

Führen in der lernenden Organisation Schule – Chancen systemischen Denkens und Handelns für Schulleiterinnen und Schulleiter

Günter Engel¹

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zeigt aus der Sicht eines Schulleiters verschiedene Aspekte einer Führungskultur in Schulen auf, die sich auf systemische Denk- und Handlungsmodelle und die Konzeption der lernenden Organisation stützen. Die Verknüpfung von Theoriemodellen und praktischer Umsetzung zum Thema Führung in Schulen stehen dabei im Vordergrund.

Schule und Schulentwicklung im gesellschaftlichen Kontext

Seit dem „Pisa-Schock“ sind unsere Schulen vermehrt in den Blick gesellschaftlicher und politischer Interessen geraten. Der gesellschaftliche Druck, die Qualität von Schulen zu verbessern, nimmt ständig zu. Nachdem die Daten von PISA, TIMSS und andere internationalen Studien deutlich gemacht haben, dass die früheren Lösungsansätze, Schulen über eine direkte Steuerung und Regulierung von „oben“ und mit Werkzeugen bürokratischer Organisationsentwicklung (Gehorsamskultur) zu kontrollieren, zu den heute bekannten Problemen geführt haben, wählen die Bildungsbehörden der einzelnen Bundesländer mit viel versprechenden Begriffen wie „Schulqualitätsentwicklung von unten“, „Selbstständige und selbstverantwortliche Schule“, „Qualitätsstandards“, ISO 9000 sowie externe und interne Evaluation, neue Lösungsmöglichkeiten zur Verbesserung des Outputs von Schulen. Dabei geraten die Verantwortlichen von Schulentwicklung in eine Paradoxie, die kaum aufzulösen zu sein scheint. Auf der einen Seite sollen sich Schulen selbstständig und von „unten“ heraus möglichst zu lernenden Organisationsformen entwickeln. Andererseits erfahren vor allem Schulleiterinnen und Schulleiter im Schulalltag, dass staatliche Regulierung und Kontrolle, politische Entscheidungsprämissen und die Verknappung von Ressourcen größer werden. Auf eine kurze Formel gebracht könnte man diese Paradoxie wie folgt beschreiben: „Werdet selbstständig und entwickelt euch selbstverantwortlich von unten, aber nur so, wie wir (Behörde, Staat, Partei) es haben wollen oder zulassen können“.

1) Preisträger des Weinheimer Preises zur Förderung systemischer Praxis 2008

Der Schulleiter als „Primus inter pares“ und Verwalter von Schule wird dem zukünftigen Anspruch von Organisationsentwicklung in Schulen nicht mehr gerecht. Insbesondere die Veränderung der Schule von einer „überregulierten“ zu einer selbstverantwortlichen Schule erfordert zukünftig von Führungspersonen im Schulsystem neben Managementkompetenzen zunehmend Leadershipkompetenzen wie z. B. Entwicklung und Kommunikation von Visionen, Moderation von Entwicklungsprozessen, selbstreflexive und emotionale Kompetenzen, Teamentwicklung, Selbstcoaching und systemisches Denken und Handeln. Schulleiterinnen und Schulleiter wurden auf diese komplexen Aufgaben in ihrer Lehrerbildung bisher nur wenig vorbereitet. Gerade die Zunahme an Komplexität von Führung und die weiterhin beschnittenen Handlungsmöglichkeiten (kein Dienstvorgesetzter) und geringen Führungszeiten (bis zu 80% Unterrichtsverpflichtung in Grundschulen) für Schulleitung erfordern ein bewusstes und achtsames Umgehen mit den eigenen und fremden Ressourcen, geübtes Wahrnehmen und Verstehen komplexer Wechselwirkungsprozesse zwischen Schulentwicklung, persönlicher Entwicklung und politischer Entwicklung. Die bewusste Entwicklung der eigenen Person, die Kunst der Menschenführung und der kompetente Umgang mit Entwicklungsprozessen in der Organisation Schule erfordern eine hohe Lernbereitschaft von Führungskräften im Schul- und Bildungssystem. Da bisher Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung als Schulleiter/Schulleiterin kaum ausreichend vorhanden sind, bleibt vielen nur die Möglichkeit, sich diese Führungskompetenzen „on the job“ anzueignen.

Führungstheorien im Überblick

Sucht man in der wissenschaftlichen Literatur eine allgemeingültige Definition von Führung, so wird man bereits in den Übersichtsarbeiten zur Theorie von Führung bei Kieser et al. (1995) und Neuberger (1995) darauf aufmerksam gemacht, dass es die Flut der Führungstheorien nicht erlaubt, eine allumfassende Führungstheorie oder einheitliche Führungsdefinition zu finden (vgl. Bensen 2003, S. 27). Betrachtet man den Begriff Führung mit der Metapher des Tango-Tanzes, so könnte man sagen, dass Führung eine gezielte Beeinflussung der geführten Person ist, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Allerdings wissen alle diejenigen, die Tango getanzt haben, dass Führen ein komplexer Vorgang mit feinen Wechselwirkungen zwischen dem Führer/der Führerin und der/dem Geführten ist.

Bensen definiert in Anlehnung an Yukl Führung wie folgt:

„Nach dieser Definition ist Führung als zielbezogener Prozess der sozialen Beeinflussung zu verstehen. Ziel dieser Beeinflussung ist die Ausbildung eines gemeinschaftlich geteilten Verständnisses der Organisationsziele sowie die Optimierung und Steigerung der Effektivität individueller und gemeinschaftlicher Arbeitsprozesse zur Erreichung der Organisationsziele“ (Bensen 2003, S. 30).

In dieser Definition wird bereits auf die Bedeutung der gemeinsamen Zielausrichtung hingewiesen und damit auf die Bedeutung der Kommunikation zwischen Führer und Geführten aufmerksam gemacht.

Um den Unterschied zu systemischen Führungsansätzen herauszustellen, werde ich im Folgenden kurz auf drei klassische Führungsansätze eingehen.

■ **Eigenschaftstheoretischer Führungsansatz**

Dieser älteste und lange Zeit vorherrschende Ansatz geht davon aus, dass der Führungserfolg auf angeborene und erworbene Persönlichkeitseigenschaften der Führungskraft zurückzuführen ist. Grundidee der Eigenschaftstheorie war die Vorstellung, dass Führungspersönlichkeiten einen Katalog idealer Eigenschaften besitzen müssen, um für Führungsaufgaben geeignet zu sein. Alter, Körpergröße, Gesundheit, Intelligenz, Belastbarkeit, Kreativität, Selbstbewusstsein, Risikobereitschaft, Willensstärke oder Fleiß wurden als typische Eigenschaften gesehen. Noch heute wird der Begriff Führung gerne mit Metaphern wie „Held“, „General“, „Vater“ oder „Meister“ in Verbindung gebracht.

Die Kritik an dem eigenschaftstheoretischen Führungsansatz besteht besonders darin, dass in diesem Führungsansatz die Wechselwirkung von Führer und Geführten zu wenig Beachtung findet und die Reduktion auf einen Faktor (Persönlichkeit) als eindimensionale Betrachtung gesehen werden kann (vgl. Neuberger 1995, S. 61).

■ **Verhaltenstheoretischer Führungsansatz**

Aufgrund der Begrenztheit des eigenschaftstheoretischen Führungsansatzes und des zunehmenden Drucks, effektivere Führungsansätze zu entwickeln, wurde im verhaltenstheoretischen Führungsansatz der Blick auf die soziale Interaktion zwischen Führer und Geführten erweitert. Insbesondere das Verhalten der Gruppenmitglieder bei unterschiedlichen Führungsstilen rückte in den Fokus der Forschung. In den 30er Jahren untersuchte Lewin die Wirkung „autoritärer“, „laissez-fairer“ und „demokratischer“ Führungsstile auf Jugendliche.

Im verhaltenstheoretischen Führungsansatz wird zwar der Blick auf die Menschen (Mitarbeiterorientierung, Arbeitszufriedenheit) und die Sache (Aufgabenorientierung, Produktivität) zu einem zweidimensionalen Ansatz erweitert, allerdings muss sich auch dieser Ansatz der Kritik stellen, dass wesentliche Einflussfaktoren wie Wechselwirkungsprozesse und Kontextsensibilität vernachlässigt werden (vgl. Bensen 2003, S. 42).

■ **Situationstheoretischer Führungsansatz**

Der situationstheoretische Ansatz, der auch als kontingenztheoretischer Ansatz bezeichnet wird, wurde in den 70er und 80er Jahren entwickelt. Mit diesem Ansatz wird der Blick auf die jeweilige Situation gerichtet, in der sich die Führungsperson befindet. Diese Situationen können sein: unterschiedliche Gruppen, unterschiedliche Aufgaben oder unterschiedliche Kontexte. Betont wird in diesem Ansatz, dass Führung in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich effizient sein kann. In diesen Modellen wird bereits eine Analyse des Unternehmens und der Umwelt des Unternehmens in Betracht gezogen. Planbare Strategien und detaillierte Beschreibungen des notwendigen Führungsverhaltens zur Erreichung der Ziele werden für die zu erwartenden Situationen ausgearbeitet.

Der Ansatz „Führung durch Zielvereinbarung“ (Management by Objectives) ist sicherlich eines der bekanntesten und traditionsreichsten Führungskonzepte in Theorie und Praxis (vgl. Schratz 2003, S. 27). Im Gegensatz zum Management, bei dem die Führung die Ziele vorgibt, sollen hier Führung und Mitarbeiter die Ziele gemeinsam festlegen. Dieser Ansatz bietet auch für die Schulentwicklung wichtige Führungsinstrumente, wie Zielvereinbarungen bei Mitarbeitergesprächen, Entwicklung von Leitgedanken oder Einsatz von Evaluationsinstrumenten (ebd., S. 27). Mit der Einbeziehung der Mitarbeiter in die Leitbildentwicklung, Wertediskussion und Zielvorgaben erhofft man sich eine größere Identifikation der Mitarbeiter mit der Philosophie der Organisation. Wenn Betroffene zu Beteiligten werden, muss Führung allerdings mit den unterschiedlichen Vorstellungen, individuellen Zielen und sich teilweise widersprechenden Wünschen umgehen können. Besonders die Vorstellung von Machbarkeit und Planbarkeit hochkomplexer Vorgänge, die bei der Vereinbarung von Werten und Zielen entstehen können, muss mit einer gewissen Vorsicht betrachtet werden.

Grenzen der bisherigen Führungsansätze

Die Grenzen der beschriebenen Führungsansätze liegen in dem Glauben der direkten, zielgerichteten Steuerung von Personen und Organisationen durch entsprechendes Führungshandeln. Insbesondere das hochkomplexe soziale System Schule, in dem unterschiedliche Gruppierungen und Institutionen explizit und implizit in der Entwicklung „mitwirken“, Führer und Geführte in unklaren Beziehungsverhältnissen stehen, Schulleiter/innen mit geringer Macht ausgestattet sind und zwischen Lehrerrolle und Führungsrolle ständig wechseln müssen, greifen Führungsansätze aus der Wirtschaft und Industrie oft zu kurz. Systemische Ansätze von Führung können Komplexität für Schulleitung reduzieren und hilfreiche Denk- und Handlungsmodelle für die Entwicklung von Organisationen und Führungspersonen anbieten. Gegenüber Vorstellungen von gezielter Steuerung von Wandlungsprozessen in Schulen bleiben systemische Führungsansätze eher skeptisch.

In der neueren wissenschaftlichen Diskussion über Change Management in Schulen wird zwar die Bedeutung systemischen Denkens und der Entwicklung lernender Organisationen herausgestellt und auf die Notwendigkeit der Einbeziehung von Steuergruppen zur Erhöhung der Partizipation und der Transparenz von Schulentwicklung hingewiesen, das Führungsverhalten selbst wird jedoch eher weniger einbezogen.

Führung und Steuerung von Organisationen aus systemischer Perspektive

Während einige Bildungsexperten der Ansicht sind, Schulen regulieren zu können, erfahren Schulpraktiker im Berufsalltag genau das Gegenteil. Schulen bleiben unberechenbar. Willke äußerte sich zur Steuerung sozialer Systeme wie folgt: „Management beinhaltet demnach, dass Manager in sozialen Systemen intervenieren, um Steuerungswirkungen zu erreichen. Komplexe Systeme haben Myriaden von Möglichkeiten, solche Interventionen abzubiegen, umzuleiten, zu ignorieren, umzudeuten, zu verzögern etc., sodass es höchst erstaunlich ist, dass überhaupt noch Interventionen so ankommen, wie sie intendiert waren“ (Willke 2004, S. 24). Simon unterstreicht die Fragwürdigkeit linearer Steuerung von Organisationen, wenn er schreibt: „Organisationen reagieren dagegen ‚nicht trivial‘, d. h., sie reagieren unvorhersehbar auf Inputs, weil sie in ihrem Verhalten stets auf ihre internen Zustände reagieren. Was dem außenstehenden Beobachter als ‚derselbe Input‘ erscheinen mag, kann für das System ein ‚ganz anderer Input‘ sein, weil sich sein eigener Zustand verändert hat“ (vgl. Simon 2007, S. 108). Hier tauchen die Begriffe „trivial“ und „nicht trivial“ auf. Dies führt uns zu Heinz von Foerster und der Kybernetik 2. Ordnung. Er unterscheidet zwischen einer „trivialen Maschine“, die deswegen vorherbestimmbar ist, weil ihre „Operationsregeln“ unverändert bleiben, z. B. ein Motor, und einer „nicht-trivialen Maschine“, also lebende Systeme, die solche Operationsregeln haben, die ihre eigenen Regeln ändern können. Damit werden sie unberechenbar (v. Foerster 1993, S. 136ff.). Organisationen sind daher „nicht-triviale Maschinen“ und damit unberechenbar und nicht vorherbestimmbar.

Für die Führung einer solchen Organisation stellt sich damit die Frage, mit welchen Instrumenten die „ingesetzte“ Führungskraft operieren kann, wenn aus systemischer Sicht eine direkte Steuerung von Wandlungsprozessen in sozialen Systemen nicht möglich erscheint.

Wie oben beschrieben ist ein wichtiger Aspekt systemischer Sichtweise von Organisationen die Erkenntnis, dass eine geradlinige Ursachen-Wirkungsbeziehung von Interventionen höchst unwahrscheinlich ist und dass jedes Mitglied einer Schule als eigenständiges System „unberechenbar“ bleibt und in Wechselwirkung zueinander steht. Aus dieser Betrachtung bin ich als Schulleiter immer „verwoben“ mit den einzelnen Kolleginnen und Kollegen und der Organisation Schule und sollte meine Wirkungsweise kennen.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass ich mich von der Vorstellung verabschieden kann, es gäbe Ziele, die von allen Mitgliedern getragen werden. Führung kann hier nur eine Richtung „anpeilen“ und dabei die Aufmerksamkeit auf eine Zielklärung richten. Die Kommunikation von unterschiedlichen Wert- und Zielvorstellungen scheint in Organisationen, besonders auch in Schulen, daher eher die Normalität zu sein. Die Wahrscheinlichkeit, einen Zielkonsens zu erzielen, wird erhöht, wenn Schulleitung als ein Führungsteam mit einer klaren Zielvorstellung auftreten kann. Die Auseinandersetzungen und Kommunikation über unterschiedliche Konstruktionen von Wirklichkeit kann Führung als Steuerungsinstrument nutzen, wenn sie eine Bereitschaft zur „Veränderungsoffenheit“ und „Irrtumsoffenheit“ zeigen kann (vgl. Arnold, Pätzold 2006, S. 63). Dies bedeutet für die Führung ein inneres Verabschieden von der Machbarkeit und Kontrolle von Interventionen und Steuerung. Der Umgang mit diesem „Machtverlust“ ist ein Prozess, der nach innen gerichtet ist, also reflexive Kompetenzen von der Führungsperson herausfordert. Dieser Aspekt wurde bisher nur wenig in der Schulentwicklungsforschung beachtet.

In den letzten Jahren sind Schulen aufgefordert worden, Schulprogramme zu entwickeln. Die Programmatik einer Organisation kann einen wesentlichen Beitrag zur Steuerung leisten. Mit dem Organisationsprogramm wird der zukünftige Handlungsrahmen für die Mitglieder definiert und damit die Wahrscheinlichkeit für zielorientiertes Handeln erhöht (vgl. Simon 2007, S. 114). In Schulen wird die Erstellung eines Schulprogramms dann eine zieldienliche Wirkung haben, wenn die Organisationsmitglieder bereits in der Entwicklungsphase mit ihren unterschiedlichen Wertvorstellungen einbezogen werden. Dieser Aspekt unterstreicht jedoch auch die Aufgabe des Schulleiters, solche in der Regel kontroversen Auseinandersetzungen zuzulassen.

Ein weiterer Aspekt von Führung aus systemischer Sicht ist der Umgang mit Rückkopplungsschleifen bzw. Feedbackschleifen auf der Basis einer guten Feedback-Kultur in der Schule. Gerade in einer Organisation wie der Schule, in der Kommunikation, Lernen und Beziehungsgestaltung im Vordergrund stehen, kann eine gute Feedback-Kultur wesentlich zur Entwicklung der Schule beitragen.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass eine systemische Haltung bei der Steuerung und Führung für Schulleiterinnen und Schulleiter hilfreich ist, insbesondere in Bezug auf Förderung von Selbstorganisation, Bewusstheit über eigene Wirkungsweisen, Veränderung von Kontexten, Zulassen von kontroversen Auseinandersetzungen und Erstellen einer Programmatik, die von möglichst vielen Mitgliedern gelebt und getragen wird. Eine wirkungsoffene Haltung gegenüber Veränderungen unterstützt diese Prozesse und schützt den Schulleiter vor Kränkungen, wenn die gewünschten Ziele nicht erreicht werden.

Merkmale einer lernenden Organisation

Im Zuge der vermehrt geforderten Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit von Schule werden Organisationsformen notwendig, die auf den raschen Wandel gesellschaftlicher Veränderungen adäquat reagieren können. Seit den 80er Jahren werden Organisationsmodelle entwickelt, die eine Lernfähigkeit der Organisationsmitglieder und der Organisation als Ganzes in den Blick ihrer Betrachtung rücken. Hierzu zählt das Modell der lernenden Organisation bzw. des organisationalen Lernens, als deren Vertreter u. a. Agyris/Schön 1978, Senge 1998, Probst/Büchel 1998 zu erwähnen sind.

Es wird unterschieden zwischen individuellem Lernen und organisationalem Lernen, wobei organisationales Lernen daran zu erkennen ist, dass in den Interaktionen zwischen den lernenden Individuen neues Wissen erworben, Wissen entwickelt und Wissen geteilt wird (vgl. Probst/Büchel 1998, S. 27). Aus dieser Definition wird schon deutlich, dass Lernen in den Mittelpunkt von Organisation rückt und Lernen in Organisationen wie Schule auch Lernen in Gemeinschaften bedeutet.

Willke macht in seiner Definition von organisationalem Lernen darauf aufmerksam, dass Lernen in Organisationen innerhalb ihrer Regeln, Strukturen und Prozesse stattfindet. „Das Lernen von Organisationen als eigene systemische Einheiten, also organisationales Lernen, besteht darin, dass Organisationen in ihre Strukturen, Prozesse und Regelsysteme Wissen einbauen. Oder, umgangssprachlich ausgedrückt: dass sie in ihren Strukturen, Prozessen und Regelsystemen intelligent werden“ (Willke 2004, S. 59f.).

Peter Senge, ein amerikanischer Organisationstheoretiker, beschreibt in seinem Buch „Die 5. Disziplin“ fünf wesentliche Kompetenzen, Fähigkeiten, Haltungen, die notwendig sind für die Entwicklung einer lernenden Organisation. „Jede Komponente liefert einen wesentlichen Aufbau einer Organisation, die wahrhaft ‚lernfähig‘ ist, die ihre Fähigkeiten ständig weiterentwickelt, um ihre höchsten Ziele zu verwirklichen“ (Senge 1998, S. 15). Neben den vier Kompetenzen „Personal Mastery“, „mentale Modelle“, „eine gemeinsame Vision entwickeln“ und „Team-Lernen“ benennt Senge als fünfte Disziplin das systemische Denken.

Mit dem Blick eines systemischen Beobachters wird dort betont, dass wir auch als Führer Teil des Ganzen sind und damit auch einen Beitrag zu den Problemen und Lösungen leisten. Das systemische Denken eröffnet uns Möglichkeiten, uns selbst als aktiven Teil des bestehenden und entstehenden Ganzen zu sehen. Der Erwerb einer entsprechenden Wahrnehmungskompetenz sieht Senge in einer neuen Form des Lernens. Er unterscheidet dabei zwei Formen: Das reaktive Lernen („reactive learning“) und das Lernen in tieferen Schichten („deeper levels of learning“) (Senge et al. 2006, S. 10ff.). Dabei umfasst für ihn Lernen

immer Denken und Tun. Im reaktiven Lernen bleiben wir bei unseren gewohnten Denkmustern und verstärken damit unsere gewohnten Verhaltensmuster. Für die Begleitung von Wandlungsprozessen in lernenden Organisationen führt dieses Denken eher in eine Sackgasse. „Deeper levels of learning“ erzeugt ein höheres Lernniveau und ein steigendes Bewusstsein für das Ganze, das entsteht und sich entwickelt. Diese Fähigkeit, mehr Bewusstsein für das Ganze zu erlangen und alte Gewohnheiten zu ändern, geschieht z. B. über die Wahrnehmung der eigenen Kontrollbedürfnisse (vgl. ebd., S. 32). Der bewusste Umgang mit der eigenen Aufmerksamkeit und Achtsamkeit als Quelle für Wandlungsprozesse in Organisationen ist auch ein zentraler Bestandteil der „Theorie U“ von Scharmer (vgl. 2009). Arnold betont in diesem Zusammenhang, dass Führung in Organisationen stets „Selbsterfahrung und Selbsterklärung“ bedeutet, „in denen sich das Spirituelle in Verbindung mit dem Emotionalen deutlich artikuliert“ (vgl. Arnold 2008, S. 107).

Nach meinen Erfahrungen führen selbstreflexive Kompetenzen dazu, sein eigenes Fühlen und Wirken in der Organisation aus einer Metaperspektive betrachten zu können. Indem ich Beobachter der Schulentwicklung werde und meinen Beitrag dazu erkenne, entwickelt sich die Möglichkeit, die Arbeit gelassener und kreativer zu verrichten.

Führungskräfte in einer lernenden Organisation sind für Senge „... Designer, Stewards und Lehrer. Sie sind verantwortlich für den Aufbau von Organisationen, deren Mitglieder ihre Fähigkeiten kontinuierlich ausweiten, um komplexe Zusammenhänge zu begreifen, ihre Vision zu klären und ihre gemeinsamen mentalen Modelle zu verbessern – das heißt, die Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich“ (Senge 1998, S. 411). Führungskräfte leben überzeugend ihre eigene Vision (Lebenswerk) und sind damit Hüter/Steward ihrer Vision. Sie geben damit der Entwicklung der Organisation einen Sinn und kommunizieren dies mit den Mitarbeitern.

Senge betont, dass lernende Organisation und systemisches Denken zusammengehören. Zur Aufgabe von Führung gehört für ihn daher, systemische Einsichten bei den Organisationsmitgliedern zu entwickeln (ebd., S. 431). Da Einsichten nicht vermittelt werden können, sondern nur selbst konstruiert werden, sollte Führung Vorbild für systemisches Denken und Handeln sein.

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass die Konzeption der lernenden Organisation hilfreiche Anregungen für die Führung heutiger Schulen beinhaltet. Deutlich wird auch, dass Führen eng verbunden ist mit selbstreflexivem Lernen und der Fähigkeit, größere Zusammenhänge zu erkennen.

Aspekte einer systemischen Führungskultur in der Schule

Will man die oben skizzierten Aspekte von systemischer Führung und lernenden Organisationen zusammenfassen, so lassen sich im Sinne einer systemischen Führungskultur in der Schule folgende konkrete Merkmale beschreiben:

■ Vom Lehrer zum Schulleiter – Klärung der neuen Rolle

Für die neue Schulleiterin, den neuen Schulleiter ist es zunächst nicht selbstverständlich, innerhalb des Systems Schule aus einer früher erlebten kollegialen Lehrkräfte Rolle in die Rolle des Schulleiters / der Schulleiterin zu wechseln. Die Annahme der Führungsrolle wird oft auch dadurch erschwert, dass man nur zur Hälfte der Zeit Schulleiter/in ist und zur anderen Hälfte Lehrkraft wie die Kolleginnen und Kollegen auch. Diese Rahmenbedingung kann leicht zu einer Rollenkonfusion führen.

■ Aufbau eines Führungsteams

Ein gutes Schulleitungsteam kann je nach Situation unterschiedliche Fähigkeiten und Ressourcen geschickt einsetzen. Teamarbeit im Schulleitungsteam erhöht zwar die Kommunikationszeiten, führt jedoch gleichzeitig zu einer Entlastung. Richtet ein Schulleitungsteam seine Aufmerksamkeit auf eine neue Entwicklung, ein neues Ziel oder die Entwicklung eines neuen Schulprogramms, wirkt dieser Prozess anders im Kollegium, als wenn der Schulleiter oder die Schulleiterin dies alleine tun würde. Damit werden Steuerungsimpulse wirkungsvoller. Dieser Gedanke führt uns in der konkreten Arbeit dazu, das Schulleitungsteam zu erweitern und damit die Führungsverantwortung zu verteilen. An unserer Schule haben wir beispielsweise die Fachgruppensprecher der Fächer Mathematik, Deutsch und Sprachen als Beratungsmitglieder mit in das Schulleitungsteam genommen.

■ Bewusster Umgang mit Emotionen

Diese Forderung, die von Arnold zu Recht als wesentliche Voraussetzung für gute Führung zählt (vgl. Arnold 2005), wird bisher in der Ausbildung von Schulleitungen nur wenig beachtet. Unreflektiertes emotionales Agieren von Führungskräften hat in der Regel negative Auswirkungen auf die Atmosphäre in der Schule und auf die Führenden selbst. Die Angst vor Kontrollverlust oder die Angst vor unangenehmen Konfliktgesprächen können die Entscheidungskraft des Schulleiters beeinträchtigen und Probleme verschärfen. Ein gut funktionierendes Schulleitungsteam kann als Erprobungsfeld im Umgang gesehen werden und mögliche Konfliktfälle mit Hilfe kollegialer Supervision und externer Supervision bearbeiten.

■ Umgang mit Paradoxien

Führung ist immer mit unterschiedlichen Paradoxien konfrontiert, die zu Ambivalenzen führen können. So befindet sich Schulleitung z. B. immer zwischen den Polen *Verändern* und *Bewahren* auf der einen Seite und den Polen *Nähe* und *Distanz* zu den Mitarbeitern auf der anderen Seite. Dies bedeutet für Führung, Unsicherheiten auszuhalten. Simon bezeichnet die Fähigkeit, mit Paradoxien umgehen zu können, mit dem Begriff der „Ambiguitätstoleranz“. „Gemeint ist damit die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Antinomie und Unsicherheit zu ertragen und Widersprüche nicht sofort durch eine Schwarz-Weiß-Logik zu beseitigen. Das heißt auch, sich der Paradoxien bewusst zu sein, in denen man steckt, und zu wissen, dass rationale Entscheidungen irrational sein können“ (Simon 2007, S. 122). Hilfreich im Umgang mit Paradoxien ist dabei auch die Verabschiedung vom „Entweder-Oder-Denken“.

■ Entwicklung von Visionen

Es gehört schon Mut dazu, den Begriff Vision innerhalb der Schule zu verwenden. Schnell kommt der Satz: „Bleib mir weg mit deiner Vision, wir haben hier genug zu tun“. Oder „Ich habe keine Zeit für Visionen“. Ich glaube, dass die Kraft, eine Vision zu leben, aus der tiefen Überzeugung kommt, dass es für die Schule, für die Kollegen Sinn macht, sich dieser Vision zu widmen. Eine Herausforderung für Schulleiter sehe ich im Umgang mit einer eventuellen narzisstischen Kränkung, wenn die Vision nicht so angenommen wird wie erhofft. Ich bin davon überzeugt, dass Kollegen diese Angst des Scheiterns beim Schulleiter / bei der Schulleiterin spüren und verunsichert reagieren. Für meine Arbeit als Schulleiter ist es wichtig, aus einem systemisch-konstruktivistischen Theoriemodell eine Vision von Schule weiterentwickeln zu können und mich zu bemühen, in meiner Haltung und in meinen Handlungen das zeigen zu können, was ich mir für die Zukunft vorstelle. Damit schaffe ich die Voraussetzungen für Rückkopplungsprozesse zwischen Personenentwicklung und Organisationsentwicklung.

■ Einnehmen einer Meta-Perspektive

Die Fähigkeit, eine andere Perspektive einnehmen und sein eigenes Handeln und Wirken beobachten zu können, ist eine hilfreiche Kompetenz für systemische Führung. Die Wahrnehmung, wie man führt, in welche Verstrickungen, Spiele, Manöver man „eingetaucht“ ist und mit welchen unreflektierten Emotionen man darauf reagiert, gibt einem die Möglichkeit, sich von diesen Bindungen zu lösen (vgl. Lieb/Tröscher-Hüfner 2006).

■ **Neue Fehlerkultur entwickeln**

Die Leitdifferenz von Schule ist „richtig“ und „falsch“. Das „Richtige“ wird belohnt und das „Falsche“ bestraft, also werden Fehler in der Regel möglichst geheim gehalten. Darin hat sich die Schule seit Beginn ihres Bestehens nur wenig geändert.

Das Aussprechen eines Fehlers ist für Führungspersonen schwierig, wenn sie damit den Verlust an Akzeptanz verbinden. Einen Fehler als Lernchance zu sehen, hilft, aus dieser „Falle“ herauszutreten. Meine Hypothese ist, dass die Erfahrung des Fehlers in der Schule zu einer Scham führt, die vermieden werden muss. Wenn ein Schulleiter /eine Schulleiterin jedoch Vorbild für Fehlertoleranz ist und die positive Bedeutung von Fehlern als notwendige Voraussetzung für Lernen wahrnehmen kann, fördert er / sie mit dieser Fähigkeit seine/ ihre systemische Professionalität.

■ **Eine fragende Haltung einnehmen**

Die Rolle des Fragenden einzunehmen führt in Dienstbesprechungen dazu, dass das Kollegium mehr zu Wort kommt. Als Fragender drücke ich auch mein Interesse, meine Neugierde für den Anderen aus. In systemischen Beratungen sind Fragen ein zentrales Steuerungsinstrument für die Lösungssuche von Problemen. Systemische Fragen sind wertschätzend und konfrontierend zugleich und sind z. B. Fragen nach Ausnahmen von Problemen, die Wunderfrage, lösungsorientierte Fragen oder Skalierungsfragen (vgl. v. Schlippe/Schweitzer 1997, S. 155ff.). Das Einnehmen einer fragenden Haltung kann ein Kollegium auch irritieren, gehen die Lehrkräfte doch davon aus, dass der „Chef“ alles zu wissen hat.

■ **Aufmerksamkeit auf Lernen richten**

Einen wesentlichen Aspekt systemischer Führung in der Schule sehe ich weiterhin bezüglich des zentralen Bildungsauftrags der Schule. Wir haben uns im Rahmen der Schulprogrammentwicklung entschieden, den Fokus auf das Lernen in der Form zu richten, dass alle Beteiligten der Schulgemeinde und das Umfeld der Schule mit einbezogen werden. Dazu habe ich in Anlehnung an Knapp et al. (2003) und der Konzeption *leadership for learning* (Schratz 2004 und McBeath 2007) ein Lernsystem entwickelt, in dem der Lernerfolg der Schüler in Korrelation steht zu der Lernbereitschaft aller am Schulsystem mitwirkenden Schulmitglieder und Subsysteme. Die Schulleitung erhält in diesem Lernsystem die Aufgabe, eigene Lernprozesse zu fördern und Lerngelegenheiten für alle Mitglieder der Schule zu ermöglichen. Gleichzeitig fordert dieses Modell eine Zusammenarbeit der Schule mit angrenzenden Systemen heraus. Der Blick auf die Familie, die Gemeinde und die dem Schulsystem nahe stehenden Institutionen, wie dem Bildungsministerium und dem Bildungsträ-

ger, betont die Bedeutung der Mitverantwortung für die Gestaltung der Lernumgebung Schule. Damit wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler in einem Gesamtzusammenhang gesehen. Jeder trägt dann seinen Teil und seine Verantwortung für das Gelingen bei. Der Netzwerkgedanke eröffnet Lernmöglichkeiten mit anderen Schulen und Institutionen, wie z. B. angrenzenden Firmen, benachbarten Schulen und Vereinen.

Hinter den einzelnen Säulen (Schülerlernen, Elternlernen, Lehrerlernen, Systemlernen) verbergen sich die konkreten Lernmöglichkeiten und Lernorte. Dieses Modell scheint organisationsdidaktisch ein interessantes Instrument zu sein, um systemisches Denken und organisationales Lernen anschaulich darzustellen. Dadurch, dass wir das Modell in die Schulprogrammentwicklung einbezogen haben, wurde auch im Kollegium und in der Elternschaft die Aufmerksamkeit auf das Thema Lernen erhöht.

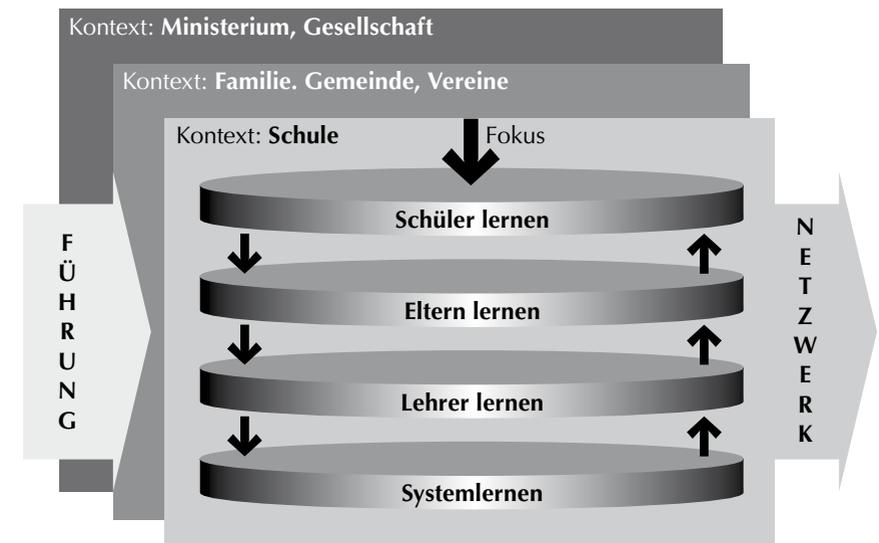


Abb.: Lernsystem der Gesamtschule Riegelsberg

Das Lernsystem bietet einen Blick für das Zusammenwirken im „Ganzen“. Als Systemlernen soll hier das organisationale Lernen angesprochen werden. Ziel ist es, schrittweise einen Bewusstwerdungsprozess anzuregen, wie wir Lernen organisieren und wie unsere Schule als Organismus/System ständig weiterlernt. Konkrete Beispiele für Systemlernen sind beispielsweise die Veränderung der Zeitstruktur bezüglich der Kooperationszeiten der Fachgruppen oder die Erfahrung, dass offene und kontrovers geführte Auseinandersetzungen über das zukünftige Leitbild der Schule notwendig sind, um die Wahrscheinlichkeit für ein gelebtes Leitbild zu erhöhen. Sicherlich gehört zum Systemlernen oder organisationalen Lernen auch die Nutzung des Intranets, um den Informationsfluss zwischen den Fachgruppen zu verbessern. Die Erkenntnis, dass der Austausch von Informationen über das Intranet Sinn macht und damit Kooperation als sinnvoll erfahrbar wird, würde ich als Ergebnis organisationalen Lernens sehen. Für die Schule ist das Teilen von Wissen ein Lernfortschritt. Für den einzelnen Lehrer bleibt es eine individuelle Lernchance, die er nutzt oder nicht. Ungewöhnlich in diesem Lernsystem ist das Elternlernen. Hierzu hat die Schule verschiedene Angebote gemacht, u. a. wurde eine Elternschule gegründet, in der Themenabende zu Erziehungsfragen und Schule angeboten werden. Das Lernsystem fordert Führung heraus, dafür zu sorgen, dass Rahmenbedingungen für Lerngelegenheiten gefunden werden.

Fazit

Die Entwicklung einer systemischen Führungskultur ist ein ständiger Prozess von Aktion und Reflexion. Gerade als Schulleiter/in gibt es täglich viele Lernchancen, sich selbst auf die wesentlichen Aufgaben systemischer Führung aufmerksam zu machen. Oft sind es kleine Dinge, wie z. B. die Änderung des Feedbacks in einer Klassenkonferenz, in der üblicherweise nur über das Fehlverhalten des Schülers oder der Schülerin gesprochen wird, oder das Wahrnehmen der eigenen Gesprächsanteile in einer Dienstbesprechung.

Systemische Denk- und Handlungsmodelle sowie die Konzepte einer lernenden Organisation können für die Entwicklung von Schule insofern hilfreich sein, dass sie Wechselwirkungen von Person und Organisation verstehbarer machen und die Selbstverantwortung individuellen Lernens betonen. Die Herausforderung der Schulleitung liegt darin, sich auf Grundlage einer Beobachtung des eigenen Lernprozesses von „außen“ auf neue Denkformen einzulassen und alte Gewissheiten und Gewohnheiten zu überprüfen und zu verändern. Die Attraktivität dieses Lernprozesses sehe ich sowohl in den Entwicklungsmöglichkeiten der Führungsperson selbst als auch der zu führenden Schule.

Literatur

- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). Die lernende Organisation. Grundlage, Methode, Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (2005). Emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2007). Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. (2008). Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden: Gabler.
- Arnold, R., Griese, C. (Eds.) (2004). Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R., Pätzold, H. (2006). Individuen und Organisation als Lernende. Studienbrief SEM1020 des Fernstudiums Schulmanagement der Technischen Universität Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bonsen, M. (2003). Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Foerster, H. v. (1993). KybernEthik. Berlin: Merve.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2005). Emotionale Führung. Berlin: Ullstein.
- Kieser, A., Reber, G., Wunderer, R. [Eds.] (1995). Handwörterbuch der Führung. 2., neu gestaltete und ergänzte Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A. (2003). Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples. University of Washington. Zitation von Internet-Quelle: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LforLSourcebook-02-03.pdf> (12.10.07).
- Lieb, H., Tröscher-Hüfner, U. (2006). Das Team als Austragungsort kindlicher, archaischer Gefühle. Von der (unreflektierten) Emotion zur professionellen Kooperation. In: Reuser, B., Nitsch, R., Hundsatz, A. [Hrsg.]: Die Macht der Gefühle. Weinheim: Juventa, pp. 175-206.
- McBeath, J. (2007). Leading learning and learning to lead. Journal für Schulentwicklung, 1, pp. 21-31.
- Neuberger, O. (1995). Führen und führen lassen. 5. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Probst, G. J. P., Büchel, B. S. T. (1998). Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.
- Scharmer, C. O. (2009). Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schlippe, A. v., Schweitzer, J. (1997). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schratz, M. (2003). Pädagogisches Leadership. Studienbrief SEM0210 des Fernstudiums Schulmanagement der Technischen Universität Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Schratz, M. (2004). Führen und Lernen: ein ungleiches Paar? Plädoyer für *Leadership for Learning*. In: Arnold, R., Griese, C. [Hrsg.] (2004). Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Hohengehren: Schneider.
- Schreyögg, G., Werder, A. v. (Eds.) (2004). Handwörterbuch der Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Senge, P. (1998). Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 6. Aufl.

Stuttgart: Klett-Cotta.

Senge, P., Scharmer C. O., Jaworski, J., Flowers, B. S. (2006). Presence. Exploring profound change in people, organisations and society. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P., Scharmer C. O., Jaworski, J., Flowers, B. S. (2007). Optimale Zukunftsaussichten in einer Global Economy schaffen. Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation 39.

Simon, F. B. (2007). Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl-Auer.

Willke, H. (2004). Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl-Auer.

Yukl, G. (2000). Leadership in Organizations. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Company.

Günter Engel: Leiter der Gesamtschule Riegelsberg, Systemischer Familientherapeut (IFW), Systemischer Supervisor (HSI), Schwerpunkt: Schulmanagement, Preisträger des Weinheimer Preises zur Förderung systemischer Praxis 2008