

Produktives Scheitern im Führungsalltag

„Einmal versuchen, scheitern. Wieder versuchen, wieder scheitern.
Besser scheitern“ (*Samuel Beckett*)



Dr. Geri Thomann
Pädagogische Hochschule Zürich
ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung
geri.thomann@phzh.ch

Inhalt	Seite
1. Einleitung – persönliche Ausgangslage	2
2. „Produktives Scheitern“ – Beitrag zu einer Kultur des Scheiterns	2
3. Das Scheitern	3
4. Individueller Umgang mit Scheitern	5
5. Strategien der Bewältigung von Scheitern – ein Konzept	7
6. Scheitern in der Pädagogik	9
7. Scheitern in Organisationen	9
8. Führen und Scheitern	13
9. Folgerungen	16
9.1 Hypothesen aus der Untersuchung „produktives Scheitern“	16
9.2 Folgerungen für die Praxis: Sechs Implikationen für die Unterstützung der Professionalisierung von Führungskräften	18

► Textsorte: Analyse und Reflexion

Nutzen für die Leserin, den Leser: *Nicht-Funktionieren, Misserfolg, Fehler und Erfahrungen des Scheiterns sollten wichtiger und notwendiger Bestandteil in Aus- und Weiterbildung sowie in der berufsbegleitenden Professionalisierung von Führungspersonen sein und damit die Grundlage für die Enttabuisierung von Scheitern und für „Navigationskorrekturen“ schaffen. Zudem sollte in diesem Zusammenhang die herrschende Null-Fehlerkultur (Fehlervermeidung) relativiert und hinterfragt werden.*

1. Einleitung – persönliche Ausgangslage

Wenn ich mich an zentrale und wegweisende Situationen in meinem Berufsleben – sei es als langjähriger Lehrer von Sonderklassenschüler/-innen, als Dozent, Berater oder als Führungsperson – besinne, galt und gilt es jeweils, Widersprüchlichkeiten auszuhalten sowie zu akzeptieren, dass Widerspruchsfreiheit und Reibungslosigkeit zwar in pädagogischen Konzepten, Managementratgebern und didaktischen Drehbüchern angenommen und portiert werden, in der alltäglichen Wirklichkeit jedoch so nicht existieren.

Die „Kunst“ der situativen Programmabweichung, des adäquaten Umganges mit Störungen oder mit Unvorhersehbarkeiten hingegen scheint als alltäglich notwendige Kompetenz unabdingbar, die Realisierung von Geplantem war immer wieder zum Scheitern verurteilt.

Meine bisherige Erfahrung als Ausbilder und Dozent lehrt mich, dass diese „Kunst“ des situativen Umgangs mit „Überraschungen“ wenig durch Ausbildung schulbar und nur bedingt durch Erfahrung lernbar ist – auch Novizen können durchaus solche Fähigkeiten im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unplanbarem vorweisen; ich staunte gelegentlich, wie souverän junge unerfahrene Menschen komplexe Situationen meistern können. Ich staune auch, dass manche erfahrene Professionelle immer noch ständig unter der Angst des Scheiterns leiden.

2. „Produktives Scheitern“ – Beitrag zu einer Kultur des Scheiterns

Über Scheitern sprechen, schreiben und denken, heißt auch, sprechen, schreiben und denken über das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, über Selbst- und Fremdbilder, über Lebensläufe, Konzepte von „Normalität“, den Umgang mit persönlichen Zielvorstellungen, Gesichtswahrung, Öffentlichkeit. Eine „Kultur des Scheiterns“ zu pflegen hieße, Scheitererfahrungen durch Handeln (Sprechen und Schreiben ist auch Handeln) zu verarbeiten und produktiv zu nutzen sowie sich damit über Scheitererfahrungen verständigen zu können, die Relation zur Messlatte des angestrebten Erfolgs verstehen zu wollen.

Auf den Begriff des produktiven Scheiterns bin ich über ein Interview mit dem Komponisten *Nadir Vassena* gestoßen, in welchem Vassena sein tägliches „produktives Scheitern“ beschreibt.¹

3. Das Scheitern

Annäherung an die Thematik und aktuelle (mediale) Relevanz

Die Metapher „Scheitern als Chance“ läuft Gefahr, die Tabuisierung des Scheiterns zu stützen, weil durch die Umwandlung zur Chance Gesichtswahrung möglich ist und das Scheitern zum nahen Verwandten des Erfolgs wird.

Folgenden Satz entnahm ich einer Homepage einer ideellen Gemeinschaft:

„Wenn Sie aber einmal scheitern sollten, betrachten Sie es als Erfahrung, die gerade erst beginnt. Am Ende der Erfahrung wird der Erfolg stehen. Und wer wird dann noch behaupten, Sie hätten versagt?“

„Wenn alles schief läuft – glücklich sein ist lernbar“ lautete kürzlich der Titel eines Vortrages einer bekannten Schweizer Psychologin.

„Scheitern als Chance“ heißt ein kürzlich erschienenes Buch der Musikerin und Psychologin Imtraud Tarr.

Von einer Website einer Beratungsfirma blinkt mir der Satz: *„Scheitern als Lebenskunst auf dem Weg zum Erfolg“* entgegen.

2005 wurde die deutsche „Agentur für gescheites Scheitern“ gegründet (O-Ton auf der Website: *„Wer erfolgreich sein will, muss auch scheitern können – wer „gescheit“ scheitert, plant seinen Erfolg.“*)

Die Zunahme dieses offensichtlichen Interesses an der Thematik des Scheiterns erscheint – bei der oben angesprochenen Annahme von Tabuisierung – beinahe paradox. Die lustvolle Infragestellung von reibungsloser Effizienzkultur lässt sich verstehen, es bleibt jedoch der leise Verdacht, dass dabei die Absicht mitspielt, das Nicht-Gelingen durch Ästhetisierung oder Bagatellisierung in den Griff zu bekommen.

Unser Zugang soll, wie schon erwähnt, nicht zur Beherrschung des Phänomens Scheitern führen, nicht einem billigen Voyeurismus verfallen, sondern dem Verstehen von Phänomenen und deren Bewältigung dienen. Scheitererfahrungen lassen sich auch verstehen als Provokationen, welche zu neuen Entdeckungen führen könnten.

Ein spannender Zugang zu Verständnis und Bedeutung von Scheitern sind Metaphern.

Der Schiffbruch dürfte wohl die stärkste Metapher für das Phänomen des Scheiterns sein: Es wird „Schiffbruch erlitten“, „untergegangen“, „ge kentert“, „auf Grund gelegt“, „in den Strudel geraten“ etc.

Man kann aber auch „aus der Bahn geworfen“ werden und „entgleisen“; mit der Möglichkeit der Luftfahrt (den ersten „Luftschiffen“) erweiterte sich die Symbolik (Bruchlandungen, Abstürze etc.), im Computerzeitalter wird eher „heruntergefahren“, „stand by“ eingerichtet und nach wie vor „abgestürzt“ oder „eingefroren“.

Historisch-gesellschaftliche Deutung von „Scheitern“

Im Mittelalter wurde das Scheitern insofern „abgeschafft“, als sowieso alle Menschen „verdammte“ waren (die Hölle könnte auch als „klassischer Ort des Scheiterns“ bezeichnet werden), in der Renaissance wurde die Erbsünde verabschiedet, womit erstmals alle menschlichen Projekte möglichem Scheitern unterworfen waren.

Die politischen Denker der Aufklärung (Hobbes, Locke) beschäftigten sich mit der individuellen Verantwortung und der Gestaltungskraft des Menschen, Scheitern wurde damit zum individuellen Konflikt.

Die Ideen der Aufklärung beeinflussten Biographiekonzepte wie die Industrialisierung und Verstärkung des 19. Jahrhunderts oder die Medialisierung des öffentlichen und privaten Lebens im 20. und 21. Jahrhundert. Biographische „Normalität“ wird damit in alters- und geschlechtsspezifischer Prägung konstruiert (Erwerb, Ruhestand, Geschlechterrollen, Formen des Konsums und der Freizeit). Noch unsere Elterngeneration sprach hin und wieder von sogenannten gescheiterten Existenzen (meist Männer, bei Frauen wurde mit demselben Unterton gesprochen, wenn sie als „gefallen“ bezeichnet wurden). Die geschlechtsdifferente Lebensläufe als Stufenalter (Aufstieg, Höhepunkt, Abstieg) boten wenig Raum für Überraschungen oder Abweichungen, das Diktat sozialer Erwartungen definierte die Norm und damit auch das Scheitern.

Das Zauberwort unserer aktuellen Existenz hat sich von „Schicksal“ zu „Problem“ gewandelt. Wir haben nicht nur große Aussichten, sondern müssen auch Brüche, Unvorhergesehenes, erzwungene Richtungswechsel, Orientierungswechsel und Stillstand aushalten. Wenn man alles aus sich machen kann, kann man auch wenig oder nichts aus sich machen, wer alles aus sich machen will/soll, ist bereits schon gescheitert.

Trotzdem oder gerade deswegen erscheinen dabei in diesem Zusammenhang paradoxerweise konsistente Konzepte (seien es Lebenskonzepte oder Managementsysteme) – wiederum unumgänglich – für eine „Sicherheitsproduktion“, zumindest wird offensichtlich eine beruhigende „Risikokalkulation“ des Nichtplanbaren notwendig.

Scheitern als Handlung

Die einzigen in der Literatur gefundenen konsistenten Versuche, „Scheitern“ theoretisch zu fassen, sind die von *Junge*. Nach ihm ist mögliches Scheitern immer Bestandteil einer Handlungsplanung und deren Interpretation. Nur wenn gehandelt wird, kann gescheitert werden.

Junge unterscheidet zwischen **gradueller** Scheitern und **absolutem** Scheitern², wobei das graduelle Scheitern eine „Unterbrechung“ der Handlungsmöglichkeit darstellt, das absolute Scheitern jedoch die Autonomie eines handelnden Subjekts grundsätzlich in Zweifel zieht. In diesem Sinne bewirkt graduelles Scheitern temporäre Handlungsunfähigkeit, absolutes Scheitern lässt keinen Handlungsspielraum mehr zu und führt zu dauerhafter Handlungsunfähigkeit.³

Handelndes Problemlösen ist somit nur bei der Bearbeitung von gradueller Scheitern möglich. Handeln kann dann auch Scheiterbewältigung sein, welche weiteres Handeln zur Konsequenz hat.

Scheitern als Deutung: Perspektive und Konstruktion

Scheitern ist immer auch eine Frage der Perspektive, des Standortes und der sozialen Konstruktion, einer Konstruktion, welche erst auf der Grundlage der Dichotomisierung „Erfolg-Versagen“ Konturen erhält. Der Gescheiterte oder die Umwelt können Scheitern und den Unterschied zu „Gelingen“ diagnostizieren.

Wahrscheinlich war das Scheitern des Individuums in älteren Kulturen von geringerer Bedeutung als kollektives Scheitern. Die Modi der Bewertung dürften auch heute gesellschaftlich-kulturell differieren: Beispielsweise wird in Japan ein Eingeständnis des Scheiterns in Organisationen belohnt, in den USA ist nach dem Fall ein „Come back“ möglich („wer wagt gewinnt.“).

Wenn wir Scheitern gleichsetzen mit Fehlleistungen, gelten wohl in der einen Kultur solche Phänomene als naturbedingt, während sie in der anderen als Schuld oder Zeichen der Strafe Gottes interpretiert werden.

Bühnen und Rollen haben sich vervielfältigt, Verhaltensnormen gelten nur noch funktionspezifisch und situativ (vgl. frühere Standesehre). Damit haben sich Fehler und Fehltrittschancen auch sozial pluralisiert. Scheitern wird somit mehr als möglich.

4. Individueller Umgang mit Scheitern

Beim Scheitern fallen ein Ende und ein Anfang zusammen – dies auf einem ganz engen Grat zwischen Hoffnung und Resignation, zwischen Zusammenbruch und Neubeginn. Menschen bewältigen Scheitern unterschiedlich (trauern, nichts machen, kämpfen, produzieren ...), manchmal in unerwarteter Art und Weise: Alexis Sorbas beginnt am Ende des berühmten Filmes zu tanzen, kurz nachdem sein Traum geplatzt ist: Das ehrgeizige Projekt der Seilbahn vom Berggipfel zum Meer fällt in sich zusammen.

Interessanterweise wird in den letzten Jahren die psychologische Motivations- und Handlungsforschung allmählich konkurrenziert von Arbeiten über kritische Lebenser-

eignisse, Stress- und Krisenbewältigung, über Belastungsverarbeitung im Beruf und den Umgang mit Critical life events. Krisenbewältigungsmodelle beschreiben die Effizienz von Bewältigungsbemühungen und Determinanten von gelingenden Bewältigungsversuchen.

Die in der Literatur gefundenen Darstellungen der Frage des strategischen Umgangs mit Scheitern lassen sich aufteilen in

1. Erklärungen des Scheiterns als Fehlleistung, welche verhinderbar gewesen wäre (z. B. durch bessere Planung), und
2. Strategien des Umgangs mit Scheitern im Sinne der Scheiterbewältigung.

Die folgenden Überlegungen berücksichtigen vorwiegend den zweiten Zugang, vorerst wird jedoch kurz auch auf den ersten eingegangen:

Adäquate Planung oder Misserfolgsummunität als Scheiterprävention?

*„Ja, mach nur einen Plan
sei nur ein großes Licht!
Und mach dann noch 'nen
zweiten Plan
Gehn tun sie beide nicht.“*
(Bert Brecht)⁴

*„Je planmäßiger die Menschen vorgehen,
desto wirksamer vermag sie der Zufall zu
treffen.“*
(Friedrich Dürrenmatt)⁵

Laut *Kriz*⁶ unterliegen wir dem mythisch-magischen Glauben an Berechenbarkeit und Kontrollierbarkeit der Welt, eigentlich wäre aber nicht die prognostizierbare Ordnung das Primäre, sondern das unberechenbare Chaos; Ordnung und Planbarkeit seien dann angstverringemd, damit wir von der Einmaligkeit abstrahieren können und imstande sind, Komplexität zu reduzieren; so würden wir Ebbe-Flut und Tag-Nacht-Rhythmen zum Beispiel (fälschlicherweise) als Regelmäßigkeit verstehen.⁷

Nun aber tosen die Wasser paradoxerweise je mehr, desto gradliniger der Verlauf (gemacht) ist; je weniger „Fehlerfreundlichkeit“ eingebaut ist, desto höher wird das Risiko⁸, Fehler zu machen. Die durchkreuzten Pläne, die verlorene „Fassung“ können dann als Zwischenphase der Instabilität aus der Perspektive einer alten (und falschen?) Ordnung verstanden werden: Irrtum und Fehlleistungen enthalten somit laut *Kriz* immer die Keimzelle für eine der aktuellen Situation besser entsprechenden Ordnung.⁹ Vorerst absolut verstandenes Scheitern kann so durch die Eröffnung von Handlungsalternativen und neuen Perspektiven zu graduellem werden.

Die eigene Planung so zu halten, dass die Optionen zukünftige situative Flexibilität gewährleisten, könnte eine Kompetenz des Umganges mit drohendem Scheitern repräsentieren.

Wie sieht nun aber eine adäquate Planungsstrategie aus?

Strohschneider beschreibt Vergleiche von Südpolexpeditionen Anfang des vorletzten Jahrhunderts und formuliert Thesen, weshalb der Expeditionsleiter Shackelton (im Vergleich zu seinen „Konkurrenten“ Scott und Amundsen) es geschafft haben könnte, eine lebensbedrohende Krise nach der anderen zu meistern. Sein Fazit: Der Entdecker verfügte einerseits über ein umfassendes Planungsverständnis, welches Alternativen vorsah, einschränkende Rahmenbedingungen berücksichtigte, Fehlerdiagnostik erlaubte und einen angemessenen Auflösungsgrad (Teilzielbildung) beinhaltete¹⁰; gleichzeitig schien Shackeltons Kompetenzgefühl immun gegen Misserfolge; das subjektive Kompetenzerfinden wurde offenbar auch unter erschwerten Bedingungen gesichert und aufrechterhalten.¹¹ Sein eigener Plan hatte hohen motivationalen Charakter, gleichzeitig konnte Shackelton trotz massiv erschwerten Bedingungen immer wieder einen „Teilerfolg“ zur Unterstützung der weiteren Motivation „verbuchen“.

Andere Expeditionsleiter vermieden Unbestimmtheit durch aktive Informationsabwehr (z. B. mittels Flucht in Details), deuteten Informationen fälschlicherweise um oder verfügten über zu wenig „Realitätswissen“. Hier schien sich die spezifische Planungskompetenz in gelungener Weise mit einer Art von stabilem Selbstkonzept zu treffen.

Wie aber sieht dieses „Shackelton-Syndrom“ aus; weshalb und wie bleiben (oder werden) die einen Menschen in einer Krise handlungsfähig, die anderen nicht?

5. Strategien der Bewältigung von Scheitern – ein Konzept

Wentura unterscheidet zwei Modi der Bewältigung (Auflösung von Diskrepanzen), ausgehend von einem Zwei-Prozess-Modell (in Anlehnung an *Piagets* Äquibrationsmodell) nach *Brandstätter*¹²: assimilative (auf die Änderung der Situation gerichtete Bemühung) und akkommodative (auf die Änderung persönlicher Aspirationen und Einstellungen bezogene Prozesse).¹³ Mit Assimilation ist hier also eine aktive Überwindung von Hindernissen gedacht, mit Akkommodation Prozesse des Ablösens, der Umstrukturierung von Zielvorstellungen, die Veränderung des Anspruchsniveaus, das Finden positiver Nebendeutungen, die Veränderung von Zielen, insgesamt eben die ganze Palette von Entlastungskognitionen. Somit geht es bei *Wentura* bei der Akkommodation um die Frage der Verfügbarkeit von entlastenden Kognitionen. Assimiliert wird im Sinne der Abfolge von Problemlöseschritten, welche aufrechterhalten

werden können, solange die persönliche Einschätzung über Kontrollmöglichkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Zielerreichung als aussichtsreich erscheinen lassen.¹⁴ Assimilative Aktivitäten nehmen präventiv, korrektiv oder optimierend Einfluss auf einen gegebenen Ist-Zustand¹⁵, sie dienen dem kurzfristigen Überleben.

Wenn der Verlust irreversibel wird, Zielblockaden unüberwindbar sind, die weitere Zielbindung sich als zunehmend problematisch erweist, Enttäuschung oder gar Trauer und Depression eintreten, ist die Intensität und die Persistenz dieses Gefühls abhängig von der Bedeutsamkeit des Verlorenen oder der Wichtigkeit des Zieles.

Die Bedeutsamkeit wird dann verringert, wenn durch akkommodative Mechanismen entlastende Umdeutung und Neubewertung der Situation eintritt, also die Ist-Soll-Diskrepanz kleiner oder aufgehoben wird. Akkommodative Prozesse wirken dabei – im Gegensatz zu assimilativen – nicht auf die Ist-Komponente, sondern auf die Soll-Komponente der wahrgenommenen Diskrepanz. Damit finden eine Zielablösung sowie eine Neuorientierung statt, Ressourcen werden freigegeben und für neue Projekte verwendet.

Wentura nennt einige solcher Mechanismen:

- Selbstwertdienliche Attributionen,
- Tendenz zu günstigen Vergleichen,
- Abwertungskognitionen,
- Anspruchsregulationen,
- Bilanzierungen,
- Hervorheben positiver Nebendeutungen,
- Begriffsumdeutungen.¹⁶

Akkommodative Prozesse haben laut *Wentura* nicht-intentionalen Charakter und repräsentieren keine Entlastungskonstruktion im Sinne eines Problemlöseprozesses; es geht somit nicht darum, ein Ziel willentlich nicht mehr so wichtig zu nehmen. Assimilative Anstrengungen sind hingegen als Strategien dem handlungstheoretischen Standardfall zuzurechnen, weil eben die Intentionalität ein zentrales Element der handlungstheoretischen Konzeption repräsentiert.¹⁷ Die Akkommodation ermöglicht somit einerseits eine Perspektivenerweiterung und repräsentiert gleichzeitig einen Schutzmechanismus, um bei negativen Erlebnissen, Verlusten etc. nicht depressiv und handlungsunfähig zu werden.

Ich gehe, ausgehend vom Konzept von *Brandstätter* und *Greve*, von einem Antagonismus beider Prozesse aus. Personen unterscheiden sich darin, wie sehr sie zu der einen oder anderen Form der Bewältigung neigen.

Der Entdecker Shackelton weist (siehe weiter oben) eine gelungene Mischung von assimilativen und akkommodativen Strategien auf, indem er Scheitern im Sinne der

Planung von Alternativen schon miteinberechnet, assimilativ vorgeht, solange dies adäquat erscheint, und akkommodative „Umdeutungs“-Prozesse auf Grund veränderter Rahmenbedingungen einleiten kann, ohne die instabilen Zwischenphasen als „lähmendes Scheitern“ wahrzunehmen. Irrtümer können so effektiv zu neuer Ordnung führen, das „Loslassen“ (von Zielfixierungen) erscheint hier als zentrale Kompetenz. Die dadurch mögliche Aufrechterhaltung von (künstlerischer) Produktivität entlastet gleichzeitig vom subjektiven Gefühl des Scheiterns.

Wie eine allfällige Kompetenz im Umgang mit Scheitererfahrungen genau entsteht, wie sie sich aufbaut oder erworben wird, bleibt als Frage nach wie vor offen. Trotzdem scheint festzustehen, dass gerade durch Scheitererfahrungen und deren Analyse sich so etwas wie Kompetenz aufbauen kann – außer dieses Scheitern würde als lähmendes, „absolutes“ wahrgenommen.

6. Scheitern in der Pädagogik

Die Pädagogik ist konzeptionell weitgehend nicht auf Scheitern eingestellt, weil sie sich davor mittels Phantasien künftigen Gelingens schützen muss, was die Frage aufwirft, wie Pädagogen dann mit dem alltäglichen Scheitern umgehen.

Pädagogische Konzepte lassen sich sogar als Sicherheitskonzepte (gegen das Scheitern) verstehen, weil die Pädagogik durch ihren existentiellen Charakter (im Gegensatz zur Kunst) über ein großes Sicherheitsbedürfnis verfügen muss, die Zukunft der Kinder ist schließlich auch unsere Zukunft. In diesem Sinne sind gerade Pädagogen stets gleichzeitig Anwälte des „Noch-nicht-Entwickelten“ und Erfolgsgaranten des Gelingens der Entwicklung. Misslingen wird dabei häufig tabuisiert oder unterschlagen, weil es einem das mögliche Scheitern des Entwicklungsplanes der Pädagogik vor Augen hält. (Siehe dazu auch die Ausführungen S. 12f.)

7. Scheitern in Organisationen

Was sagt die Literatur über Organisationen dazu?

Lernen und Verlernen – organisationaler Umgang mit Fehlern

Trotz bisherigem Erfolg kann der Mensch scheitern; dies vor allem dann, wenn neuen Herausforderungen mit altbekannten Reaktionen begegnet wird; hier wird der Faktor des notwendigen „Verlernens“ von (nicht mehr adäquatem) Gelerntem bedeutsam.

Der wohl bekannteste Autor, welcher sich aus dieser Perspektive mit organisationalem Lernen beschäftigt hat und Aspekte individuellen Lernens zu organisationalem Lernen transferierte (im Übrigen ganz im Sinne der weiter oben beschriebenen „Pä-

dagogisierung“), ist *Chris Argyris*. Er begründete das Konzept der „defensiven Routinen“ und der „eingetübten Inkompetenz“.¹⁸ Gelernte und fixierte Grundprogramme – zum Beispiel im Umgang mit schwierigen Situationen – funktionieren gemäß seinem Konzept zu häufig linear als „single loop-learning“¹⁹ in einem steten Kreislauf von Aktion und Reaktion, ohne dass die Vorgehensweise grundsätzlich und reflexiv immer wieder auf einer Metaebene in Frage gestellt würde („double loop-learning“). Dabei entwickeln sich organisationale defensive Musterschlaufen, die eigentliches Lernen (als aktive Anpassung an veränderte Verhältnisse) verhindern; wirkliches organisationales Lernen findet laut *Argyris* und *Schön* statt, wenn frühere Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg ausgelegt und interpretiert werden, wenn auf Überraschungen (z. B. bei Nichtübereinstimmung von erwarteten und erfolgten Ergebnissen) mit Reflexion und veränderter Aktion reagiert wird.²⁰ Überraschungen und damit die Korrektur von Irrtümern könnten dann eventuell ganz neue Wege eröffnen. Eine solche Perspektivenerweiterung schafft Bezug zum Konzept der Akkommodation von *Wentura* und zu der These der „Produktivität“ im Rahmen von Scheitererfahrungen. Reflexives Lernen als Akkommodationsprozess deckt sich weitgehend mit dem Konzept des „double loop-learning“.

Faktoren der Verhinderung von Verlernen liegen nach *Argyris* in frühen Kindheitsmustern des Menschen, welche gemäß seinen Untersuchungen dazu beitragen, peinliche und bedrohliche Situationen zu kontrollieren.²¹ Dies führe alsdann eben zu defensiven Routinen, zu wahrheitsabdeckenden „Verrenkungen“ („fancy footwork“), Unbehagen und durchschnittlichen Leistungen. Organisationale Fehlleistungen und Katastrophen ließen sich so erklären.

Ganz grundsätzlich könnte von *Argyris*' Konzept auch abgeleitet werden, dass unsere Wahrnehmung eher geneigt ist, Stabilität und Dauerhaftigkeit anzunehmen und uns dadurch Organisationen fälschlicherweise als stabile Gebilde vorkommen, obwohl wir genau wissen, dass sie sich stetig verändern.²² Die Aufrechterhaltung des stabilen Bildes kostet dabei nicht zu unterschätzende Energien.

Dies wird durch Wahrnehmungs- und Fehlerforscher unterstützt: *Wehner* und *Mehl* weisen nach, dass das menschliche kognitive System Mehrdeutigkeit zu disambiguieren, Instabilitäten aufzuheben und konsistente Interpretationen der Umwelt zu erzeugen versucht.²³ Der Fehler wäre demnach immer ein Indikator für den Zeitpunkt, zu welchem das kognitive System einen solchen stabilen Zustand verlassen (und einen neuen aufsuchen) muss; dabei neigen Handlungsroutinen verständlicherweise tendenziell zu Stabilität. Hier betonen *Wehner* und *Mehl* die Notwendigkeit, Fehler auch auf organisationaler Ebene nicht in erster Linie zu vermeiden (oder Schuldige zu suchen), sondern zu enttabuisieren. Dies würde der weiter oben beschriebenen individuellen konstruktiven Bewältigungs- oder Präventionsstrategie bei Scheiterphänomenen entsprechen: Das Rechnen mit Fehlern lässt Optionen und damit Perspek-

tiven offen; gleichzeitig lässt sich jedoch die Vermeidungsstrategie verstehen, weil die allenfalls bevorstehende kollektive Wertung des Scheiterns Angst bewirkt.

Die Konzepte der dogmatischen „Null-Fehlerkultur“ dürften dabei, gerade wenn sie Individuen unter ein solches organisationales Diktat werfen, nicht selten zu Fehlerkatastrophen führen.²⁴

Karl E. Weick nimmt das Konzept des Verlernens auf und differenziert dieses – zum Beispiel durch die Erklärung von irrtümlichen Prozessen der Sicherheitsproduktion; er ist einer der wenigen Autoren im Bereiche der Literatur über organisationale Prozesse, welcher explizit über „Scheitern“ von Organisationen schreibt: *„Ist jemals eine Organisation deshalb am Überleben gescheitert, weil sie etwas Wichtiges vergessen hat? Es ist wahrscheinlicher, dass Organisationen deshalb scheitern, weil sie zu vieles zu lange im Gedächtnis behalten und fortfahren so zu tun, wie sie es schon immer getan haben.“*²⁵

Oder: *„Eine der Hauptursachen für das Scheitern von Organisationen ist ein Mangel an Bildern bezüglich dessen, was vor sich geht, ein Mangel an Zeit, die der Produktion solcher Bilder gewidmet sind und ein Mangel an Vielfältigkeit im Handeln zur Bewältigung veränderter Bedingungen.“*²⁶

Ästhetisierung und Diabolik

Aus organisationssoziologischer Sicht beschäftigen sich *Kühl* und *Bardmann* je mit dem Unplanbaren in Organisationen. Eingängige Konzepte gehen nach *Kühl* von plan- und steuerbarem Wandel aus, konkrete Veränderungsprozesse jedoch sind von Widerstand und Paradoxien geprägt.²⁷ Organisationen funktionieren „subjektiver“²⁸ oder „diabolischer“²⁹ als ihnen zugetraut wird oder als wir wahrhaben wollen.

Kühl schreibt hier von „Rationalitätislücken“ (Dilemmata, Paradoxien, Widersprüche) in Organisationen, welche schnell und ohne Nachhaltigkeit durch das Versprechen eines beispielsweise mittels eines Beratungsprozesses zu erreichenden „schöneren Bildes“ der Organisation „gefüllt“ werden sollen.³⁰ Damit wird einer Ästhetisierung Aufschub geleistet, welche mit der Dynamik und Mehrdeutigkeit in Organisationen wenig zu tun hat. Das Schöne, das Gute und das Wahre leiten dann die Hoffnungen auf die Zukunft, während in der Gegenwart „der Teufel tobt“.

Es könnte schon beinahe vermutet werden, dass die „Totalisierung“ der sicherheitsstiftenden Konzepte (zum Beispiel der Qualitätsentwicklung) mit der Höhe der „unordentlichen“ Spannung zunimmt, die Nichtrealisierbarkeit mit dem Anspruch auf Optimierung und Maximierung wächst, angestrebte Null-Fehler-Kultur Fehler erst recht ins Zentrum rücken lässt, was wiederum die Totalisierung vorantreibt, oder anders formuliert: Je höher der „göttliche“ Einheits- und Harmonieanspruch, desto stärker die alltägliche „Diabolik“³¹, je stärker die Ästhetisierung der Zukunft, desto defizitärer die

Wahrnehmung der Gegenwart und desto abgewerteter die Vergangenheit. Totalisierungen sind nachweisbar unrealisierbar und dienen offensichtlich trotzdem als Handlungsmaximen; Enttäuschungen und Scheitererfahrungen sind so vorprogrammiert.

Beide Autoren (*Kühl* und *Bardmann*) schlagen vor, sich vermehrt der „Diabolik“ oder den Latenzen und ihrer Funktionalität zuzuwenden, also denjenigen Phänomenen oder Menschen, welche nicht nach dem Masterplan funktionieren (was der eigentlichen Alltagsrealität entspricht). Damit würde im Sinne der Enttabuisierung der Raum geöffnet, sich über Scheitererfahrungen oder Scheiterbefürchtungen auseinandersetzen zu können, verpasste Qualitätsziele zu thematisieren, Stolpersteine genauer anzuschauen.

Relevanz der beiden Zugänge für Bildungsorganisationen

Lassen sich die Überlegungen von *Argyris*, *Weick*, *Kühl* und *Bardmann* auch auf Bildungsorganisationen beziehen?

Es sind wenig Bezüge dazu in der Literatur zu finden, meist überwiegt der Hang zu „Erfolgsgeschichten“.

Einzig Rahm und *Schley* beschreiben, wie im Felde der Schulentwicklung zielorientiert auf harmonische Organisationsstrukturen hingearbeitet werde und wie harmonisierende Vokabeln auf Einheit und Vervollkommnung zielen: Attraktiv ist die bessere Schule, die bessere Lehrperson, der bessere Unterricht.³² „Die gute Schule ist ein machbarer Glückszustand, der niemals erreicht wird, sondern als Spannungsbogen kontinuierlich konstruiert wird.“³³ Paradoxe Grundmuster lassen sich laut den Autoren nicht durch lineare Lösungsmuster überwinden. Kraft ließe sich vielmehr aus Unwägbarkeiten und Ambivalenz schöpfen. Paradoxien würden wach machen, aktivieren, zu fruchtbaren Auseinandersetzungen führen.

Solche Überlegungen würden die These stützen, dass die „Pädagogisierung“ von Organisationen den Anspruch auf „göttliche Harmonie“ unterstützt und damit allenfalls die „Diabolik“ unterschätzt oder sogar mitproduziert. Diese Dynamik könnte sich offensichtlich bei pädagogischen Organisationen kumulieren.

Infolgedessen müssten die aktuellen Qualitätsentwicklungsprojekte im Bildungsbe-
reich auch unter dieser druckvollen „Totalisierungsperspektive“ betrachtet werden.

Was zeichnet aktuell pädagogische Organisationen und ihre Situation aus?

Makroebene (Bildungssystem)

Im allgemeinen Kontext des New Public Managements (derzeit europaweit dominierendes Muster der neuen Governance) zieht sich der Staat einerseits aus der Regulierung von Bildungsorganisationen zurück und engagiert sich jedoch andererseits stärker im Sinne von Zielvorgaben. Das Gewicht verschiebt sich von der Steuerung

via Input zu einer Steuerung via Output-Vorgaben und Evaluation. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel die aktuelle (schweizerische und deutsche) Diskussion über Harmonisierung und Bildungsstandards oder der gegenwärtige Aufbau von externen Evaluationsstellen zu verstehen.

Mesoebene (Entscheidungsprozesse in einzelnen Organisationen)

Die einzelne Organisation hat größere Entscheidungsbefugnisse, sie setzt staatliche Zielvorgaben in eigener operativer Autonomie um. Eine wesentliche Funktion kommt dabei der Führung (Schulleitung und Schulbehörden) zu, die in ihren Managementbefugnissen aufgewertet wird. Insgesamt soll die einzelne Bildungsorganisation operative Fähigkeiten bei Personal-, Organisations- und Unterrichtsentscheidungen entfalten. Gleichzeitig ist sie jedoch verpflichtet, im Rahmen eines pädagogischen Qualitätsmanagements die Wirkung von Entscheidungen zu evaluieren.

Mikroebene (Rollenhandeln einzelner Lehrkräfte und anderer Akteure in der Organisation)

Die Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften, Schulleitungen und „Kunden“ erhalten ein neues Gewicht. Es geht dabei um Schulprofile und Schulprogramme und insbesondere um Qualitätsentwicklung. Dieser Umstand verändert das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften. Das Kollegium wird strukturell aufgewertet bis hin zu einer kollektiven Entscheidungsinstanz einer professionellen Organisation. Die stärkere gemeinsame Beobachtung des Systemoutputs steht dabei mit der bisherigen Alleinzuständigkeit der einzelnen Auszubildenden in Konflikt.

Solche Spannungsfelder verstärken offensichtlich das (Sicherheits-)Bedürfnis nach konsistenten Konzepten, erhöhen gerade dadurch die systeminterne Spannung noch einmal, was wiederum nicht selten zu energieraubender paradoxer Rhetorik führt, wie sie beispielsweise *Strittmatter* treffend beschreibt („Seid verlässlich und innoviert.“).³⁴

So gesehen würden sich Organisationen ähnlich assimilativ wie manche Schüler/-innen verhalten, indem sie mit Hilfe von gelernten Mustern Komplexität „überleben“, dieser ausweichen. Vielleicht sind hier die „defensiven Routinen“ zumindest kurzzeitig entlastend.

8. Führen und Scheitern

Führung ist der Versuch, steuernd und richtungweisend auf das Handeln von sich selbst und von andern Menschen einzuwirken, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen.³⁵

Bedeutungen von „Führen“ sind:

- in eine Richtung geleiten,
- das Handeln von jemanden bestimmen,
- etwas handhaben, etwas tragen.

Führung findet also nicht im luftleeren Raum statt, sondern vollzieht sich immer im Dialog zwischen „Führenden“ und „Geführten“ sowie vor dem Hintergrund der gegebenen Bedingungen des Umfeldes, eben innerhalb einer Führungssituation.

Auch Organisationen werden geführt. Führen ist hier die beabsichtigte und zielorientierte Beeinflussung des Verhaltens von Mitarbeitern zur Erreichung der Ziele eines Unternehmens. Somit kann angenommen werden, dass sich organisationsinterne und organisationsexterne Spannungen im Brennpunkt der Rolle „Führung“ prägnant äußern. Das (mögliche) Scheitern (z. B. durch fehlende Zielerreichung oder fehlende Akzeptanz) würde damit für diese Rollenträger alltägliche Realität, der Umgang mit möglichem oder eintreffendem Scheitern unumgänglich. Damit bewegen wir uns wieder auf einer individuellen Ebene, diesmal aber im Schnittpunkt zur Organisation.

Es stellt sich die Frage, ob das Handlungsfeld Führung – vor allem noch, wenn es sich dabei um Führung in pädagogischen Arbeitsfeldern und Organisationen handelt – nicht speziell „anfällig“ ist für sicherheitsbietende Rationalitätskonstruktion³⁶ und Wirkungsversprechen. Viele einschlägige Büchertitel sprechen diesbezüglich Bände: Manager sollten zu Leaders oder Agenten des Wandels werden, wer dafür nicht über die geeignete „change“-Vision verfügt oder zumindest diesen Eindruck hinterlassen kann, hat im Topmanagement nichts verloren.³⁷

Die radikale Auflösung von sicherheitsbietenden, aber schwerfälligen bürokratischen Organisationsstrukturen in Richtung flexibler Unternehmen lässt zwar Stabilisierungs- und Rationalisierungsversuche gut verstehen, hinterlässt jedoch eben etliche Paradoxien: Zentral initiierte Dezentralisierungstendenzen führen zur Zentralisierung von Entscheidungskompetenzen, „selbstgesteuerte“ Mitarbeitende werden mit pedantischen Arbeitszeitkontrollen beauftragt, Profitcenters werden zu kleinen Fürstentümern, der Druck auf Mitarbeitende in teilautonomen Einheiten nimmt nachweislich zu.

Die Paradoxie der rationalen Planung von Veränderung wird deutlich.

Die idealtypische Führungskraft wird so vordergründig zum Organisator, zur Organisatorin von verschiedenen selbstorganisierten Prozessen mit sehr präzisen und einschränkenden Vorgaben, was nicht selten zum Paradox „Organisier-dich-selbst-aber-anders“ führt, und sie ist gleichzeitig angehalten, die übergeordneten Prozesse und Rahmenbedingungen aufrechtzuerhalten, Visionen zu entwickeln sowie den Kopf hinzuhalten, wenn etwas nicht nach Plan läuft. Wenn die Vision sich nicht einstellt,

war sie falsch; personifiziert mit dem Leader oder dem spezifischen Management- oder Schulentwicklungskonzept kann sie dann umgehend entsorgt werden.

Es ist nach den Aussagen zu organisationaler Komplexität offensichtlich, dass gerade für Führungskräfte eine Art von „Wildwasserkompetenz“³⁸ im Umgang mit organisationalen Spannungen und Widersprüchen als Alltags herausforderung unabdingbar ist; Führungspersonen bewegen sich auf Glatteis, leben riskant.³⁹

Führungspersonen handeln unumgänglich in Widersprüchen, zwischen unverzichtbaren Alternativen führen keine eindeutigen Wege zu Kompromissen, eine Alternative zu vernachlässigen, bedeutete zu scheitern.⁴⁰ Dilemmata beschreiben dabei eine Situation, in welcher sich eine Führungskraft zwischen zwei oder mehr Handlungsalternativen entscheiden muss.⁴¹ Handeln generell heißt immer festlegen, was wiederum den Ausschluss von Alternativen zur Konsequenz hat.

In Führungsprozessen können damit gemeint sein: Konkrete Wahlmöglichkeiten im Felde zwischen Dezentralisierung und Zentralisierung, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, Nähe und Distanz, Kontinuität und Flexibilität, Autonomie und Abhängigkeit, Kooperation und Wettbewerb, Gleichbehandlung und Eingehen auf den Sonderfall, Vertrauen und Kontrolle, Aktivierung und Zurückhaltung, Zielorientierung und Verfahrensorientierung, kurzfristige und langfristige Perspektiven, „Menschenführung“ und Prozesssteuerung, Rolle und Person.⁴²

Führung von Bildungsorganisationen – Spezifika

Speziell auf die Problematik der Führung von Schulen und Bildungsorganisationen bezogen, werden erfahrungsgemäß immer wieder zwei Aspekte betont:

Zum einen die Gefahr, dass sich Führungskräfte durch ihr als Lehrperson erworbenes erziehungs- und unterrichtsbezogenes Rollenverständnis leiten lassen.⁴³ Sozusagen durch ihre eigene Berufssozialisation geschwächt, wollen gerade amtsneue Schulleiterinnen und Schulleiter das schulische Geschehen beeinflussen und unterliegen dann der Logik des Misslingens, weil sie einerseits nicht in professioneller Weise „unter beiden Hüten“ Qualität garantieren können, ihren eigenen Ansprüchen nicht genügen und zudem mit ihren Mitarbeitenden (als Exkolleginnen und -kollegen) ins „Gehege“ kommen.

Zum Zweiten wird – in Bezug auf Schweizer Verhältnisse mit spezifischer Gültigkeit für die hiesigen Entwicklungen im Volksschulbereich – die strukturelle Ambivalenz beschrieben, so genannte teilautonome Schulen als geleitete Schulen zu entwickeln.⁴⁴ Gerade in öffentlichen Bildungsorganisationen erscheint das Spannungsfeld zwischen den Steuerungsebenen (z. B. auf lokaler Ebene: strategische Führung und operative Führung) virulent.

Diese beiden Aspekte werden durch ein schon mehrmals geschildertes neues „Meta“-Dilemma verstärkt, die schon beinahe als „predigend“ zu verstehende Leadership-Rhetorik, welche sich schon seit Längerem auch auf den Bildungsbereich ausgeweitet hat und welche die Situierung gerade der öffentlichen Schulen als weitgehend demokratische Institutionen vernachlässigt.⁴⁵

Die suggerierte Machbarkeit durch personifiziertes Charisma kann dabei mehr noch als in profitorientierten Betrieben zu Enttäuschungen führen.

Offensichtlich benötigen Führungspersonen daher nicht nur handlungsorientierte („assimilative“) Problemlösestrategien, sondern auch eine Art von Kompetenz, Ambivalenz auszuhalten, ohne sofort aktiv werden zu müssen, um eben Perspektivenwechsel offenzulassen, akkommodative Strategien zu ermöglichen. Dies entspricht einer Art von Ambivalenztoleranz, eine Kompetenz, welche *Weick* und *Sutcliffe* in ihrer Studie als „managing the unexpected“ bezeichnen.⁴⁶

Persönliche (Führungs-)Biografien treffen zudem mehr oder weniger günstig auf Bedarfssituationen und Bedingungen in Organisationen. Das kann auch bedeuten, dass veränderte gesellschaftlich-ökonomische Bedingungen das Profil von Führungskompetenz verändern. Scheitern von Führungskräften wäre aus dieser Perspektive auch durch die Inkompatibilität zwischen Führungspersönlichkeit und Kontextsituation bestimmt. Damit würde die These der kontextabhängigen Perspektivität von „Scheitern“ nochmals gestützt.

Führungskräfte – gerade solche in Bildungsinstitutionen – leben somit gemäß diesem Befund riskant; müssen sie dabei nicht einfach scheitern? Wie gehen sie konkret mit Ambivalenz um, was genau verstehen sie unter „Scheitern“, wie bewältigen sie es im Alltag? Welches sind die Voraussetzungen, die Führungskräfte für ihr „Misserfolgsmanagement“ mitbringen müssen, wie lernen sie dieses?

Ausgehend von einer Untersuchung, in der sechs Führungspersonen und (zur Kontrastierung) sechs Personen der Organisationsberatung (alle im Bildungsbereich tätig) interviewt wurden, konnten vom Autor folgende Hypothesen generiert werden.

9. Folgerungen

9.1 Hypothesen aus der Untersuchung „produktives Scheitern“

1. Scheitern hängt in seiner Deutung und seinem Erlebtwerden mehrperspektivisch von organisationalen Kontextbedingungen wie auch von biografischen, berufsbiografischen und emotionalen Faktoren ab. Der Moment des Erzählens selber, die Nähe oder Distanz zum Erlebten beeinflussen diese Mixtur in deutlicher Weise.

2. Führungskräfte sehen sich in schwierigen Situationen wesentlich stärker in ihrer Organisation „gefangen“ als Berater/-innen; organisationale Differenzierungsprozesse und die Dynamik von Wandel und Umbau stehen bei Führenden in Bezug auf Scheitererfahrungen oder Scheiterängsten im Vordergrund und beschäftigen erstaunlicherweise Beratungspersonen deutlich weniger.
3. Der berufliche Erfolgsdruck ist eine zentrale Ausgangslage für Scheitererfahrungen.
4. Bei beiden Funktionsgruppen scheinen sich vor allem schwierige Abbruch-/Schlussituationen scheiterfördernd auszuwirken oder werden als Scheitern selbst bezeichnet. Dabei thematisieren Beratungspersonen eher Aussagen zu (selbst)-aktiven Brüchen und zu „Auslaufszszenarien“ und Führungspersonen eher ungewollte oder unerwartete Brüche (Versetzungen, Kündigungen von Personal etc).
5. Scheitern ist bei Führungskräften tendenziell (sprachlich) tabuisiert.
6. Erfolglosigkeit ist für beide Funktionsgruppen ein Indiz für Scheitern.
7. Erfahrenere Führungskräfte und Beratungspersonen sind durch schwierige Situationen weniger existenziell bedroht als diesbezügliche „Novizen“, dies dürfte auch auf berufserfahrene „Umsteiger“ zutreffen, welche auf reichlich Unterstützungsressourcen zurückgreifen können.
8. Führungskräfte sind in schwierigen Situationen wesentlich stärker „persönlich“ und existenziell betroffen als Berater/-innen, welche sich besser distanzieren können; gleichzeitig zeigen sich die Führungskräfte diesbezüglich durch das Ansprechen solcher Themen deutlich selbstreflexiver als Beratungspersonen.
9. Unerfahrene Führungspersonen erleben (in Scheitersituationen) Ohnmacht und müssen diese bewältigen, erfahrene hingegen Ratlosigkeit und Unsicherheit, welche sie sich schlecht erlauben können.
10. Wer emotional stark betroffen ist (z. B. durch Angst vor Scheitererfahrungen), äußert sich nicht oder weniger zu Scheitern generell und zu Scheitersituationen.
11. Die Angst als Begleiter von immer möglichem Scheitern ist führungspezifisch, Führen ist riskant.
12. Die Gelingensorientierung und der Erfolgsdruck erlauben es Führungskräften schwer, reflexiv Scheitererfahrungen zu nennen, einzuordnen und zu deuten oder Scheitern überhaupt in ein eigenes Führungskonzept aufzunehmen. Führungskräfte erleben solche Situationen, auch wenn sie darüber nicht direkt unter Verwendung des Begriffes „Scheitern“ sprechen. Scheitern als allgegenwärtiges Phänomen führt dazu, dass es „als Geist“ besser nicht gerufen werden sollte (siehe auch Hypothese 7).

13. Erfahrene professionelle Führungskräfte und Berater/-innen sind in ihrer Selbsteinschätzung eher bilanzierend, was dann auch zur Erkennung von Mustern führen kann, welche auf Grund der schwindenden Zeitressourcen der Zukunft nicht mehr so einfach zu verändern sind; Grenzen zu akzeptieren, wird hier zentral.
14. Die Schilderung von aktuellen „Scheitergefahren“ in der (Interview-)Erzählung führt eher assimilative Strategien zu Tage, währenddessen die retrospektive Einordnung im Rahmen einer „reflexiven Pause“ aus Distanz schon selbst als akkommodativ eingestuft werden kann.
15. Assimilative Strategien sind bei Führungskräften für die Bewältigung schwieriger Erfahrungen teilweise sehr individuell ausgeprägt.
16. Das „Entscheiden“ ist für Beratungspersonen und Führungskräfte eine zentrale assimilative Strategie in schwierigen Situationen.
17. Führungspersonen sind nachdenklich und selbstkritisch und beschäftigen sich in schwierigen Situationen intensiv mit Fragen des Machtabbaus und der Verantwortungsdelegation.
18. Führungskräfte machen sich im Rahmen von Scheitererlebnissen mehr Deutungsüberlegungen zu der Bescheidenheit eigener Wirkung und zur Akzeptanz von Grenzen als Beratungspersonen.
19. Führungspersonen schreiben unterstützenden Ressourcen im Sinne der Scheiterprävention mehr Bedeutung zu als Berater/-innen.
20. Führungskräfte trennen tendenziell Privat- und Berufsleben.
21. Frauen erklären sich eher bereit, Führung in ungeklärten Verhältnissen zu übernehmen.⁴⁷

9.2 Folgerungen für die Praxis: Sechs Implikationen für die Unterstützung der Professionalisierung von Führungskräften

1. Das Scheitern enttabuisieren: durch Explikation und Analyse

Das Nicht-Funktionieren, der Misserfolg, Fehler und Scheitererfahrungen könnten sozusagen „kulturell“ in Aus- und Weiterbildung sowie in der berufsbegleitenden Professionalisierung von Führungspersonen einen wichtigen Platz als Ausgangslage für Lernen und „Navigationskorrekturen“ einnehmen. Ganz im Sinne des *Weick'schen* Organisationsverständnisses (vgl. Kap. 7) ließe sich auch im Rahmen der institutionalisierten Professionalisierung das Scheitern als stetes Analysekriterium aufnehmen und damit enttabuisieren (eventuell durch die Auseinandersetzung mittels der Modifikation eines „Scheiterfragebogens“, wie ihn die Macher der Website „www.scheitern.de“

vorschlagen). Dieses Verständnis müsste zudem die herrschende Null-Fehler-Kultur (Fehlervermeidung) im Rahmen aktueller Qualitätsmanagementbestrebungen zumindest ergänzen. So gesehen würde auch begleitenden Beratungspersonen und Evaluatoren im Felde eine wichtige Kommunikations- und Übersetzungsaufgabe zukommen; Führungspersonen zudem könnte eine Modellwirkung zukommen, welche Scheitern und Misserfolg als Reflexionsmöglichkeit, nicht als Makel versteht. Diese Modellwirkung würde auch der institutionalisierten Unterstützung von sogenannten Rollenträgern und ihrer Praxis (Weiterbildungsinstitutionen, Forschungs- und Dienstleistungsabteilungen) gut stehen.

2. Starre tradierte Organisationsbilder entstabilisieren

Dem Verstehen von dynamischen Prozessen in sich wandelnden Organisationen muss im Rahmen von Aus- und Weiterbildung, aber auch in berufsbegleitenden Reflexionsgefäßen Zeit eingeräumt werden. Es ist anzunehmen, dass die impliziten Organisationsbilder von Beratungs- und (vor allem von) Führungspersonen – geprägt durch „alte“ Erfahrungen – eher „stabil“ sind, was unter anderem zur (Fehl-)Einschätzung in Bezug auf die Kontrollierbarkeit der Systeme führen kann.

Solche Verstehensprozesse können in Aus-, Weiterbildungs- oder Supportgefäßen (Intervision, Praxisberatung) – zum Beispiel durch die Explizierung solcher stabiler Bilder mittels Metapherarbeit – angeregt werden. Schließlich ist nicht nur das Erzählen von Scheitergeschichten für die Erzählenden entlastend, die Geschichten sind zudem für die Zuhörerenden interessant und spannend.

3. Klären von Kompetenzen, Rollen und Aufträgen

Die adäquate Kompetenz-, Rollen- und Auftragsklärung stellt für Führungspersonen eine zentrale Hilfe zur Reduktion von Komplexität dar. Ungeklärte Verhältnisse führen zu Scheitererfahrungen, Ohnmachtsgefühlen und Enttäuschungen. Hilfreiche Planungs- und Orientierungsinstrumente könnten hier innerhalb von Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen von begleitendem Coaching nennenswerte Unterstützung bieten; dies nicht im Sinne der starren Fixierung von Rollen und Aufgaben, sondern als Instrument der steten Kalibrierung, der Versicherung von Klarheit und der transparenten Vereinbarung von nächsten Schritten.

4. Wissen generieren über die Kompatibilität von vorhandenen Personalressourcen und organisationalem Bedarf

Es ist davon auszugehen, dass Novizen in einer Führungsfunktion sich mit völlig anderen Fragestellungen beschäftigen als Erfahrene; desgleichen werden je nach Stand und Situation der jeweiligen Organisation diametral entgegengesetzte Führungskompetenzen benötigt. Die kategorielle und lineare Vorstellung der Passung im Dreieck von „Organisation“ – „Führungskraft“ – „Beratungsperson“ repräsentiert eine

massive Reduktion der realen Bedingungen. Interessant wäre es hier, die jeweilig spezifischen vorhandenen Ressourcen mit dem jeweilig spezifisch notwendigen Bedarf abgleichen zu können; dies würde einerseits eine genauere Abklärung von Ressourcen (zum Beispiel durch Assessments) und andererseits eine bessere Einschätzung des Bedarfs benötigen (z. B. mittels einer genauen Analyse, beispielsweise durch eine Beratungsperson). Dies könnte dazu führen, dass Organisationen über mehr Wissen darüber verfügen, wen sie als Führungsperson oder Berater/-in benötigen; gleichzeitig könnte eine Führungs- oder Beratungsperson sich und ihre Kompetenzen in Bezug auf ein Anforderungsprofil und den spezifischen Stellenmarkt besser einschätzen. Konsequenz davon wäre, dass auch Managementausbildungen nicht „ins Leere“ ausbilden, sondern profil- und kompetenzorientiert entlang den individuellen Ressourcen und den differierenden organisationalen Bedarfsstrukturen.

5. Arbeiten an persönlichen biografisch gewachsenen Verhaltensmustern

Der notwendige Umgang mit offensichtlichem Erfolgsdruck weist darauf hin, dass einerseits biografische Muster und andererseits strategische Vorgehensweisen zu mehr oder wenig hilfreichen Umgang mit Druck führen. Hier wird die persönliche Arbeit an der eigenen Person, das Analysevermögen in Bezug auf eigene Verhaltens-tendenzen unumgänglich. Dies hieße, dass auch begleitende Coaching-Formen immer Anteile von „Arbeit an der Person“ beinhalten sollten. Ein solcher Zugang benötigt Zeit und ist nicht effizient zu „erledigen“ oder zu „lösen“. Eventuell ließe sich mittels der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Kategorien der Bewältigungsstrategien ein Reflexionsinstrument gestalten.

6. Möglichkeiten und Gefäße schaffen für Umdeutungs- und Reflexionsprozesse

Grundsätzlich sind Führungspersonen in ihrer Führungsarbeit „existenziell betroffen“, was darauf hinweist, dass der berufsbegleitenden persönlichen Praxisverarbeitung viel Bedeutung beigemessen werden müsste. Der Umgang mit Brüchen beispielsweise als Scheitererfahrung (Kontrollverlust, Ohnmacht) und die in der emotionalen „Scheiterchronologie“ auftretende Angst vor Scheitern sind für Führungskräfte relevant; es taucht hier die Frage nach Wirkungsbescheidenheit auf. Dieser Umstand wiederum bedingt den Zugang zu Möglichkeiten der Distanzierung zugunsten von akkommodativen Umdeutungsprozessen (Loslassen, Grenzen erkennen etc.).

Hilfreich wären demnach „reflexive Unterstützungsinself“ (teilweise firmenintern, um organisationales Lernen zu ermöglichen, teilweise – wenn Anonymitätsschutz notwendig ist – außerhalb der eigenen Organisation, zum Beispiel durch Peer-Interventionsstrukturen), welche der emotionalen Verarbeitung von schwierigen Erfahrungen Platz schaffen und Umdeutungsprozesse ermöglichen, dies bevor die Arbeitsstelle gewechselt wird, werden muss, oder die Pensionierung ansteht.

Literaturverzeichnis und Anmerkungen:

¹ Vgl. *Baldassare, A.*: Komponieren als produktives Scheitern – der Tessiner Komponist Nadir Vassena, 2000, in: www.dissomanz.ch.

² Vgl. *Junge, M./Lechner, G.* (Hrsg.): Scheitern – Aspekte eines sozialen Phänomens, Wiesbaden 2004, S. 15–32.

³ Vgl. Ebenda, S.16

⁴ *Brecht, B.*: Die Dreigroschenoper, Frankfurt am Main 1975, 11. Aufl., S. 77.

⁵ *Dürrenmatt, F.*: Die Physiker, Zürich 1962, S. 78.

⁶ Vgl. *Kriz, J.*: Versagen: Desaster oder Aufbruch. In: *Boothe, B./Marx, W.* (Hrsg.): Panne – Irrtum – Missgeschick. Bern 2003, S. 164.

⁷ Vgl. ebenda, S. 168.

⁸ Vgl. ebenda, S. 169.

⁹ Vgl. ebenda, S. 176.

¹⁰ Vgl. *Strohschneider, St.*: Ja, mach nur einen Plan. In: *Boothe, B./Marx, W.* (Hrsg.): Panne – Irrtum – Missgeschick. Bern 2003, S. 129.

¹¹ Vgl. ebenda, S. 138.

¹² Vgl. *Brandstätter, J.*: Personal self-regulation of development: Cross-sequential analyses of development-related control beliefs and emotions. In: *Development Psychology*, 25, 1989, S. 96–108;

vgl. *Brandstätter, J./Renner, G.*: Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. In: *Psychology and aging*, 5, 1990, S. 58–67.

¹³ Vgl. *Wentura, D.*: Verfügbarkeit entlastender Kognitionen. Weinheim 1995, S. 1.

¹⁴ Vgl. ebenda, S. 6.

¹⁵ Vgl. *Voss, A.*: Motivierte Wahrnehmung, Dissertation Fachbereich I Universität Trier 1994, S. 39.

¹⁶ Vgl. *Wentura, D., a. a. O.*, S. 7–16.

¹⁷ Vgl. *Voss, A., a. a. O.*, S. 38.

¹⁸ Vgl. *Argyris, C.*: Wissen in Aktion. Stuttgart 1997;

vgl. *Argyris, C.*: Defensive Routinen und eingeübte Inkompetenz. In: *Fatzer, G.* (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln 1996;

vgl. *Argyris, C.*: Wenn gute Kommunikation das Lernen verhindert. In: *Profile. Internationale Zeitschrift für Veränderung. Lernen, Dialog*, Heft 8/2004, S. 5-16, Köln.

¹⁹ Vgl. *Argyris, C.*: Wissen in Aktion. Stuttgart 1997, S. 59.

²⁰ *Argyris, C./Schön, D.A.*: Die lernende Organisation, Stuttgart 2002, S. 31f., S. 47.

²¹ Vgl. *Probst, J. B./Büchel, B. S. T.*: Organisationales Lernen. 1997, 2. Aufl., S. 67ff.

²² Vgl. *Looss, W.*: Die nicht-lernende Organisation: Grundlegende Spielmuster im Umgang mit Störungen. In: *Fatzer, G.* (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln 1996, S. 231.

Personalentwicklung

- ²³ Vgl. *Wehner, T./Mehl, K.*: Gut gefehlt heißt was gewonnen? In: *Profile. Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog*, Heft 9/2005, S.28, Köln.
- ²⁴ In Japan wurde 2004 im Rahmen des 40. Jubiläums die minimale durchschnittliche Verspätung des Hochgeschwindigkeitszuges auf der Strecke Tokyo-Osaka gefeiert (durchschnittlich 6 Sekunden). Offensichtlich war es dieses verinnerlichte Pünktlichkeitsdogma, welches den Lokomotivführer veranlasste, eine Verspätung von 90 Sekunden ausgleichen zu wollen, was schliesslich zur Entgleisung des Zuges mit 580 Passagieren bei überhöhter Geschwindigkeit in einer Kurve führte und den Zug in ein achtstöckiges Wohnhaus rasen ließ. Traurige Bilanz: Weit über 100 Tote und ca. 500 Verletzte. (*Osten, M.*: Die Kunst, Fehler zu machen. Frankfurt 2006, S. 92)
- ²⁵ *Weick, K. E.*: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main 1995, S. 320.
- ²⁶ Ebenda, S. 355.
- ²⁷ Vgl. *Kühl, S.*: Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Frankfurt am Main 2000.
- ²⁸ Vgl. *Weick, K. E.*: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main 1995.
- ²⁹ Vgl. *Bardmann, T. M.*: Wenn aus Arbeit Abfall wird – Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt am Main 1994.
- ³⁰ Vgl. *Kühl, S.*, a. a. O., S. 110.
- ³¹ Vgl. *Bardmann, T. M.*, a. a. O., S. 9ff.
- ³² Vgl. *Rahm, S./Schley, W.*: Von der Kraft der Paradoxien. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 3/2005, Innsbruck 2005, S. 9ff.
- ³³ Ebenda, S. 13.
- ³⁴ *Strittmatter, A.*: Seid verlässlich und innoviert. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 3/2005, Innsbruck 2005, S. 22f.
- ³⁵ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Führung>
- ³⁶ Vgl. die Aussagen von *Kühl* 2000 (s. Fußnote 25).
- ³⁷ Einige Titel in Buchhandleregalen Ende 2005 heißen: „Der Weg zu den Besten“, „Kardinaltugenden des effektiven Führens“, „Einfach managen“, „Simply better“, „Führen ohne Drama“, „Leadership for everyone“.
- ³⁸ Vgl. *Vaill, P. B.*: Lernen als Lebensform – ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten, Stuttgart 1998, S. 12.
- ³⁹ Der französische ehemalige Automanager Goeudevert schrieb beispielsweise ein Buch mit dem Titel „Wie ein Vogel im Aquarium – aus dem Leben eines Managers“ (1996).
- ⁴⁰ Vgl. *Neuberger, O.*: Führen und Führen lassen. Stuttgart 2002, 6. Aufl., S. 340.
- ⁴¹ Vgl. *Staehle, W. H.*: Management. München 1999, 8. Aufl., S. 87ff.
- ⁴² Vgl. *Neuberger, O.*, a. a. O, S. 341ff.;
- vgl. *Staehle, W. H.*: Management. München 1999, 8. Aufl.
- ⁴³ Vgl. *Wissinger, J.*: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Weinheim/München 1996, S. 15.
- ⁴⁴ Vgl. *Dubs, R.*: Leadship von Schulleitungspersonen zwischen Ideal und Realität. In: *Arnold, R./Griese, Ch.* (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren 2004, S.13–24.
- ⁴⁵ Vgl. *Wiseman, A. W.*: Principals under pressure – the growing crisis. Oxford 2005, S. 39ff.

⁴⁶ Vgl. *Weick, K. E./Sutcliffe, K. M.*: Das Unerwartete managen. Stuttgart 2003.

⁴⁷ Vgl. *Thomann, G.*: Produktives Scheitern. Bern 2008.

Literaturhinweise:

Bonss, W.: Vom Risiko – Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne. Hamburg 1995.

Brandstätter, V./Greve, W.: The aging self: Stabilizing and protective processes, in: *Development Review*, 14, 1994, S.52–80.

Coring, Ch et al. Das Buch des Scheiterns. taz verlags- und vertriebs GmbH Berlin. Berlin 2003.

Daams, A. (Hrsg.): Scheitern Anthologie zum Wettbewerb „Scheitern 2002“. edition anderswo. Kleve 2002.

Doehlemann, M.: Absteiger. Die Kunst des Verlierens. Frankfurt am Main 1996.

Junge, M.: Scheitern: ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung, S.15–32. In: *Junge, M./Lechner, G.* (Hrsg.): Scheitern – Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden 2004.

Lechner, G.: Soziologie des Scheiterns – ein romantisch archäologischer Versuch, S. 33–46. In: *Junge, M./Lechner, G.* (Hrsg.): Scheitern – Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden 2004.

Nuber, U.: Die Kunst, richtig zu scheitern. In: *Psychologie heute* Ausgabe Januar 2004, S. 20–27.

Onken, J.: Eigentlich ist alles schief gelaufen, München 2005.

Rasch, J.: Vom Scheitern und Gelingen, S. 295-324. In: *Buhren, C. G., Rolff, H.-G.* (Hrsg.): Fallstudien zur Schulentwicklung, Weinheim/München 1996.

Schlösser, A.-M./Gerlach, A. (Hrsg.): Kreativität und Scheitern. Gießen 2001.

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Berlin 2000.

Tarr, I.: Das Donald Duck Prinzip – Scheitern als Chance für ein neues Leben. München 2006.

Ungaretti, G.: Gedichte. Übersetzung von Ingeborg Bachmann. Frankfurt am Main 1961.

Wehner, Th./Mehl, K.: Über die Vitalität fehlerhaften Handelns und den vermeintlichen Gegensatz zur Unfall- und Sicherheitsforschung, S.107–126. In: *Boothe, B./Marx, W.* (Hrsg.): Panne – Irrtum – Missgeschick. Bern 2003.

Zahlmann, St./Scolz, S. (Hrsg.): Scheitern und Biographie. Gießen 2005.

Zschimt, Ch.: Keine Sorge, wird schon schief gehen – Von der Erfahrung des Scheiterns – und der Kunst damit umzugehen. München 2005.

C	2.24
---	------

Personalentwicklung

Führung und Personalmanagement