

September 2007

Die Grenzen der Personalentwicklung in Schulen

Die Hebel des Schulleiters sind eher als gering anzusehen



Prof. Dr. Stefan Köhl, Bielefeld
Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld
Stefan.kuehl@uni-bielefeld.de

Inhalt	Seite
1. Veränderung an Schulen durch Kombination von Organisations- und Personalentwicklung – ein Irrtum?	2
2. Zum Hintergrund: Schulstrukturen – ein Ordnungsschema	3
3. Das Drehen an der „Schraube“ Personal: Einstellung, Entlassung, Versetzung und Entwicklung von Personal	4
4. Begrenzte Wirkungen von Personalentwicklungsmaßnahmen	6
5. Versteckte Funktionen der Personalentwicklung in Schulen	8
6. Konsequenz für die Schule	9

In der Regel wird davon ausgegangen, dass Organisationsstrukturen von Schulen am besten durch eine geschickte Kombination aus Personal- und Organisationsentwicklung verändert werden können. Obwohl Personalentwicklungsmaßnahmen für Schulen generell sinnvoll sind, spricht aus soziologischer Perspektive jedoch vieles dafür, die Hebelwirkung von Personalentwicklungsinstrumenten bei der Veränderung von Strukturen in Schulen eher als gering einzuschätzen. Ihre wichtige Rolle beim „Ausköhlen der Opfer von Stellenkürzungen“, bei der Errichtung von Scheinhierarchien oder der Schaffung von Ersatzbefriedigung für Personen ohne Aussichten auf ein Weiterkommen als Lehrer oder als Leitungs- und Führungskräfte ist aber häufig nicht offen kommunizierbar.

1. Veränderung an Schulen durch Kombination von Organisations- und Personalentwicklung – ein Irrtum?

In der Literatur über das Management von Schulen wird in der Regel davon ausgegangen, dass Veränderungen nur durch eine geschickte Kombination von Personalentwicklungsmaßnahmen besonders für das Leitungspersonal und eine systematische Organisationsentwicklung der Schule möglich sind.¹ Motto: Ein modernes Schulmanagement braucht beides – sowohl gezielte Eingriffe in das Regelwerk der Schule, den hierarchischen Aufbau, die Karrierestrukturen als auch die Weiterentwicklung und Fortbildung des vorhandenen Personals.

Solche „Sammlerpositionen“ haben immer die Spontanplausibilität auf ihrer Seite: „Wir machen alles, was zu einer modernen Schulentwicklung gehört“, klingt erst einmal gut, weil diese Aussage suggeriert, dass alles gleichzeitig optimiert werden kann: Arbeit am Menschen *und* Arbeit an den Organisationsstrukturen; Experten- *und* Prozessberatung; Friede *und* Freiheit – oder wie es in den siebziger Jahren ironisierend hieß: Friede, Freude *und* Eierkuchen. Wir sind Experten in einer Sachfrage und gestalten gleichzeitig die Prozesse. Wir bekommen Frieden, Freiheit, Freude und Eierkuchen.

In der Abstraktion kann man sich mit dieser Sowohl-als-auch-Position immer im Recht wähnen: Sie machen sich als Statement in Politikerreden, auf Wahlplakaten oder in den Leitbildern von Unternehmen, Verwaltungen und Schulen ganz hervorragend.² Wer mag sich auch dem Anspruch an Ganzheitlichkeit entziehen. Aber wenn es konkret wird, ist es häufig eine Entscheidung zwischen dem einen und dem anderen. Und in dieser Situation hilft einem dann die Flucht in die Wertformulierungen wenig weiter.

Natürlich muss man sich gerade aus einer organisationssoziologischen Perspektive für solche abstrakten Wertformulierungen interessieren, haben diese doch wichtige Beruhigungsfunktionen in Schulen, Unternehmen, Verwaltungen, Krankenhäusern, sozialen Einrichtungen oder Parteien. Aber dies ist lediglich der eine Beobachtungsfokus. Gerade in Organisationen traut sich die Organisationssoziologie auch Aussagen zu, was einflussreich und was weniger einflussreich ist – und sie hält, das ist die Hauptthese des Artikels, die Personalentwicklung für einen schwachen Hebel, um die Strukturen von Organisationen zu verändern.

2. Zum Hintergrund: Schulstrukturen – ein Ordnungsschema

Der Soziologe *Niklas Luhmann* hat ein stringentes Konzept sowohl für Formalstrukturen von Organisationen als auch für Organisationskulturen entwickelt. Nach *Luhmann* lassen sich in allen Organisationen – also nicht nur in Unternehmen, Verwaltungen usw., sondern auch in Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen **drei unterschiedliche Typen von formalen Organisationsstrukturen** unterscheiden:

Die **erste Art** von Strukturen besteht darin, dass sich Organisationen Programme geben, also darüber entscheiden, was getan wird. Die Betriebswirtschaftslehre würde dies vermutlich als Ablauforganisation bezeichnen. Hierzu gehören in Schulen Wenn-dann-Regeln wie die Stundenpläne, die Hausordnung und die Benotungsregeln, aber auch Zweckprogramme wie die Zielvorgaben für die Gesamtentwicklung der Schule (in der Regel Schulprogramme genannt) und die neuerdings zunehmend praktizierten Leistungsvorgaben für die Lehrer.

Die **zweite Art** von Strukturen besteht aus den Kommunikationswegen, das, was die Betriebswirtschaftslehre typischerweise als Aufbauorganisation definiert. Über die Kommunikationswege, zum Beispiel die Hierarchien, die Projektorganisationen oder die Mitzeichnungsrechte, wird festgelegt, wer miteinander auf welche Art kommunizieren soll und wer nicht. Ein Entscheidungskomplex, in dem eine Schule ihre Kommunikationswege definiert, ist beispielsweise die Frage, ob auch stellvertretende Schulleiter, andere Leitungsmitglieder oder mit temporären Aufgaben und Kompetenzen beauftragte „interne“ Führungskräfte gegenüber Kollegen weisungsbefugt sind. Auch die Frage, in welchem Rahmen die Schulleitung bei Personalentscheidungen mitwirken darf, ist Thema des Aufbaus von Kommunikationswegen.

Der Clou von *Luhmanns* Modell ist, dass er **Personal** gleichrangig als die **dritte Art** von Strukturen betrachtet, weil seiner Meinung nach die Besetzung von Stellen mit bestimmten Personen beeinflusst, wie zukünftig Entscheidungen gefällt werden (erste Erwähnung bei *Luhmann* 1975).³ In jeder Schule fällt auf, dass die Einsetzung einer neuen Schulleiterin – in bestimmten Grenzen – die Art und Weise verändert, wie Entscheidungen getroffen werden. Auch wenn eine Schulleiterin nicht frei ist in den Entscheidungen, die sie trifft, so kann sie doch Regeln anders interpretieren oder in Einzelsituationen anders entscheiden. Insofern ist eine eingestellte Person in einer Schule Teil einer Organisationsstruktur.

Das *Luhmannsche* Konzept der organisatorischen Formalstruktur in Kurzform. Eine Organisation besteht aus folgenden drei Elementen:

1. Regeln und Programme, durch die Aussagen darüber getroffen werden können, ob eine Person richtig oder falsch handelt;

Personalentwicklung

2. Kommunikationswege, über die festgelegt wird, wie in der Organisation Entscheidungen getroffen und übermittelt werden;
3. Personal, über das die Entscheidungen ihre eigenen „Einfärbungen“ erhalten können.

Dieses Organisationskonzept wird auch als „3K-Modell“ bezeichnet. Danach besteht die Struktur einer Organisation aus den durch Programme festgelegten *Kriterien* für richtiges und falsches Verhalten, aus den *Kanälen*, über die kommuniziert wird, und aus *Köpfen*, die aufgrund ihrer Erziehung, Ausbildung und Sozialisation bestimmte Formen von Entscheidungen fällen. Jede Entscheidung, die in einer Organisation getroffen wird, wird durch diese drei Ks geprägt.

Ein Beispiel aus dem außerschulischen Bereich, um das „3K-Modell“ deutlich zu machen: Die relevanten Einkaufsentscheidungen, die in einem Unternehmen gefällt werden, hängen natürlich davon ab, wie der Einkauf in der Hierarchie verankert ist (die Kanäle) und welche Regeln beim Einkauf in der Organisation greifen (die Kriterien). Aber die Entscheidungen werden auch dadurch beeinflusst, welche Person (Köpfe) beispielsweise den Posten des „Einkaufsleiters“ bekleidet. Wir wissen, dass Juristen häufig andere Entscheidungen fällen als Betriebswirte oder Soziologen.⁴

Ein weiteres Beispiel aus der Schule: Die Frage der Versetzung eines Schülers, eine typische, immer wieder anfallende Entscheidung, wird durch alle drei Ks beeinflusst. Wichtig sind natürlich die durch das Kultusministerium vorgegebenen und durch die Schule selbst geschaffenen Kriterien für die Versetzung. Dazu kommt die Frage, in welchen Kanälen eine Versetzung behandelt wird: Entscheidet dies die jeweilige Stufen- oder Klassenkonferenz, welche Entscheidungskompetenz hat der Stufenkoordinator oder Klassenleiter und wie wird der Schulleiter in die Entscheidung eingebunden? Ferner weiß jeder Schüler, dass die Versetzung auch davon abhängt, welche konkreten Lehrer letztlich über die Versetzung entscheiden.

3. Das Drehen an der „Schraube“ Personal: Einstellung, Entlassung, Versetzung und Entwicklung von Personal

In Schulen gab es immer schon die Hoffnung, Veränderungen besonders auch über eine Veränderung des Personals herzustellen. Aber wie können Schulen – oder allgemeiner gesprochen Organisationen – konkret an der „Schraube“ Personal drehen? Kurz: Sie können die Komponente Personal durch Einstellung, Entlassung, Versetzung und Personalentwicklung beeinflussen.⁵ Mit der **Einstellung** wird generell beeinflusst, welcher Typ von Person zukünftig Entscheidungen fällen wird. Mit der **Ent-**

Entlassung wird festgelegt, welche Entscheidungen einer Person man zukünftig in einer Organisation nicht mehr haben möchte und welche Entscheidungen zukünftig nicht mehr gefällt werden sollen. Mit der **Versetzung** werden beispielsweise Personen innerhalb der Organisation nach „oben“ gehoben, damit sie dort entscheiden können. Oder sie werden auf Abstellgleise geschoben, wo ihre Entscheidungen nicht mehr so viel Schaden anrichten können. Mit **Personalentwicklung** wird versucht, eine Person so zu verändern, dass sie zukünftig andere Entscheidungen trifft.

In der Schule lässt sich beobachten, auf welche unterschiedliche Art versucht wird, an der „Schraube“ Personal zu drehen. Der Schulleiter versucht bei der *Einstellung* darauf Einfluss zu nehmen, welche neue Kollegin zukünftig Kunst an der Schule unterrichten soll. Die *Entlassung* ist wegen des Beamtenstatus eines Großteils des Personals eine nur begrenzt verfügbare Weise, um auf Entscheidungen der Schule Einfluss zu nehmen. Aber die zunehmende Zurückhaltung bei der Verbeamtung gibt Aufschluss darüber, dass die Organisation Schule versucht, hier Entscheidungskompetenzen zu gewinnen. Die *Versetzung* spielt häufig in der Form von Beförderungen – beispielsweise vom einfachen Lehrer zum Mittelstufenkoordinator – eine Rolle, nicht selten wird sie jedoch auch dafür eingesetzt, um „problematische Lehrer“ auf Positionen oder in andere Schulen zu verschieben, wo sie durch ihre Entscheidungen nicht soviel Unheil anrichten können, mindestens für die eigene Schule nicht. Das bevorzugte Mittel in Schulen ist jedoch das Instrument der *Personalentwicklung*, also durch Fortbildung, Training und Coaching das Personal im Sinne der Organisation zu verändern.

Wie kommt es, dass in Schulen im Rahmen von Personalmanagement so viel Hoffnung auf das Instrument der Personalentwicklung gelegt wird?

Ein **erster Grund** ist, dass in der Schule die anderen Möglichkeiten, mit denen man an der „Schraube“ Personal drehen kann, wenigstens für die einzelne Schule teilweise immobilisiert sind. Die Mitwirkung an der Auswahl der Lehrer ist – bei allen Mitspracherechten – dadurch begrenzt, dass das Kultusministerium festlegen kann, wer überhaupt als Lehrer tätig werden darf. Die Entlassung, in vielen Unternehmen ein zentrales Mittel, um andere Formen von Entscheidungen zu ermöglichen, ist in den Schulen durch den Beamtenstatus beschränkt und reduziert damit die Möglichkeit, über die durch die Organisation gewollte Fluktuation Einfluss zu nehmen. Für Versetzungen gibt es in Schulen – auch für den Schulleiter – gewisse Spielräume, selbst wenn nicht immer die Ausgründung einer neuen Schule die Möglichkeiten eröffnen, eine Person in eine ganz andere Schule zu versetzen (z. B. bei sich veränderndem Fächerbedarf, Rückkehr beurlaubter Lehrkräfte, Überbesetzung an Stellen). Personalentwicklung erscheint angesichts der teilweisen Immobilisierung anderer Möglichkeiten demzufolge als ein attraktives Instrument.

Der **zweite Grund** ist, dass die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern für die Organisation Schule weitgehend eine Blackbox ist. Zwar wird versucht, diese Interaktion über Zeitvorgaben, Lehrpläne und schulinterne Curricula oder auch über Konferenzbeschlüsse oder freiwillige Vereinbarungen, z. B. zu gegenseitiger Hospitation, zu prägen, aber letztlich entzieht sich das, was dort genau stattfindet, weitgehend dem Einfluss der Schulleitung. Die Lehrproben, die neuerdings in einigen Bundesländern nicht nur im Referendariat, sondern auch nach der Festanstellung verlangt werden, oder die Verpflichtung der Schulleiter, sich durch systematische Unterrichtsbesuche Daten über die Lehrerleistungen und die Leistungsstände der Lerngruppen zu verschaffen, sind bislang nicht die Regel und erlauben – wegen des Ausnahmecharakters – kaum Möglichkeiten des Eingriffs. Bei Beschwerden von Schülern oder Eltern kann die Schulleitung zwar den Lehrer auf Probleme ansprechen, erlangt dadurch aber keine Durchgriffsmöglichkeiten auf die Interaktion in der Klasse. Angesichts dieser Blackbox erscheint Personalentwicklung der Lehrer als ein interessantes Instrument, weil darüber die Hoffnung gepflegt wird, auf diese Interaktion doch irgendwie zugreifen zu können.

Ein **dritter und letzter Grund** ist der in und durch Schulen gepflegte Mythos, dass Menschen zu verändern sind. Diese Hoffnung, letztlich Basis eines jeden Erziehungsversuchs, ist eine weitgeteilte Annahme in Schulen und hat bezüglich von Kindern und Jugendlichen vielleicht auch eine gewisse Berechtigung. Der erzieherische Impetus, bei dem davon ausgegangen wird, dass man das Klientel der Schüler durch gute Bildung verändern kann, wird übertragen auf das eigene Personal. Wenn man Kinder und Jugendliche verändern kann, weswegen sollte man dann nicht auch Erwachsene, die in der Schule tätig sind, durch gute Fortbildung verändern können.

Aber wie sieht es mit der Wirksamkeit dieses Instruments der Personalentwicklung aus?

4. Begrenzte Wirkungen von Personalentwicklungsmaßnahmen

Bei der Einschätzung der Hebelwirkung von Personalentwicklungsmaßnahmen geht die Perspektive zwischen den Managementempfehlungen für die Schule und den Erkenntnissen der Organisationsforschung fundamental auseinander. In der Alltagspraxis wird in der Regel so getan, als ob die Programme, die Technologien und die Dienstwege die Hardware der Organisation darstellen, während alles, was „den Menschen“ betrifft, unter die Software fällt. Für diese weichen Aspekte, die so genannten Softfaktoren, seien dann die Personalspezialisten aus der Psychologie, Pädagogik oder humanorientierten Betriebswirtschaftslehre zuständig.

Die Organisationssoziologie würde, wenn sie gezwungen wäre, die eher ungeeignete Sprache aus der Informations- und Kommunikationstechnologie zu nutzen, das Argument umdrehen. Die Strukturen der Organisationen sind die Software. Sie sind bei allen Verhärtungen durch einfache Entscheidungen „umzuprogrammieren“. Die Personen sind dagegen Hardware, weil sie sich diesen einfachen Programmierprozessen entziehen.

Diese Position ist eine alte organisationssoziologische Einsicht. *Luhmann* hat sie prägnant auf den Punkt gebracht: „*Organisationspläne und Aufgabenbeschreibungen lassen sich leicht, praktisch mit einem Federstrich ändern.*“ Dagegen seien Personen, ein Agglomerat von individuellen Selbsterwartungen und Fremderwartungen, schwer, wenn überhaupt umzustellen.⁶

Wie lässt sich diese auf den ersten Blick überraschende These begründen?

Die soziologische Kurzbegründung für die obige von Personalern ungern gehörte These über die geringe Hebelwirkung von Personalentwicklung lautet: „*Zirkuläres Zusammenspiel von Selbst- und Fremderwartung. Selbst wenn der einzelne bereit wäre, sich zu ändern*“, so die Begründung *Luhmanns*, „*sieht er sich durch die sozialen Erwartungen festgelegt, mit denen er sich tagtäglich konfrontiert findet; und ebenso treffen veränderte Anforderungen immer noch auf dieselbe Person, die für viele soziale Kontakte ihre Identität wahren muss. Personales und soziales Gedächtnis verfilzen so stark, dass eine planmäßige Änderung kaum jene Asymmetrie herausfinden kann, die sie bräuchte, um ihren Hebel anzusetzen.*“⁷

Das Problem ist auch in Schulen wohl bekannt. Der Schulleiter kommt hoch motiviert von einer Schulung zurück und will einiges anders machen. Dann stößt er aber auf Vorgesetzte, Kollegen und Lehrkräfte, die mit ihren alten Fremderwartungen an ihn herantreten, und innerhalb von wenigen Tagen ist der Effekt der Schulung verpufft. Der Schulleiter hat also das Problem, dass er sich selbst vielleicht nach der Schulung als ein anderer sieht, seine Umgebung aber (einschließlich seiner Lebenspartnerin) von ihm letztlich Kontinuität in seinen Verhaltensweisen einfordert.

Doch das Problem betrifft nicht nur die Leitungsebene von Schulen, auch der „normale Lehrer“ ist davon betroffen. Begeistert versucht man eine in der Fortbildung geübte Methode im Unterricht und wird sehr schnell durch die eigenen Schüler wieder im traditionellen Sinne eingeordnet. Dies hängt gar nicht mit der mangelnden Veränderungsbereitschaft der Schüler zusammen, sondern vielmehr damit, dass sich Schüler, um sich orientieren zu können, schnell ein Bild von ihrem Lehrer machen und dann nur noch begrenzt in der Lage sind, die Erwartungshaltungen umzustellen.

Die schnelle Lösung, die neuerdings verstärkt aus Praxis angeboten wird, ist eine gleichzeitige Veränderung von Selbst- und Fremderwartung: Der Schulleiter soll sein Selbstbild ändern und gleichzeitig sollen die Vorgesetzten, Kollegen und Lehrkräfte

Personalentwicklung

das Bild von ihm so verändern, dass zukünftig eine andere Verhaltensweise von ihm unterstützt wird. Die Fortbildung, die ein Lehrer absolviert hat, so eine weitere Vorstellung, soll so mit der Praxis in der Schulklasse verknüpft werden, dass auch die Schüler etwas anderes von ihrem Lehrer erwarten und ihn so in der Veränderung unterstützen.

Das Problem – und darauf will *Luhmann* aufmerksam machen – ist, dass ein solches Vorhaben eine unrealistische Steuerungsphantasie ist. Veränderungen der Selbst- und Fremderwartungen so takten zu wollen, dass am Ende ein anderes Verhalten herauskommt, bedeutet die Komplexität von sozialen Erwartungshaltungen völlig zu unterschätzen.

Man merkt es schon in so vergleichsweise einfachen sozialen Gebilden wie Ehen, dass es kaum möglich ist, aus den einmal eingespielten Erwartungshaltungen auszubrechen. Eine simple Aussage wie „Schatz, du mochtest doch bisher auch kein Zitronensorbet“ setzt den zur revolutionären Veränderung seiner Essgewohnheiten bereiten Ehemann so unter Druck, dass ihm der Geschmack an dem Zitronensorbet schnell vergeht.

In Schulen hat man zwar als Lehrer die Möglichkeit, gewisse Variationen auszuprobieren. Immerhin wechselt man – in der Regel – nicht jährlich seinen Ehepartner, aber doch häufig seine Klasse. Aber man ist – bei allem persönlichen Veränderungswillen – schon dadurch festgelegt, dass einem eine Reputation vorausseilt und dass man auch die Erwartungshaltung der Kolleginnen und Kollegen befriedigen muss.

Insgesamt kommt man aus einer organisationssoziologischen Perspektive zu dem Ergebnis, dass Fortbildungen, Schulungen und Coaching die Art und Weise, wie Entscheidungen in Schulen gefällt werden (nichts anderes meint ja Organisationsstruktur), nur mit größten Schwierigkeiten verändern können.

5. Versteckte Funktionen der Personalentwicklung in Schulen

Was bedeutet dieses aus einer organisationssoziologischen Perspektive formulierte Ergebnis? Heißt das, die Bedeutung von Personalentwicklung wird insgesamt als gering eingeschätzt? Man darf die Rolle von Fort- und Weiterbildung bei der rein fachlichen Ausbildung auf keinen Fall unterschätzen. Auch wenn Seminare häufig keine Auswirkung auf die Person haben, so verfügt diese doch nach einer Fortbildung nicht selten über neues Wissen bezüglich eines Unterrichtsfaches oder neue didaktische Tools.

Aber darüber hinaus spricht gerade aus einer soziologischen Perspektive vieles dafür, dass Personalentwicklungsmaßnahmen wichtige Funktionen in Organisationen erfüllen, nur haben diese Funktionen wenig mit der Veränderung von Organisationsstrukturen zu tun. Bei *Luhmann* findet sich eine ganze Liste von Funktionen der Personalentwicklung:

- die Schaffung von „Eingewöhnungszeiten für Neuankömmlinge“,
- die „Auskühlungszeiten für Versager oder für die Opfer von Stellenkürzungen“,
- die Schaffung von „Ersatzbefriedigungen für Personen ohne Aussicht auf ein Weiterkommen“ oder
- die Schaffung von „Scheinhierarchien, die Beförderungsmöglichkeiten bieten, ohne dass dem auf der Ebene der Kompetenzen ein Bedarf entspräche“.⁸

Das Problem ist, dass diese wichtigen Funktionen nicht ohne weiteres in Schulen oder Organisationen offen formuliert werden können. Man stelle sich nur die Personalentwicklerin vor, die ihren Job offensiv damit rechtfertigt, dass die Personalentwicklung benötigt wird, um „Scheinhierarchien“ zu etablieren. Oder man führe sich die ministeriale Vorlage vor Augen, in der Mittel für die Fortbildung für Lehrer angekündigt werden, um „Ersatzbefriedigungen für Personen ohne Aussicht auf Weiterkommen“ zu schaffen.

Diese wichtigen, aber versteckten Funktionen der Personalentwicklung werden in der Soziologie als latente Funktionen bezeichnet. Latenz bedeutet dabei nicht, dass die Beteiligten gegenüber dieser Funktion zwangsläufig blind sein müssen. Häufig weiß man, dass Coaching dazu dient, die Wut überforderter Lehrer „auskühlen“ zu lassen, aber man kann dies eben nicht immer genauso formulieren.⁹

6. Konsequenz für die Schule

Als Konsequenz dieser Überlegungen ergibt sich, die Suchschemata beim Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen zu verändern. Es geht darum, Personalentwicklung eher in Hinblick auf die versteckten, nicht offen zu kommunizierenden Funktionen zu sehen: die Schaffung von Eingewöhnungszeiten für Neuankömmlinge, die Auskühlungszeiten für Versager oder für die Opfer von Stellenkürzungen oder die Schaffung von Ersatzbefriedigungen für Personen ohne Aussicht auf ein Weiterkommen.

Wenn es darum geht, die Art und Weise, wie Schule funktioniert, zu ändern, gibt es jedoch Mechanismen mit stärkerer Hebelwirkung: die Veränderung der Regelwerke in der Schule, eine Veränderung der Kommunikationswege oder auch die Nutzung der Instrumente Einstellung und Versetzung. Über die Personalentwicklung wird die Art und Weise, wie in Organisationen Entscheidungen getroffen werden, kaum verändert.

*Personalentwicklung***Anmerkungen und Literaturverzeichnis:**

¹ In der Literatur über Schulen wird häufig eine Trias aus Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Schulentwicklung genutzt. Diese Unterscheidung macht für eine organisationssoziologische Argumentation keinen Sinn, weil Schulentwicklung letztlich nichts anderes als die Organisationsentwicklung einer Schule ist.

² Vgl. *Luhmann, N.*: Probleme eines Parteiprogramms. In: *Baier, Horst* (Hrsg.): Freiheit und Sachzwang. Beiträge zu Ehren Helmut Schelskys. Opladen 1977, S. 167-181.

³ Vgl. *Luhmann, N.*: Allgemeine Theorie organisierter Sozialsysteme. In: *Luhmann, N.* (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 2. Aufl., Opladen 1975, S. 39-50.

⁴ Vgl. *Luhmann, N.*: Die Grenzen einer betriebswirtschaftlichen Verwaltungslehre. In: *Verwaltungsarchiv*, Jg. 56, 1965, S. 308.

⁵ Vgl. *Luhmann, N.*: Reform des öffentlichen Dienstes. In: *Luhmann, N.* (Hrsg.): Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 208.

⁶ *Luhmann, N.*: Organisation und Entscheidung. Opladen 2000, S. 280.

⁷ Ebenda.

⁸ Vgl. ebenda, S. 283.

⁹ Vgl. *Luhmann, N.*: Soziale Systeme. Frankfurt am Main 1984, S. 458.

Literaturhinweise:**Interessante Literatur über Schule als Organisation**

Bernbaum, G.: Headmasters and Schools: Some Preliminary Findings. In: *Sociological Review*, Jg. 21, 1973, S. 463-484.

Bidwell, Ch. E.: The School as Formal Organization. In: *March, James G.* (Hg.): Handbook of Organizations. Chicago 1965, S. 972-1022.

Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main 1980.

Lambert, R./ Millham, S./ Bullock, R.: Manual to the Sociology of the School. London 1970.

Niederberger, J. M.: Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung. Stuttgart 1984.

Weiterführend: detaillierte Ausarbeitung einzelner Argumentationsstränge dieses Artikels von Stefan Kühn**1. Zur Differenz von soziologischer Theorie und organisatorischer Praxis**

Das Theorie-Praxis-Problem in der Soziologie. In: *Soziologie*, Heft 4/2003, S. 7-20.

Organisationssoziologie für die Praxis? Zur Produktion und Lehre eines Wissens, das sich gegen seine Verwendung sträubt (zusammen mit *Veronika Tacke*). In: *Blättel-Mink, B./Katz, I.* (Hrsg.): Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden 2004, S. 67-82.

Organisation, Intervention, Reflexivität. In: *Seidl, D./Kirsch, W./Linder, M.* (Hrsg.): Grenzen der Strategieberatung. Bern; Stuttgart; Wien 2005, S. 343-365.

2. Zur Professionsbildung von Beratungsansätzen

Von den Schwierigkeiten aus einem Handwerk eine Profession zu machen. Sieben Szenarien zur Zukunft der Organisationsentwicklung. In: *Organisationsentwicklung*, Heft 1/2001, S. 4–19.

Professionalität ohne Profession. Das Ende des Traums von der Organisationsentwicklung als eigenständiger Profession und die Konsequenzen für die soziologische Beratungsdiskussion. In: *Degele, N., et al. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung*. Opladen 2001, S. 209–238.

Beratung, Organisation und Profession. Die gescheiterte Professionalisierung in der Organisationsentwicklung, systemischen Beratung und Managementberatung (zusammen mit *Ursula Bohn*). In: *Schützeichel, R./Brüsemeister, Th. (Hg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Opladen 2004, S. 57–78.

3. Zur Reichweite von Personalentwicklungsmaßnahmen

Systemische Organisationsberatung – beobachtet. In: *Bardmann, Th./Groth, T. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung*. Opladen 2001, S. 221–227.

Psychiatisierung, Personifizierung und Personalisierung. Zur personenzentrierten Beratung in Organisationen. In: *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, Heft 4/2006, S. 391–405.

Inhaltsübersicht und Einordnungsanleitung

Bitte sortieren Sie die Blätter gemäß der Einordnungsanleitung ein und füllen Sie das Kontrollblatt aus. Bei Fragen erreichen Sie Herrn Birkigt in der Redaktion unter (0 30) 21 29 87-17 oder über E-Mail g.birkigt@raabe.de. Ihr Handbuch ist nach dem Einsortieren wieder auf dem aktuellen Stand.

Themenbereich Beitrag	Bitte diese Seiten ... herausnehmen	Bitte diese Seiten ... einfügen
Inhaltsübersicht	Seiten 1–28	Seiten 1–28
B Management, Schulentwicklung und Schulkultur	Zur Orientierung B 2	Zur Orientierung B 2
	B 2.3/Seiten 1–12 (soweit vorhanden)	
Managementwerkzeuge		B 3.6/Seiten 1–26
Vereinbarung über das Schulleben am Theodor-Heuss-Gymnasium		B 5.2/Seiten 1–12
C Führung und Personalmanagement	Zur Orientierung C 1	Zur Orientierung C 1
Führung durch Zielvereinbarung		C 1.11/Seiten 1–16
	Zur Orientierung C 2	Zur Orientierung C 2
Die Grenzen der Personalentwicklung in Schulen		C 2.1/Seiten 1–12
	C 2.9/Seiten 1–12 (soweit vorhanden)	
	Zur Orientierung C 4	Zur Orientierung C 4
Qualifizierungsplanung in der selbstverant- worteten Schule		C 4.4/Seiten 1–16
D Kommunikation, Beratung und Gruppenprozesse	Zur Orientierung D 4	Zur Orientierung D 4
Professionelle Fachkonferenzarbeit		D 4.8/Seiten 1–18
	Zur Orientierung D 5	Zur Orientierung D 5
Schule? Nein danke!	D 5.2/Seiten 1–16 (soweit vorhanden)	D 5.2/Seiten 1–16
E Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	E 3.6/Seiten 1–16 (soweit vorhanden)	
K Schule und Gesellschaft	K 3.1/Seiten 1–16 (soweit vorhanden)	
	K 4.7/Seiten 1–20 (soweit vorhanden)	

Abonnenten ab Januar 2005 finden alle Beiträge, die im Inhaltsverzeichnis aber nicht im einbändigen Grundwerk enthalten sind, auf der beiliegenden CD.
Für die Bestellung eines Ordners nutzen Sie bitte das beiliegende Bestellformular.

RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement

Kaiser-Friedrich-Str. 90, D-10585 Berlin, Telefon: (030) 21 29 87-17 Telefax: (0 30) 21 29 87-10
Internet: <http://www.raabe.de>

© 2000 Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH

Herausgeber: Herbert Buchen, Leonhard Horster, Hans-Günter Rolff
Beirat: Constanze Creutzburg, Rolf Dubs, Jan Hofmann, Meinhard Jacobs, Carmen Kloft, Heike Körnig,
Martina Maier, Regina Pötke, Hajo Sassenscheidt
Produktmanagement: Gerd Birkigt; Produktbetreuung/Satz: Katja Kurzweg
Ausgabe 4/2007; ISSN 0947-1421, ISBN 978-3-8183-0408-9

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 die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

RAABE
NACHSCHLAGEN-FINDEN

Agency · Berlin · Bratislava · Budapest · Prag · Sofia · Stuttgart · Warschau