

Brohm, Michaela
**Personalentwicklung in Schulen. Zur Vermittlung zwischen
Individualkompetenz und Organisationsanforderung**

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 493-501



Quellenangabe/ Reference:

Brohm, Michaela: Personalentwicklung in Schulen. Zur Vermittlung zwischen Individualkompetenz und Organisationsanforderung - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 493-501 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-273945 - DOI: 10.25656/01:27394

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-273945>

<https://doi.org/10.25656/01:27394>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Michaela Brohm

Personalentwicklung in Schulen

Zur Vermittlung zwischen Individualkompetenz
und Organisationsanforderung

Bund und Länder haben im Jahr 2000 an öffentlichen Schulen pro Schüler durchschnittlich 4.300 Euro an öffentlichen Mitteln aufgewendet. Davon entfielen 3.600 Euro (83,72 %) auf Personalausgaben (!), 400 Euro (9,3%) auf laufende Sachkosten und 300 Euro (6,97%) auf Investitionsausgaben (BLK-Bildungsfinanzbericht 2003, S. 72). Für das Jahr 2001 stellt der BLK-Bildungsfinanzbericht fest, dass die Personalausgaben „mit über 32,5 Mrd. € oder 88,6 %¹ der unmittelbaren Ausgaben für 2001 die weitaus bedeutsamste Ausgabenposition der öffentlichen Haushalte für den Schulbereich“ seien (BLK-Bildungsfinanzbericht 2003, S. 63).

Die teuerste Ressource der Schule ist demnach das Personal – darüber hinaus ist es auch die wichtigste Ressource: Lehrer und Lehrerinnen entscheiden durch die Qualität ihres Unterrichts und ihr Engagement in Schulentwicklungsprozessen über die Effektivität und Effizienz der Schule². Lehrerinnen und Lehrer durch eine gezielte Personalentwicklung zu fördern, ist demnach originärer Teilbereich der Organisationsentwicklung in Schulen. Personalentwicklung soll hier als die Gesamtheit aller Maßnahmen verstanden werden, die den Bedarf der Organisation an notwendigen Qualifikationen, Kompetenzen (Wissen und Können) und zielführenden Handlungen (Werte und Normen) durch Maßnahmen zur Bildung und Förderung der Mitarbeiter zu decken sucht.

Der vorliegende Beitrag skizziert ein neues Modell zur Personalentwicklung in Schulen, das seinen Fokus auf die Vermittlung zwischen Individualkompetenzen und Organisationsanforderungen legt. Die Klärung der Kompetenzprofile und persönlichen Ziele der Mitarbeiter/innen steht im Mittelpunkt, um diese im nächsten Schritt mit den Visionen, Leitbildern und Zielen der Organisation zu verbinden. Intensive Kooperations- und Partizipationsformen unterstützen die Entfaltung des Einzelnen im System. Der Beitrag kommt zu dem Schluss, dass so verstandene Personalentwicklung bedeutet, Unterschiede sichtbar zu machen, persönliche Profile anzuerkennen, Mannigfaltigkeit wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu besprechen. Letztlich also, kollegiale Individualität zu wertschätzen. Das Individuum würde aus dem verordneten Gleichschritt entlassen, die Partizipation des Individuums an organisationalen Entwicklungsprozessen wahrscheinlicher.

1 Dieses entspricht Gesamtkosten von 36,68 Mrd. Euro.

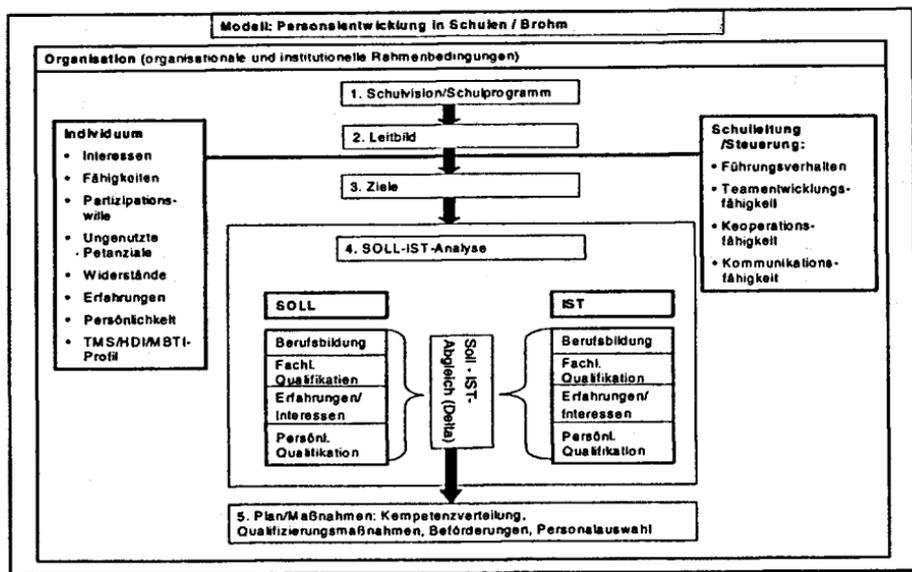
2 Zu den Termini 'Effektivität' und 'Effizienz' in Bildungskontexten vgl. Böttcher 2002, S. 203-222.

Es wird hier von der Überlegung ausgegangen, dass die Mitarbeiter in öffentlichen Bildungseinrichtungen selten einem 'Weiterbildungsdruck' ausgesetzt sind³. Anderes gilt für ökonomisch ausgerichtete Organisationen, in denen die Mitarbeiter schon durch den ständigen Abbau, Umbau, Aufbau und Ausbau neuer Geschäftsfelder – aus Gründen des Arbeitsplatzverlusts demnach – gezwungen sind, sich im Sinne der Steigerung des Wissens-Kapitals der Firma stets weiterzuentwickeln. Weit stärker als in Profit-Organisationen also, steht die Personalentwicklung in Schulen daher in einem Spannungsfeld zwischen (durchaus im pädagogischen Kontext auch häufig sinnvollen) Individualinteressen von Lehrer/innen und den Anforderungen der Organisation (bzw. des institutionellen Kontexts). Das folgende Modell fokussiert auf die Verbindung beider Interessen⁴.

Probehaltber wird von einer (zukünftigen) Situation ausgegangen, in der Schulen weitgehende gestalterische Befugnisse im Personalentwicklungsbereich haben. Mir ist dabei bewusst, dass einige der im Folgenden skizzierten Instrumente aus schulrechtlichen Gründen (bisher) nur partiell innerhalb der Einzelschule umsetzbar sind. Dessen ungeachtet soll das Modell in seiner Gänze dargestellt werden.

1. Das Modell

Im Zentrum der Überlegungen steht die Abfolge von Entwicklungsschritten, die für Wandlungsmaßnahmen in Organisationen als paradigmatisch gelten können: Vision, Leitbild, Ziele und Maßnahmen (vgl. Doppler/Lauterburg 2002, S. 46 f und S. 169 ff).



3 Entsprechendes gilt für die Verfügbarkeit von Weiterbildungsanreizen/Incentives. Vgl. dazu Böttcher 2002.

4 Zur Organisationsentwicklung in Schulen vgl. Brohm 2004.

Die inhaltliche Füllung dieser Prozessschritte findet seine Rahmung durch die aus dem Inneren der Organisation erwachsenen oder von Außen an sie herangetragenen Anforderungen (z.B. gesetzliche Vorgaben, Forderungen durch Schulaufsicht, Schulträger, Eltern usw.). Professionelle und semiprofessionelle Individuen (Lehrer/innen, Sekretär/innen, Hausmeister, Hilfskräfte) und die Schulleitung selbst, die durch ihr Führungsverhalten die Partizipationsbereitschaft der Mitarbeiter, also sprich: ihre Motivation, entscheidend beeinflusst, führen den o.g. Prozess durch.

Dieser Zusammenhang lässt sich als Modell darstellen (vgl. Abb. 1).

2. Rahmenbedingung: Schulleitung – Führungsstil – Individuum

Ein Teilbereich der Personalentwicklung (PE) ist die Personalführung. Diese ist in der Interaktion zwischen Schulleitung und Individuum angesiedelt. Die Fragen der Personalführung thematisieren „das unmittelbare Verhältnis zwischen den Vorgesetzten und ihren Mitarbeitern und damit (primär) Fragen des Führungsstils und des Führungsverhaltens“ (Vahs 2003, S. 18). Die inner-schulischen Anteile der PE liegen bei autonomen Schulen bei der Schulleitung oder Steuergruppe, d.h. Personalführung und Personalentwicklung liegen in einer Hand, was Konflikte zwischen PE und Personalführung weitgehend minimieren, Überforderung auf Schulleitungsseite und Abhängigkeiten auf Lehrer/innenseite jedoch verstärken könnte. Je nach Selbstverständnis und Führungsansatz der Schulleitung ergeben sich verschiedenartige Strukturen. Sieht der Schulleiter sich beispielsweise als (alleinige) Vermittlungsinstanz zwischen Organisations- und Individualinteressen und verbindet dies mit einem eher autokratischen Führungsstil, so werden sich die Individualinteressen wohl schwerlich in die Organisation einbinden lassen, da der Schulleiter trennend zwischen Organisationsanforderungen und Individuum steht.

Partizipative Führungsansätze⁵ hingegen ermöglichen den direkten Bezug von Individuum und Organisation, was die Widerstände gegen organisationale Maßnahmen verringert und die Effektivität der Organisation steigert⁶. So kommen einschlägige Untersuchungen im Bereich der Qualitätsentwicklung in Non-Profit oder Profit-Organisationen zu ähnlichen Befunden: Die School Effectiveness-Forschung belegt durch zahlreiche Untersuchungen, dass wirksame Schulen vom Engagement und der Beteiligung des Kollegiums leben (vgl. Huber 1999, S. 12f); das Institute of Education der University of London weist in einer Studie für das Office for Standards in Education (OFSTED) darauf hin, dass u.a. gemeinsam getragene Visionen und Ziele wirksame Schulen schaffen (vgl. Standaert 2000, S. 11), und das von der European Foundation for Quality Management (EFQM) nicht nur für den Profit-Bereich angelegte Europäische Qualitätsmanagementsystem fordert in einem seiner Schlüsselindikatoren: „Mitarbeiter werden beteiligt und zu selbstständigem Handeln ermächtigt“ (EFQM-Kriterium 3c. Vgl. z.B. Radtke/Wilmes 2002, S. 50).

5 Der 'Laisser-faire'-Führungsstil ist hier dezidiert nicht gemeint.

6 Zum Scheitern von organisationalen Veränderungen durch den Widerstand der Mitarbeiter in ökonomischen und Bildungskontexten vgl. Brohm 2004, S. 182. Zu den Ursachen von Widerstand vgl. Welge/Al-Laham 2001, S. 615 ff; Kling 2003, S. 30 f.

Der Führungsstil ist damit ein zentraler Indikator innerhalb der Qualitätsentwicklung in Schulen. Die Verbesserung der schulischen Qualität (also Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und schließlich der hier thematisierte Bereich der Personalentwicklung) ist nur durch das Miteinander – intensive Kooperationsformen und die Partizipation aller Beteiligten am Entwicklungsprozess – leistbar. Letztlich, so können wir in Anlehnung an ein Bonmot des ehemaligen Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Bank Alfred Heckhausen konstatieren⁷, sind die meisten Probleme der Einzelschule Personalprobleme.

In den offiziellen Verlautbarungen des Kantons Zürich wird das gesamte Kollegium einer Schule als 'Team' bezeichnet (vgl. z.B. Pflichtenheft 2003, Art. 2). Auch wenn die Vertreter aktueller Teamentwicklungs-Ansätze (Bauer 1997, S. 84, Doppler/Lauterburg 2000, S. 445) dem heftig widersprechen würden (Teams umfassen nur 4 – 7 Mitglieder und zeichnen sich durch regelmäßige, auf Effektivität hin angelegte Arbeitsbeziehungen aus), so spricht doch einiges für den Zürcher Ansatz: Im Kollegium, wie auch im Team finden sich die verschiedenartigsten Persönlichkeits- und Stärken-Schwächenprofile, die sich gegenseitig ergänzen könnten, um die Entwicklung der Organisation voranzutreiben. Hier wie dort gilt es, die Potenziale des Einzelnen für die Entwicklung der Organisation fruchtbar zu machen, und hier wie dort gilt, was der amerikanische Organisationsentwickler Peter Senge bezüglich der Zukunftsfähigkeit von Organisationen feststellt: Die Notwendigkeit des Team-Lernens sei in Organisationen noch nie so groß gewesen wie heute (Peter Senge 2001, S. 287). Team-Lernen wird dabei als das auf die Organisationsanforderungen ausgerichtete Lernen des Einzelnen und des Teams selbst verstanden.

Dem stehen die Befunde zur Sozialpsychologie von Kollegien massiv entgegen: Die wachsende Zahl der Alleinerziehenden, Computerspiele, Wohlstandsverwahrlosung, Verhaltensauffälligkeiten, Verlust von Werten u.a. zwingen die Lehrer/innen in eine zunehmende Anzahl von Rollen dem/der Schüler/in gegenüber. Hagemann/Rottmann führen aus, dass „unterschiedliche Rollen wie die des Wissensvermittlers, des Beraters, des Helfers, des Beurteilers, des Erziehers, des Disziplinierenden, des 'Vaters', des 'Freundes', des Vorbildes und des Organisors, um nur einige zu nennen“, miteinander konfliktieren könnten. Wenn die Erwartungen, die an die Rollen geknüpft sind, als unvereinbar erlebt würden, so könne dies „zu schwerwiegenden psychischen und physischen Beeinträchtigungen führen“ (Hagemann/Rottmann 1999, S. 24).

Ein psychosoziales Ventil wäre der kommunikative Austausch mit verständigen Kollegen. Aber stattdessen wird, so Dick (1994, S. 39f), ein Selbstverständnis als Einzelkämpfer gepflegt. Um Hilfe zu bitten werde als Eingeständnis von Versagen interpretiert. „Damit“, so Dick, „ist die ungeschriebene, aber vielfach beobachtbare 'Norm' gemeint, wonach Lehrer im Einholen von Hilfe oder im frei-

7 „... denn letzten Endes sind alle Probleme der Wirtschaft Personalprobleme“. Das Zitat wird Alfred Heckhausen zugeschrieben. Die Quelle ist unbekannt. (Vgl. www.zaro.de/+denn+letzten+Endes+sind+alle+Probleme+der+Wirtschaft+Personalprobleme&hl=de)

willigen Anbietern von Hilfe eher zurückhaltend sind; dieses Klima der aktiven und passiven Nichtbeeinträchtigung kann zwar Erklärungen finden in einem sozialen System, wo gemeinsames Problemlösen eher selten und wo die Erwartung der eigenständigen Problemfindung groß ist. Ein solches 'ungeschriebenes Gesetz' verhindert aber die Möglichkeit gegenseitiger Stimulierung, Entwicklung und Kollegialität" (Dick 1994, S. 39). Burow führt in diesem Zusammenhang aus, die Kollegen säßen in der 'Individualisierungsfalle' (Burow 2000, S. 32). Er fordert den Abschied vom „omnipotenten Einzelkämpfer“ hin zu einer Teamorientierung in Lehrerausbildung und -kollegien. Auch er kommt – wie die Autorin des vorliegenden Beitrags – zu dem Schluss, dass die Bildung „professioneller Lehrerteams, die sich entsprechend ihren persönlichen Fähigkeiten spezialisieren und ergänzen“ (Burow 2000, S. 32), sinnvoll sei. Buhren/Rolff (2002) verweisen auf den amerikanischen Schulforscher Lortie, der in den Schulen ein 'Egalitäts-Autonomie-Syndrom' festgestellt habe. Lehrer/innen wollten ohne Unterschied an Erfahrungen, Interessen, Vorlieben und Können gleich behandelt werden. Es bestünde eine Scheu, Unterschiede sichtbar werden zu lassen. Offene Kritik werde durch das 'Kollegialitätsprinzip' und einen „tabuisierten Umgang mit Unterschieden“ (Buhren/Rolff 2002, S. 62) vermieden.

Wenn wir – wie die konstruktivistische Wissenschafts- und Erkenntnistheorie – davon ausgehen, dass Lernprozesse grundlegend mit dem Wahrnehmen von Unterschieden verknüpft sind (vgl. König/Zedler, S. 235ff), werden in Kollegien Lernchancen vertan. Nach dem hier zu Grunde gelegtem Verständnis bedeutet Personalentwicklung Gegenteiliges: nämlich Unterschiede sichtbar zu machen, persönliche Profile anzuerkennen, Mannigfaltigkeit wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu besprechen. Letztlich bedeutet dies, kollegiale Individualität zu wertschätzen.

3. Zwischenfazit

Konstatieren wir, dass die obigen Analysen zutreffen, so besteht die Aufgabe der Schulleitung darin, 'Individualisierungsfallen' (Burow) und das 'Egalitäts-Autonomie-Syndrom' (Lortie) aufzubrechen, um den Einzelnen mit seinen Kompetenzen zu integrieren. Gelingt der/m Schulleiter/in dieses, so haben wir Grund zu der Annahme, dass Lehrer/innen eher im kollegialen Sozialnetz aufgefangen werden und schulische Qualität durch ermöglichte Individualität und tolerierte Vielfalt wächst. Das Individuum würde aus dem verordneten Gleichschritt entlassen. Freilich sind Partizipation und 'Entkollektivierung' des Kollegiums keine Wunderwaffen gegen Erschöpfung und 'Dienst nach Vorschrift', aber zahlreiche empirische Untersuchungen zum Widerstand in Organisationen legen nahe, dass Mitarbeiterbeteiligung und erweiterte persönliche Spielräume fundamentale Parameter für eine positiv erlebte Organisationskultur und damit auch die Zufriedenheit der Arbeitenden sind (vgl. Welge/Al-Laham 2001, S. 615 ff; Kling 2003, S. 30 f). „Personalarbeit“, so führen Ender/Strittmater (2002, S. 24) in ihrem kleinen – aber bahnbrechenden – Bändchen aus, „ist Individualarbeit“. Das Individuum steht im Mittelpunkt.

4. Von der Schulvision zu den Zielen

Die mittlere Achse des Modells ist aus einer prominenten Schrittfolge für organisationale Entwicklungen von Doppler/Lauterburg abgeleitet (2002 bes.

S. 46 f und S. 169 ff): Vision, Leitbild, Ziele und Maßnahmen können danach als paradigmatische Stationen der Organisationsentwicklung gelten.

In unserem Modell wurde Doppler/Lauterburgs Ansatz auf die schulische Personalentwicklung übertragen und durch die 'Ist-Soll-Analyse' erweitert: Aus der Vision für die eigene Schule (die sich leicht konkretisiert im Schulprogramm findet) wird derjenige Anteil isoliert, der die Personalentwicklung betrifft. Substanz aller schulischen PE-Maßnahmen ist hier demnach das Schulprogramm (die 'Vision' von der eigenen Schule). Oft unterschätzt, ist das Schulprogramm *der Fundus* zur Ausrichtung der meisten schulischen Aktivitäten. Wenn das Schulprogramm sowie das Leitbild von den meisten Kollegen mitgestaltet und getragen werden, finden sich in ihnen die Grundlagen zur Unterrichtsevaluation ebenso wie die Grundlagen der Elternarbeit, der Schulentwicklung oder eben der Personalentwicklung. Verschreiben sich Schulprogramm und/oder Leitbild beispielsweise auf die Werte 'gegenseitige Achtung', 'Toleranz gegenüber Minderheiten', 'kooperationsfördernde und/oder innovative Unterrichtsformen' usw., sind daraus direkte Forderungen für die Personalentwicklung ableitbar: Qualifizierungsmaßnahmen (z.B. Interkulturelle Pädagogik, Sprachförderung) müssen eingeleitet, Kompetenzen so verteilt werden, dass diesen Werten entsprochen werden kann. Daraus werden die terminierten, klaren, konkreten und messbaren Ziele deduziert sowie aufgrund der Ziele eine Soll-Ist-Analyse durchgeführt, die schließlich in einen konkreten Maßnahmenplan und dessen Umsetzung mündet.

5. Soll-Ist-Analyse

Die Frage nach den Zielen leitet direkt zur Analyse von Soll- und Ist-Zustand hin. Dieser mittlere Block des Modells ist das Herzstück moderner Personalentwicklungskonzepte⁸ (vgl. z.B. Sonnenholzer 2004, o.S.). In den Schulen könnte ein konkreter Soll-Zustand definiert werden:

- Berufsbildung: Welche berufliche Bildung brauchen wir (Fächerkombinationen für welche Schulstufen, Sekretärinnen, Hilfskräfte, sozialpädagogische oder psychologische Anbindungen, Technischer Assistent usw.)?
- Fachliche Qualifikation: Welche fachlichen Qualifikationen brauchen wir (Zusatzqualifikationen, z.B. Schulrecht, Mediatoren, Deutsch als Fremdsprache usw.)?
- Persönliche Qualifikation: Welche persönlichen Qualifikationen (z.B. bestimmte Sportarten, Orchesterleitung usw.) beziehungsweise Persönlichkeitsprofile (z.B. mehr Innovative, Kreative, Organisierende, Teamfähige, integrativ Wirkende) brauchen wir?
- Erfahrungen: Welche Erfahrungen/Interessen brauchen wir (z.B. Europaerfahrungen, handwerklich Begabte, Evaluationserfahrene oder Lehrer/innen mit ökologischen oder ökonomischen Erfahrungen usw.)?

8 Während in älteren PE-Modellen lediglich die Berufsbildung und die fachlichen Qualifikationen der Mitarbeiter mit dem angestrebten Soll-Zustand abgeglichen wurden, werden persönliche Qualifikationen und (auch privat erworbene) Erfahrungen für Organisationen zunehmend wichtiger, weshalb sie in modernen Personalportfolios auch erfasst werden.

Dieser erarbeitete Soll-Zustand wird mit dem Ist-Zustand des schulischen Personals verglichen. Personalkennntnis wird somit zur Grundlagen der Personalentwicklung. Professionelle Personalportfolios enthalten die Informationen zur Berufsbildung, zur fachlichen Qualifikation, zur persönlichen Qualifikation, zu Erfahrungen und Interessen der Einzelnen⁹. (Was können meine Kolleg/innen? Womit beschäftigen sie sich außerhalb der Schule? Welche ungenutzten Potenziale gilt es zu wecken oder orientieren sich nach außen? Welche (beruflichen) Ziele haben sie?). Es kann nicht darum gehen, Lehrer/innen bei evtl. Personalentwicklungsgesprächen (soweit sie denn überhaupt rechtlich möglich sind) auf ihre persönlichen Vorlieben hin zu durchleuchten und dieses heimlich im Portfolio festzuhalten. Vielmehr könnten Schulleiter/innen sich wirklich für den Menschen hinter der Lehrerrolle interessieren: für seine Erfahrungen, Interessen und Ziele. Schulleiter/innen könnten erfahren, ob beziehungsweise welche Kompetenzen, Interessen, Erfahrungen Lehrer/innen bereit wären, in die Schule einzubringen; welche Bereiche sie eigenverantwortlich leiten würden. Eine Lehrerin beispielsweise, die seit sieben Jahren Kassensführerin im Tierschutzverein ist, hat vielleicht auch Spaß daran, einen Finanzbereich der Schulentwicklung eigenverantwortlich zu steuern.

Im Management hat sich im Instrument des Assessment-Centers die Arbeit mit Persönlichkeitsanalyseinstrumenten durchgesetzt: Zurückführbar auf die antike Typenlehre (Sanguiniker, Melancholiker usw.) werden z.B. Anwärter auf spezifische Verhaltenspräferenzen hin getestet. Eines dieser Instrumente ist beispielsweise das Hirn-Dominanz-Instrument (HDI). Es stammt aus der amerikanischen Personalentwicklung und wird (wie beispielsweise auch der Myers-Briggs Type Indicator – MBTI) seit einigen Jahren auch in Deutschland verstärkt eingesetzt. Das HDI testet und ordnet Denk- und Verhaltenspräferenzen in vier Grundtypen: analytische Präferenz (objektiv, logisch, rational, faktenbetont usw.), organisierende Präferenz (strukturiert, detailliert, kontrolliert, administrativ usw.), emotionale Präferenz (zwischenmenschlich, vertrauensvoll, kooperativ, emotional usw.) und visionäre Präferenz (spontan, flexibel, entdeckend, risikofreudig usw.). Die meisten Menschen lassen sich nicht eindeutig einem einzigen Typ zuschreiben, zeigen aber deutlich präferierte Denk- und Verhaltensweisen.

Solcherlei Persönlichkeitsanalyse-Instrumente verstehen sich als Orientierungshilfe zur Team- und Personalentwicklung. Nicht alle Mitarbeiter müssen alles können, Teams werden in einigen Wirtschaftsunternehmen – je nach Aufgabe – mit verschiedenen Persönlichkeitstypen besetzt. Dass z.B. der Kollege/die Kollegin mit eher visionärem Denk- und Verhaltensstil dazu neigt, viele Ideen und Projekte zu entwickeln, anzustoßen und sie dann nicht langfristig weiter verfolgt, ist in dieser Denkungsart verständlich und auch nützlich: Nicht alle Mitarbeiter müssen konzeptionell veranlagt und organisiert sein. Organisationsentwicklung lebt auch (und vielleicht besonders) von denjenigen, die Innovationen kreieren, anstoßen und sich dann zurückziehen bzw. den nächsten Ideen zuwenden. Theoretisch führt die gemischte Teambesetzung dann zur ganzheitlichen Zugangsweise bezüglich des Arbeitsinhalts. Ohne die begrenzte Technologisierbarkeit (Luhmann) zwischenmenschlicher Interaktionen

9 Hier sei auf die rechtlichen Grenzen verwiesen: Schulrecht des jeweiligen Bundeslandes, Datenschutz, Schutz von Persönlichkeitsrechten usw.

in Frage stellen oder gar bedauern, und ohne Lehrer/innen einem festgeschriebenen Persönlichkeitstyp zuzuordnen zu wollen, könnten wir uns dennoch fragen, ob derartige Instrumente nicht Anstoß geben könnten, über die menschlichen Verschiedenartigkeiten in Kollegien gemeinsam nachzudenken.

6. Soll-Ist-Abgleich – Personalentwicklungsmaßnahmen

Das Personalportfolio bildet den Ist-Zustand der Schule ab, welcher dann mit dem Soll-Zustand verglichen wird. Das jetzt sichtbare Delta zwischen Soll und Ist provoziert Personalentwicklungsmaßnahmen: Qualifizierungsmaßnahmen, neue Kompetenzverteilung/neuer Personaleinsatz, Beförderung, Personalauswahl nach spezifischen Suchkriterien usw. Diese Maßnahmen werden möglichst konkret und terminiert in einem Plan schriftlich fixiert (Was wollen wir bis wann mit wem?). Anschließend beginnt die (manchmal kleinschrittige) Umsetzung der Maßnahmen. Regelmäßige PE-Gespräche in der Schulleitung, mit dem Kollegium oder der Steuergruppe begleiten diesen Prozess.

7. Fazit

Die hier skizzierten Ansätze setzen subjektive Einstellungskriterien wie 'Passung im Kollegium', 'Intuition' oder Auswahl nach spezifischen anderen Kriterien (z.B. die Faustformel 'FSG': Hat der Bewerber 'Feuer'? Würde ich mit ihm/ihr mehrere Tage 'Segeln gehen'? – entspricht der Frage nach Sozialkompetenz –, und: Ist sie/er 'geradlinig'?) nicht außer Kraft. Durch das Modell werden ebenfalls nicht diejenigen personalbezogenen Aufgaben der Schulleitung tangiert, die schon als 'klassisch' bezeichnet werden können und die Schulkultur nachhaltig beeinflussen: (beidseitige!) Feedbackgespräche zu ermöglichen und durchzuführen, Unterstützung in persönlichen Krisenzeiten zu geben, Impulse aufzunehmen und zu geben, Zuwendung und Wertschätzung zu geben usw.¹⁰. Eine nicht-wertschätzende Schulleitung wird schwerlich die motivationale Kraft im Kollegium wecken und erhalten können, die ermöglicht, Ansätze des obigen Modells umzusetzen.

Der Fokus des beschriebenen Personalentwicklungsmodells richtet sich vielmehr auf die Klärung der Kompetenzprofile und persönlichen Ziele der Mitarbeiter/innen, um diese mit den Zielen der Organisationsentwicklung zu verbinden. Entspricht die Förderung den jeweils schon im Persönlichkeitsprofil vorhandenen Stärken sowie den persönlichen Zielen des Einzelnen, so wirkt dieses motivierend für den jeweiligen Mitarbeiter und unterstützend auf die Entwicklung der Organisation. Die Schule braucht – um sich als Organisation entwickeln zu können – Personal mit individuellen personalen, sozialen, fachlichen, methodischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen, die durch eine gezielte Personalentwicklung gefördert werden können.

Bei dem Modell handelt es sich um ein theoretisches Konstrukt. Empirische Daten zur Brauchbarkeit des vorgestellten Modells werden durch die Vielzahl der unabhängigen Variablen schwierig zu erheben sein. Die Validität ist der-

10 Weiterreichende Hinweise vgl. Ender/Strittmatter 2001 S. 12ff.

zeit unklar. Allemal könnte es ein spannendes Experiment sein, diesbezügliche Personalentwicklungsprojekte zu initiieren und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen.

Literatur

- Baur, Karl-Oswald 1997: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Weinheim, München: Juventa
- Böttcher, Wolfgang 2002: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim: Juventa
- Böttcher, Wolfgang; Michaela Brohm 2004: Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform: das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 3, S. 268-278
- Brohm, Michaela 2004: Bildungsstandards erfordern Wandel: Ein methodisches Change Management als Führungsinstrument wird notwendig. In: Pädagogische Führung (PädF), 2004, 4, S. 180-184
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 2003: BLK-Bildungsfinanzbericht 2001/2002, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 108-II, Bonn
- Buhren, Claus G.; Hans-Günter Rolff 2002: Personalentwicklung in Schulen. Weinheim: Beltz
- Burow, Olaf-Axel 2000: Kreativität im Team. Ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft. In: Pädagogik, 52, 2000, 6, S. 31-34
- Doppler, Klaus; Christoph Lauterburg, 2002: Change Management. Frankfurt: Campus, 10. Aufl.
- Dick, Andreas 1994: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ender, Bianca; Anton Strittmatter 2001: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Innsbruck: Studien-Verlag
- Hagemann, Meike; Cornelia Rottmann 1999: Selbst-Supervision für Lehrende: Konzepte und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation und beruflichen Reflexion. Weinheim: Juventa
- Huber, Stephan G.: School effectiveness: Was macht Schulen wirksam? In: Schul-Management, 30, 1999, 2, S. 10-17
- König, Eckard; Peter Zedler 2002: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Pflichtenheft für Schulleitungen an Volksschulen der Stadt Zürich für die erste Etappe innerhalb des Projekts 'Reforum' ab Schuljahr 2003/04. Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich
- Radtke, Philipp; Dirk Wilmes 2002: European Quality Award. München: Pocket Power Hanser
- Senge, Peter M. 2001: Die fünfte Disziplin. Stuttgart Klett-Cotta, 8. Aufl.
- Sonnenholzer, Dieter; Sigrid Sonnenholzer 2004: Sonnenholzer Unternehmensberatung Ottobrunn bei München: CD zur Trainerausbildung
- Standaert, Roger: Inspectorates of Education in Europe. A Critical Analysis. Department for Educational Development, Ministry of Education Flanders, Utrecht, Jan. 2000
- Welge, Martin K.; Andreas Al-Laham 2001: Strategisches Management. Wiesbaden: Gabler

Michaela Brohm, geb. 1962; Dr. phil., Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut III, Abt. Qualitätsentwicklung und Evaluation;
Anschrift: Georgskommende 33, 48143 Münster;
Email: michaela.brohm@uni-muenster.de