

Christian Scherer

Personal- entwicklung in der Schule

**durch Unterrichtsbesuche
der Schulleitung**

Rückmeldegespräche im Vergleich

ibidem

Christian Scherer

Personalentwicklung in der Schule durch Unterrichtsbesuche der Schulleitung

Rückmeldegespräche im Vergleich

Christian Scherer

**PERSONALENTWICKLUNG IN DER SCHULE
DURCH UNTERRICHTSBESUCHE
DER SCHULLEITUNG**

Rückmeldegespräche im Vergleich

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

zugl.: Darmstadt, Technische Universität Darmstadt, Dissertation

ISBN-13: 978-3-8382-7265-8

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2019

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	9
1. Notwendigkeit der Forschung und Ziel der Arbeit.....	11
2. Personalentwicklung.....	15
2.1 Systemtheoretisches Verständnis von Personalentwicklung....	16
2.2 Definition „Personalentwicklung“	17
2.3 Personalentwicklung: Eine Teilfunktion des Personalmanagements.....	17
2.4 Personalentwicklung und die individuelle Komfortzone	20
2.5 Persönlichkeitstypen – ein gedankliches Bezugssystem	22
2.6 SWOT-Analyse.....	24
2.7 Personalentwicklung: Eine Möglichkeit der Schulentwicklung	26
2.8 Schulentwicklung und Governance	30
2.9 Personalentwicklung: Ein Teilbereich des Qualitätsmanagements	31
2.10 Personalarbeit an der Schule und die Tätigkeitsphasen einer Lehrkraft	36
2.11 Schulleitung und Schulleitungsaufgaben	39
2.12 Institution Schule, ihre Funktionen und ihre Hierarchie	41
2.13 Personalentwicklung und Berufsbeamtentum.....	44
2.14 Übertragung von Entscheidungsbefugnissen und Zuständigkeiten auf hessische Schulleiter	44
3. Unterrichtsbesuche	49
3.1 Unterrichtsbeobachtung	50
3.2 Unterrichtsbesuche in der Ausbildung.....	51
3.3 Unterrichtsbesuche und die pädagogische Freiheit.....	52
3.4 Unterrichtsbesuche der Schulleitung als Sonderform der Beratung.....	53

3.5	Personalentwicklung durch Unterrichtsbesuche der Schulleitung	56
3.6	Das Rückmeldegespräch für die Lehrperson nach einem Unterrichtsbesuch der Schulleitung	59
3.7	Grundlagen der Kommunikation	62
3.8	Gesetzliche Grundlagen für Unterrichtsbesuche.....	65
3.8.1	Rheinland-Pfalz	66
3.8.2	Hessen.....	67
3.9	Kriterien guten Unterrichts	72
3.9.1	Kriterien guten Unterrichts nach Helmke	72
3.9.2	Kriterien guten Unterrichts in Rheinland-Pfalz (ORS)	74
3.9.3	Kriterien guten Unterrichts in Hessen (HRS)	76
4.	Forschungsmethode	79
4.1	Grundlagen empirischer Sozialforschung.....	80
4.2	Dokumentarische Methode	84
4.2.1	Forschungsprogramm	84
4.2.2	Methodische Vorgehensweise.....	87
4.3	Handlungsleitendes Erfahrungswissen und Habitus	91
5.	Auswertung der Rückmeldegespräche.....	95
5.1	Sequenzprotokolle	96
5.1.1	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 1	96
5.1.2	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 2	97
5.1.3	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 3	98
5.1.4	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 4	99
5.1.5	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 5	100
5.1.6	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 6	101
5.1.7	Sequenzprotokoll: Rückmeldegespräch Nummer 7	101
5.2	Analyse ausgewählter Sequenzen	102
5.2.1	Analyse der Gesprächseröffnungen / Einstiege der Schulleiter	102
5.2.2	Analyse der Sequenzen „Reflexion der beobachteten Stunde mit Hilfe des Kriteriums Klarheit und Strukturierung“	114

5.2.3	Analyse der Sequenzen „freie Äußerung des Schulleiters“	131
5.2.4	Analyse zweier Sequenzen zum Thema „Schülerverhalten“	152
5.2.5	Analyse der Gesprächsabschlüsse	166
5.2.6	sinn- und soziogenetische Fallbeschreibung	173
5.2.7	Generalisierung	186
6.	Zusammenfassung der Ergebnisse	191
7.	Fazit und Ausblick	193
8.	Literatur- und Quellenverzeichnis	195
9.	Anhang	201
9.1	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 1	202
9.2	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 2	219
9.3	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 3	234
9.4	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 4	248
9.5	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 5	262
9.6	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 6	282
9.7	Transkript: Rückmeldegespräch Nummer 7	286

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Personalmanagement-Dreieck	18
Abbildung 2: Das Komfortzonen-Modell	21
Abbildung 3: Die vier Grundtendenzen nach Riemann	23
Abbildung 4: SWOT-Analyse	25
Abbildung 5: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.....	27
Abbildung 6: Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitäts-Managements	34
Abbildung 7: Personalarbeit an der Schule.....	37
Abbildung 8: Pyramide der Schulhierarchie.....	43
Abbildung 9: Der Beratungszyklus zur Unterrichtsbeobachtung	57
Abbildung 10: Die vier Ebenen von Aussagen.....	62
Abbildung 11: Modell zur Beschreibung zwischenmenschlicher Kommunikation	64
Abbildung 12: Beratertypen beim Rückmeldegespräch für die Lehrperson.....	186
Abbildung 13: Die vier Grundtendenzen des Schulleitungshandelns beim Rückmeldegespräch für die Lehrperson	188

1. Notwendigkeit der Forschung und Ziel der Arbeit

Einerseits stehen Lehrer[Innen] im Unterricht im „Rampenlicht“, denn SchülerInnen und mittelbar auch die Eltern registrieren genau, wie sich die LehrerInnen in ihrer Unterrichtsarbeit verhalten. Andererseits sind viele Lehrer[Innen] im Unterricht weitgehend isoliert. Ihr tatsächliches Verhalten ist meist nur für die SchülerInnen beobachtbar. Aber nur wenige LehrerInnen lassen sich von ihren SchülerInnen direkt Rückmeldungen geben. Zudem sind die Auswirkungen des Lehrerverhaltens nicht leicht zu messen und zu bewerten. Die berufliche Situation des Lehrers bzw. der Lehrerin schließt also nicht unbedingt wirkungsvolle Information über die Auswirkung des eigenen Verhaltens mit ein. Diese Information ist aber für jedes Handlungslernen, natürlich auch für das des Lehrers [bzw. der Lehrerin], wichtig. (Schratz 2003: 116)

Schratz zeigt in seiner Aussage das Dilemma von Lehrkräften auf. Lehrer¹ stehen zwar im Unterricht ständig unter Beobachtung und im Mittelpunkt, sind aber trotzdem isoliert und verstehen sich häufig als Einzelkämpfer. Das Verhalten der Lehrkräfte ist den Schülern² bestens bekannt. Doch nur selten lassen sich Lehrer von Schülern eine direkte Rückmeldung geben. Hinzu kommt, dass das Lehrerverhalten nicht leicht zu messen und zu bewerten ist. Den Lehrkräften fehlt dadurch die Information über die Auswirkung des eigenen Verhaltens. Diese wiederum wäre aber für das Handlungslernen des Lehrers wichtig. Um die Lehrer ein Stück weit aus ihrer Isolation zu holen und um blinde Flecken zu beleuchten bzw. zu minimieren, sollte der Schulleiter³ Unterrichtsbesuche durchführen. Auf diese Art und Weise kann das Handlungslernen der Lehrer unterstützt werden. Dieses ist besonders wichtig, da für den schulischen Alltag folgender Satz gilt: „Kein guter Unterricht ohne gute Lehrkräfte!“ (Horster / Rolff 2006: 202)

¹ In dieser Arbeit wird der Einfachheit wegen, für „Lehrerinnen und Lehrer“ nur „Lehrer“ geschrieben. Es sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

² In dieser Arbeit wird der Einfachheit wegen, für „Schülerinnen und Schüler“ nur „Schüler“ geschrieben. Es sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

³ In dieser Arbeit wird der Einfachheit wegen, für „Schulleiterin und Schulleiter“ nur „Schulleiter“ geschrieben. Es sind aber immer beide Geschlechter gemeint. Ferner wird in dieser Arbeit nicht zwischen „Schulleiter“ und „Schulleitungsmitglied“ unterschieden. Die Worte „Schulleiter“ und „Schulleitung“ werden synonym verwendet. Grundsätzlich gehören nach § 87 Absatz 1, Satz 1 HSchG zur Schulleitung: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter, die Stellvertreterin oder der Stellvertreter und die Lehrerinnen und Lehrer, die besondere Funktionsstellen innehaben (Lehrkräfte mit besonderen Funktionen) [...]“. (Hessenrecht. 2013)

Horster und Rolff drücken mit diesem kurzen und prägnanten Satz eine grundlegende schulische Realität aus. Guter Unterricht ist ohne gute Lehrkräfte nicht möglich. Aus diesem Grund muss das Handlungslernen der Lehrer unterstützt bzw. eine systematische Personalentwicklung durch die Schulleitung betrieben werden. Eine Möglichkeit hierfür sind, wie bereits erwähnt, Unterrichtsbesuche des Schulleiters. Dies alleine begründet schon die Notwendigkeit Unterrichtsbesuche, deren Durchführung und Wirkung zu erforschen. Lenkt man den Fokus aber weg von der Lehrkraft und betrachtet man sich die Entwicklung der Schullandschaft, so stellt man fest, dass immer mehr Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche von der Schulaufsichtsbehörde auf die Schulleiter übertragen wurden und werden. (Bonsen 2010: 189) Eine Schulleitungszuständigkeit ist beispielsweise das Durchführen von Unterrichtsbesuchen. So gibt es zum Beispiel in Rheinland-Pfalz und in Hessen klare Regelungen bezüglich der Unterrichtsbesuche des Schulleiters. Sie werden in Rheinland-Pfalz durch die „Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz“ geregelt. Dort heißt es unter dem Abschnitt „Schulleiter“, unter Punkt 2.4.2: „[Daher soll der Schulleiter] sich – auch durch Unterrichtsbesuche, [...] – über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule informieren und die Lehrer beraten [...].“ (Schulrecht Rheinland-Pfalz. 1976) In Hessen werden die Unterrichtsbesuche des Schulleiters durch § 88 Absatz 2, Satz 2, Nr. 3 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) verpflichtend festgelegt: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist insbesondere verpflichtet [...] sich über das Unterrichtsgeschehen, insbesondere durch Unterrichtsbesuche zu informieren, die Lehrerinnen und Lehrer zu beraten und, sofern erforderlich, auf einen den Rechts- und Verwaltungsvorschriften entsprechenden Unterricht hinzuwirken [...].“ (Hessenrecht. 2015) Die Schulleiter haben somit häufig nicht nur das Recht, sondern auch die Verpflichtung Unterrichtsbesuche durchzuführen. Hierfür benötigen sie wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten. Auch deshalb muss die Forschung Unterrichtsbesuche zum Forschungsgegenstand machen. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dieser Aufgabe leisten und erforscht Unterrichtsbesuche der Schulleiter, wenn diese als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt werden. Hierbei steht das Rückmeldegespräch für die Lehrperson nach einem Unterrichtsbesuch des Schulleiters im Mittelpunkt der Forschung, da von diesem Gespräch selbst die Effektivität und die Nachhaltigkeit des Personalentwicklungsinstruments abhängt. Nach Fischer und Schratz sollte der Unterrichtsbesuch durch die Schulleitung in sechs Schritten erfolgen. Das Rückmeldege-

sprach für die Lehrperson ist der vierte Schritt. Welche weiteren Schritte es gibt, wird Kapitel 3.5, Seite 56 näher ausführen. Bei den zu untersuchenden Rückmeldegesprächen stehen die Schulleitungen und das Schulleitungshandeln im Mittelpunkt der Forschung, da der Schulleiter grundsätzlich für die Personalentwicklung und die Schulentwicklung an der eigenen Schule maßgebend ist. „Wurde die Rolle von Schulleitungen bis vor einigen Jahren noch als die von 'Türöffnern' oder 'Agenten des Wandels' gesehen, so hat sie sich in jüngster Zeit zu der von 'Initiatoren' und 'Späheren' weiterentwickelt, die auf der Schwelle zwischen Gegenwart und Zukunft vorausschauend agieren.“ (Dresselhaus 2000: 19; in Schüßler 2006: 268) Das Zitat macht sehr deutlich, dass der Rolle der Schulleitung in Bezug auf Schulentwicklung schon immer eine große Bedeutung zugemessen wurde. Die Schulleitung wurde früher als Agent des Wandels und als Türöffner titulierte. Dies ist bezeichnend dafür, dass die schulische Entwicklung davon abhängig war, ob die Schulleitung die „Tür“ für neue Entwicklungen geöffnet hat, um im Bilde zu bleiben. Dresselhaus geht aber noch weiter und sagt, dass Schulleitungen heute Späher und Initiatoren seien, welche in die Zukunft schauen müssen, aber bei ihren Handlungen auch die Gegenwart nicht vernachlässigen dürfen. Das verleiht der Schulleitungsrolle eine noch stärkere Gewichtung, da sie aktiv die Schulentwicklung der eigenen Schule betreiben muss. Schulleiterinnen und Schulleiter können nicht nur darauf warten, dass sich eine Entwicklung an ihrer Schule ergibt und dann dafür die „Tür“ öffnen. Sie müssen danach Ausschau halten, die gegenwärtigen Gegebenheiten berücksichtigen und gezielt die Schule in die Zukunft führen. Schulleiter haben in der Regel jedoch lediglich die Qualifikation als Lehrkraft, Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt, wenn sie die Funktionsstelle als Schulleitung übernehmen. Im besten Fall haben Sie noch Einblicke in das Verwaltungshandeln. Dies erscheint angesichts der großen Gestaltungsaufgabe als wenig ausreichend. (Schüßler 2006: 268) Umso wichtiger ist es, ihnen Konzepte und Handlungsleitfäden an die Hand zu geben, damit sie eine systematische und nachhaltige Personalentwicklung an der eigenen Schule betreiben können. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit das handlungsleitende Erfahrungswissen von Schulleitern untersucht, welche bereits langjährige Berufserfahrung haben. Das erfahrungsbasierte Alltagswissen, welches dem Individuum das situationsangemessene Agieren in Kontexten des Alltags ermöglicht, wird „handlungsleitendes Erfahrungswissen“ genannt. (Kleemann [u.a.] 2013: 236) Auf den schulischen Kontext und die vorliegende Arbeit bezogen, bedeutet es, dass das handlungsleitende

Erfahrungswissen dem Schulleiter das situationsangemessene Agieren beim Rückmeldegespräch für die Lehrperson ermöglicht. Die Art und Weise wie das Individuum handelt, „weist immer auf unterschiedliche Ausformungen des Alltagswissens“ hin. (ibid.: 154) Diese Tatsache wird in der vorliegenden Arbeit genutzt, um herauszufinden, „welche unterschiedlichen typischen Denk- und Handlungsmuster existieren, wie diese zustande kommen und welche praktischen Konsequenzen sich daraus ergeben“. (ibid.) Hierzu wird die Dokumentarische Methode angewendet. Kapitel 4.2, Seite 84 wird die Methode und die einzelnen Analyseschritte näher ausführen. Die Dokumentarische Methode hat demzufolge das Ziel, das alltägliche handlungsleitende Erfahrungswissen der Schulleiter zu rekonstruieren. Doch welche Rolle spielt das handlungsleitende Erfahrungswissen, oder auch implizites Wissen genannt, eigentlich bei der Beratung einer Lehrkraft hinsichtlich ihres Unterrichts? Ist bei dieser Beratung nicht das theoretische Wissen des Schulleiters über Unterricht von größerer Bedeutung? Hasslöwer verneint dies und sagt: „Eine Beratungshandlung findet im Gleichklang zwischen explizitem theoretischen, fachlichen, methodischen Erklärungswissen und implizitem Handlungswissen, das im Hintergrund als Basis oder als zugrunde liegende Steuerungs- und Ordnungsebene wirkt, statt.“ (Hasslöwer 2013: 118) Hasslöwer misst dem handlungsleitenden Erfahrungswissen eine gleich bedeutende Rolle bei, wie dem Erklärungswissen. Das handlungsleitende Erfahrungswissen ist als Basis oder Grundlage zu verstehen, welche im Hintergrund wirkt. Welches handlungsleitende Erfahrungswissen der Schulleiter beim Rückmeldegespräch für die Lehrperson im Hintergrund als Basis wirkt, wird Kapitel 5, Seite 95 explorativ analysieren. Kapitel 2 bis Kapitel 4 behandeln die Themen „Personalentwicklung“, „Unterrichtsbesuche“, und „Forschungsmethode“. Demgemäß folgt nun die Erörterung des Themas „Personalentwicklung“.

2. Personalentwicklung

Eine planvolle und gezielte Personalentwicklung ist für Schulleitungen Neuland. Zahlreiche Schulen haben kein Personalentwicklungskonzept, das aufzeigt, auf welche Art und Weise das Lehrerkollegium in seiner Gesamtheit und die einzelne Lehrkraft individuell gefördert und fortgebildet werden. (Buhren / Rolff 2002⁴; in Keller 2007: 90) Im Folgenden wird dargelegt, wie wichtig eine systematische Personalentwicklung in der Schule und für die Schule ist und was es hierbei zu beachten gibt. Um das Thema „Personalentwicklung“ zu durchdringen, gliedert sich das Kapitel 2 wie folgt:

- Das systemtheoretische Verständnis von Personalentwicklung wird aufgezeigt.
- Der Begriff „Personalentwicklung“ wird definiert.
- Das schulische Personalmanagement und seine Teilfunktionen werden vorgestellt.
- Die individuelle Komfortzone, welche bei der Personalentwicklung beachtet werden muss, wird erläutert.
- Ein gedankliches Bezugssystem hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitstypen, welches die schulische Personalentwicklung erleichtert, wird dargestellt.
- Die SWOT-Analyse, als eine Möglichkeit, um der Personalentwicklung den Weg zu ebnen und um mögliche Ängste vor Personalentwicklungsinstrumenten zu nehmen, wird erklärt.
- Der Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und Schulentwicklung wird dargelegt.
- Die Governance-Perspektive als Sichtweise und die Verknüpfung dieser Sichtweise mit Schulentwicklung wird ausgeführt.
- Die Interdependenz zwischen schulischer Qualität und Personalentwicklung wird erörtert und ein mögliches Qualitätsmanagementkonzept wird dem Leser näher gebracht.
- Die Tätigkeitsphasen einer Lehrkraft und die Personalarbeit an der Schule werden in Bezug zueinander gebracht.
- Die Rolle der Schulleitung und die Schulleitungsaufgaben werden näher bestimmt.

⁴ Seitenzahl nicht angegeben.

- Die Institution „Schule“ wird näher gefasst und es werden ihre Funktionen und ihre Hierarchie aufgedeckt.
- Welche Rolle das Berufsbeamtentum bei der Personalentwicklung spielt, wird beleuchtet.
- Zum Abschluss des Kapitels wird die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen und Zuständigkeiten auf Schulleiter exemplarisch für das Bundesland Hessen beschrieben.

Begonnen werden soll mit der Frage, „ob sich „Personal“ überhaupt „entwickeln“ lässt? (Schratz 2003: 95)

2.1 Systemtheoretisches Verständnis von Personalentwicklung

Die Diskussion, ob eine wirkliche Personalentwicklung, also eine Entwicklung von Personal, überhaupt möglich ist, wurde bis heute nicht beendet. (Schratz 2003: 95)

Systemtheoretisch ist die dahinter liegende Frage eindeutig mit „nein“ zu bezeichnen, denn Systeme sind „autopoietisch“, d.h. sie steuern sich selbst. Sie können von außen bestenfalls „irritiert“ werden, was natürlich auch entsprechende Auswirkungen hat – nur nicht immer die gewünschte! Daher spricht Sprenger [...] auch davon, dass die zentrale Aufgabe einer Führungsperson das „Stören“ bzw. „Irritieren“ ist, um so Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren. Führungskräfte sollten ihm gemäß „Störkräfte“ sein. (Sprenger 2000⁵; in Schratz 2003: 95)

Bezogen auf die vorliegende Arbeit ist festzuhalten, dass Unterrichtsbesuche der Schulleitung – wenn sie als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt werden – die einzelnen „Lehrpersonen-Systeme“ bestenfalls stören und irritieren. Die Schulleitung muss sich bewusst sein, dass nicht abzuschätzen ist, ob sich das jeweilige System (die jeweilige Lehrkraft) wie gewünscht durch den Unterrichtsbesuch beeinflussen lässt, da systemtheoretisch betrachtet Systeme autopoietisch sind. Deshalb muss die Schulleitung eine gewisse Ergebnisoffenheit in den Prozess mitbringen und sich als „Störkraft“ verstehen. Wenn in der vorliegenden Arbeit, vor diesem Hintergrund, von Personalentwicklung gesprochen wird, ist nicht das Entwickeln, sondern das Beeinflussen der Lehrkräfte gemeint. Wie Lehrkräfte beeinflusst werden können, führt die folgende Definition näher aus.

⁵ Seitenzahl nicht angegeben.

2.2 Definition „Personalentwicklung“

„Unter Personalentwicklung versteht man die Förderung beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen durch Fortbildung, Beratung und Arbeitsgestaltung.“ (Ryschka / Solga / Mattenklott 2005⁶; in Keller 2007: 90) Das Zitat macht deutlich, dass Personalentwicklung bzw. Personalbeeinflussung viele unterschiedliche Facetten hat. So muss das schulische Personal in seinen beruflichen Kompetenzen und Einstellungen gefördert, fortgebildet und beraten werden. Dies kann beispielsweise durch pädagogische Tage, schulinterne Fortbildungsreihen oder Unterrichtsbesuche erfolgen. Grundsätzlich gilt, dass sich schulische Personalentwicklung an den strategischen Zielen der Schule orientieren muss, um diese gezielt weiterzuentwickeln. (Keller 2007: 90) Personalentwicklung ist jedoch nur eine Teilfunktion des schulischen Personalmanagements. Welche weiteren Teilfunktionen des Personalmanagements es gibt, wird das nächste Kapitel aufzeigen.

2.3 Personalentwicklung: Eine Teilfunktion des Personalmanagements

In Handel, Industrie und Wirtschaft ist Personalmanagement seit vielen Jahren weit verbreitet. Im öffentlichen Dienst und insbesondere in Schulen ist dies nicht der Fall. (Buhren / Rolff 2013: 451) Schulisches Personalmanagement ist jedoch äußerst „bedeutsam, wenn man bedenkt, dass motivierte und qualifizierte Lehrpersonen der Schlüssel zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sind“. (ibid.: 455) Nur ein systematisches Personalmanagement ermöglicht, auf lange Sicht gesehen, motivierte und qualifizierte Lehrkräfte. Wenn man der Aussage von Buhren und Rolff folgt, stellt sich einem die Frage, weshalb systematisches Personalmanagement in Schulen noch nicht verbreitet ist. Ein Grund hierfür, ist die Tatsache, dass Teilfunktionen und zentrale Elemente des Personalmanagements bisher von der Schulaufsicht ausgeführt und geregelt wurden. So übernahm die Schulaufsicht beispielsweise die Auswahl und Einstellung des Personals, entschied über Beförderungen, hatte die Verantwortung für das Personal und war für dessen Besoldung zuständig. Lediglich der unterrichtliche Personaleinsatz und die Personalfortbildung waren Aufgabe der Schulleitung. Daneben erstellten Schulleitungen auch dienstliche Beurteilungen, wenn eine Beförderung oder Verbeamtung anstand. (ibid.:

⁶ Seitenzahl nicht angegeben.

451) Diese waren jedoch mehr eine „ergänzende Dienstleistung für die Schulaufsicht“. (ibid.) Gegenwärtig findet eine weitreichende Verantwortungsübertragung im Personalmanagementbereich statt. Die staatliche Schulaufsicht überträgt den Schulleitern immer mehr Aufgabenfelder und rückt so nach und nach von ihren traditionellen Aufgaben ab. (ibid.) Vergleiche hierzu Kapitel 2.14, Seite 44. Um zu verdeutlichen, welche Aufgabenfelder zum Personalmanagement zählen, haben Buhren und Rolff, in Anlehnung an Hilb (welcher sich an Wächter orientiert), das Personalmanagement-Dreieck für den schulischen Bereich entwickelt – siehe folgende Abbildung: (ibid.: 460f.)

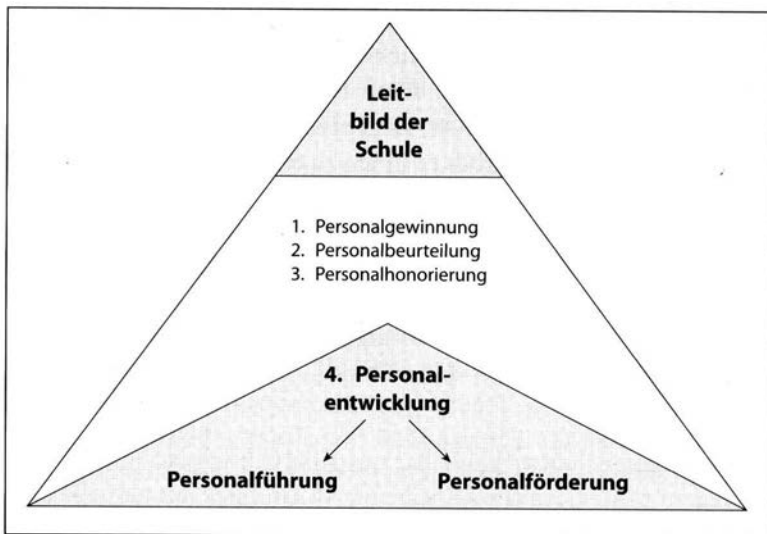


Abbildung 1: Das Personalmanagement-Dreieck (Buhren / Rolff 2013: 461)

Hilb entwarf für die freie Wirtschaft ein Personalmanagementkonzept. Ihm folgend wird der Gesamtrahmen des Personalmanagement-Dreiecks „Personalmanagement“ genannt. (Hilb 2001: 14f.; in Buhren / Rolff 2013: 460) Wächter adaptierend umfasst das Personalmanagement drei Kernpunkte. (Wächter 1991: 325; in Buhren / Rolff 2013: 460f.) Das Personalmanagement muss sich „strategisch ausrichten (statt nur reagierend verwaltend); es soll den Menschen als Ressource begreifen (statt nur als Kostenfaktor), und die Personalfunktion soll als primäre Managementaufgabe (statt als spezialisierte Stabsfunktion) verstanden werden“. (ibid.: 461) Diese Kernpunkte beachtend, stellt Hilb folgende Teilfunktionen des Per-

sonalmanagements heraus: „Personalgewinnung, Personalbeurteilung, Personalthonorierung, Personalentwicklung“. (Hilb 2001: 14f.; in Buhren / Rolff 2013: 461) Buhren und Rolff ergänzen bzw. untergliedern die Personalentwicklung selbst nochmal, für das schulische System, in *Personalführung* und *Personalförderung*. Außerdem stellen sie das Leitbild der Schule an oberste Stelle des Personalmanagement-Dreiecks. (Buhren / Rolff 2013: 461) „Mit Leitbild ist der bündige Ausdruck des gemeinsamen pädagogischen zukunftsbezogenen Selbstverständnisses des gesamten Kollegiums und möglichst auch der Schüler/innen und Eltern gemeint.“ (Philipp / Rolff 1998: 14f.; in Buhren / Rolff 2013: 461) Das Leitbild soll demnach ein visionäres Ziel der Schulgemeinde sein und das gesamte Personalmanagement steuern bzw. das Personalmanagement soll auf das Leitbild ausgerichtet sein. Angemerkt sei, dass man im schulischen Kontext eher den Ausdruck „Personalrekrutierung“ und weniger den Begriff „Personalgewinnung“ verwendet, um keine Personalwerbemaßnahmen zu suggerieren. (Buhren / Rolff 2013: 461) Hilb unterteilt die Personalrekrutierung selbst in die Teilbereiche „Personalbedarfsermittlung, Personalwerbung, Personalauswahl, Personalanstellung und Personaleinführung“. (Hilb 2001: 63; in Buhren / Rolff 2013: 470) Buhren und Rolff ergänzen diese Unterteilung für die Schule um den Bereich Personaleinsatz. (Buhren / Rolff 2013: 470) Nach Buhren und Rolff ist die Personalentwicklung der wichtigste Personalmanagementbereich. (Buhren / Rolff 2013: 462) Wunderer unterscheidet zwischen der *direkten* und der *indirekten Personalentwicklung*. Die direkte Personalentwicklung beinhaltet beispielsweise Coaching, Beratungen und Mitarbeitergespräche. Sie wird direkte Personalentwicklung oder auch interaktive Personalentwicklung genannt, da sie auf der unmittelbaren Interaktion zwischen Lehrkraft und Schulleitung beruht. Die indirekte bzw. strukturelle Personalentwicklung beeinflusst die Lehrkräfte nicht unmittelbar. So können bewusst angelegte Rahmenbedingungen indirekt auf Lehrkräfte einwirken. (Wunderer 2000: 32f.; in Buhren / Rolff 2013: 462) Unterrichtsbesuche der Schulleitung stellen somit eine direkte Personalentwicklung dar. Joyce und Showers unterscheiden Personalentwicklung hingegen in „professionelle Entwicklung“, also die Entwicklung der einzelnen Lehrkraft, und „Kollegiumsentwicklung“, also die Entwicklung des gesamten Kollegiums. (Joyce / Showers 1995⁷; in Buhren / Rolff 2013: 463)

⁷ Seitenzahl nicht angegeben.

Die Personalentwicklung in der Schule ist besonders schwierig, da die Schule eine hoch komplexe und sozial komplizierte Organisation ist. Das schulische Personal besteht größtenteils aus Lehrkräften mit akademischer Ausbildung, welche sehr qualifiziert sind. Die Schulleitung sieht sich selbst oft als Kollege und versucht den Lehrkräften auf Augenhöhe zu begegnen. Dies hat jedoch Führungsdefizite zur Folge. (Buhren / Rolff 2013: 480) Dadurch sind Konflikte vorprogrammiert. Wenn sich die Schulleitung im Kollegium als „Primus inter Pares“ versteht, gibt es in der Schule keine hervorgehobene Leitung und jede einzelne Lehrkraft kann relativ selbstbestimmt und autonom agieren. (ibid.: 526) Folglich wird die Schulleitung vom Kollegium nicht als Führungskraft gesehen. Sie füllt die eigene Führungsrolle nur unzureichend aus. Wenn sich aber beispielsweise Eltern über eine einzelne Lehrkraft beschweren und die Schulleitung daraufhin versucht zu intervenieren bzw. die Schulleitung eventuell sogar dienstrechtliche Schritte einleiten muss, dann kommt es zu Konflikten, da das hierarchische Führungshandeln lediglich als einmaliges Ereignis erfolgt. (ibid.) Entfernt sich die Schulleitung von dieser starken Kollegialität und nimmt mehr die Rolle eines Vorgesetzten ein, so löst dies zumindest teilweise antihierarchische Reaktionen im Kollegium aus. Da die Lehrkräfte und die Schulleitung eine ähnliche und vergleichbare Ausbildung absolviert haben und die unterrichtliche Arbeit auch sehr ähnlich ist, wird das Denken und Handeln in fast allen Kollegien von einem Gleichheitssyndrom beherrscht. (ibid.: 480) Um die Reaktionen im Kollegium besser nachvollziehen zu können, sollte sich die Schulleitung der individuellen Komfortzone bewusst sein.

2.4 Personalentwicklung und die individuelle Komfortzone

Personalentwicklungsmaßnahmen bringen immer Veränderungen und einen Wandel mit sich. Diese Veränderungen erschüttern die über viele Jahre gewachsenen Bedürfnisse und Grundorientierungen der Lehrkräfte. Da ist es normal, dass solche Veränderungen bei den meisten Lehrkräften Stress auslösen. (Buhren / Rolff 2013: 534) Juhls bildet diesen Umstand in dem sogenannten Komfortzonen-Modell ab. Siehe Abbildung 2.

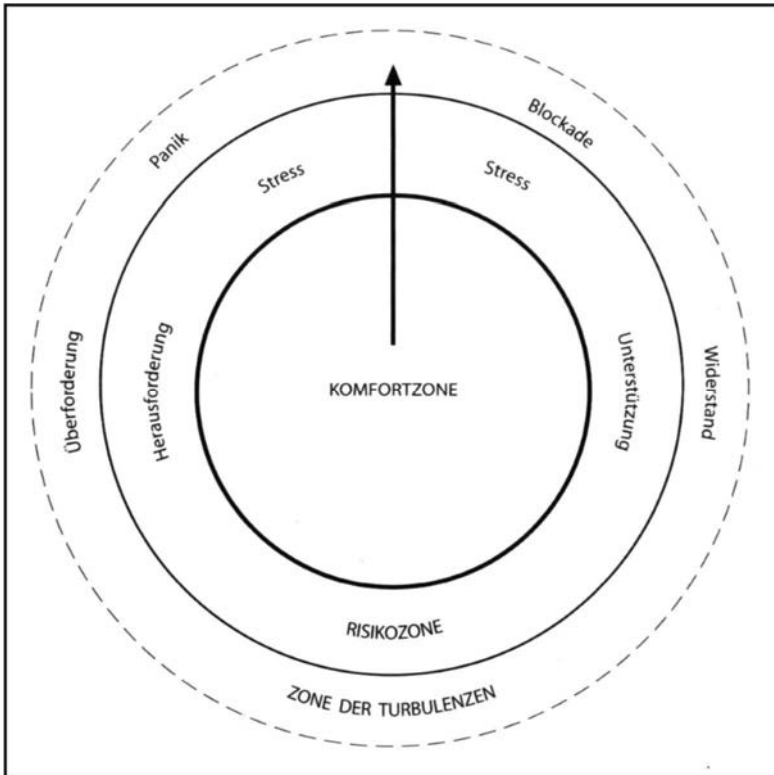


Abbildung 2: **Das Komfortzonen-Modell** (Juhls 2001: 18; in Buhren / Rolff 2013: 534)

„Alle Menschen eignen sich im Laufe ihres Lebens, ihres Wachstums- und Entwicklungsprozesses eine sogenannte Komfortzone an, in der sie sich bevorzugt bewegen, weil sie ihnen Sicherheit und Halt im Alltag gibt. Damit gemeint sind die – individuell sehr vielfältigen und verschiedenen – Verhaltensweisen und Reaktionsweisen, die dem Einzelnen helfen bzw. ermöglichen, im täglichen Umgang mit seinen Mitmenschen klarzukommen.“ (Juhls 2001: 18; in Buhren / Rolff 2013: 534)

Auf die Schule bezogen bedeutet das, dass sich alle Lehrkräfte in ihrer individuellen Komfortzone, welche aus bekannten Handlungsmustern, Ritualen und Routinen besteht, bewegen. Damit sich die Lehrkräfte weiterentwickeln können, müssen sie diese Komfortzone verlassen. Veränderungen zwingen das Individuum zum Verlassen der Komfortzone. Sie geraten dadurch in die Risikozone. Für viele Lehrkräfte birgt diese Zone

Stress. Sie benötigen deshalb Unterstützung. Die Herausforderungen überfordern die Lehrkräfte auch manchmal. Überforderung kennzeichnet die nächste Zone, die Zone der Turbulenzen. Sie ist die unerträglichste Zone. Das Individuum verspürt in dieser Zone Panik und reagiert mit Widerstand und Blockaden. Der Wandel wird als Gefahr empfunden und es wird versucht ihn zu bekämpfen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte in der Risikozone die Veränderungen bzw. Innovationen in ihre Handlungs- und Verhaltensmuster integrieren und so die Komfortzone erweitern. Hierbei muss die Schulleitung unterstützen und darauf achten, dass die Lehrkräfte nicht in die Zone der Turbulenzen abdriften. (Buhren / Rolff 2013: 534f.) Ein Unterrichtsbesuch der Schulleitung und das damit verbundene Rückmeldungsgespräch für die Lehrkraft, können für die Lehrperson das Verlassen der Komfortzone bedeuten. Das muss der Schulleitung beim Unterrichtsbesuch und beim Rückmeldegespräch bewusst sein. Der Schulleiter muss die Lehrkraft bei der Erweiterung ihrer Komfortzone unterstützen. Das Individuum darf nicht in die Zone der Turbulenzen geraten, da dann keine Weiterentwicklung mehr möglich ist. Hierzu ist es hilfreich, wenn der Schulleiter die zu besuchende Lehrkraft vorab, mithilfe eines gedanklichen Bezugssystems, in ihrer Persönlichkeit möglichst genau einschätzt. Ein denkbare Bezugssystem wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

2.5 Persönlichkeitstypen – ein gedankliches Bezugssystem

Thomann und Schulz von Thun haben die Persönlichkeitstheorie nach Riemann als Grundlage verwendet und ein theoretisches bzw. gedankliches Bezugssystem erstellt, welches verschiedene Persönlichkeitstypen abbildet. Bei dem Modell werden vier Grundstrebungen unterschieden, die – mal mehr, mal weniger – auf fast alle Personen zutreffen. (Schratz 2003: 40) „Sie lassen sich in Form von jeweils zwei Gegenpolen darstellen, die auf einer Raum- und Zeitachse liegen.“ (ibid.) So gibt es die Pole „Wechsel und Dauer“ und „Distanz und Nähe“. Siehe folgende Abbildung:

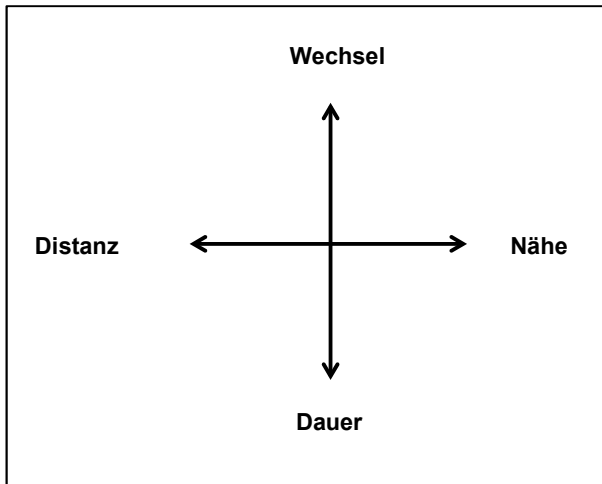


Abbildung 3: **Die vier Grundtendenzen nach Riemann (Thomann / Schulz von Thun 1988: 149; in Schratz 2003: 40)**

„Die vier Grundtendenzen treffen für den Einzelnen in einem unterschiedlichen Verhältnis zu: Je extremer das Grundbedürfnis ausgeprägt ist, desto weiter ist es vom Nullpunkt (Mitte des Fadenkreuzes) entfernt.“ (Schratz 2003: 40) Die Schulleitung muss die zu besuchende Lehrkraft bereits gut kennen, um sie vorab in dem Modell korrekt verorten zu können.

So haben Lehrpersonen, welche dem Pol „Nähe“ zuzuordnen sind, das Grundbedürfnis nach einer Selbstaufgabe, nach Mitleid und Mitgefühl, nach Harmonie und Bestätigung, nach Zärtlichkeit, Geborgenheit, gesellschaftlichen Interessen und nach Zwischenmenschlichem. Wohingegen Lehrkräfte, welche dem „Distanz-Pol“ verhaftet sind, einen Drang nach Unabhängigkeit, Abgrenzung und Freiheit verspüren. Menschen, die ein ausgeprägtes Grundbedürfnis nach „Dauer“ haben, streben nach Überdauerndem und Verlässlichem. Begriffe wie Kontrolle und Wille, Macht, System, Theorie, Gesetz, Ziel, Voraussicht, Vorsicht und Planung treffen auf diese Menschen zu. Ihnen gegenüber stehen die Personen, die das gegenteilige Bedürfnis haben. Personen, die am Pol „Wechsel“ zu verorten sind, wollen das Wagnis, das Abenteuer, das Unbekannte erobern und lieben die Spontaneität und die Abwechslung. (Thomann / Schulz von Thun 1988: 149; in Schratz 2003: 40f.) Dem Modell folgend, gibt es folgende Grundtypen von Lehrpersonen:

- Die „distanziert-abgehobene“ Lehrkraft, die „vom Streben nach Wechsel und Distanz dominiert ist“. (Schratz 2003: 42)
- Die „zugewandt-helfende“ Lehrkraft, die „Dauer und Nähe sucht“. (ibid.)
- Die „ordnend-bewahrende“ Lehrkraft, die „nach Dauer und Distanz strebt“. (ibid.)
- Die „überschwänglich-schwungvolle“ Lehrkraft, die „stets auf der Suche nach Wechsel und Nähe ist“. (ibid.)

Jede Lehrperson verkörpert grundsätzlich einzelne Eigenschaften aller Typen. Jedoch ist häufig ein Grundtyp stärker ausgebildet. (ibid.) Auch die Schulleitung sollte sich vor dem Unterrichtsbesuch bewusst machen, in welchem Quadranten sie sich selbst eher verorten würde.

Um den Lehrkräften das Verlassen der Komfortzone (vergleiche Kapitel 2.4, Seite 20) weiter zu erleichtern, ist es unabdingbar dem Kollegium den Nutzen von Unterrichtsbesuchen zu verdeutlichen und ihnen mögliche, unbegründete Ängste zu nehmen. Hierzu kann die Schulleitung eine SWOT-Analyse mit dem gesamten Kollegium zum Thema „Unterrichtsbesuche“ durchführen. Was unter einer SWOT-Analyse zu verstehen ist, führt Kapitel 2.6 näher aus.

2.6 SWOT-Analyse

Die Schulleitung sollte, bevor sie Unterrichtsbesuche durchführt, klären, welche Erwartungen das Kollegium an Unterrichtsbesuche der Schulleitung hat und ob es diesbezüglich Befürchtungen gibt. (Schüßler 2008: 105) Wie bereits erwähnt, muss dem Kollegium der Nutzen von Unterrichtsbesuchen der Schulleitung verdeutlicht werden und etwaige, unbegründete Ängste müssen den Lehrkräften genommen werden, damit die Unterrichtsbesuche möglichst effektiv sind. Hierzu kann es im Vorfeld hilfreich sein, mit dem gesamten Kollegium eine sogenannte SWOT-Analyse durchzuführen. Das Akronym „SWOT“ bildet sich aus den Worten „Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats“. (ibid.: 104) Bevor die SWOT-Analyse jedoch durchgeführt wird, sollte die Schulleitung das Thema „Unterrichtsbesuche der Schulleitung“ ausführlich im Rahmen einer Konferenz präsentieren. Hierbei gilt es wichtige Fragen zu klären, wie: Was sind Unterrichtsbesuche der Schulleitung? Wozu sollen Unterrichtsbesuche der Schulleitung dienen? Wie ist der Ablauf eines Unterrichtsbesuchs durch die Schulleitung? Im Anschluss daran sollte eine Fragerunde angeschlossen werden, um noch offene Fragen auf Seiten des Kollegiums zu klären.

Auf diese Art und Weise erlangen alle Lehrkräfte dasselbe Wissen über Unterrichtsbesuche und man hat, für die daran anschließende SWOT-Analyse, eine gemeinsame Kommunikationsbasis. Die SWOT-Analyse selbst sollte in einem „geschützten Raum“, also unter Ausschluss der Elternvertretung bzw. Schülervertretung, stattfinden, damit das Kollegium auch offenen Ängste und Befürchtungen äußern kann. Nach der Klärung der noch offenen Fragen, füllen alle Lehrkräfte in Einzelarbeit folgendes Arbeitsblatt bzw. folgende vier Felder / Fragestellungen aus – siehe Abbildung 4. (nach Bastian 1998⁸; in Schüßler 2008: 180)

Was sind die Strengths (Stärken) der Unterrichtsbesuche:	Was sind die Opportunities (Chancen) der Unterrichtsbesuche:
Was sind die Weaknesses (Schwächen) der Unterrichtsbesuche:	Was sind die Threats (Risiken / Gefahren) der Unterrichtsbesuche:

Abbildung 4: SWOT-Analyse (nach Bastian 1998⁹; in Schüßler 2008: 181)

Als nächstes tragen die Lehrkräfte ihre Ergebnisse in Kleingruppen zusammen. Dies bringt zwei Vorteile mit sich: Zum einen verkürzt sich zeitlich so die Präsentationsphase vor der Großgruppe und zum anderen präsentiert eine Kleingruppe ihre Befürchtungen und Ängste. Keine Lehrkraft muss ihre persönlichen Besorgnisse vor der Großgruppe vortragen. Um einen wirklich offenen Austausch zu erzielen, ist es deshalb auch ratsam, dass die Kleingruppen sich selbst finden. Umso besser die Lehrkräfte einer Kleingruppe zwischenmenschlich harmonisieren, desto effektiver, offener und ehrlicher ist die SWOT-Analyse. Nach der Kleingruppenarbeitsphase stellt jede Kleingruppe ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Resultate der

⁸ Seitenzahl nicht angegeben.

⁹ Seitenzahl nicht angegeben.

verschiedenen Gruppen werden verglichen und zusammengetragen. Als abschließender Schritt sollte gemeinsam überlegt werden, wie die möglichen Schwächen, Risiken und Gefahren minimiert werden können und ob manche Gefahren, welche befürchtet werden, eventuell grundlos sind. Dies erfordert eine solide und gut vorbereitete Moderation seitens der Schulleitung. (nach Bastian 1998¹⁰; in Schüßler 2008: 181f.)

Eine gewissenhaft geplante und achtsam durchgeführte SWOT-Analyse sorgt für Transparenz, sowohl auf Seiten des Kollegiums, als auch auf Seiten der Schulleitung. Transparenz ist entscheidend für eine nachhaltige Personalentwicklung und damit auch für Schulentwicklung. Wie Personalentwicklung und Schulentwicklung zusammenhängen, wird nachfolgend ausgeführt.

2.7 Personalentwicklung: Eine Möglichkeit der Schulentwicklung

Schulen geraten immer stärker in ein Spannungsfeld unterschiedlichster Faktoren. So wirken bildungspolitische, schulspezifische, soziale, kulturelle, technische, ökologische, ökonomische und gesamtgesellschaftliche Einflüsse auf Schulen ein. Dadurch bedingt kommen Schulen in einen starken Innovations-, Reform- und Rationalisierungsdruck. (Lohmann 1999: 32ff.; in Schüßler 2006: 250) Diesem Druck gilt es angemessen zu begegnen. Bereits in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde deutlich, dass eine „zentrale Bildungsplanung“ dies nicht vermag. (Kempfert / Rolff 2005: 10) So rückte die *Einzelschule* als „*Motor der Entwicklung*“ immer stärker in den Fokus. (ibid.) Schulische Arbeitsqualität und qualitativ hochwertige Ergebnisse können nicht zentral verfügt werden, sondern müssen von der Schulgemeinde vor Ort gewollt und angestrebt werden. Dies erfordert eine angemessene Unterstützung. (ibid.) Demgemäß versteht man heute unter *Schulentwicklung* die *Entwicklung der Einzelschule*. (Rolff 2010: 30) Die Einzelschulen sollen sich nach und nach als „*lernende Organisationen*“ entwickeln. (Schüßler 2006: 251) Das bedeutet, dass die Schule in ihrer Gesamtheit als Lerngegenstand betrachtet wird. Die Schulgemeinde muss das eigene Aufgabenverständnis (Ziele, Vorstellungen, Normen und Erwartungen) definieren und auf diese Art und Weise die Schul- und Lernkultur weiterentwickeln. Daneben gilt es für die Einzelschulen Handlungs- und Gestaltungsspielräume zu nutzen, welche

¹⁰ Seitenzahl nicht angegeben.

durch (Teil-)Autonomisierung geschaffen werden. Wie sich diese Autonomie auf das Führungshandeln auswirkt, wird Kapitel 2.11, Seite 39 näher beleuchten. Neben der Frage nach der optimalen Nutzung der Autonomie, stehen die Einzelschulen vor der Herausforderung die Qualitätsentwicklung an der eigenen Schule zu fördern. (Vergleiche Kapitel 2.9, Seite 31.) Ferner muss auf Führungsebene der Einzelschulen umgedacht werden. Das Führungshandeln muss sich von einer reinen Schulverwaltung verabschieden und sich hin zu einem Schulmanagement entwickeln. (Schüßler 2006: 251ff.) Vergleiche hierzu Kapitel 2.11, Seite 39.

Die Schulentwicklung bzw. die Entwicklung der Einzelschule unterliegt dem sogenannten „Drei-Wege-Modell“, vergleiche Abbildung 5. (Rolff 2010: 30)

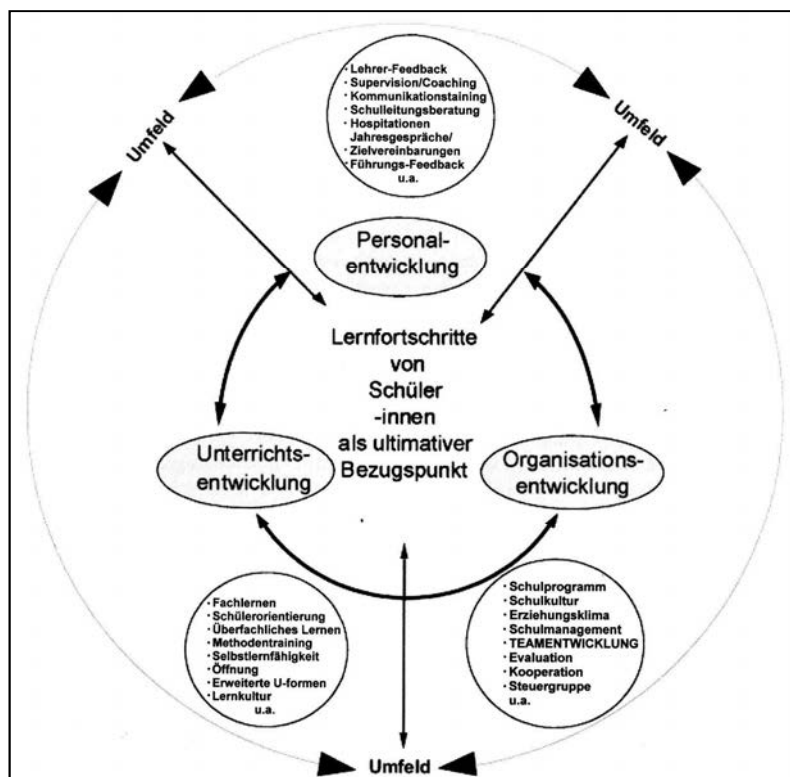


Abbildung 5: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2010: 34)

Das Modell ist nach und nach gewachsen und untergliedert die Schulentwicklung in die folgenden drei Hauptwege bzw. Hauptzweige: *Organisationsentwicklung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Personalentwicklung*. Ausgangspunkt war die Organisationsentwicklung. (ibid.: 30) Sie bildet den ersten Hauptzweig von Schulentwicklung. „Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden.“ (ibid.) Besonders hervorzuheben ist, dass die Organisation, also die Einzelschule, sich von innen heraus – aus eigener, im Idealfall intrinsischer, Motivation – weiterentwickelt und, dass hierbei die Mitglieder der Schulgemeinde wesentlich beteiligt werden müssen. Rolff misst der Schulleitung im Rahmen der Organisationsentwicklung eine entscheidende Rolle bei. Häufig wird der Entwicklungsprozess von externen Beratern begleitet. Daneben muss, bei jeder schulischen Organisationsentwicklung, beachtet werden, dass die Schule eine soziale Organisation ist, welche eine pädagogische Zielsetzung hat. Bei der schulischen Organisationsentwicklung unterscheidet man zwischen drei Phasen. Phase eins die „Initiation“, Phase zwei die „Implementation“ und Phase drei die „Inkorporation“. (ibid.: 31) Fullan bezeichnet Phase drei auch als „Institutionalisierung“. (Fullan 1993¹¹; in Rolff 2010: 31) Diese Phasen laufen nicht linear aufeinander folgend, sondern spiralförmig ab. Der Organisationsentwicklung wurde von Seiten der Lehrerfortbildung vorgeworfen, dass sie die Unterrichtsentwicklung vernachlässige. Unterrichtsentwicklung ist im Drei-Wege-Modell der zweite Hauptzweig von Schulentwicklung. Traditionell steht Unterricht im Mittelpunkt von Schule. Dementsprechend liegt auch der Fokus der Lehrerfortbildung auf Unterricht. Schulentwicklung hat jedoch die Gesamtheit der Schule im Blick und bezieht sich nicht immer und nicht zwingend auf den Unterricht. Deshalb scheint es manchmal so, als würden Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung im Wettbewerb stehen. Schulentwicklung beinhaltet auch stets Lehrerfortbildung. Eine Lehrerfortbildung ist aber nicht automatisch Schulentwicklung. Ebenso verhält es sich mit der Personalentwicklung. Um Schulentwicklung zu betreiben, bedarf es einer systematischen Personalentwicklung. Aber nicht jede Personalentwicklung ist mit Schulentwicklung gleichzusetzen. (Rolff 2010: 30ff.) „Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen und Schulen sind im besonderen Maße

¹¹ Seitenzahl nicht angegeben.