Höhe angegeben. Beide Werte liegen klar über dem Skalenmittelpunkt (entsprechend 50,0), jedoch deutlich unterhalb des positivsten möglichen Wertes. Die relativ hohen Standardabweichungen von $SD = 28,3$ bzw. $SD = 25,0$ sind Hinweise auf eine große Streuung der individuellen Einschätzungen; auf beiden erhobenen Skalen werden Werte zwischen $min = 2$ und $max = 95$ erzielt. Der berechnete Gesamtindex der Führungsqualität fasst die beiden Einzelwerte zu $M = 65,7$ ($SD = 25,1$) zusammen.²

5.3 Auswirkungen des Führungshandelns (Fragestellung 3)

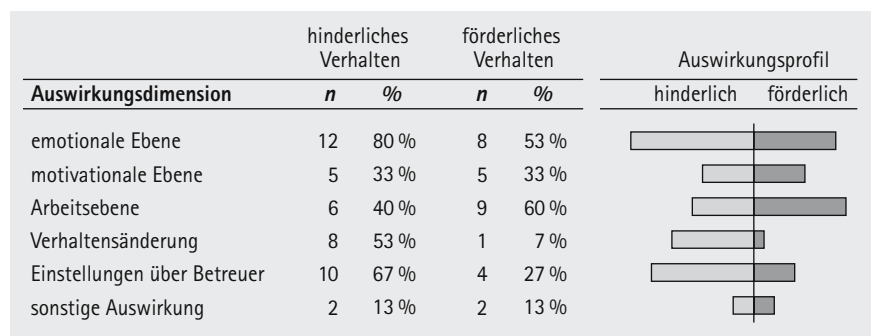
Um die Auswirkungen des Führungshandelns auf die Promovierenden zu beleuchten, wurde im Interview die Critical Incident-Technik (*Flanagan 1954*) eingesetzt. Die Befragten wurden gebeten, sich an jeweils eine Situation zu erinnern, in der ihre Promotionsbetreuer und Vorgesetzten ein führungsbezogenes Verhalten gezeigt hatten, das als besonders *hinderlich* bzw. als besonders *förderlich* erlebt worden war, wobei die Reihenfolge über die Interviews hinweg zufällig variiert wurde. Es wurden jeweils die Auswirkungen des hinderlichen bzw.

² Die Einschätzungen unterschieden sich zwischen den untersuchten Disziplinen kaum: Die Mittelwerte für den Gesamtindex lagen bei $M = 59,0$ (Psychologie/Pädagogik), $M = 65,9$ (Wirtschaftswissenschaften) und $M = 72,3$ (Biologie) und schwankten damit in einem angesichts der kleinen Stichprobe nur unwesentlichen Ausmaß.

förderlichen Verhaltens „auf Sie, auf andere Anwesende, auf die Arbeitssituation“ erfragt. Zur Analyse der Antworten wurde ein Kategoriensystem eingesetzt, das die auf Basis der in der Interviewstudie von *Becker/Engler/Lien/Schäfer (2002)* ermittelten Auswirkungsdimensionen des Führungshandelns umfasste. Unterschieden wurden dabei Auswirkungen auf der emotionalen Ebene (z.B. Freude versus Ärger), auf der motivationalen Ebene (z.B. Ansporn versus Frustration), auf der Arbeitsebene (z.B. Klarheit versus Verwirrung über Arbeitsplanung) sowie Verhaltensänderungen infolge des betreffenden Führungshandelns (z.B. veränderte Kommunikations- oder Arbeitsweise infolge der Situation). Angesichts einer häufigen Nennung in den Interviews wurde zusätzlich die Kategorie „Einstellungen über Betreuer“ aufgenommen, in die Auswirkungen auf der Ebene der Einstellungen über den Promotionsbetreuer eingeordnet wurden (z.B. gestärktes oder vermindertes Vertrauen infolge der Situation). Für sonstige Auswirkungen wurde eine Restkategorie eingeführt.

Zur quantitativ-inhaltsanalytischen Analyse (*Groebe/Rustemeyer, 2002*) wurden die Antworten der Befragten in einzelne Sinnabschnitte geteilt und von den beiden Autoren unabhängig voneinander den genannten Kategorien zugeordnet. Es ergab sich eine Interraterübereinstimmung von $\kappa = 0,71$ bei den Auswirkungen hinderlichen Verhaltens ($N = 43$ zugeordnete Sinnabschnitte) sowie von $\kappa = 0,87$ bei den Auswirkungen förderlichen Verhaltens ($N = 29$ zugeordnete Sinnabschnitte). Um Auswirkungsprofile zu erhalten, wurde die Häufigkeit der Nennungen je Kategorie jeweils an der Gesamtzahl der Nennungen prozentuiert (Abbildung 2).

Abbildung 2: Auswirkungen von förderlichem und hinderlichem Führungshandeln
($N = 15$, Mehrfachnennungen)



Die Häufigkeitsverteilung der Auswirkungen des hinderlichen gegenüber dem förderlichen Führungshandeln wurde durch einen Chi-Quadrat-Test miteinander verglichen. Der Test

zeigt sich trotz der kleinen Stichprobe mit $\chi^2 = 11,86$ ($df = 5$; $p < 0,05$) signifikant. Die Auswirkungen des hinderlichen gegenüber dem förderlichen Führungshandeln unterscheiden sich somit nicht nur hinsichtlich der Anzahl der geschilderten Auswirkungen (43 versus 29), sondern auch hinsichtlich des Auswirkungsmusters.

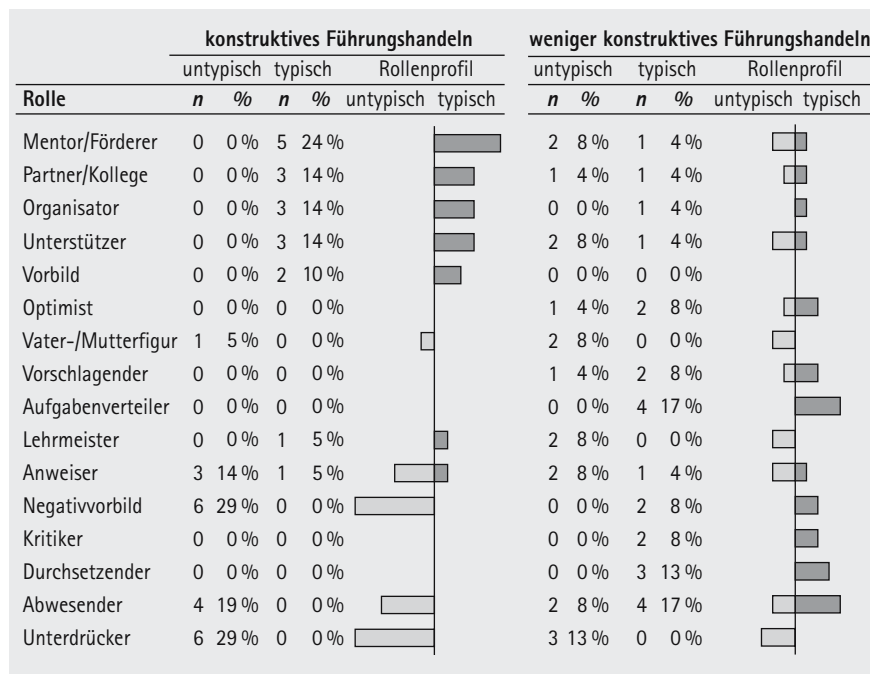
Bei den berichteten Auswirkungen des *hinderlichen* Verhaltens der Führungsperson wird an erster Stelle von 80 Prozent der Befragten die emotionale Ebene genannt (z. B. Interview 1: „es war unangenehm“, 15: „ich war fertig“, 7: „ich war wütend“). Ebenfalls sehr häufig schlägt sich das hinderliche Verhalten in den Einstellungen der Promovierenden über ihre Vorgesetzten nieder (67 Prozent, z. B. 6: „er stellt damit sein Expertenwissen in Frage“, 11: „ich sehe, was er will, aber auch, dass er es falsch anpackt“, 13: „seine Meinung interessiert mich nicht mehr“, 7: „dass ich ihn für immer weniger zurechenbar halte“). Häufig ergeben sich in der Folge des hinderlichen Verhaltens der Führungsperson auch Änderungen des Verhaltens seitens der Promovierenden (53 Prozent, z. B. 6: „ich versuche jetzt, meine Arbeit ein bisschen mehr davon wegzurücken, wo er der Spezialist ist“, 13: „ich habe mir gesagt: Ich mache hier mein Ding und lasse mich nicht mehr von außen führen!“). Ebenfalls berichtet werden Auswirkungen auf der Arbeitsebene (40 Prozent, z. B. 15: „es hat meinen Zeitplan total durcheinander gebracht“, 5: „hat zu extrem viel Arbeitsbelastung geführt“) sowie auf der motivationalen Ebene (33 Prozent, z. B. 8: „ich war frustriert und habe überlegt, ob ich den Weg überhaupt noch gehen will“, 14: „ich dachte, ich mache nicht mehr mit... ein richtiger Einschnitt, ich habe überlegt, abzubrechen“).

Anders als bei den Auswirkungen eines hinderlichen Führungsverhaltens stehen beim *förderlichen* Verhalten die Auswirkungen auf der Arbeitsebene bei 60 Prozent der Befragten an erster Stelle (z. B. 12: „das macht Vortrag, Projekt und Arbeit besser“, 8: „fördert Effizienz und Effektivität“, 9: „ich weiß, ich kann handeln und muss nicht erst mit ihm Rücksprache halten“). An zweiter Stelle liegen die Auswirkungen auf der emotionalen Ebene (53 Prozent der Befragten, z. B. 2: „beruhigend, dass man weiß, woran man ist“, 6: „ich habe mich gefreut“, 14: „ich fühlte mich beschützt“). Genau wie beim hinderlichen Führungshandeln werden auch beim förderlichen Führungshandeln von 33 Prozent der Befragten Auswirkungen auf der motivationalen Ebene berichtet (z. B. 8: „das hat mir eine ganz andere Motivation gegeben“, 11: „er kriegt es dadurch hin, dass man es macht – und es für sich selbst macht“). Veränderte Einstellungen über die Führungsperson werden von einigen Befragten genannt (27 Prozent, z. B. 4: „das Verhalten wirkte sehr erfahren“, 8: „da habe ich ihn anders kennen gelernt: In der extrem positiven Ausprägung hätte ich ihn nicht eingeschätzt“), während nur in einem Fall von einer Verhaltensänderung gegenüber dem Promotionsbetreuer berichtet wird (sieben Prozent, Interview 3: „ich versuche jetzt, möglichst gut strukturiert in das Gespräch mit ihm zu gehen“).

5.4 Unterschiede zwischen konstruktiv und weniger konstruktiv erlebtem Führungshandeln (Fragestellung 4)

Zur Analyse der Unterschiede zwischen dem als konstruktiv und dem als weniger konstruktiv erlebten Führungshandeln wurden die gemäß Fragestellung 2 geschilderten Rollenbeschreibungen herangezogen. Die Stichprobe wurde anhand des Gesamtindex der erlebten Führungsqualität (vgl. Tabelle 2) in zwei Gruppen eingeteilt (Mediansplit anhand von $Md = 72,5$; $n = 7$ konstruktiv mit einem durchschnittlichen Gesamtindex von $M = 85,3$; $n = 8$ weniger konstruktiv, $M = 48,5$). Für jede der beiden Gruppen wurden separat die in Abbildung 1 für die gesamte Stichprobe dargestellten Rollenprofile ermittelt und in eine analoge graphische Darstellung gebracht (Abbildung 3), um etwaige Unterschiede in den Rollenprofilen zwischen dem als konstruktiv und dem als weniger konstruktiv erlebten Führungshandeln sichtbar zu machen.

Abbildung 3: Separate Rollenprofile des als konstruktiv ($n = 7$) bzw. weniger konstruktiv ($n = 8$) erlebten Führungshandelns von Promotionsbetreuern (an Gesamtzahl der Nennungen relativierte Häufigkeiten)



Das führungsbezogene Rollenprofil der als besonders konstruktiv erlebten Promotionsbetreuer wird durch die *typischen* Rollenbeschreibungen „Mentor/Förderer“, „Partner/Kollege“, „Organisator“, „Unterstützer“ sowie „Vorbild“ charakterisiert. Als besonders *untypische* Rollenbeschreibungen im konstruktiven Führungshandeln werden „Negativvorbild“, „Unterdrücker“, ferner „Abwesender“ und „Anweiser“ genannt.

Das Rollenprofil des als weniger konstruktiv erlebten Führungshandelns ist durch eine weniger klare Fokussierung auf bestimmte Rollenbeschreibungen geprägt. Eher *typisch* sind hier die Rollenbeschreibungen „Aufgabenverteiler“, „Abwesender“ sowie „Durchsetzender“; aber auch „Optimist“, „Vorschlagender“, „Negativvorbild“ sowie „Kritiker“ werden häufig als Beschreibungen des weniger konstruktiven Führungshandelns genannt. Auch seitens der als *untypisch* ausgewählten Rollenbeschreibungen zeigt sich eine erhebliche Bandbreite: Eher untypisch ist im weniger konstruktiven Rollenprofil das Führungsmodell „Unterdrücker“; aber auch „Mentor/Förderer“, „Unterstützer“, „Vater-/Mutterfigur“, „Lehrmeister“, „Anweiser“ sowie „Abwesender“ werden relativ häufig genannt.

5.5 Bedarf an führungsbezogener Personalentwicklung (Fragestellung 5)

Abschließend wurden die Befragten um eine Einschätzung gebeten, ob und inwieweit ihrer Meinung nach eine Förderung der führungsbezogenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen der (gegebenenfalls künftigen) Professorinnen und Professoren im Sinne von führungsbezogenen Personalentwicklungsangeboten nötig sei. Die Antworten wurden ohne quantitative Gewichtung zu drei prototypischen Aussagen verdichtet.

Tabelle 3: Einschätzungen zum Bedarf an führungsbezogener Personalentwicklung für Professoren (prototypische Aussagen mit Einzelbeispielen, N = 15)

Nr.	Aussage	Beispiele (Originalzitate mit Interviewnummer)
1	„Führungsbezogene Personalentwicklung ist notwendig!“	„Man sollte auf jeden Fall fördern, bevor man Professor wird!“ (10) „Es müsste stärker thematisiert werden, dass Professoren eine nicht zu unterschätzende, zentrale Führungsrolle innehaben.“ (3) „Eigentlich müsstest du, bevor du die Professur antrittst, noch einmal studieren! Jede Firma schickt ihre Führungskräfte auf Fortbildungsseminare – an der Universität ist das eine Katastrophe. Wenn man einmal den Job als Professor hat, kann man machen, was man will, keiner kann einem reinreden.“ (13)
2	„Es wäre wünschenswert, wenn es führungsbezogene Personalentwicklung gäbe.“	„Wenn es um die Frage geht, ob es ein Angebot geben sollte ‚Wie kann ich eine gute Führungskraft sein?‘, dann glaube ich, dass das Sinn machen kann für Leute, die ein Anliegen haben, etwas zu entwickeln. Vielleicht wäre es gut, wenn Führungskräfte supervidiert werden, selber einen Mentor haben, wo sie Führungsprobleme besprechen können.“ (4) „Es wäre eine gute Sache, weil sich das positiv auf alle Beteiligten auswirken würde: Wenn Professoren besser in Führung werden, dann haben sie ein höheres Selbstvertrauen in der Ausübung ihrer Aufgaben, und genauso haben ihre Mitarbeiter was davon...“ (15) „Es kann nicht schaden!“ (9)
3	„Im Prinzip wäre führungsbezogene Personalentwicklung von Vorteil, aber...“	„Es wäre schon nötig, für bestimmte Sachen sicherlich machbar. Es hat viel mit persönlichen Eigenschaften zu tun. Das kann man sicherlich fördern und anregen, aber nur begrenzt.“ (12) „Es funktioniert ja irgendwie auch so, von daher gesehen ist es nicht unbedingt notwendig. Aber es wäre sinnvoll oder schön, wenn die Führenden sich dahingehend ein bisschen weiterbilden würden. Dafür müssen sie aber erst einmal eine gewisse Einstellung mitbringen und ich weiß nicht, ob Universitätsprofessoren im Allgemeinen eine solche Einstellung mitbringen.“ (1) „Es wäre wünschenswert... Aber ich bin skeptisch, dass Universitäten das von sich aus bereitstellen!“ (5)

Von den Befragten werden im Wesentlichen drei Positionen vertreten: Ein Teil der Befragten (z.B. Interviews 10, 3, 13) hält die Etablierung einer führungsbezogenen Personalentwicklung von Professoren bzw. von Nachwuchswissenschaftlern auf dem Weg zur Professur uneingeschränkt für notwendig, um den veränderten oder klarer gewordenen Anforderungen an das Führungshandeln gerecht zu werden. Eine zweite Gruppe (z.B. 4, 15, 9) hält zumindest für bestimmte Personengruppen (z.B. für die besonders an Entwicklung Interessierten) oder als Ergänzung der traditionellen Fort- und Weiterbildungsangebote die Schaffung von Angeboten im Bereich der Führungskompetenz für wünschenswert. Eine dritte Gruppe (z.B. 12, 1, 5) lehnt zwar ebenfalls die Etablierung solcher Angebote nicht

ab, sieht jedoch trotz der möglichen Vorteile erhebliche Hürden oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung, beispielsweise seitens der Hochschulen (z. B. Frage der Ressourcen) oder auch seitens der zu entwickelnden Personen selbst (z. B. mangelndes Interesse an derartiger Entwicklung). Keine der befragten Personen vertritt demgegenüber die Auffassung, dass eine Förderung der führungsbezogenen Kompetenzen *nicht* sinnvoll oder nicht notwendig sei.

6 Diskussion

Gleich vorweg – es gibt sie, die „guten“, „hilfreichen“, „unterstützenden“ Vorgesetzten, die formellen und informellen Führungspersonen und Promotionsbetreuer an deutschen Universitäten. Durch konstruktives Führungshandeln fördern sie „ihren“ wissenschaftlichen Nachwuchs während der schwierigen Promotionsphase, organisieren in partnerschaftlich-unterstützender Weise ihren Arbeitsbereich sowie die dort anfallenden Aufgaben und Projekte. Sie entsprechen in vielfacher Hinsicht dem Idealbild der traditionellen Nachwuchsförderung, dem Mentorenmodell, welches der Promotionsbetreuung nicht mehr, aber auch nicht weniger als *„eine beratende Funktion gegenüber den Promovierenden zuweist und diese Beziehung nicht als Arrangement ansieht, das die Gefahr beinhaltet, die mit dem wissenschaftlichen Arbeiten verbundene Selbstständigkeit zu beeinträchtigen“* (Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002, S. 140). Auch ohne systematische Maßnahmen zur Personalentwicklung haben diese Professoren im Laufe ihrer bisherigen Karriere hilfreiche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erworben, um den zahllosen Führungsaufgaben an einer deutschen Universität neben und als Teil von Forschung und Lehre gerecht zu werden (Fragestellung 1). Sie halten die fragile Balance zwischen der Steuerung, Organisation, Verantwortung und der Repräsentation des Arbeitsbereichs einerseits sowie der für die wissenschaftliche Entwicklung des Nachwuchses notwendigen Gewährung von Freiheit und Selbststeuerung, einer angemessenen Kommunikation und Information sowie der Entwicklungsförderung andererseits.

Die vorliegende Studie liefert klare Belege dafür, dass viele der befragten Promovierenden sich gut unterstützt und in angemessener, respektvoller Weise geführt und gefördert fühlen. Sowohl die Zufriedenheit mit dem erlebten Führungshandeln als auch die wahrgenommene Effektivität der Steuerung werden, in Übereinstimmung mit den bislang vorliegenden quantitativen Studien (z. B. Enders/Bornmann 2001; Berning/Falk 2006), überwiegend positiv eingeschätzt – allerdings mit einer beachtenswerten Streuung und Spannweite der Einschätzungen (Fragestellung 2).

Zahlreiche Beispiele für gelungenes Führungshandeln wurden uns im Laufe der Studie geschildert (Beispiele aus den Critical Incident-Fragen nach förderlichem Führungshandeln): Professoren, die „ihren“ Nachwuchs ausdrücklich ermuntern, bestimmte Entscheidungen selber zu treffen und, gleich wie diese Entscheidung ausfällt, den Rückhalt versichern; Promotionsbetreuer, die Promovierende ermutigen, erstmals (und alleine) zu einer Tagung zu fahren und die eigene Arbeit zu präsentieren; Vorgesetzte, die angesichts einer offensichtlich werdenden Arbeitsüberlastung schnell und unbürokratisch für Entlastung durch Einstellung einer Hilfskraft sorgen – all dies sind Beispiele für förderliches Führungshandeln. Die Auswirkungen dieses gelungenen Führungshandelns liegen sowohl auf der Ebene der Arbeitsergebnisse als auch auf der emotionalen Ebene (Fragestellung 3): Wer als Promovierender solche „Sternstunden“ des Führungshandelns miterlebt, geht mit einem guten Gefühl, mit einer größeren Sicherheit und mehr Vertrauen aus der Situation heraus und erlebt mit, wie sich das positive Führungshandeln auf bessere Arbeitsergebnisse sowie auf Fortschritte in der eigenen Entwicklung auswirkt.

Doch es gibt sie auch, die zahlreichen Situationen, in denen das Führungshandeln gegenüber den Promovierenden nicht als optimal empfunden wird, sondern als problematisch, konflikthaft, irritierend (Beispiele aus den hinderlichen Situationsschilderungen der Critical Incident-Fragen): Da werden wichtige Informationen viel zu spät an diejenigen weitergegeben, die sie unmittelbar betreffen; da arbeiten Promovierende über Monate an einem Vorhaben, und die Ergebnisse werden in einem einzigen Moment ohne weitere Würdigung vom Tisch gewischt; da werden die Mitarbeiter zur Einhaltung bestimmter Regelungen verpflichtet – jedoch die einzige Person, die sich nicht an die Regelung hält, ist der Vorgesetzte selbst. Die kurzfristigen Auswirkungen dieses als wenig konstruktiv erlebten Führungshandelns liegen auf der emotionalen Ebene: Die Promovierenden fühlen sich gekränkt, sind verärgert oder auch nur verwirrt über die Situation. Doch viel nachhaltiger werden auch die Einstellungen über den Betreuer (vgl. Abbildung 2: 10 von 15 Befragten) und die künftige Zusammenarbeit (8 von 15) beeinflusst: Vorgesetzte, die ein solches Verhalten gegenüber „ihrem“ Nachwuchs zeigen, verlieren an Autorität, es kommen Zweifel an ihrer Integrität und Loyalität auf, und die düpierten Mitarbeiter ziehen sich auf ein anderes Forschungsgebiet zurück, schränken die Kommunikation insgesamt ein oder messen fortan der Meinung des Promotionsbetreuers weniger Gewicht bei.

Das Rollenprofil derjenigen Führungspersonen, bei denen diese kritischen Verhaltensweisen nicht nur die seltene, im Grunde verzeihliche Ausnahme darstellen, sondern mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftreten, wird deutlich anders beschrieben als das derjenigen, deren Führungshandeln die besonders konstruktiven Fälle ausmacht (Frage-

stellung 4): Letztere, die Konstruktiven, werden als Mentoren, Unterstützer, Organisatoren und Partner wahrgenommen, erstere hingegen, die weniger Konstruktiven, als Aufgabenverteiler oder auch als Abwesende, als Durchsetzende, als Optimisten, Vorschlagende oder auch als Kritiker. Dies deutet darauf hin, dass „schlechtes“ Führungshandeln im universitären Kontext sich in der Regel *nicht* als das Zutreffen der schlimmsten Horrorvorstellungen beschreiben lässt (vgl. Kamenz/Wehrle 2007): Bestenfalls als gelegentliche Randerscheinung werden Promotionsbetreuer beschrieben, auf die extreme Rollenbeschreibungen wie „Unterdrücker“, „Anführer“ oder „Negativvorbild“ zutreffen und deren Wirkung sich bestenfalls dadurch entfaltet, dass die Promovierenden angstvoll lernen, sich von ihnen abzugrenzen und vor respektlosen Übergriffen zu schützen.

Das als eher kritisch eingeschätzte Führungshandeln lässt sich stattdessen vor allem durch das *Fehlen* eines systematischen, d. h. gezielten, absichtsvollen, reflektierten Führungshandelns kennzeichnen, welches sich in einer Reihe von Rollenbeschreibungen niederschlägt (vgl. Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002): Es handelt sich um Kritiker, die ihre Kritik nicht mit konstruktiven Änderungsvorschlägen und Ermutigung verbinden, oder es sind Vorgesetzte, die Vorschläge machen und sich optimistisch hinsichtlich der Umsetzung zeigen – ohne ihren Mitarbeitern eine offenbar notwendige Unterstützung zur konkreten Umsetzung anzubieten und ohne Impulse zu geben, wie aus einer optimistischen Grundhaltung ein messbarer Erfolg werden kann. Es sind weiterhin Führungspersonen, die als Durchsetzende dafür sorgen, dass ihre eigenen Vorstellungen Realität werden – ohne die Bereitschaft der Umsetzenden sicherzustellen, die mitgeteilten Ziele auch zu den eigenen zu erklären, und es handelt sich um Promotionsbetreuer, die vor allem durch Abwesenheit glänzen. In der Summe zeigt sich eine Reihe offenbar recht unterschiedlicher kritischer Rollenprofile, die sich jeweils auf ihre Weise zu einem als problematisch erlebten Führungshandeln zusammensetzen.

Die vorliegenden Befunde lassen vermuten, dass das individuelle Führungshandeln – sowohl das konstruktive als auch das weniger konstruktive – das Ergebnis einer eher zufälligen, biografisch bedingten Entwicklung darstellt und sich nicht als das Resultat einer gezielten Personalentwicklung mit Blick auf die Übernahme einer akademischen Führungsposition beschreiben lässt. Entsprechend sehen die Befragten (Fragestellung 5) auch einen erheblichen Spielraum für die Etablierung gezielter Maßnahmen – alle Befragten fänden es zumindest wünschenswert oder vorteilhaft, wenn es künftig in der Vorbereitung auf die Professur, in der Einstiegsphase für Neuberufene oder auch kontinuierlich während der Berufsausübung begleitende Personalentwicklungsangebote zum Auf- und Ausbau der individuellen Führungskompetenz gäbe. Abgestuft werden hierbei allein der Optimis-

mus, dass solche Vorhaben umsetzbar seien, und die Dringlichkeit, die diesen Angeboten beigemessen wird.

7 Ausblick

Ist es Zeit, die vielfältigen professoralen Führungsaufgaben nicht mehr als eine neben Forschung und Lehre „auch noch“ zu bewältigende Pflicht, sondern als integralen, einer entsprechenden Vorbereitung bedürftigen Teil des Rollenbilds „Professor“ zu begreifen? Brauchen wir gezielte universitäre Personalentwicklung in puncto Führungshandeln, wie sie in Wirtschaftsunternehmen bereits gang und gäbe ist?

Die Vorgesetzten im „Unternehmen Universität“ werden nicht deswegen ausgewählt, weil *„sie gute Führungskräfte sind, sondern weil sie gute ForscherInnen sind, aber solange Professur und Führungsverantwortung weitgehend verzahnt sind, ist dieser Verantwortung als Teil des ProfessorInnenjobs gerecht zu werden“* (Baier 2005, S. 312 f.). Im Gegensatz zu Produktions- und Dienstleistungsunternehmen ist die Hochschule von einer Vielfalt, Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit der Ergebnisse und der zu ihnen führenden Lösungswege gekennzeichnet, und das Führungshandeln an Universitäten gerade gegenüber Promovierenden hat im Gegensatz zu „normalen Unternehmen“ die innewohnende und paradoxe Zielsetzung, sich selbst überflüssig zu machen: Angehende Nachwuchswissenschaftler sollen während der Promotionsphase darin unterstützt werden, ihre wissenschaftliche Selbstständigkeit zu entwickeln, um die erworbenen Kenntnisse später innerhalb der Hochschule oder außerhalb in verantwortungsvollen Positionen einsetzen zu können. Die Führungsaufgabe der Vorgesetzten an der Universität ist insoweit nur von vorübergehender Natur. Genau diese Heranführung an die Selbstständigkeit macht gegenüber „normalen Unternehmen“ ein anderes Führungsverständnis notwendig. Welches Ausmaß die notwendige Andersartigkeit des Führungsverständnisses an Hochschulen annimmt, ist eine noch ungeklärte Frage – ist wirklich *alles anders* an der Hochschule, oder sind es nur einige Details?

Die Erfahrungen der befragten Promovierenden mit dem Führungshandeln ihrer Vorgesetzten und Promotionsbetreuer deuten darauf hin, dass bestimmte Rollenmuster seitens der „Führenden“ als besonders konstruktiv, förderlich, hilfreich wahrgenommen werden: Mentor, Partner, Organisator, Unterstützer. Falls es an Universitäten in der Zukunft neben den bereits in Angriff genommenen strukturellen Veränderungen im Bereich der Promotionsphase verstärkt zu gezielten Personalentwicklungsmaßnahmen für den Auf- und Ausbau von Führungskompetenz kommt, könnte genau diese Rollenkonfiguration ein

sinnvolles Leitbild entsprechender Angebote darstellen. Konzepte der Abwesenheit von Führung, zurückhaltend-optimistische Führungsstile, aber auch allzu machtvollste Steuerungsversuche scheinen als weniger hilfreich wahrgenommen zu werden.

Künftige Entwicklungsangebote könnten es sich zum Ziel setzen, die Art und Weise der Promotionsbetreuung durch Professoren in Richtung auf Mentoring, Unterstützung, Organisation und (trotz des Hierarchie- und Erfahrungsunterschieds) hin zu partnerschaftlichen Beziehungen zwischen „Führenden“ und „Geführten“ zu entwickeln. Entsprechende Maßnahmen wie das Führungsfeedback (Elvers 2006), bei dem Professoren von ihren Mitarbeitern eine fragebogengestützte Einschätzung zu ihrem Führungshandeln erhalten und auf dessen Basis Coaching oder andere Angebote zur „*Führungskräftefortbildung*“ (Baier 2005, S. 313) gezielt ausgewählt werden können, erscheinen heute denkbarer denn je. Zur Entwicklung entsprechender Angebote, aber auch um den Prozess der Promotionsbetreuung besser zu verstehen, ist auch die Perspektive der „Führenden“ selbst näher zu untersuchen, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnte: Wie nehmen Professoren selbst die Promotionsbetreuung wahr? Teilen sie die Perspektive ihrer Promovierenden? Wie definieren sie selbst den Unterschied zwischen konstruktivem und weniger konstruktivem Führungshandeln?

An die vorliegenden Ergebnisse anknüpfende Untersuchungen könnten mit der Reflexion solcher Forschungsfragen bereits den nächsten Schritt zur Entwicklung systematischer Entwicklungsangebote beschreiten, und nicht zuletzt profitieren auch die Vorgesetzten, die Professoren selber, davon, wenn sie ihr Führungshandeln reflektieren und, wo sinnvoll, weiterentwickeln: Durch hinderliches Verhalten untergraben sie nach den Ergebnissen dieser Untersuchung ihre eigene Autorität und provozieren, dass ihre Mitarbeiter sich nach alternativen Handlungsstrategien umsehen oder die Motivation an der Fortführung des Promotionsvorhabens verlieren – förderliches Führungsverhalten hingegen wirkt sich positiv auf die Arbeitsebene, auf die emotionale und auf die motivationale Ebene der „Geführten“ aus. Diese Potenziale zu erreichen und im Sinne sowohl der Individuen als auch der Institution und der Gesellschaft insgesamt zu nutzen, ist das Ziel von Führungshandeln, außerhalb wie innerhalb der Hochschule.

Literatur

Baier, Stefan (2005): Universitäre Personalarbeit im Umbruch. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der organisationalen Praxis. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudie (Hrsg.): Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-) Moderne. München, (S. 305-316)

Becker, Ruth; Engler, Steffani; Lien, Shih-cheng; Schäfer, Sabine (2002): Warten auf Godot – eine Analyse des Promotionsgeschehens an der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund. In Roloff, Christine (Hrsg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule. Bielefeld, S. 116-143

Berning, Ewald; Falk, Susanne (2004): Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, 2004, 3, S. 54-76

Berning, Ewald; Falk, Susanne (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern: Praxis – Modelle – Perspektiven. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 72)

Enders, Jürgen; Bornmann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt

Elvers, Bettina (2006): Führungskulturen an der Universität: Feedbackinstrumente als Schlüssel zur Personalentwicklung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching 13, 2006, 4, S. 343-354

Flanagan, John C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51, 1954, S. 327-358

Gerhardt, Anke; Briede, Ulrike; Mues, Christopher (2005): Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 27, 2005, 1, S. 74-95

Groeben, Norbert; Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden (2. Aufl.). Weinheim, S. 233-258

Haller, Reinhold (2007): Mitarbeiterführung in Wissenschaft und Forschung: Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele. Berlin

Kamenz, Uwe; Wehrle, Martin (2007): Professor Untat: Was faul ist hinter den Hochschulkulissen. Berlin

Klecha, Stefan; Krumbein, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden

Krell, Gertraude (2004): Vorgesetztenfeedback im wissenschaftlichen Bereich. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 482-487

Roloff, Christine (2002): Der Zusammenhang von Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement. In: Roloff, Christine (Hrsg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule. Bielefeld, S. 11-36

Rosenstiel, Lutz von (1999): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michel (Hrsg.): USW-Schriften für Führungskräfte: Band 20. Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement (4. Aufl.). Stuttgart, S. 3-24

Schmidt, Boris (2007a): Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29, 2007, 4, S. 140-161

Schmidt, Boris (2007b): 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2, 2007, 3, S. 21-40

Wegge, Jürgen; Rosenstiel, Lutz von (2004): Führung. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie (3. Aufl.). Bern, S. 475-512

Wildt, Johannes (2002): Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase. In: Journal Hochschuldidaktik, 13, 2002, 1, S. 21-23

Anschrift der Verfasser:

Dr. Boris Schmidt
Astrid Richter
Universitätsprojekt Lehrevaluation
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Am Steiger 3 Haus 1
07743 Jena
www.thema31.de
E-Mail:schmidt@thema31.de

Boris Schmidt ist seit 2003 Projektmanager im Universitätsprojekt Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In seinen Forschungsprojekten untersucht er die Personalentwicklung an Hochschulen. Als freiberuflicher Berater und Coach unterstützt er Professoren und Nachwuchswissenschaftler in Phasen beruflicher Herausforderungen, Umbrüche und Entscheidungen. Die vorliegende Studie entstand gemeinsam mit Astrid Richter, Diplomandin im Universitätsprojekt Lehrevaluation.