

Diversität und evangelische Schule

Jürgen Rausch und Wilhelm Schwendemann

1 Einleitung

Eine Schule kann nur dann zukunftsfähig sein, wenn sie einen erfolgreichen Umgang mit Diversität zu einem konstitutiven Merkmal ihrer Schulentwicklungspolitik macht (Klippert 2000, S. 20–46). Im Sinne einer zukunftsfähigen Schule diskutiert Heinz Klippert die Zukunft des Lernens im Zusammenhang mit einer pädagogischen Schulentwicklung, zu der wesentlich Diversität gehöre.

Mit dieser These lassen sich Perspektiven evangelischer Schulen und ihrer Schulentwicklungsprozesse diskutieren, die einen Paradigmenwechsel in der Bestimmung von Schule nach sich ziehen. Die traditionsbehafteten klassischen Zugänge zur Schule als Ort der Wissensvermittlung, als Institution für Bildungs- und Erziehungsprozesse oder als Lern- und Lebensraum würden dann vor dem Hintergrund der Eingangsthese um eine organisationstheoretische bzw. systemisch-kybernetische Dimension erweitert werden müssen (vgl. Klafki / Koch-Priewe 2002, S. 41–62; Fend 2006, S. 17; Schwendemann / Rausch 2008). Eine organisationstheoretische Sicht auf Schule folgt den Vorstellungen, wonach die Schule als komplexes soziales System verstanden wird.

Ein sich aus der vorangestellten These abzuleitender Paradigmenwechsel ist dabei weniger auf die Aufgaben von Schule gerichtet, wenngleich sich auch eine Diskussion darüber eröffnen ließe, wie die Aufgaben einer Schule der Zukunft aussehen werden. Vielmehr richtet sich der Blick auf die Schule als ein komplexes soziales System und dessen organisationale Strukturen und Verhalten innerhalb einer zunehmend komplexeren und sich rascher verändernden Umwelt und den sich daraus ableitbaren Herausforderungen für Organisationen: 1) Verhalten gegenüber Veränderung und 2) Umgang mit Vielfalt.

2 Veränderungen im System Schule

Mit Veränderungen sind jene Entwicklungen gemeint, die nachhaltig auf die bestehende Ordnung von Organisationen einwirken und innerhalb und außerhalb einer Organisation ihren Entstehungshintergrund haben. Ursachen für Veränderungen lassen sich etwa in der Globalisierung, in der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und in den säkularen und pluralen Gesellschaftsstrukturen finden. Derartige Veränderungen lösen Prozesse aus, die dazu führen, dass es zu Neuordnungen der

kulturellen, sozialen, religiösen und wirtschaftlichen Verhältnisse in einer Gesellschaft kommt und bisher homogene Gesellschaftsstrukturen sich zunehmend durch eine hochgradige Heterogenität auszeichnen.

In der Folge führen Veränderungen zu einer Vielfalt, die bisherige Werte- und Normenkategorien, kulturelle Traditionen oder die Bedeutung der Religion in einer Gesellschaft hinterfragen, bereichern und verändern. In der Summe wirken diese Prozesse als Umweltfaktoren auch auf eine evangelische Schule ein, was dazu führt, dass von der Schule eine Reaktion darauf erwartet wird, die sich in der Folge auf das pädagogische Verständnis und die Selbstbestimmung der Schule auswirken wird. Eine dieser möglichen Auswirkungen benennt Annedore Prengel. Ihrer Auffassung folgend, braucht es in der Schule eine Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 2006). Die Herausforderungen in der Vielfalt der Verschiedenartigkeit liegen Prengel folgend in der Gestaltung von Konzepten, die eine gleichberechtigte Entfaltung verschiedenartiger Potenziale von Menschen zulassen und so zu einer Verbesserung der Chancengleichheit beitragen (vgl. Prengel 2006, S. 45).

Beides zusammen, Veränderungen und Vielfalt, führt dazu, dass die Schule sich Herausforderungen zu stellen hat, die das traditionelle Verständnis von Schule in Frage stellen. Schule muss sich zukünftig mit Diversität konzeptionell im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt und organisational durch entsprechende Strukturen, Strategien und Instrumente sowohl in Bezug auf die Schule (Managing Diversity) als auch in Bezug auf das Leadership (Leading Diversity) auf der Ebene der Lehrenden und Lernenden in einer Schule auseinandersetzen. Das gilt in besonderer Weise für evangelische Schulen, die ein sichtbares evangelisches Profil erkennbar werden lassen sollen und sich gleichzeitig etwa in Bezug auf den Religionsunterricht den Herausforderungen eines interreligiösen Lernens stellen sollen. Darüber hinaus zeigt sich die evangelische Schullandschaft selbst als eine von Vielfalt geprägte Gemeinschaft christlicher Schulen (vgl. Kirchenamt der EKD 2008).

Wenn also in der Folge von einem Paradigmenwechsel die Rede ist, der eine erweiterte Sicht auf evangelische Schulen voraussetzt und der jene Perspektiven eröffnen soll, die notwendig sind, um evangelische Schulen auch hinsichtlich der oben genannten Herausforderungen zukunftsfähig gestalten zu können, dann ist in erster Linie von einem anderen Verständnis von Organisation und Führung in einer Schule die Rede.

3 Schule der Vielfalt oder wie lernfähig ist die Schule?

Eine Option, über die es für die Schule möglich sein wird, die Herausforderungen durch die Vielfalt der Verschiedenheit, gemeint ist Diversität¹, zu beherrschen, erschließt sich über eine Annäherung an die Schule in organisationstheoretischer Perspektive.

Dabei wird die Schule als lernende Organisation verstanden. Das mutet zunächst paradox an, da Schule an sich dafür da ist, dass in ihr gelehrt bzw. gelernt wird und nicht dass sie selbst Adressat von Lernprozessen wird, was nach dem Verständnis von lernender Organisation der Fall wäre. Vor dem Hintergrund dieses Paradoxon fragt Günter Rolff deshalb zu Recht an, ob die Schule überhaupt lernen könne oder ob es sich bei der Rede von der lernenden Schule lediglich um eine Metapher handle (vgl. Rolff 1998, S. 309). Jochen Wissinger stellt in diesem Zusammenhang ein sich veränderndes Verständnis bei Schulleitenden und Lehrkräften fest, wonach Schule mehr und mehr als lernendes System verstanden wird. Im Gegensatz dazu zeigen die Befunde von Arno Combe und Sylvia Buchen, dass die Wahrnehmung zu Schule als lernendes System durch die Unterrichtsbelastung der Lehrkräfte nur begrenzt stattfindet und in der Folge der Fokus unmittelbar auf der Planung und Durchführung des Unterrichts liegt (vgl. Combe / Buchen 1996, S. 267ff). Lernprozesse, die die Schule als Organisation ansprechen, werden demnach durch die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte verhindert.

Die Frage, wie weit die Schule lernfähig ist oder ob es sich letztlich nur um eine Metapher handelt, wird aus Sicht der Schulforschung kontrovers diskutiert. Eine Klärung, inwieweit die Schule lernfähig ist, soll deshalb über eine organisationstheoretische Sicht auf Schule erfolgen.

4 Organisationstheoretische Annahmen von Schule als System

Eine Definition von Schule als Organisation hat jene Komplexität zu berücksichtigen, die durch die Vielfalt der Elemente und Beziehungen sowie deren Wechselwirkung und Dynamik die Schule als ein komplexes soziales System erscheinen lässt (vgl. Laske / Meister-Scheytt / Küpers 2006, S. 120; Seitz / Capaul 2005, S. 19). In seinen institutionellen Zusammenhängen ist der Organisationsbegriff für die Schule bestimmt. Im Folgenden wird der Organisationsbegriff in seinen funktionalen und instrumentalen Zu-

1 Mit Diversität ist nicht eine Beschränkung auf Unterschiedlichkeit gemeint, sondern das ausdrückliche Anerkennen von Talenten, Erfahrungen und Kreativität über vermeintliche Grenzen von Kulturen, Religionen, Nationalitäten, Hautfarben, ethnischen und gesellschaftlichen Gruppen, Geschlechtern und Altersgruppen hinweg. Diversität auf die Schule bezogen, schließt alle Akteure in der Schule und deren Anspruchsgruppen im unmittelbaren Umweltbezug zur Schule ein.

sammenhängen dargestellt. Ein funktionales Verständnis von Organisation² richtet sich dabei an die Gestaltung und die Entwicklung von Organisationen. Der Organisationsbegriff ist darüber hinaus in einem zweiten Schritt hinsichtlich seiner Bedeutung für das Organisieren von Abläufen, Prozessen und Führungsaufgaben in einem Unternehmen zu erschließen.

Die Bestimmung eines funktionalen Organisationsbegriffs für die Schule folgt einer systemtheoretisch geleiteten Sicht auf Schule. Das führt zu einer umfassenderen und in der Folge erkenntnisreicheren Sicht auf Schule, weil dadurch die verschiedenen Dimensionen einer Schule, die institutionelle, die handlungsorientierte und die interaktionale Berücksichtigung finden.

Der neueren Organisationslehre nach Niklas Luhmann folgend, sind Organisationen als Handlungssysteme zu verstehen, die aus Handlungen der Organisationsmitglieder bestehen, miteinander sinnvoll verbunden sind und sich gegen andere Handlungssysteme (Umwelt) abgrenzen lassen.

Nach Auffassung von Luhmann ist jede soziale Ordnung als ein System von Handlungen zu verstehen. Demzufolge sind Familien, Behörden oder Schulen soziale Systeme. Losgelöst von personalen Bezügen eröffnen sich mit der systemtheoretischen Sichtweise neue Zugänge zur Bestimmung von Organisationen.

Systeme werden geschaffen bzw. generieren sich, um die Komplexität der Welt um das die menschliche Auffassungsgabe übersteigende Maß zu reduzieren. Dazu werden Strukturen im System aufgebaut, die dafür sorgen, dass das System stabil gegenüber seiner Umwelt (andere Systeme) ist. Bei der Lösung neuer Aufgaben greift das System auf diese Strukturen zurück, es handelt selbstreferentiell (vgl. Schreyögg 1999, S. 95; Luhmann 1984). Die Funktionsfähigkeit eines Systems wird dadurch erhalten, dass Informationen selektiv ausgewählt werden. Nur die zur Bewältigung einer Aufgabe hilfreichen Informationen werden herangezogen und in das System integriert. Gerade diese Fähigkeit der Anpassung und Integration zeichnet erfolgreiche Systeme aus. Den Vorstellungen von Luhmann folgend, lässt sich als System all jenes fassen, „worauf man die Unterscheidung von innen und außen anwenden kann ... Die Innen-/Außen-Differenz besagt, dass eine Ordnung festgestellt wird, die sich nicht beliebig ausdehnt, sondern durch ihre innere Struktur, durch die eigentümliche Art ihrer Beziehungen Grenzen setzt.“ (Luhmann 1964, S. 24)

2 Die Terminologie in den einschlägigen Werken ist uneinheitlich, so verstehen Laske/Meister-Scheytt/Küpers unter „prozessual“ die Tätigkeit des Organisierens durch Festlegung von Regeln (aaO., S. 15), Seitz/Capaul verwenden dafür den Begriff „funktional“. Dagegen verwenden Laske/Meister-Scheytt/Küppers „funktional“ synonym für „instrumentell“, wogegen Seitz/Capaul im Bezug darauf, dass ein Unternehmen eine Organisation hat und Organisation als Führungsinstrument verstanden werden kann, die Bezeichnung „instrumental“ verwenden (Seitz/Capaul, aaO., S. 195). In diesem Beitrag beziehen sich die folgenden Benennungen für Organisation auf die von Seitz/Capaul vorgeschlagenen Bezeichnungen.

Ein System, respektive eine Organisation, besteht demnach aus einem übergeordneten Ganzen, dessen Bestandteile Subsysteme (vgl. Luhmann 1973, S. 39f.)³ sind. Diese wiederum bestehen aus Elementen, die durch Relationen verbunden sind. Die Menge der Relationen zwischen den Elementen ist die Struktur. Die Ordnung bzw. die Struktur der Elemente eines Systems ist im Sinne der Systemtheorie seine Organisation. Zunächst stellt Luhmanns Verständnis eines Systems nicht den Menschen in den Mittelpunkt, sondern dessen Handlungen, jedoch erweitert Luhmann seine Vorstellungen zu sozialen Systemen:

„Soweit das Handeln des Menschen in die Organisation hineingezogen wird, muss der Mensch auf die Rationalisierung des sozialen Systems mit eigenen Formen der Selbstorganisation antworten.“ (Luhmann 1964, S. 26)

Damit gesteht Luhmann jedem System bzw. jeder Organisation die Fähigkeit zur Veränderung im Sinne eines Lernprozesses zu. Der Mensch ist insofern der Motor dieser Veränderungsprozesse, als er sich selbst als Subsystem des Systems bzw. der Organisation versteht, in Kommunikation dazu steht und zum Beobachter des Systems im System wird.

Luhmanns Gedanken zusammenfassend, sind Organisationen soziale Systeme mit privilegierten Personen als Mitglieder. Die Form der Kommunikation in Organisationen sind Entscheidungen. Entscheidungsorientierte Kommunikation geschieht in sozialen Systemen vor dem Hintergrund der Systemerhaltung; deshalb sind soziale Systeme bestrebt Entscheidungen zu produzieren und zu reproduzieren, wofür arbeitsteilige Binnenstrukturen in System vorausgesetzt werden müssen. Solche Strukturen repräsentieren immer eine verbindliche Auswahl aus einer Vielzahl von Möglichkeiten und beinhalten den Schutz dieser getroffenen Auswahl über eine gewisse Zeit hinweg (vgl. Luhmann 1984, S. 383–388).

5 Lerntheoretische Annahmen

Lernen lässt sich als Sammelbegriff für nicht unmittelbar zu beobachtende Vorgänge in einem Organismus verstehen, die auf der Basis von Erfahrungen über kognitive Informationsverarbeitungsprozesse zu latenten Verhaltensänderungen führen (vgl. Dorsch 1982, S. 381).

Lernen ist Friedrich Dorsch folgend als solches nicht beobachtbar. Um dennoch Interpretationen über einen Lernfortschritt machen zu können, ist es erforderlich Kriterien und Indikatoren zu finden, die wahrnehmbar sind. Aus deren Beobachtung lässt sich

3 Nach Luhmann lassen sich Personen als jeweils eigenständiges Subsystem (Personalsystem) verstehen. Sie sind Umwelt zum Sozialsystem und können in Einzelhandlungen mit dem Sozialsystem kongruieren. Der der Kybernetik zuzuschreibende Satz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ gibt dem „Ganzen“ eine andere (höhere) Qualität als der Summe der aggregierten Teile. Die neue Qualität entsteht durch die zahlreichen Kommunikationen zwischen diesen einzelnen Teilen. Denn dafür werden nach Luhmann Organisationen gebraucht, dass sie mit anderen Systemen ihrer Umwelt kommunizieren. Damit ergeben sich weitere Zugänge für die Gestaltung von Führungsstrukturen einer Organisation und die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen (lernende Organisation). Gleichzeitig wird ein ganzheitliches Managementsystem für eine Organisation begründet, um sicherzustellen, dass komplexe Systeme intern integrierbar bleiben.

dann auf Lernprozesse schließen, die implizit der Beobachtung vorausgegangen sein müssen. Dabei sind es die kognitiven Strukturen einer Organisation, ihr Wissen, für das tatsächlich wahrnehmbare Verhalten verantwortlich ist. Verhaltensveränderungen, also Lernen, so der Umkehrschluss, setzt immer eine vorausgegangene Veränderung der Wissensbasis voraus. Lernen wird dadurch konstitutiv für Verhaltensänderungen (vgl. Dorsch 1982, S. 381). Organisationales Lernen steht demnach in einem direkten Bezug zum Management der Wissensressourcen in einer Organisation. Dazu ist es erforderlich, dass in der Organisation Strukturen geschaffen werden, die eine Transformation von Informationen in die Organisation ermöglichen. Das Ergebnis von Lernprozessen steht deshalb in direktem Zusammenhang mit der Möglichkeit hoher Informationstransferleistungen einer Organisation.

Organisationales Lernen kann deshalb als ein evolutiver Vorgang der Transformation von Wissen auf der Basis von Informationsverarbeitungsprozessen verstanden werden. Organisationales Lernen beruht auf Informationsverarbeitungsprozessen, auf organisationalen Wahrnehmungsprozessen und Interpretationen und zielt auf die Stabilisierung der Organisation gegenüber ihrer Umwelt ab. Organisationales Lernen stützt sich dabei wesentlich auf eine „kollektiven Wissensbasis“ (vgl. Dorsch 1982, S. 381), die als Problemlösungspotenzial ihrerseits in die Lage versetzt wird, mehr und bessere Problemlösungen zu generieren. Problemlösungen sind dann erfolgreich in Handlungsstrategien zu überführen, wenn sie sich auf ein hohes Kreativitätspotenzial berufen können und dadurch Probleme durch eine vorweggenommene Reduktion von Unvorhersehbarkeit beherrschbar machen.

Einem systemischen Denkmodell folgend, lassen sich Schulen als Organisationen bestimmen, die in der Lage sind zu lernen. Die zunächst als Paradoxon anmutende Vorstellung von der „lernenden Schule“ ist aufgelöst. Lernfähigkeit ist für die Schule Voraussetzung dafür, dass sie sich den Problemen stellen kann, die durch eine sich rasch verändernde Umwelt an sie herangetragen werden. Je höher das Kreativitätspotenzial in einer Organisation ist, desto höher ist ihre Problemlösungskompetenz. Ein hohes Kreativitätspotenzial stützt sich dabei auch eine Wissensbasis, die durch Mehrperspektivität und Interdisziplinarität an Gehalt gewinnt. Ein erfolgreiches Management von Diversität versetzt die Organisation Schule in die Lage, eigenes Potenzial zielgerichtet für die Weiterentwicklung ihrer Problemlösungskompetenz einzusetzen. Das generierte Wissen wirkt dabei stabilisierend gegenüber anderen Organisationen und der Umwelt. Dadurch wird die Schule letztlich handlungsfähig.

6 Schule und Diversität

Der Handreichung der EKD „Schulen in evangelischer Trägerschaft“ (2008) folgend, sind Schulen in evangelischer Trägerschaft sowohl aus pädagogischen Gründen als auch aufgrund des *Evangeliums* dem Prinzip der Integration als Ausdruck der Sozialität des Menschseins verpflichtet (EKD 2008, S. 86). Das kommt einerseits durch die Hin-

wendung zu Schülern mit Behinderungen zum Ausdruck und andererseits durch diakonische Lernangebote „*bei denen in der Gesellschaft bestehende Grenzen überschritten werden*“ (EKD 2008, S. 86)

Weitere Herausforderungen ergeben sich für evangelische Schulen für das Integrationsbemühen über religiöse Grenzen hinweg durch die zunehmend multikulturelle und multireligiöse Zusammensetzung der Gesellschaft. Der gesellschaftliche Wandel bringt es mit sich, dass evangelische Schulen immer wieder vor vergleichbare Herausforderungen gestellt werden. Entsprechend fordert die EKD-Handreichung evangelische Schulen dazu auf, auf veränderte Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu reagieren und gegenüber neuen Anstößen aus der Erziehungswissenschaft und der Theologie empfänglich zu sein (EKD 2008, S. 93–94). Evangelische Schulen (vgl. Schreiner 2008; dito 1999; dito 1996) sind in ihrer Gesamtheit als Organisation angesprochen. Das bedeutet, dass die Organisation Schule und nicht etwa nur einzelne Elemente einer evangelischen Schule aufgefördert ist, sich einem Wandlungsprozess zu stellen und jenes Neue aufzunehmen und erfolgreich umzusetzen, das der Wahrnehmung evangelischer Bildungsverantwortung in der Gesellschaft dient.

Die Fähigkeit zu lernen kann nicht bedingungslos einer Organisation verordnet werden. Um eine Organisation lernfähig zu machen, ist deren relative Stabilität Voraussetzung. Ist die Organisation nicht stabil, dann finden Lernprozesse nicht statt. Anstelle einer problemlösungsorientierten Transformation von Wissen in der Organisation, würde die Organisation durch jedes neue Problem hinsichtlich ihrer Vision, Mission, Unternehmenskultur oder ihrer Strukturen in Frage gestellt werden und sich stets neu bestimmen müssen. Eine Veränderungskultur im Sinne einer Qualitätsverbesserung, etwa durch Lernprozesse hervorgerufene Problemlösungsmodelle, wäre nicht gewährleistet und die Organisation wäre handlungsunfähig, weil sie sich selbst dem Irrglauben unterwerfen würde, wonach gilt „*Was wir immer schon so gemacht haben, wird auch zukünftig so sein können*“. Eine lernende Organisation hat deshalb einen Klärungsprozess zu durchlaufen, der durch ein unternehmerisches Verständnis von Schule gekennzeichnet ist, eben jenen angekündigten und als notwendig erachteten Paradigmenwechsel, und der über das organisationale und systemische Verständnis von Schule hin zu einem Verständnis Schule als (Bildungs-)Unternehmen führt.

Zur Bestimmung eines lernenden (Bildungs-)Unternehmens führt Peter Dehnpostel sechs Dimensionen an (vgl. Dehnpostel 1998, S. 18ff), die Überschneidungen zu den Bereichen von Entwicklungsprozessen in der Schule aufweisen, weshalb hinsichtlich der Führung und Organisation von Schule von einer Affinität zu Bildungsunternehmen ausgegangen werden kann. Dehnpostel entsprechend, muss es das Ziel eines Bildungsunternehmens und analog dazu das Ziel einer evangelischen Schule sein, Entwicklungs-, Qualifizierungs- und Lernprozesse unter Berücksichtigung persönlicher, sozialer, kultureller und organisatorischer Vielfältigkeit zu gestalten und zu steuern, um dauerhaft bestehen zu können (vgl. Decker 1995, S. 33). Auf die Schule übertragen heißt das mit Bezug auf die Eingangsthese, dass die Schule dann zukunftsfähig ist, wenn sie mit

Diversität erfolgreich umgehen kann, also Diversität zielgerichtet zum Zweck der problemlösungsorientierten Entwicklung der eigenen Organisation einsetzen kann.

In einem ersten Zugang scheint diese These der landläufigen Vorstellung zu widersprechen, wonach mit gleich gesinnten Mitarbeitern und nach bewährten Methoden zu arbeiten weniger Reibungsverluste und damit effizienter ist.

Peter Senge (vgl. Senge 1999) gilt als ein Verfechter der „Creative Tension“. Senge zufolge nutzen kreative Menschen die Lücke zwischen dem Ist-Zustand und der Idealsituation in einer Organisation als schöpferisches Spannungsfeld, um gestalterische Kraft für weit reichende Unternehmensveränderungen zu entfalten. Multikulturelle Arbeitsgruppen in einem Unternehmen sind eine Herausforderung für die Gestaltung und Organisation von Prozessen: unterschiedlichste Perspektiven, Werte und Arbeitsanforderungen implizieren ein hohes Konfliktpotenzial, das mit dem schöpferischen Spannungsfeld „Creative Tension“ in der Theorie von Senge vergleichbar ist. Gelingt es dem Management, so Senge, den internen Organisationsprozess zu flankieren und dieses Konfliktpotenzial aufzulösen, wird es von brilliantem Output profitieren.

Eine Voraussetzung, dieses schöpferische Spannungsfeld zugunsten der Organisation zu nutzen, liegt in der Gestaltung von Führungsprozessen. Diese müssen so organisiert sein, dass für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genügend Gestaltungsspielraum bleibt, um die Vielfalt an Stilen, Meinungen, Ideen, Lösungsvorschlägen und Erfahrungen entfalten zu können und sie als generiertes Wissen dem Unternehmen zur Verfügung stellen zu können. Senge kommt deshalb zu folgender Feststellung:

*„,Leader as teacher' is not about ,teaching' people how to achieve their vision. It is about fostering learning, for everyone. Such leaders help people throughout the organization develop systemic understandings.“
(Senge 1999, S. 356)*

Führungskräfte haben Mitarbeiter nicht zu „belehren“, vielmehr haben sie die Bereitschaft zum Lernen im Allgemeinen zu fördern. Ein solches Führungsverständnis folgt einem systemischen Verständnis mit Blick auf die gesamte Organisation als lernende Organisation.

Diversität, so eine abschließende und provozierende Schlussfolgerung aus Senge Theorie zur lernenden Organisation, kann als Führungsinstrument bewusst herbeigeführt und eingesetzt werden, um organisationales Lernen zu implementieren und die Organisation für Veränderungen zu sensibilisieren.

Auf die Schule übertragen würde das bedeuten, dass sowohl bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte als auch bei der Mischung der Schülerschaft auf Diversität zu achten wäre. Das sich daraus ergebende Spannungspotenzial wäre dann als konstitutiv für die Entwicklung von evangelischen Schulen hin zu zukunftsfähigen evangelischen Schulen anzusehen.

7 Schlussfolgerungen

Die Schule heute steht vor unaufschiebbaren Herausforderungen, die das traditionelle Verständnis von Schule zukünftig in Frage stellen. Die evangelische Schule muss sich in einem Spannungsfeld von Veränderung und Vielfalt zu einer zukunftsfähigen Schule entwickeln, um sich den heutigen und zukünftigen Anforderungen stellen zu können. Diversität ist eine Herausforderung und zugleich eine Chance für eine zukunftsfähige evangelische Schule. Diversität ist kein Hemmnis für die Entwicklung und für Arbeit einer Schule. Vielmehr liegt in der Vielfalt jenes kreative Potenzial, das erforderlich ist, um z.B. aus der unterschiedlichen Sichtweise eines Problems lösungsorientierte Ansätze zu entwickeln. Um dieses Potenzial nutzen zu können, ist ein erweitertes Verständnis von Schule notwendig. Eine neue Sicht auf die Schule versteht Schule als eine lernende Organisation. Dieses neue Verständnis von Schule erlaubt eine Übertragung von organisationstheoretischen und systemischen Theoriemodellen auf die Schule, was wiederum dazu führt, dass sich neue Handlungsoptionen ergeben. Neue Handlungsoptionen lassen sich für die Schule nicht voraussetzungslos erschließen. Klärungen sind notwendig, die durch Schulentwicklungsprozesse sichtbar gemacht werden. Der Vorstellung von Schule als Bildungsunternehmen folgend, eröffnen sich weitere Gestaltungsmöglichkeiten für die Schule, die Strukturen für ein Qualitätsmanagement, Personalmanagement, für Kundenorientierung und Dienstleistung zulassen und zu einer ganzheitlichen Sicht von Schule beitragen und sowohl Anpassungsfähigkeit als auch Entwicklungsfähigkeit in die Zukunft sicherstellen.

Literatur

Buchen, Herbert / Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günter [Hg.] (1995): Schulleitung und Schulentwicklung, Stuttgart/Heidelberg: Raabe.

Combe, Arno / Buchen, Sylvia (1996): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim/München: Juventa.

Decker, Franz (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis, Lichtenau: AOL-Verlag; München: Lexika-Verl. Rumpf.

Dehnpostel, Peter (1998): Das lernende Unternehmen – eine Synthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 27. 1998/5. Bielefeld: Bertelsmann.

Dorsch, Friedrich (1982): Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.

Duncan, Robert / Weiss, Andrew (1979): Organizational Learning. Implications for Organizational Design. In: Research in Organizational Behavior. Volume 1. 1979, S. 75–123.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, Harald (1991): Schulkultur: Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation. In: Ermert, Karl [Hg.]: Schulkultur als Organisationskultur. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie, S. 25–42.

- Geser, Hans (2004):** Die Schule als lernende Organisation. www.socio.ch [Zugriff: 18.02.08]
- Kirchenamt der EKD (2008):** Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirchen in Deutschland EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Klafki, Wolfgang / Koch-Priewe, Barbara [Hg.] (2002):** Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: ausgewählte Studien, Weinheim/Basel: Beltz.
- Klippert, Heinz (2000):** Pädagogische Schulentwicklung : Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, 2., unveränd. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Laske, Stephan / Meister-Scheytt, Claudia / Küpers, Wendelin (2006):** Organisation und Führung, Münster [u.a.]: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (1984):** Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1973):** Zweckbegriff der Systemrationalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1964):** Lob der Routine. In: Verwaltungsrarchiv 55. 1964, S. 1–33.
- Köhler-Braun, Katharina (1999):** Durch Diversity zu neuen Anforderungen an das Management. In: Führung + Organisation (zfo). 4/1999. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 188–193.
- Prengel, Annedore (2006):** Pädagogik der Vielfalt. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, Hans-Günter (1998):** Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10, Weinheim/München: Juventa, S. 295–325.
- Schreiner, Martin [Hg.] (2008):** Religious literacy und evangelische Schulen: die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster; München/Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Schreiner, Martin [Hg.] (1999):** Vielfalt und Profil: zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schreiner, Martin (1996):** Im Spielraum der Freiheit : evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schreyögg, Georg (1999):** Organisation Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 3. überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Schwendemann, Wilhelm / Rausch Jürgen [Hg.] (2008):** Ethik – Management – Schule, Münster u.a.: Waxmann.
- Seitz, Hans / Capaul, Roman (2005):** Schulführung und Schulentwicklung : theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Senge, Peter (1999):** The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. London: Random House Business books, reprint.
- Wissinger, Jochen (1995):** Zur Soziologie der Schulleiter. In: Buchen, Hans / Horster, Leonhard/ Rolff, Hans-Günter [Hg.] (1995): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart/Heidelberg: Raabe, S. 13–26.