

Fees, Konrad

Schule als "Lernende Organisation". Zur Problematik eines Theorieimportes

Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 10-22



Quellenangabe/ Reference:

Fees, Konrad: Schule als "Lernende Organisation". Zur Problematik eines Theorieimportes - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 10-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273985 - DOI: 10.25656/01:27398

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273985>

<https://doi.org/10.25656/01:27398>

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, vertreiben oder anderweitig 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Konrad Fees

Schule als „Lernende Organisation“

Zur Problematik eines Theorieimportes

Wie nur wenige andere Termini aus dem bildungspolitischen Bereich hat die zunächst unscheinbare Bezeichnung „Schulentwicklung“ in den neunziger Jahren bis in die Gegenwart Karriere gemacht und ist von der Praxis, der Schulverwaltung wie der Erziehungswissenschaft bereitwillig aufgegriffen worden. Ist der Terminus in der historischen Bildungsforschung schon seit langem als deskriptive Vorgangsbezeichnung gängig, hat die Vokabel im nunmehr aktuellen Sinne zusätzlich eine intentionale, emphatische Bedeutung erlangt: Schulentwicklung als *planvolle Ausdifferenzierung* und *Profilierung* der Einzelschule. Wenn das Konzept Schulentwicklung damit in der Praxis etabliert scheint, so weist der Schulthediskurs freilich noch Lücken auf. Sehr häufig findet sich in diesem Zusammenhang die Umschreibung „Schule als Lernende Organisation“ oder kurz die „Lernende Schule“, oft auch explizit mit Anlehnungen an entsprechende Organisationsentwicklungskonzepte (vgl. etwa Dalin 1999, Rolff 2000, Schratz/Löffler-Steiner 1999). Diese Konzepte entstammen freilich wirtschaftswissenschaftlichen Theoriebeständen, insbesondere jenen der Organisationspsychologie, gegen deren Implementierung in pädagogische Theoriebestände bzw. in die Theorie pädagogischer Organisationen – so die hier zu entfaltende These – sich jedoch gewichtige Gründe vorbringen lassen.

Im Folgenden soll auf einige *brisante Zusammenhänge der schultheoretischen mit der wirtschaftstheoretischen Diskussion* hingewiesen werden. Es soll aufgezeigt werden, dass im Gefolge der „Lernenden Organisation“ betriebspsychologische Theoriebestandteile in den schulpädagogischen Diskurs importiert worden sind, die einerseits schon auf *organisationstheoretischer* Ebene nicht plausibel sind – zumindest nicht im Kontext von Schule – und andererseits aus *normativen* Gründen den Konstitutionsprinzipien moderner Institutionen im Allgemeinen wie auch der modernen Schule im Besonderen widersprechen. Wenn die Umschreibung „Schule als Lernende Organisation“ sich auch in das aktuelle bildungspolitische Vokabular eingebürgert hat, sollte man an dieser Vokabel – so das Fazit dieser Studie – wenn überhaupt, nur noch innerhalb sehr enger Grenzen festhalten.

1. Schule als Lernende Organisation

War die Bildungsreform in der Zeit etwa zwischen 1965 bis in die späten 1970er Jahre vor allem auf strukturelle und curriculare Veränderungen auf der Makroebene hin ausgerichtet, richtet sich der Fokus der Reform seit etwa anderthalb Dekaden nunmehr auf die Veränderung im lokalen Feld bzw. an der einzelnen Schule. In diesem Kontext ist der Begriff „Schulentwicklung“ im Sinne einer Umwandlung hin zu einer größeren Selbstständigkeit der Einzelschule anzusiedeln. In diesem Terminus kommt die Auffassung zum Ausdruck, dass

sich Qualitätssteigerungen im Schulwesen durch zentrale schulorganisatorische Umstrukturierungen nur noch bedingt erzielen lassen, die Arbeit nunmehr kleinräumig vor Ort anzusetzen habe. Dieses Konzept hat sich als Strategie der lokalen Ressourcensteigerung nunmehr weitgehend durchgesetzt; in immer mehr Bundesländern werden die Schulen offiziell darauf verpflichtet, Überlegungen hinsichtlich einer individuellen Profilierung anzustellen und entsprechende Maßnahmen gegebenüber den Schulbehörden auszuweisen (vgl. Avenarius 2000). Das Grundprinzip dieses Konzeptes besteht darin, dass die professionellen Akteure vor Ort selbst Stärken und Schwächen des eigenen Schulstandortes herausfinden und gezielt das eigene Profil bearbeiten (vgl. etwa Beltenberg u.a. 2001).

Insbesondere für die Lehrerinnen und Lehrer bringt diese Umstellung maßgebliche Veränderungen mit sich (vgl. Koch-Priewe 2000). War die traditionelle Schulleitung *top down* organisiert, handelt es sich bei dem aktuellen Schulentwicklungsprozess um das Vorhaben, mehr *bottom up*-Ansätze in der Schule zu implementieren (vgl. Ruep 1999). Alle an Schule Beteiligten – auch Schüler und Eltern – sollen ihre Kreativität in den Dienst des schulischen Gemeinwesens stellen, was insbesondere die Kolleginnen und Kollegen vor neue Aufgaben und Herausforderungen stellt. Hat das traditionelle top-down-Prinzip die Verantwortung für das Systemganze vor allem an die Schulleitung delegiert, wird nun mittlerweile auch die einzelne Kollegin, der einzelne Kollege für das Ganze in die Pflicht genommen. Damit wächst auch die Verantwortung für die einzelne Lehrkraft, die nun nicht mehr einfach die Zuständigkeit für Fehlentwicklungen der Schulleitung anlasten und sich auf das eigene, begrenzte Ressort zurückziehen kann, sondern sie muss sich nach der eigenen Zuständigkeit für das Systemganze fragen (vgl. Carle 2000).

Schulentwicklung betrifft in der Praxis vor Ort all die Bereiche, über die die Schule tatsächlich auch entscheiden kann. Nicht beeinflussen kann die einzelne Schule ihre räumliche Lage nebst all den damit zusammenhängenden Faktoren wie Einzugsbereich, Zusammensetzung der Elternschaft und damit die Herkunftsmilieus ihrer Schülerinnen und Schüler. Große Freiräume werden den einzelnen Schulen mittlerweile jedoch hinsichtlich der möglichen Wege zugestanden, und zwar in den Bereichen des Unterrichts wie des Schullebens.

Im Bereich des Unterrichts können – je nach individueller Ausgangslage der einzelnen Schule – auf vielfältige Weise Akzente gesetzt werden. Eine Sekundarschule kann sich ein eher musikalisches, ein eher ökologisches oder auch ein eher naturwissenschaftliches Profil geben. In den meisten Bundesländern erhalten die Schulen die Möglichkeit, den bisherigen Fachunterricht aufzubrechen und anteilige Stunden individuell zu kontingentieren. Häufig werden etwa ab Klassenstufen sieben aufwärts Fächer wie Geographie, Biologie, Physik, Chemie zu naturwissenschaftlichen Blöcken zusammengefasst und außerhalb der bisherigen ein- oder zweimal fünfundvierzig Minuten die Woche unterrichtet (vgl. etwa Falk 2000).

Lokale Profilierung beginnt in der Regel damit, dass sich eine Schule ein Schulprogramm gibt und damit die gemeinsame Arbeit für alle verbindlich auf eine verpflichtende ideelle Grundlage stellt. Insbesondere im Schulleben, im täglichen Umgang, beweisen sich die normativen Grundsätze. Die faktischen Umgangsformen müssen in einem Bezug zu den deklarierten Leitlinien stehen.

Wenn im Schulprogramm etwa das „Miteinander“, die „gegenseitige Wertschätzung“ beschworen und zugleich der „sozialen Kälte“ eine Absage erteilt wird, verbieten sich all jene Umgangsformen, welche diesen Leitlinien widersprechen (vgl. Riecke-Baulecke 2001; Jürgens 2002).

Das grundstürzende Andere der aktuellen Schulentwicklung liegt in dem Umstand beschlossen, dass vor allem die Professionals – die Lehrerinnen und Lehrer – sich für das *Systemganze* in die Pflicht nehmen lassen müssen. Ein Lehrerkollegium ist dann in seiner *Idealform* keine Ansammlung lose verbundener Individualisten mehr, sondern bildet ein Team, bei dem jedes Mitglied zielstrebig und auf die schulische Organisation bezogen seine individuellen Ressourcen dem Systemganzen unterstellt. Dies geht einher mit einem neuen Verständnis von Schulleitung. Die Schulleitung beschränkt sich nicht mehr auf die Person des/der Schulleiters/in und des Stellvertreters, sondern möglichst viele Lehrkräfte werden in Entscheidungen einbezogen, die die Schule als Ganzes betreffen. Lokal entwickelte Schulen weisen oft auch organisatorisch neue Formen von Schulleitung bzw. -management auf. Die Anzahl der Gremien steigt, neben die übliche Form der Schulleitung treten Abteilungen, Räte, Ausschüsse. Entscheidend ist hierbei, dass die Gremien für die Umsetzung ihrer Beschlüsse auch selbst verantwortlich sind, also eine Einheit von Entscheidern und Akteuren besteht (vgl. Fees 2002, S. 33 f.).

Dem traditionellen Organisationskonzept zufolge versteht sich die Einzelschule als das letzttrangige Glied einer Behörde mit geringem Entscheidungsspielraum im Sinne des bürokratischen Modells von Max Weber (vgl. Kieser 2000, S. 48 f.). Nunmehr jedoch wächst der Einzelschule ein wesentlich höheres Maß an Entscheidungsspielraum zu. Wenn die Einzelschule zum Ort der produktiven Innovation werden soll, so setzt dies voraus, dass sie als Organisation diesen an sie gesetzten Erwartungen zu genügen und auf kreative und unorthodoxe Weise auf spezifische Anforderungen vor Ort zu reagieren vermag (vgl. Alt-richter/Posch 1999). Insofern die zu entscheidenden Fragen vor Ort geklärt werden müssen, ohne auf standardisierte Lösungen anderer Schulen zurückgreifen zu können – dies würde das Prinzip der individuellen Profilierung wiederum aushebeln – erhöht sich die Notwendigkeit, die einzelnen Glieder der Schule miteinander zu vernetzen: Die Linke muss wissen, was die Rechte tut. Deshalb ist die vergrößerte Eigenständigkeit der Einzelschule mit einer *Differenz* gegenüber anderen Schulen wie zugleich einer größeren *Geschlossenheit* bzw. *Vereinheitlichung* nach innen verbunden, was seinerseits entsprechende Konsequenzen hinsichtlich der *Theorie* der Schulorganisation nach sich zieht.

Da jedes Schulentwicklungskonzept von der Möglichkeit der Durchorganisation bzw. Durchrationalisierung des einzelnen Schulkomplexes ausgehen muss, ihre Theorie dies darzustellen in der Lage sein muss, entsteht von der Sache her zwangsläufig eine Nähe zu Konzepten der Organisationsentwicklung: Jede Einzelschule könne in der Gesamtheit ihrer Vollzüge, ihres Personals sowie ihrer normativen Ausrichtung in Theorie und Praxis erfasst werden, was theoretisch nur organisationstheoretische Angebote zu leisten imstande sind. Auf diesem Wege verbindet sich lokale Profilierung mit dem Konzept der „lernenden Schule“ bzw. der „Lernenden Organisation“. Damit ist die Vorstellung umschrieben, dass die jeweilige schulische Einzelorganisation einem Organismus gleich ihre bislang disparaten Konstituenten auf ein gemeinsames

Ziel hin zu motivieren und bislang ungenutzte Ressourcen zu mobilisieren vermag.

Offenbar hat das Konzept der Lernenden Organisation es vermocht, gerade im Kontext von Schulentwicklung Energien freizusetzen und Kräfte zu mobilisieren¹. Es wurde sehr breit in der Schulentwicklungsliteratur rezipiert² und gilt zwischenzeitlich als Grundkonzept von Schulentwicklung in dem Sinne, dass sich alle an Schule Beteiligten auf gemeinsame ideelle Leitlinien verständigen und jeder für sich an seinem Ort seine Kräfte dahingehend mobilisieren sollte, diese Leitlinien zu realisieren. Wenn es offenbar keinen Slogan gibt, der das Anliegen von Schulentwicklung so treffend zum Ausdruck bringt wie derjenige der „Lernenden Organisation“, so muss aber auch genauer danach gefragt werden, welche Inhalte und Ansätze mit diesem Slogan ursprünglich transportiert werden. Denn das Konzept, das hinter dem Slogan steht, entstammt der ökonomischen Organisationspsychologie, also einem völlig anderen Praxisbereich als dem des Pädagogischen (vgl. Benner 1991, S. 25 ff.); und da stellt sich schon die Frage, ob sich dieses *organisationspsychologische* Konzept tatsächlich so bruchlos in *schulische*, d.h. eben *pädagogische* Kontexte importieren lässt. Im Weiteren soll die These entfaltet werden, dass sich sehr wohl gewichtige Gründe *gegen* diesen Import in Anschlag bringen lassen.

2. Das Konstrukt des organisationalen Lernens

Der Terminus „Lernende Organisation“ ist völlig unabhängig von schultheoretischen Zusammenhängen in der ökonomischen Organisationspsychologie im Kontext von Überlegungen entwickelt worden, auf welche Weise die in einer Organisation per Funktion miteinander verbundenen Personen auch mental enger verbunden werden könnten. Das Ziel besteht darin, dass sich alle Mitglieder in den Dienst für das Ganze stellen sollen, in der *Idealforn* werden individuelle Know-How-Fortschritte per Organisation an das Systemganze durchgereicht mit der Folge einer Stärkung des *Systems*. Dieses Prinzip der Verbindung von individuellem Lernen mit einem angenommenen Systemlernen ist unter der Bezeichnung „organisationales Lernen“ in die wirtschaftspsychologische Literatur eingegangen (vgl. Fatzer 2000).

Die Annahme einer „Lernenden Organisation“ setzt die Möglichkeit eines solchen „organisationalen Lernens“ voraus, was zunächst freilich als ein Paradox erscheinen mag, da bekanntlich nur Individuen lernen können. Die organisationstheoretischen Überlegungen gehen aber gerade davon aus, Lernfortschritte innerhalb eines Unternehmens dem Systemganzen verfügbar, d.h. den organisationalen Fortschritt von Personenwechseln unabhängig zu machen im Sinne einer Institutionalisierung des Wissens, das den personellen Wechsel überdauern soll. Somit richtet sich das Konzept der Lernenden Schule zwar gerade an die

1 Der Begriff „lernende Schule“ wird vor allem in Österreich, der Schweiz und den südlichen Bundesländern in Deutschland als Leitmotiv der aktuellen Schulentwicklung verwendet, insbesondere auch bei Schulleitertagungen; in Baden-Württemberg handelt es sich hierbei um den vom Kultusministerium vorgegebenen offiziellen Leitbegriff (vgl. etwa MKJS 2002).

2 Vgl. hierzu etwa die entsprechenden Publikationen von Hans-Günter Rolff u.a., Michael Schratz, Herbert, Altrichter, Per Dalin, Margret Ruep.

betroffenen Personen als die Adressaten des Konzepts, soll aber letztlich personenunabhängig die Effizienz des schulischen Einzelsystems steigern.

Als einer der Pioniere dieses Konzepts ist Chris Argyris der Frage nachgegangen, wie Organisationen lernen und wie eine Organisationsberatung anzulegen ist und hat die bekannten Metaphern des Single-Loop- und des Double-Loop-Lernens in die betriebspsychologische Theorie eingeführt (vgl. Argyris 1978). Einschlaufiges Lernen entspricht einem Regelsystem, das sich ein- oder abschaltet. Der Vertrieb nimmt zum Beispiel veränderte Kundenwünsche wahr und gibt entsprechende Order an die Entwicklung weiter. Doppelschlaufiges Lernen entspricht einem System, das den optimalen Arbeitsrhythmus findet, indem es nicht nur die Fehler korrigiert, sondern indem das System lernt. Die gesamte Organisation lernt, indem etwa Umstände verändert werden, die organisationales Lernen verhindern: Vertrieb und Entwicklung werden funktional und personal direkt miteinander verschränkt. Kundenwünsche werden dezentral wahrgenommen, vor Ort entstehen variable Lösungsansätze; Kundenbetreuung, Entwicklung, Vertrieb und Produktion gehen Hand in Hand, die Kommunikationswege werden optimiert.

Überträgt man dieses Konstrukt des organisationalen Lernens auf die Schule, so heißt das: In der „organisational“ agierenden Schule beachten die Akteure bei jeder Problemlösung im Sinne des doppelschlaufigen Lernens idealiter zwei Ebenen: die Sach- und die Systemebene. Auf der Sachebene wird das Problem gelöst, das hierbei gewonnene Know-How wird direkt an das System weitergegeben, um die Verfügung über dieses Know How nicht an den spezifischen Akteur bzw. die spezifische Person zu binden. Der organisationspsychologischen Theorie zufolge soll organisationales Lernen mehr sein als die Summe des individuellen Lernens und werde greifbar in Form belegbarer Veränderungen, etwa solche der Organisationsstrukturen, der Organisationskultur, Organisationszielen oder Anreizen (vgl. Wilke 1995, S. 319 ff.). Dies setzt freilich eine entsprechende Kommunikationsbereitschaft der beteiligten Instanzen voraus – in der Schule vor allem die verschiedenen Gremien von Lehrkräften, Schülern und Eltern –, die Interaktion von organisationsrelevantem Wissen, dessen sachlogisch-argumentative Anschlussfähigkeit und insbesondere die konsensuale Überzeugung der Organisationsmitglieder, dass dieses Wissen nützlich sei (Duncan/Weiss 1979; Wilkesmann 1999, S. 82). Dies sei um so mehr bedeutsam, je mehr die Organisation aus lose gekoppelten, teilautonomen Einheiten aufgebaut ist, wie das etwa insbesondere Weick als Grundverfasstheit der traditionell verfahrenenden Institution Schule herausgearbeitet hat (vgl. Weick 1976).

Der organisational agierenden Schule muss es jedoch gelingen, die lose gekoppelten teilautonomen Einheiten normativ zu zentralisieren. Um die Durchlässigkeit des problembezogenen Wissens zur Systemebene zu gewährleisten, bedarf es dreier Voraussetzungen: Das Organisationswissen muss „interaktionsfähig“ sein, nicht-interaktionsfähiges Wissen gehe der Organisation verloren. Es muss sich bei den schulischen Akteuren durchsetzen. Schließlich müssen die Widersprüche von einzelnen Personen oder einzelnen Gruppen in der Organisation wahrgenommen werden. Denn organisationales Lernen erweist sich als kollektives Handeln, es muss auch zur Veränderung von kollektiven Strukturen führen im Hinblick auf ein „Einschleifen neuer Routinen“ (Wil-

kesmann 1999, S. 83): „Organisationales Lernen ist eine Innovation, die Routinen verändert“ (ebd., S. 332). In einer Schule wird demzufolge organisationales Lernen greifbar, wenn ein bisheriger standardisierter Arbeitsablauf, etwa die Durchführung eines Schulsporttages, zugunsten eines modifizierten Ablaufes aufgegeben wird.

3. Organisationspsychologische Importe

Tendenzen einer Profilierung der Einzelschule im Sinne sichtbarer Veränderungen der Formen der Organisation, der Arbeit, der Entscheidungsfindungen sind seit den frühen 1990er Jahren greifbar (vgl. Avenarius/Baumert u.a. 1998, S. 12). Diese sichtbaren Wandlungen im *Non-Profit*-Sektor, wie ihn der Bildungsbereich weitgehend darstellt, haben ihre Vorläufer in faktischen Veränderungen im *Profit*-Bereich der Betriebe bzw. Unternehmen. Schon seit den späten 80er Jahren hat man in der Wirtschaft begonnen, Entscheidungen auf mehr Schultern zu verteilen, Verantwortung nach unten zu delegieren, Gruppenarbeit sowie „lean management“-Strukturen einzuführen. Mit der Implementierung solcher verflachter Managements-Strukturen werden freilich keine altruistischen Ziele verfolgt, sondern wird das Ziel einer ökonomischen Effizienzsteigerung angestrebt. Die Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen bzw. die Umstellung eines vertikal geführten Unternehmens in ein Netzwerk teilautonomer Einheiten, die Verkürzung der Kommunikationswege, die Optimierung von Produktions- sowie Produktionskontrollprozessen soll Ausschüsse und Leerläufe verringern und die Effizienz der betrieblichen Handlungen im Hinblick auf eine höhere Wertschöpfung erhöhen.

In den schulischen Bereich sind damit organisationstheoretische Importe aus einem Diskurs erfolgt, wie er in den Wirtschaftswissenschaften und insbesondere in der Betriebspsychologie konzentriert um den Terminus „Lernende Organisation“ geführt wird. Diese Bezeichnung entspringt dort einer langwierigen Diskussion über „lean production“ bzw. „lean management“ um den Aspekt der Abflachung von Hierarchieebenen und der Überwindung von Organisationsgrenzen, die seit Ende der 1980er Jahre im internationalen ökonomischen Diskurs mit Begriffen wie etwa „simultaneous engineering“, „Kaizen“, „Gruppenarbeit“ oder „single sourcing“ geführt wird (vgl. Sengenberger 1994); die Diskussion mündet schließlich in der Forderung nach einer neuen, flexibleren Organisationsform ein – eben der „Lernenden Organisation“ (vgl. Wilkesmann 1999, S. 15). Von der Betriebspsychologie wurden umfangreiche Merkmalskataloge erstellt, wie eine „Lernende Organisation“ zu strukturieren sei: Alle Mitglieder seien an den wichtigen unternehmenspolitischen Entscheidungen zu beteiligen, ein freier Informationsfluss müsse gewährleistet sein, es müsse ein interner Austausch realisiert werden, d.h. alle Einheiten sollten sich intern als Kunden und Lieferanten begreifen etc. (vgl. Pedler u.a. 1994, S. 33 ff.).

Die „Lernende Organisation“ stellt von der Sache her die Personifizierung eines Unternehmens bzw. eines Betriebes dar. Das Betriebsganze wird biologistisch wie ein zur Einsichtsfähigkeit fähiger lebendiger Organismus betrachtet, dessen einzelne Organe und Glieder einem einheitlichen Willen unterstellt sind und der in der Lage ist, seine vielfältigen Segmente dennoch gleichsinnig auszurichten.

4. Motivation als Schlüssel zur Lernenden Organisation

Das Grundprinzip der Lernenden Organisation liegt in der Koppelung zweier Ebenen: Der Wissenszuwachs auf der individuellen Ebene wird personenunabhängig an die systemische Ebene angeschlossen. Adressaten dieses Konzeptes sind freilich die Betroffenen bzw. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dass der Schlüssel zum Erfolg das Engagement, das „Herz“ des Mitarbeiters darstellt, hat so konsequent wie kein anderer der amerikanische Betriebspsychologe Peter Senge systematisch verfolgt und in sein Konzept der „Fünf Disziplinen“ überführt (vgl. Senge 2001). Hierbei handelt es sich nicht um eine *Organisationstheorie*, sondern um eine organisationsbezogene *Motivationstheorie*: Welche motivationalen Bereitschaften haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in das Unternehmen einzubringen, damit dieses die Gestalt und das Wesen einer „Lernenden Organisation“ annimmt?

Senge legt eine organisationsbezogene Motivationstheorie vor, die einen Katalog von Anstrengungsbereitschaften – Disziplinen – vorstellt, die die Kollegen aufzubringen haben. Das Ziel einer Lernenden Organisation werde nur erreicht, wenn das *Gesamt* der fünf Disziplinen realisiert werde. Die Kollegen sollen nicht nur partiell, sondern in *Gänze* sich für das Unternehmen einsetzen. Dies kommt in dem griechischen Wort „metanoia“ im Sinne von Umdenken, Bekehrung zum Ausdruck, welches die Grundverfasstheit der Lernenden Organisation zum Ausdruck bringt (ebd., S. 23). Diese stellt ein Unternehmen der ganz besonderen Art dar, das von einem spezifischen Ethos getragen werde. Lernen beschränkt sich in diesem Unternehmen nicht nur auf den Zuwachs von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, sondern muss auch die Haltung und Gefühlsebene der Beschäftigten in Gänze erfassen.

Die Lernende Organisation wird von Mitarbeitern getragen, die sich ein zusammenhangsbestimmtes Denken zueigen gemacht haben. Senge nennt das „Systemdenken“ als die wichtigste Disziplin. Den Mitarbeitern muss es zur zweiten Natur geworden sein, in Zusammenhängen zu denken. Jede Handlung hat ihre Voraussetzungen und ihre Folgen, jede betriebliche Aktivität greift in andere über, wie das Unternehmen selbst sich als ein Organismus ineinandergreifender Zellen versteht, das wiederum mit den außerbetrieblichen Umwelten in vielfältigen systemischen Zusammenhängen steht (ebd., 21).

Die Motivation der Beschäftigten muss freilich fokussiert werden auf ein gemeinsames Ziel. Senge nennt dieses Ziel die „Vision“, die ein Unternehmen zu verfolgen habe, er selbst nennt als Beispiele etwa die Herstellung und den Vertrieb von Sofortbildkameras bei Polaroid (ebd., S. 18). Die „Vision“ ist das Telos des Unternehmens, das konkrete Unternehmensziel, das alle verbindlich anstreben müssen. Um den Kräfteverschleiß, der für traditionell geführte Unternehmen üblich sei, zu begrenzen, müssen sich die Beschäftigten des Lernenden Unternehmens mental öffnen, sich von lieb gewordenen Anschauungen und Auffassungen trennen und sich für produktive und innovative Sichtweisen und Erkenntnisse aufschließen. Die Mitarbeiter müssen den Spiegel nach innen kehren und eine ständige Bereitschaft dafür entwickeln, neue Sichtweisen einzunehmen und verfestigte Wertkonzepte und Deutungsmuster zu revidieren. Dazu bedarf es einer „persönlichen Beherrschung“, die Fähigkeit, Energien zu bündeln, das wirklich Wichtige – nämlich das Verfolgen der Visionen – vom Unwichtigen trennen zu lernen. Die Individuen die-

ses Unternehmens haben sich stets dem großen Ganzen unterzuordnen, es versteht sich als ein Kollektiv Lernender. Lernen ist hier nur als „Team-Lernen“ möglich. Das Kollektiv soll Leistungen erbringen, welche die Leistungen einzelner bei weitem übersteigen. Nur wenn das Insgesamt der fünf Disziplinen von den Mitarbeitern aufgebracht wird, kann sich das Unternehmen als eine „Lernende Organisation“ konstituieren.

Senges Konzept der „Fünf Disziplinen“ wird häufig mit dem Ansatz der „Lernenden Organisation“ gleichgesetzt und hat im Verbund mit diesem breiten Einzug in den pädagogischen Schulentwicklungsdiskurs gefunden (vgl. etwa Rolff 2000, Ruep 1999, Dalin 1999, Schratz/Steiner-Löffler 1999). Die Übertragung auf schulische Kontexte wirft freilich die Frage nach der Vereinbarkeit auf: Bei den fünf Disziplinen handelt es sich um Anstrengungsbereitschaften, welche die Beteiligten aufzubringen haben. Diese sollen all ihre physischen und vor allem psychischen Ressourcen rückhalt- und distanzlos dem Betriebszweck unterstellen und sich um „metanoia“ bemühen, letzteres ein von Senge nicht restlos aufgeklärter Begriff. Sind solche Ansprüche aber mit der Aufgabe der modernen Schule im Hinblick auf eine Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine pluralistische, heterogene Welt vereinbar?

5. Grenzen der „Lernenden Organisation“ im Kontext von Schule

Das Grundprinzip der Lernenden Organisation liegt in der Bündelung der Kräfte auf eine gemeinsame „Vision“, die Verwirklichung der im Schulprogramm zum Ausdruck gebrachten ideellen Leitlinien. Alle an Schule Beteiligten sollen am gleichen Strang ziehen und sich vorbehaltlos in den Dienst der Verwirklichung der gemeinsamen „Vision“ stellen – was für sich zweifelsohne ein redliches Ziel darstellt. Allerdings stellt sich hier ein Problem ein: Der Ansatz der Lernenden Organisation bindet die Legitimität der gleichsinnigen Ausrichtung an die Legitimität der zentralen normativen Leitlinien. Hat man über diese Konsens erzielt und steht ihre Legitimation außer Frage, lassen sich von diesen Leitlinien aus bruchlos weitergehende Richtlinien bis zum konkreten Handeln im alltäglichen Vollzug deduzieren – vorausgesetzt, die Beteiligten entfalten auch das entsprechende Engagement, insbesondere im Sinne der fünf Disziplinen. Funktioniert dieses Prinzip aber wirklich so durchgängig, oder anders gefragt: Wo liegen die *Grenzen* der Lernenden Organisation?

Normative Leitlinien in Schulprogrammen werden stets auf allgemeine Art formuliert, dass sie stets auf allseitige Zustimmung stoßen können. Zielformulierungen wie „Wir Lehrerinnen und Lehrer achten die Persönlichkeit eines jeden Kindes und behandeln es mit persönlicher Wertschätzung“, „Im Mittelpunkt unseres Auftrages stehen die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler“, „Wir lehren, wie man die Welt versteht und Wissen nutzbar macht“ vertreten auf eine allgemeine Weise Grundsätze für pädagogisches Handeln³. Gegen diese Grundsätze kann sich nur stellen, wer sich grundsätzlich gegen normative Standards stellt, wie sie für jedes schulische Handeln gelten sollten, das den Maßgaben der Selbstbestimmung und Mündigkeit verpflichtet ist.

³ Zitiert aus dem Schulprogramm der Haupt- und Realschule in Friesenheim, Baden (vgl. www.hsfri.org.bw.schule.de).

Die Problematik solcher Aussagen verbirgt sich in ihrer *Allgemeinheit*. Der Prüfstein solcher Aussagen liegt nicht auf der grundsätzlichen Ebene, sondern im konkreten Falle der Bewährung. Was heißt aber im konkreten Fall, die „Persönlichkeit eines jeden Kindes zu achten“? Eine Lehrkraft muss beurteilen, Rückmeldungen auf Verhaltensweisen geben und immer wieder darüber entscheiden, ob Verhaltensweisen von Schülern sozial zu tolerieren sind und gegebenenfalls Gegenmaßnahmen ergreifen. Besteht die Achtung des Schülers darin, sehr hart zu benoten oder Fehler großzügig zu übersehen? Soll man bezüglich des Umganges eher einen „laissez-faire-Stil“ oder „zero tolerance“ pflegen? Jede dieser Möglichkeiten lässt sich mit Hinweis auf die „persönliche Wertschätzung“ begründen. Dies gilt für alle analogen Fälle.

Solche Schulprogramme stellen von ihrer Typik Wertkataloge bzw. Grundwertekataloge dar. Hier werden auf einer grundlegenden Ebene die ideellen Leitlinien der gemeinsamen Unterrichts- und Erziehungstätigkeit material benannt. Die Problematik solcher Grundwertekataloge liegt in dem Umstand beschlossen, dass solche Listen zwar jeweils schützenswerte Güter herausstellen, die nicht beschädigt werden dürfen, sie auf diese Weise aber lediglich negativ ausschließend nicht zu verletzende Qualitäten zum Ausdruck bringen. Solche Wertkataloge lassen sich aber nicht positiv wenden im Hinblick auf hieraus zu deduzierende Handlungen. Ein Grundsatz wie „Wir achten die Persönlichkeit eines jeden Kindes“ schließt all jene Handlungen aus, welche mit der Würde des Kindes unvereinbar sind – beispielsweise eine beleidigende bzw. herabsetzende Anrede des Kindes. Insofern sind solche Grundsätze und Schulprogramme fraglos auch *unverzichtbar*. Wie freilich Unterricht und Erziehung im Hinblick auf eine unversehrte Persönlichkeitsentfaltung *in praxi* zu organisieren sind, lässt sich aus solchen Grundsätzen positiv aber eben nicht ableiten. Dies gilt für alle Grundwertekataloge dieser Art: Schützt man den Frieden durch eine pazifistische oder eine bellizistische Haltung? Die Janusköpfigkeit solcher Grundwertekataloge liegt darin, dass sie für fällige Handlungen keine konkreten Maßgaben abgeben, sondern lediglich ein *Unterlassen* vorschreiben können (vgl. Liebau u.a. 1994). Das war auch der Grund, weshalb die historischen Grundwerte der siebziger Jahre ziemlich schnell und folgenlos auch wieder aus der Diskussion verschwunden sind (vgl. Fees 2000, S. 93 ff.).

Die Kehrseite solcher Kataloge pädagogischer Leitlinien zeigt sich auch darin, dass sie eine normative Sicherheit aufscheinen lassen, die Lehrkraft aber bei den einzelnen Entscheidungen im pädagogischen Handlungsfeld aber letztlich wieder auf sich verwiesen bleibt. Die Lehrkraft, gegebenenfalls auch das Team, muss jeweils entscheiden, mit welcher Handlung sie die Persönlichkeit des Schülers bzw. des Mitschülers achtet. Liegt dem Konzept der „Lernenden Organisation“ eine hohe normative Geschlossenheit der Beteiligten zugrunde, wird die einzelne Lehrkraft bzw. das jeweils verantwortliche Team deshalb jedoch nicht der Pflicht entbunden, *selbst* die Zulässigkeit ihrer Handlungen bzw. von Vorgaben zu überprüfen.

Bleibt die nicht zu delegierende Verantwortung der dezentralen Glieder – einzelne Lehrkräfte, Teams oder Gremien – für die fällige Einzelhandlung gegenüber dem Systemganzen trotz der normativen Geschlossenheit nicht nur als solche erhalten, *erhöht* sich der Rechtfertigungsdruck für die Betroffenen in

der Lernenden Organisation gegenüber der traditionell verfahrenen Schule. Die größere Selbstständigkeit der Schule bezieht sich auf die größere Autonomie des *Systems*, nicht diejenige der einzelnen Lehrkraft bzw. des dezentralen Gliedes. Denn das „lean management“-Prinzip in Gestalt der Einführung weiterer Entscheidungsgremien setzt bereits juristisch die Verantwortung des Schulleiters, der Schulleiterin *nicht* außer Kraft. Was auch immer die dezentralen Gremien beschließen und ausführen, die Schulleitung ist für die Folgen juristisch haftbar. Die Schulleitung kann zwar Aufgaben delegieren, aber nicht die Zuständigkeit an sich. Damit relativieren sich jedoch auch die Mitwirkungsrechte der dezentralen Instanzen: Das Schulrecht – und zwar in allen Bundesländern – weist die Zuständigkeit für das Systemganze der Schulleitung zu (vgl. Döbrich 2001). Das Wesentliche der Teilautonomisierung stellt der Umstand dar, dass die teilautonomen Glieder eigenständig gar nicht über die Zielsetzungen entscheiden können, sondern lediglich darüber, mit welchen *Mitteln* auf oder auf welche *Weise* sie ein gesetztes Ziel erreichen können. Das Moment der Teilautonomie beschränkt die Autonomie auf Entscheidungen über den Mitteleinsatz, d.h. auf instrumentelle Fragen – Grundsatzentscheidungen bleiben hiervon ausgeklammert.

Schließlich stellt die Lernende Organisation bereits begrifflich von vorneherein ein hoch problematisches Konzept dar, insofern ein Unternehmen, eine Institution biologistisch wie ein Supersubjekt betrachtet wird, bekanntlich Institutionen aber nicht lernen können, sondern nur die darin beschäftigten Personen. Wenn „Frau Müller“ gelernt hat, heißt das nicht, dass „Herr Meier“ ebenfalls etwas gelernt hat – eine Erfahrung, die Lehrkräfte bei ihrer Klientel tagtäglich machen. Umgekehrt kann eine Organisation, die lernen kann, auch *vergessen* oder etwas wieder *verlernen*. In der betriebswirtschaftlichen Diskussion ist man zwischenzeitlich von dieser biologistischen Auffassung eines „Supersubjekts Organisation“ (Wilkesmann 1999, 9) abgerückt. Denn lernen können in einer Organisation nur Personen, nicht etwa die Organisation als solche, weshalb man dort von einem „Lernen in Organisationen“ spricht (ebd.).

6. Fazit

Noch weniger als für Profit-Unternehmen ist für den Schulbereich geklärt, in welcher Weise das Konzept „organisationales Lernen“ die Verhältnisse eines Non-Profit-Unternehmens wie die Schule trifft. Im Sinne des doppelschlaufigen Lernens von Argyris würde dies bedeuten, dass Know-How-Fortschritte der pädagogischen Arbeit, die naturgemäß immer nur von Personen erzielt werden können, per Institution an das Systemganze im Hinblick auf Personenunabhängigkeit durchgereicht werden würden. Einerseits sind diesbezüglich für den Schulbereich noch fraglos Optimierungsressourcen zu entdecken; andererseits würde eine ständige Systemankopplung in Form von Berichten, Protokollen und Dateien, die in das schulische PC-Netzwerk eingespeist werden sowie der kommunikatorische Mehraufwand in Gestalt von Sitzungen, Konferenzen die Ressourcen der Lehrkräfte letztlich für ihre pädagogische Arbeit auf eine kontraproduktive Weise binden. Ob die Einzelschule sich als durchorganisiertes System realisieren lässt, ist noch lange nicht erwiesen; ferner fordert die Besonderheit der pädagogischen Arbeit den unverwechselbaren pädagogischen Bezug zwischen Lehrkräften und Schülern, der sich organisations-theoretisch ebenfalls nicht einholen lässt.

Wenn das Konzept der Lernenden Organisation auch darauf ausgerichtet ist, eine höhere normative Geschlossenheit der Beteiligten innerhalb des schulischen Einzelsystems zu erreichen, lassen sich die normativen Leitlinien aus Gründen der Logik nicht bruchlos in konkretes Handeln überführen, wie gezeigt wurde. Normative Leitlinien können lediglich als Richtwerte dienen, um gegebenenfalls eine Handlung auf ihre Legitimation hin zu überprüfen, aber nicht umgekehrt positiv zur Deduktion jeweiliger Handlungen im Hinblick auf die durch die Leitlinien anvisierten materialen Ziele. Auf allen Ebenen der täglichen Schularbeit fallen jedoch Entscheidungen an, die von den Beteiligten – auch den Schülerinnen und Schülern – jeweils selbst gefällt und verantwortet oder auch strittig und kontrovers ausgehandelt werden müssen. Der systemische Ansatz der Lernenden Organisation funktioniert damit nur in *eine* Richtung hinsichtlich der Präzisierung schutzwürdiger Qualitäten; in der Praxis bleiben die jeweiligen Entscheidungsträger aber hinsichtlich ihrer zu fällenden Entscheidungen wiederum auf sich selbst verwiesen, und dies freilich mit einem erhöhten Rechtfertigungsdruck gegenüber dem Systemganzen.

Der Zweck von betriebspsychologischen Konzepten, wie dieser den verschiedenen Konstrukten der Lernenden Organisation zugrunde liegt, besteht in der Optimierung der Ausschöpfung der Mitarbeiterressourcen. Das Konzept der Lernenden Organisation beinhaltet die Bündelung aller Kräfte zu einem großen Ganzen. Die Kolleginnen und Kollegen sollen auch bislang ungenutzte Ressourcen mobilisieren und für die Erreichung des Betriebszweckes – der „Vision“ – verfügbar machen. Hierzu ist freilich zu bemerken, dass weder ein Terminus wie „Vision“, noch ein solcher wie die Sengese „metanoia“ im Kontext der modernen Schule einen Platz haben können. Wie alle übrigen öffentlich-rechtlichen Institutionen in der Moderne basiert auch die Schule auf rationalen Grundlagen. Das Rationalitätsprinzip fordert eine Transparenz wie Überprüfbarkeit der Konstitution wie auch der Handlungen einer Institution, was eine Implementierung solch mystischer Implikationen von vorneherein ausschließt.

Des Weiteren ist die Intention des Konzeptes der Lernenden Organisation aus *pädagogischen* Gründen mit den Konstitutionsprinzipien der öffentlich-rechtlichen Schule unvereinbar. Der Zweck dieses Konzeptes liegt darin, Geschlossenheit der Beteiligten zu erreichen; der Appell an die Geschlossenheit liegt ihm von vorneherein zugrunde und kann in letzter Konsequenz in einen *Zwang* zur Geschlossenheit umschlagen. Letzteres ist in Senges Konzept der „Fünf Disziplinen“ sehr wohl so angelegt (vgl. etwa Senge 2001, S. 16). Ob ein solcher Zwang für Profit-Unternehmen statthaft ist, das sei einmal dahingestellt; für Bildungseinrichtungen kann er es aus folgendem Grund nicht sein: Die Schule kann auch in ihren ‚betrieblichen‘ Handlungen, also im alltäglichen unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Schulleben, nicht jene Prinzipien unterlaufen, die auch im allgemeinen für ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag gelten. Sie kann nicht im allgemeinen den Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Vorbereitung auf eine heterogene, pluralistische Lebenswelt verfolgen, im besonderen aber zugunsten einer Geschlossenheit eben jene Pluralität suspendieren. Eine Schule ist eben eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung unter den normativen Maßgaben der pluralistischen Moderne und kein Wirtschaftsbetrieb.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen muss sich die Schule fraglos weiter bewegen, und die Kolleginnen und Kolleginnen sind hierbei auch

gefordert, sich jeweils für ihre Schule einzusetzen, was ohne die Befolgung zentral vereinbarter Normen freilich nicht möglich ist. Wird in diesem Sinne *metaphorisch* von Schule als einer Lernenden Organisation in der Hinsicht gesprochen, dass sie sich weiterzuentwickeln habe, d.h. die Kolleginnen und Kollegen ihre Einzelkämpferperspektive zugunsten einer Teamperspektive aufzugeben haben mit der Etablierung eines auf die kollegiale Arbeit bezogenen kritischen und konstruktiven Diskurses, so ist dies legitim und nur zu begrüßen.

Wird freilich der Status der Metapher überschritten, eine Schule oder Teile des Schulsystems *real* in den Status einer Lernenden Organisation erhoben, so werden die Möglichkeiten dieser Metapher überdehnt. Faktisch gibt es keine Lernenden Organisationen, sondern bestenfalls lernende Menschen *in* Organisationen. Eine systemische Durchorganisation der Handlungen einer Institution von den Leitlinien bis hin zu den fälligen Vollzügen ist nicht möglich. Ferner enthält dieses Konzept in seiner elaborierten Form, wie letztere von Senge entwickelt und von vielen Schulentwicklungstheoretikern übernommen wurde⁴, unaufgeklärte Implikationen, was dem Transparenzprinzip moderner Institutionen widerspricht. Und schließlich lässt sich das der Ökonomie entlehnte betriebspsychologische Konzept aus *pädagogischen* Gründen nicht in die Schule implementieren, weil die Schule auch in ihren betrieblichen Handlungen nicht jene Pluralität suspendieren kann und darf, auf die ihr Erziehungs- und Bildungsauftrag verwiesen ist.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter 1999: Aktionsforschung und Schulentwicklung – einige Überlegungen zu ihrem Verhältnis. In: Beucke-Galm, Mechthild u.a. (Hg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Bergisch-Gladbach: Ed. Humanistische Psychologie, S. 461-488
- Argyris, Chris 1978: Organizational learning: A theory of action perspective, Reading/Mass.: Addison-Wesley Publishing Company
- Avenarius, Hermann/Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) 1998: Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht, Neuwied, Krefeld: Luchterhand, S. 9-22.
- Avenarius, Hermann 2000: Die Rolle der Schulaufsicht gegenüber der selbständiger werdenden Schule. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 15, 2000, 1, S. 44-55
- Bastian, Johannes/Combe, Arno 1998: Pädagogische Schulentwicklung, In: Pädagogik, 50, 1998, 11, S. 6-9
- Bellenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus 2001: Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal, Neuwied u.a.: Luchterhand
- Benner, Dietrich 1991: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim und München, 2. Aufl.: Juventa
- Carle, Ursula 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz; praktische Erfahrungen; neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssicherung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Dalin, Per 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Aus dem Norwegischen übersetzt v. J. Pöhlandt, Darmstadt: Luchterhand
- Döbrich, Peter 2001: Zur Rolle der Schulleitung im grundlegenden Wandel des Schulwesens. In: Schulverwaltung. Ausgabe Rheinland-Pfalz und Saarland, 7, 2001, 3, S. 52-53

4 S.o. Anm. 2.

- Duncan, R./Weiß, A. 1979: Organizational learning: Implications for organizational design. In: Staw, B.B. (Hrsg.): Research in Organizational Behavior, Vol. 1, S. 75-123
- Falk, Rigobert 2000: Neue Studentafeln. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen, 4, 2000, 5, S. 103-104
- Fatzer, Gerhard 2000: Lernen und Lernende Organisation – Mythos und Realität. In: Pühl, Harald (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung, 2. Auflage, Opladen: Leske und Budrich
- Fees, Konrad 2000: Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht, Opladen: Leske und Budrich
- Fees, Konrad 2002: Auf dem Weg in die Selbstständigkeit? Schulentwicklung in Gestalt lokaler Profilbildung. In: Kuntze, Wulf-Michael (Hrsg.): Schulentwicklung Real. Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung, Donauwörth: Auer, S. 27–43
- Jürgens, Eiko 2002: Zur Wirkung von Schulprogrammarbeit. Befunde einer empirischen Studie. In: schul-management, 33, 2002, 4, S. 27-29
- Kieser, Alfred 2001: Organisationstheorien, 4. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer
- Koch-Priewe, Barbara 2000: Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Liebau, Eckart/Hurrelmann, Klaus/Brumlik, Micha 1994: Werteerziehung kontrovers. In: Pädagogik, 46, 1994, 7-8, S. 4-37
- MKJS: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2002: Lernende Schule. Innovativ denken – Real handeln – Qualität sichern, Donauwörth: Auer.
- Pedler, Mike/Burgoyne, John/Boydell, Tom 1994: Das lernende Unternehmen, Frankfurt a.M.: Campus
- Riecke-Baulecke, Thomas 2001: Schulprogramme und wirksames Management. Grundsätze, Verfahren, Instrumente, Braunschweig: Oldenbourg
- Rolff, Hans-Günter u.a. 2000: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB), 3. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz
- Ruep, Margret 1999: Schule als Lernende Organisation – ein lebendiger Organismus. In: Dies. (Hg.), Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele, Donauwörth: Auer, S. 17-81
- Schratz, Michael/Steiner-Löffler 1999, Ulrike: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz
- Senge, Peter 2001: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Aus dem Amerikanischen von M. Klostermann, 8. Auflage, Stuttgart: Klett. Original: The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization, New York 1990
- Sengenberger, Werner 1994: Lean production – The way of working and producing in the future? In: ILO (Hrsg.): Lean production and beyond, Genf, S. 1-22
- Weick Karl E. 1976: Educational Organizations als Loosely-Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, 1976, S. 1-19
- Willke, Helmut 1995: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart
- Wilkesmann, Uwe 1999: Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen, Frankfurt/New York: Campus

Konrad Fees, geb. 1959, PD Dr. phil.; Lehramtsausbildung, Schuldienst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Freiburg, seit Oktober 2002 an der Universität Karlsruhe; z. Zt. Lehrstuhlvertretung an der Universität Tübingen

Anschrift: Universität Karlsruhe, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, 76128 Karlsruhe;

Email: konrad.fees@paedagogik.uni-karlsruhe.de