
Systemische Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte

Erfahrungen mit Aufstellungsarbeit in der Managementaus- und -weiterbildung



Ursula Kopp

Führung, Führungskompetenzen, Nachhaltige Entwicklung, Systemaufstellung, Nachhaltige Unternehmensführung, verantwortungsvolle Unternehmensführung, CSR, Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Leadership, Leadership Abilities, Sustainable Development, Systemic Constellations, Sustainability Leadership, Responsible Leadership, Corporate Social Responsibility, Sustainability Education

Die vermehrte geforderte Verantwortung von Unternehmen für Umwelt und Gesellschaft stellt neue Anforderungen an Führungskräfte. Sie sind mit der Vieldimensionalität und Komplexität von Systemen, mit unterschiedlichen Zeithorizonten, mit Ambiguitäten und widersprüchlichen Interessen von Stakeholdern konfrontiert. Um die dafür notwendigen Kompetenzen zu vermitteln sind neue Lehr- und Lernformen erforderlich. Systemaufstellung – eine Methode, die in der Organisationsberatung bereits Eingang gefunden hat – regt gleichzeitig kognitives, emotionales und affektives Lernen an, was das Erfassen von komplexen Systemzusammenhängen der nachhaltigen Entwicklung und CSR ermöglicht und so bessere und verantwortungsvollere Entscheidungen unterstützt. An der Wirtschaftsuniversität Wien wurden verschiedene Formen der Systemaufstellung als didaktische Methode getestet und nach ihrer Eignung für die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Managementaus- und -weiterbildung beurteilt.

The increasingly required responsibility of enterprises for the environment and society creates new challenges for leaders. They need to be able to deal with multidimensional, complex systems, with different time horizons, ambiguities, and competing stakeholder-interests. In order to convey these competences, new methods are needed in management education. Systemic constellations is a method that has been used in management consulting to learn about complex systems and to develop problem solutions. It allows cognitive, emotional, and affective learning to occur simultaneously, thus training leaders to grasp the whole complexity of sustainable development and CSR, giving them the opportunity to make better and more responsible decisions. At the Vienna University of Economics and Business different forms of constellation work were tested and judged according to their usefulness to teach sustainability competences in graduate and post-graduate education.

1. Einleitung

Mit einer Gruppe Wirtschaftsstudenten¹ wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung das Thema nachhaltiges Führen besprochen. Zum vertiefenden Verständnis der Rollenkonflikte einer Führungsperson wurde eine Aufstellung mit den Elementen Führungskraft (FK), persönliche Bedürfnisse der Führungskraft (BedFK), Bedürfnisse des Unternehmens (BedU), Bedürfnisse der Mitarbeiter (BedMA) gemacht. Am Beginn der Aufstellung standen BedU und BedMA gegenüber der FK, etwas versetzt, die BedMA hinter den BedU. Das BedFK stand schräg hinter der FK und konnte von dieser nicht gesehen werden. Auf die Frage des Aufstellungsleiters, wie sie sich fühlten, antworteten:

- FK: *Unwohl, meine Bedürfnisse sind so weit hinten, ich bin fremdbestimmt.*
 BedU: *Gut... ich hab die Führungskraft voll im Blick.*
 BedMA: *(Dreht sich aus der Anfangsposition mehr in Richtung FK) Gut, wenn ich gesehen werde.... Es ist anerkannt, dass wir hinter den BedU stehen.*

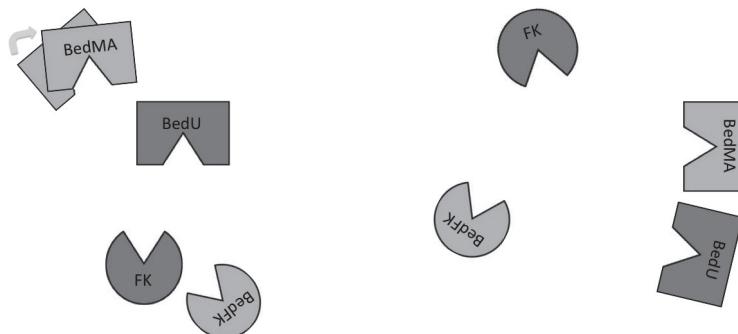


Abbildung 1 (links): Anfangsbild; Abbildung 2 (rechts): Aufstellungsbild nach Intervention

Der Aufstellungsleiter ermöglichte eine Phase des Freien Bewegens aller Elemente. Die Führungskraft kam nicht zur Ruhe:

- FK: *Meinen Wunschplatz werde ich nicht bekommen. Wenn ich da hin schaue (Anm.: zu BedFK), verliere ich die andere Seite (Anm.: zu BedU und BedMA).... alle zerren an mir... ich werde mich zeitweise den BedFK widmen.*
 BedFK: *Ich möchte aber immer ein bisschen beachtet werden... wenn ich zu wenig Aufmerksamkeit bekomme, melde ich mich lautstark.*

Diese kurze Sequenz aus einer etwa 40 Minuten dauernden Aufstellung mit mehreren Interventionen soll zeigen, welche Überlegungen Aufstellungsarbeit hervorrufen kann. Die nachfolgende Reflexion, die sehr fokussiert und mit hoher Aufmerksamkeit geführt wurde, beinhaltete Bemerkungen und Fragen von Repräsentanten und Zusehern wie:

Es kostet unheimlich viel Kraft, diese Spannung zwischen den Bedürfnissen auszuhalten. Eine Führungskraft muss so vieles jonglieren.

1 Um die Lesbarkeit des Artikels zu erleichtern, wird auf eine gendergerechte Formulierung verzichtet. Es sei jedoch deutlich darauf hingewiesen, dass sich die Arbeit gleichermaßen an beide Geschlechter richtet.

Wie schafft man den Ausgleich zwischen diesen Bedürfnissen?

Ich weiss gar nicht, ob ich je in so einer Rolle sein möchte.

Wer unterstützt eigentlich eine Führungskraft bei dieser schwierigen Aufgabe?

Solche und ähnliche Erfahrungen bei Aufstellungsarbeit mit Studierenden haben zum vorliegenden Artikel inspiriert. Aufstellungsarbeit ermöglicht eine Form des Erfahrungslerbens, das Kognition, Gefühle und Emotionen gleichzeitig anspricht und damit zu einer Lerntiefe führt, die über die traditionelle Form der Vorlesung und über die rein verbale Auseinandersetzung mit einem Thema nicht erreicht werden kann.

Damit ist Aufstellungsarbeit eine höchst erfolgversprechende Methode zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen. Der vorliegende Artikel beschreibt die ersten Erfahrungen (Kapitel 5) mit Aufstellung als universitäre Lehr- und Lernmethode. Zum besseren Verständnis gibt Kapitel 2 einen Überblick über Führungstheorien, Kapitel 3 geht auf die Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte ein, die Methode der Aufstellung wird in Kapitel 4 erklärt.

2. Führung

Führung ist ein zentrales Thema der Betriebswirtschafts- und Managementlehre.² Sie wird als wert-, ziel- und ergebnisorientierte, wechselseitige, absichtliche soziale Einflussnahme von Personen auf andere Personen zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben innerhalb soziotechnischer Systeme verstanden (vgl. *Fleishman et al. 1991; Wunderer 2009*). Erfolgreiche Unternehmensführung wurde in den vergangenen Jahrzehnten stets im Kontext verschiedener Führungstheorien diskutiert und spiegelt die Weltsicht der jeweiligen Zeit wider.

Der über lange Zeit vorherrschende *eigenschaftstheoretische Ansatz* geht davon aus, dass erfolgreiche Führung allein von den Eigenschaften der Führungsperson abhängt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden deshalb die idealen Führungseigenschaften gesucht, die sich zuerst auf physische Eigenschaften (Grösse, Alter, etc.) bezogen und später von geistigen Eigenschaften abgelöst wurden (Intelligenz, Belastbarkeit, Wissensstärke, etc.). Heutige eigenschaftstheoretische Führungstheorien legen den Fokus auf Sozialkompetenzen, Umweltsensibilität, Entscheidungsfreude, Flexibilität, Kreativität, kulturelle Anpassungsfähigkeit, etc. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Führungseigenschaften als angeboren und unveränderbar galten und die Führungsperson im Mittelpunkt der Betrachtung stand.

Der *verhaltenstheoretische Ansatz* verschob den Fokus von angeborenen, zeitstabilen und situationsunabhängigen Eigenschaften hin zu Fähigkeiten von Führungspersönlichkeiten, die erlernt und entwickelt werden können (vgl. *Katz 1955*). Auf Basis soziologischer und psychologischer Erkenntnisse wurde erkannt, dass unterschiedliches Führungsverhalten unterschiedliche Reaktionen bei Untergebenen auslöst.³

2 Im vorliegenden Artikel wird nicht auf die Debatte Führungskraft versus Manager eingegangen (vgl. *Day 2001; Mintzberg 2004, Spurgeon/Clegg 2007; Toor/Ofori 2008, Nienaber 2010*), die vorgestellte Lehr- und Lernmethode ist für beide gleichermassen geeignet, die in Folge als Führungskräfte bezeichnet werden. Bezüglich der Wirkung der erlangten Kompetenzen kann man aber sagen: Je mehr Gestaltungsraum eine Führungskraft hat, umso mehr kommt ihr die Bedeutung als Initiator, Gestalter und Treiber einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung zu und umso weitreichendere Auswirkungen hat es, wenn diese Person über entsprechende Nachhaltigkeitskompetenzen verfügt.

3 Vgl. *Lewin 1939 „Iowa Studien“; Roethlisberger/Dickson 1939 „Hawthorne-Experimente“*.

Der *kontingenz- oder situationstheoretische Ansatz* (vgl. Fiedler 1967; Vroom/Yetton 1973) erweiterte die Perspektive neuerlich, indem das Führungsverhalten eingebettet in wirtschaftliche, politisch-rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen betrachtet wurde. Die bewusste Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen und deren Veränderungen wurde als „*situatives Führen*“ diskutiert, die Ableitung von Gestaltungszielen für das Unternehmen als „*strategische Unternehmensführung*“.

Seit Mitte der 1970er Jahre wird Führung als Interaktionsprozess zwischen Führenden und Geführten konzeptualisiert, wie beispielsweise in der *Leader-Member-Exchange-Theorie* (vgl. Dansereau *et al.* 1975; Graen/Cashman 1975), die besagt, dass Führungsverhalten gegenüber jeder Person individuell ist und die spezifische Entwicklung dieser Beziehung zu hoher Loyalität und Leistung führt.

Ethische Führung (vgl. Brown/Trevino 2006) lebt normativ angemessene Führung vor und fördert diese Art Führung bei den Mitarbeitenden durch Feedback-Kommunikation, Bestärkung und gemeinsame Willensbildung. Ethische Führung ist Einflussnahme durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit, individuelle Berücksichtigung und Förderung, wechselseitige Fairness, Vertrauen und Führungsehrlichkeit.

Als Reaktion auf einige Fälle ethisch fragwürdigen Führungsverhaltens⁴ und die zunehmende Diskussion um die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen (Corporate Social Responsibility, Corporate Governance) ist das in den letzten Jahren diskutierte Konzept des *Responsible Leadership* (vgl. Lynham/Chermack 2006; Maak/Pless 2006) zu sehen. Es stellt drei Mindestanforderungen in den Mittelpunkt: (i) die absolute Integrität auf persönlicher und institutioneller Ebene, (ii) den moralischen Umgang mit widersprüchlichen Werten der Stakeholder und (iii) die Übernahme von Verantwortung für eine nachhaltige Gesellschaft. Im angestrebten Idealfall haben Führungskraft und Stakeholder ein gemeinsames Verständnis vom Unternehmenszweck, wodurch sie einander anspornen, für nachhaltige und soziale Werte einzutreten.

Das relativ junge Konzept *Sustainability Leadership* (vgl. Ferdig 2007, Quinn/Dalton 2009) fordert von Unternehmen, ökonomische, ökologische und soziale Belange gleichermaßen zu berücksichtigen.⁵ Die stärkste strategische Ausprägung liegt vor, wenn ein Unternehmen seinen gesamten Unternehmenszweck entsprechend (neu) ausrichtet, um das geringstmögliche Ausmass an Umwelt- und sozialen Schäden zu verursachen (vgl. D'Amato/Roome 2009, 422), bzw. seinen so genannten shared value maximiert (vgl. Porter/Kramer 2011).

Die aktuelle Diskussion um Führungstheorien behandelt u.a. folgende Themen:

- Dyadische Prozesse sind als grundlegende Phänomene anerkannt anstatt einer reinen Fokussierung auf die Führungsperson.
- Partizipative Elemente werden zunehmend beachtet, vor allem in komplexen Situationen und bei schwierigen Zielen.
- Gemeinsame Werte, eine geteilte Vision und Wertschätzung im Umgang werden als zentrale Parameter der Beziehung zwischen Führenden und Geführten thematisiert.

4 Z.B.: Bilanzfälschungen bei Enron und WorldCom, Finanzbetrug bei Parmalat, Schmiergeldskandal bei Siemens.

5 Auf eine detaillierte Darstellung dieser Führungstheorie wird hier verzichtet, da das vorliegende Themenheft die volle Breite der Ansätze aufzeigt. Der vorliegende Artikel fokussiert auf die Führungskompetenzen von Sustainability Leadership.

3. Neue Anforderungen durch Nachhaltige Entwicklung

Vor rund 25 Jahren wurde „Nachhaltige Entwicklung“ als Leitbild auf politischer Ebene etabliert (Hauff 1987; Rio 1992). Es umfasst ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Aspekte, zielt auf die Sicherung von Ressourcen für die Bedürfnisse künftiger Generationen ab und berücksichtigt lokale, regionale und globale Wirkungen von Lebensstilen, Konsummustern und Produktionsverfahren. Da Unternehmen durch Produkte und Dienstleistungen, Technologien, die Schaffung von Arbeitsplätzen und Wertschöpfung eine zentrale gesellschaftliche Rolle spielen, wurden die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung auch auf sie angewendet (vgl. Miller-Christ/Hülsmann 2003):⁶

- *Nachhaltigkeit als Innovationsaufgabe* nimmt an, dass ökonomische und ökologische Ziele grundsätzlich kompatibel sind und sucht nach Win-Win-Lösungen, indem technische und soziale Innovationen zu einer Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch führen und eine Einschränkung von Bedürfnissen nicht erforderlich machen.
- *Nachhaltigkeit als normatives gesellschaftliches Konzept* stellt Gerechtigkeit und Verantwortung in den Mittelpunkt und sieht darin einen Gegensatz zum vorherrschenden ökonomischen Zwang zu einzelwirtschaftlicher Optimierung. Als Lösungswege werden eine stärker regulierte Rahmenordnung des Wirtschaftens, eine Stärkung der gesellschaftlichen Anspruchsgruppen und verstärkter Einsatz partizipativer Formen der Entscheidungsfindung angesehen.
- *Nachhaltigkeit als Rationalität* knüpft am Prinzip der Substanzerhaltung an und zielt auf eine dauerhafte Versorgung mit Ressourcen ab, die letztendlich nur durch einen kompletten Umstieg auf regenerative Energieträger und nachwachsende Rohstoffe möglich ist.

Alle drei Entwicklungspfade haben gemeinsam, dass sie neue Anforderungen an Führungskräfte stellen, da diese mit der Vieldimensionalität und Komplexität von Systemen, mit unterschiedlichen Zeithorizonten, mit Ambiguitäten und widersprüchlichen Stakeholder-Interessen konfrontiert sind. Mittlerweile ist unbestritten, dass nachhaltige Unternehmensentwicklung zu den Führungsaufgaben zählt (vgl. Pless 2007; Becker et al. 2012), das Commitment der obersten Managementebene bis hin zu CEOs und Aufsichtsräten erfordert (vgl. Müller 2010; UN Global Compact 2010a; UN Global Compact 2010b; Pfriem 2012) und dafür eine entsprechende Kompetenzentwicklung erforderlich ist (vgl. BMU 2008; D'Amato/Roome 2009).

6 Aus Platzgründen kann hier nicht auf die Unterschiede der verschiedenen in diesem Kontext entstandenen Konzepte eingegangen werden. Die Autorin ist sich der verschiedenen Diskurse und Definitionen bewusst und verweist weiterführend auf:

Corporate Social Performance (vgl. Wood 1991; Carroll 1991; Martínez 2008),
Corporate Sustainability (vgl. Schaltegger/Burrit 2005; Steurer et al. 2005),
Social Responsibility (vgl. Dhillon 2002),
Social Entrepreneurship (vgl. Seelos/Mair 2005),
Business Ethics (vgl. Göbbels 2002),
Corporate Philanthropy (vgl. Seelos/Mair 2005),
Corporate Citizenship (vgl. Rondinelli/Berry 2000; Matten/Crane 2005),
Corporate Social Responsiveness (vgl. Vallentin 2009),
Corporate Governance (vgl. Yoshikawa/Rasheed 2009).

3.1 Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte

Traditionelle Unternehmensführung war zumeist auf relativ kurzfristige ökonomische Ziele in einem klar definierten Wirkungsbereich fokussiert. Aus dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung ergeben sich nun einerseits Erweiterungen der sachlichen, zeitlichen und räumlichen Perspektive, zugleich gewinnen Stakeholder und gesellschaftliche Werte an Relevanz:

Sache:	Dem Konzept der Triple-Bottom-Line folgend (vgl. <i>Elkington</i> 1998) sollen neben wirtschaftlichen Aspekten auch ökologische und soziale Belange gleichgewichtig berücksichtigt werden.
Zeit:	Dem Prinzip der Generationengerechtigkeit folgend sollen neben kurzfristigen Optimierungsüberlegungen auch mittel- und langfristige Wirkungen bedacht werden (vgl. <i>Epstein/Roy</i> 2001).
Raum:	Unternehmerische Verantwortung umfasst zunehmend auch die Verantwortung für gesamte Zulieferketten (vgl. <i>Mamic</i> 2005), für Arbeitsbedingungen, Ressourcenverbrauch und globale Auswirkungen (vgl. <i>Hind et al.</i> 2009, 16)
Stakeholder:	Eine Vielzahl gesellschaftlicher Gruppen formuliert Ansprüche an Unternehmen: Kunden, Beschäftigte, Zulieferer und Anrainer (vgl. <i>Freeman</i> 1984). Aber auch neue zivilgesellschaftliche Organisationen, wie z.B. Umwelt-NGOs, und sogar „gedachte Gruppen“ (z.B. künftige Generationen) sollen in geeigneter Form berücksichtigt werden.
Werte:	Nachhaltige Entwicklung ist ein wertebasiertes Konzept (vgl. <i>Davidson</i> 2000), in dem Werte nicht als Steuerungsinstrument, wie im wertebasierten Management, sondern als Orientierungsraster für moralische und verantwortungsvolle Entscheidungen dienen.

Wird nachhaltige Entwicklung als Innovations- und Transformationsaufgabe verstanden, haben Führungskräfte es mit hochkomplexen Situationen zu tun, die weit über Optimierungsaufgaben hinausgehen. Dies bedeutet für viele Führungskräfte eine grosse Herausforderung, da sie traditionell für „Jetzt-für-Jetzt“ Entscheidungen trainiert sind, die zur Gewinnmaximierung beitragen. Nachhaltigkeit erfordert jedoch „Jetzt-für-Dann-für-Andere“ Entscheidungen, die das gleichzeitige Überblicken unterschiedlichster Parameter, das Erkennen und Aushalten von Ambiguitäten, Priorisierungen und das Aushandeln, Akzeptieren und Kommunizieren von Trade-offs nötig machen (vgl. *Müller-Christ* 2013). Eine umfassende Darstellung der unterschiedlichen Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte bietet die Analyse von drei aktuellen Publikationen (*Hind et al.* 2009; *Visser/Courtice* 2011; *Brown* 2012), die auf Befragungen von Führungskräften im mittleren und Top-Management basieren. Da die Autoren mit unterschiedlichen Begriffen und Kategorisierungen arbeiten und die Studien nicht aufeinander aufbauen, wurde für die strukturierte Analyse ein eigenes Kategorien-Raster entwickelt (siehe Abbildung 3). Diese Kategorien werden in Kapitel 5.2 zur Beurteilung der Eignung von Aufstellungen zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen an Führungskräfte in der Aus- und Weiterbildung herangezogen.⁷

⁷ Grau hinterlegt sind jene Bereiche, zu deren Vermittlung Aufstellungen einen sinnvollen Beitrag in Aus- und Weiterbildung leisten können. Damit nimmt Abbildung 3 zwar bereits Ergebnisse aus Kapitel 5 vorweg, die Form der Darstellung wurde jedoch aus Platzgründen gewählt.

THEMA	Hind et al. 2009	Visser/Courtice 2011	Brown 2012
vertieftes Verständnis nachhaltiger Entwicklung	Honesty and integrity; communicating with credibility	Caring for well-being of all forms of life; morally-driven	Ground sustainability practice in deep meaning
Verständnis von Wirkungen, Risiken und Chancen	Understanding core business activities: creating opportunities for others, contribution to society; knowing social and environmental risks and opportunities	Understanding the organisation's full impact; finding and developing opportunities for value creation and new markets	
Vision, Überzeugungskraft und Gestaltung von Wandel	Conviction and courage; the drive to contest resistance; business acumen	Communicating and sharing vision; bringing inspiration, creativity, optimism and courage to bare in role	Ability to identify opportunities for system change that are well received, identify blockages or tensions; hold creative tension/energetic potential
systemisches / holistisches Denken	Ability to think strategically, to understand the bigger picture and interdependency of systems across all actors	Ability to appreciate interdependency and interconnectedness of the whole system at all levels	Ability to apply systems thinking to better understand sustainability issues and support the development of systems
Umgang mit Komplexität		Analysing, synthesising, and translating complex issues. Knowing how to promote beneficial change in complex system	Ability to apply complexity thinking to better understand critical issues and support development of complex adaptive systems
integrative Herangehensweise			Ability to use integral theory to diagnose and design interventions
Verständnis für interdisziplinäre Zusammenhänge		Understanding the relevance and interconnectedness of physical, social sciences, technology, business and other disciplines	
langfristige Perspektive	Long-term perspective	Envisioning and using strategic, long thinking and planning, seeing the whole, not discounting the future	
Ausgleich zwischen lokaler und globaler Perspektive	Capacity to see and appreciate the impact of local decisions on the global stage	Global challenges and dilemmas: social and ecological system pressures and the connections to political and economic forces	
Innovation and Kreativität	Creativity, innovation and original thinking; capacity to think outside the box	Imagining possible futures or alternatives; bringing creativity into thinking and practice	
Umgang mit Unsicherheit, Ambiguitäten und Dilemmata	Managing risk beyond the well known analysis of business issues	Responding to risk, uncertainty and dilemmas and resolving problems or conflicts	Ability to face the unknown, ambiguity and unpredictable; no need to push for an immediate answer

THEMA	Hind et al. 2009	Visser/Courtice 2011	Brown 2012
Entscheidungsunterstützung durch Dialog und Intuition	Making decision through dialogue. Using right-hand side of the brain; balancing judgement	Making good and decisive decisions, including prioritising, making difficult choices and handling dilemmas	Intuitive decision-making: use ways of knowing other than rational analysis; facilitate individuals and groups to do so
Diversität, Respekt für unterschiedliche Perspektiven	Respecting diversity by acknowledging; managing stakeholder network relationships; addressing competing stakeholder demands	Incorporating different world views and belief systems; questioning received wisdom; willing to have own opinions challenged	Openness and ability to intellectually and emotionally hold different perspectives; to argue from different viewpoints
emotionale Intelligenz und Selbst-Wahrnehmung	Capacity to identify the inter-relationship between thoughts, behaviours and emotions	Emotional intelligence, sincerity, reflexiveness; ability to balance passion and idealism with ambition and pragmatism	Being aware of one's own psychological dynamics and able to get them out of the way when engaging with others
Wahrnehmung von „Schattenseiten“			Consistently developing oneself; including personality dynamics and shadow issues
Lernen und Entwicklung		Creating condition that encouraging learning from experience	Creating conditions/ initiating development of individuals and groups

Abbildung 3: Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte

3.2 Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen an Führungskräfte

Um mit den komplexen Herausforderungen einer globalisierten Welt und einer nachhaltigen Entwicklung umgehen zu können, sind laut OECD kognitive, praktische, emotionale und kreative Fähigkeiten erforderlich, die weit über die Wiedergabe von gesammeltem Wissen hinaus gehen (vgl. *OECD* 2005, 6). Dabei ist es unabdingbar, über das eigene Handeln zu reflektieren und sich mit Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen (vgl. *OECD* 2005, 10 f.). Die *OECD* entwickelte ein Set von Schlüsselkompetenzen die für alle Bevölkerungsgruppen in ihren verschiedenen Lebensbereichen relevant sind.⁸ Dabei wird davon ausgegangen, dass sie in einem „günstigen Lernumfeld“ sowohl von Schülern, Studierenden als auch Erwachsenen erlernbar sind. Die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen sollte durch Lehr- und Lernmethoden erfolgen, die

- das Erfassen komplexer Sachverhalte und Systemdynamiken ermöglichen (vgl. *Roome* 1994; *Roome* 1998; *Michelsen* 2010, 563) und die Reflexion bzw. Entwicklung des eigenen Wertesystems unterstützen (vgl. *Hind et al.* 2009, 18),
- statt auf einer „Belehrungsdidaktik“ auf einer „Ermöglichungsdidaktik“ basieren und Prozesse der selbstdidaktischen und selbstständigen Wissenserschließung und -aneignung unterstützen (*Arnold* 1993),
- Lernen als offenen Such- und Verständigungsprozess in Gruppen gestalten und für die erforderlichen kollaborativen Lernprozesse Räume schaffen (vgl. *Barth* 2007),

⁸ *de Haan* (2008) entwickelte diese weiter zu konkreten Gestaltungskompetenzen für den Bildungsbe- reich. Unter Gestaltungskompetenz versteht er die Fähigkeit, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden.

- der persönlichen Weiterentwicklung dienen und innovative Lernformen wie Erfahrungslernen, action learning, peer longitudinal learning, peer assisted learning (vgl. *Maak/Ulrich 2007, 474; Hind et al. 2009, 19*) und ähnliches ermöglichen.

Die Erkenntnis, dass Hochschulen in der Lehre einen Beitrag zur Nachhaltigkeits-Bildung leisten sollen, wächst langsam (vgl. *Roome 1998; Michelsen et al. 2007; Michelsen 2010, 558*).⁹ 2007 wurden die „Principles of Responsible Management Education“ in den UN Global Compact aufgenommen (*UN Global Compact 2007*), sodass sich Universitäten und andere Institutionen dazu bekennen können, ihre Curricula und Lehrmethoden entsprechend weiterzuentwickeln: „We will create educational frameworks, materials, processes and environments that enable effective learning experiences for responsible leadership.“ (*UN Global Compact 2007*, Principle 3). Konkrete Umsetzungsbeispiele dafür gibt es bisher jedoch wenige (vgl. *Dawe et al. 2005, 8*) und Kritik an der MBA Managementausbildung wird immer wieder geübt (vgl. *Mintzberg 2004; Hühn 2012*).¹⁰

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine umfassende Darstellung, wie Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte in Aus- und Weiterbildung vermittelt werden können, bisher genauso fehlt wie dazu passende und erprobte didaktische Methoden. Der vorliegende Beitrag möchte dazu erste Anregungen bieten und zum Aufbau eines systemischen Methoden-Sets zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen beitragen.

4. Grundlagen und Varianten von Systemaufstellungen

Systemaufstellung ist eine Methode, die gleichzeitig emotionales, affektives und kognitives Erfahren und Lernen als Individuum und als Gruppe ermöglicht. Sie wurde in der Psycho- und Familientherapie entwickelt, in der systemischen Organisationsberatung eingesetzt und nun an der Wirtschaftsuniversität in der Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Managementausbildung erprobt. Vor der Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 5 werden im Folgenden die verschiedenen Aufstellungsformen (Kapitel 4.1 und 4.2) vorgestellt sowie deren Einsatz im Managementkontext aufgezeigt (Kapitel 4.3).

4.1 Die Methode

Systemaufstellung ist ein Instrument zur räumlichen, szenischen Darstellung von Beziehungsstrukturen in einem System, wie z.B. in einer Organisation, einem Team, oder in abstrakten Systemen. Sie kann sowohl zur Analyse als auch zur darauf aufbauenden Entwicklung von Veränderungsmöglichkeiten dieser Beziehungsstrukturen eingesetzt werden. Je nach betrachtetem System wird unterschieden zwischen

-
- 9 Obwohl mit über 30 existierenden Deklarationen zur „Sustainability in Higher Education“ (*Grindsted 2011*) schon viel Bereitschaft signalisiert worden ist, ging es in den frühen Deklarationen hauptsächlich darum, nachhaltige Entwicklung in der Gesamtstrategie von Universitäten zu verankern. Erst später wurde auch die Bedeutung der Lehre hervorgehoben (vgl. z.B. *UNESCO 2005: Graz Declaration*).
 - 10 Dem gegenüber entwickeln viele Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen Nachhaltigkeits-Trainings für Führungskräfte (vgl. z.B. *Pless/Schneider 2006, University of Cambridge Sustainability Leadership Programme 2011, Gitsham 2012*) und der Beitrag der Personalentwicklung zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen wird hervorgehoben (vgl. z.B.: *Ehnert 2009; Garavan/McGuire 2010*).

- a) Familienaufstellung nach Hellinger (FA): Familiensystem
- b) Organisationsaufstellung nach Weber (OA): Organisationssystem
- c) Systemische Strukturaufstellung nach Varga von Kibéd (SySt): abstrahiertes System

Jede dieser drei Formen hat ihre Besonderheiten in der Handhabung (vgl. Baumgartner 2006, Schneidhofer/Fasching 2009), jedoch gibt es wesentliche Gemeinsamkeiten: Generell wird bei der Aufstellungsarbeit das Zusammenspiel von Akteuren innerhalb eines Systems beobachtet und analysiert (vgl. Rosselet 2003, 48 f.). Dabei geht es darum, die Wechselwirkungen zwischen den Systemteilen sichtbar zu machen. Das geschieht durch Visualisieren und Externalisieren des inneren Bildes, das der Aufstellende (auch Problemlöser genannt) vom Beziehungs-, Ordnungs-, Hierarchie-, Abhängigkeits- und Kommunikationsgeflecht des betrachteten Systems hat (Grochowiak/Castella 2002, 19). Dieses implizite Wissen wird vom Aufstellenden mit Hilfe von Personen (als Repräsentanten) oder Symbolen (wie Figuren, Bausteinen etc.) im Raum intuitiv aufgestellt (Anfangsbild). Bereits aus der Anordnung der Systemteile, besonders der Entfernung zueinander und den Blickrichtungen erschliessen sich wichtige Informationen über ihre Rollen im System. Wird mit Repräsentanten aufgestellt, können diese zusätzlich nach ihren Empfindungen gefragt werden. Im Anschluss daran werden üblicherweise¹¹ durch den Aufstellungsleiter Interventionen gesetzt, wie beispielsweise Gesten, rituelle Sätze, Umstellen der Repräsentanten oder das Testen von hypothetischen Konstellationen (Sparrer 2000, 99 f.). Dies geschieht so lange bis sich die Situation für alle Systemteile verbessert hat und/oder Lösungsansätze klar erkennbar sind (Lösungsbild). In der Aufstellung mit Repräsentanten schlüpft der Aufstellende am Schluss in seine eigene Rolle, um die Lösung im aufgestellten System selbst wahrzunehmen.

Aufstellungen mit Personen als Repräsentanten funktionieren aufgrund des Phänomens der „systemischen Resonanz“ und der „repräsentierenden Wahrnehmung“: Fremde Personen verhalten sich in einer Aufstellung „resonant“ zu den Beziehungsstrukturen des aufgestellten Systems und es treten spezifische Körperempfindungen auf, sobald ein Repräsentant an einer bestimmten Position in einer Aufstellung steht. Diese ändern sich in Übereinstimmung mit den Beziehungsstrukturen des dargestellten Systems, sobald an der Aufstellung etwas verändert wird (Varga von Kibéd/Sparrer 2011, 99).

4.2 Entstehungsgeschichte und Besonderheiten

Die drei Grundformen der Aufstellungsarbeit (siehe Kapitel 4.1) wurden in dieser Reihenfolge seit den 1980er Jahren entwickelt, beginnend mit der (a) Familienaufstellung (vgl. Hellinger 1994). Dabei wurden verschiedene therapeutische Ansätze übernommen, wie beispielsweise Psychodrama nach Moreno, Hypnotherapie nach Erickson, entwicklungsorientierte Familientherapie nach Satir, Transaktionsanalyse nach Berne und Phänomenologie von Husserl (vgl. Sparrer 2009b, 23 ff.; Varga von Kibéd/Sparrer 2011, 235 ff.). Hellinger machte die Methode im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren durch sein charismatisches und öffentlichkeitswirksames Auftreten sehr populär. Seine zum Teil dominante und oktroyierende Vorgehensweise und die zeitweise unreflektierte Anwendung der Methode durch schlecht ausgebildete Anhänger waren die Ursache, dass Familienstellen in den 1990er Jahren zunehmend in Kritik geriet (vgl. Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Psychodrama, Familientherapie und Transaktionsanalyse 2011).

¹¹ Es gibt auch Anwendungen, wo die Analyse des Anfangsbildes ausreichend ist und nicht in Richtung Lösungsbild weiter gearbeitet wird (vgl. Galla et al. 2008).

mische Therapie und Familientherapie 2003; Goldner 2003; Systemische Gesellschaft 2004; Weber et al. 2005).

Die (b) Organisationsaufstellung nach Weber (2000 und 2001) übertrug die Leitprinzipien der Familienaufstellung auf Organisationen und erweiterte dies um unternehmensspezifische Prinzipien (vgl. Weber 2000, 56), wie beispielsweise das Recht auf Zugehörigkeit, den Vorrang der Leitungsfunktionen, die Anerkennung von Leistungen, Innovation, Kreativität und Kompetenzen und die stabilisierende Funktion des angemessenen Ausgleichs von Geben und Nehmen. Sie wird heute in vielfältigen Formen in der systemischen Organisationsberatung eingesetzt (vgl. z.B. Horn/Brick 2003; Rosselet/Senoner 2010).

Die (c) Systemische Strukturaufstellung nach Varga von Kibéd (1998, 2000; Sparrer 2009b) stimmt in vielen Teilen mit der Familien- und Organisationsaufstellung überein. Wesentliche Besonderheiten sind, dass auch abstrakte Systemelemente (z.B. „das Problem“, Ziele, Werte) aufgestellt werden können; dass Anliegen, Deutungen, Interpretationen und Ideen des Problembewältigers einen zentralen Stellenwert haben und der Aufstellungsleiter eigene Deutungen oder die Ausrichtung der Aufstellung nach vorgefassten „Ordnungen“ strikt vermeidet; dass offene und verdeckte Aufstellungen möglich sind, bei denen die Repräsentanten nicht wissen, wen sie repräsentieren und dass die Aufstellungsarbeit stets in Vor- und Nachgespräche sowie Beratungsprozesse eingebunden ist.

Während Aufstellungsarbeit im englischsprachigen Raum weniger verbreitet ist, wurden in den USA andere Methoden zur Generierung von Wissen über Systeme entwickelt: Die Social Network Analysis (Freeman 2004) stellt mit Hilfe von Linien und Knoten Akteure und ihre Beziehungen in sozialen Netzwerken dar. Die Methode ist quantitativ orientiert und beinhaltet nicht die emotionale Komponente der Beziehungsstrukturen. Bei der Soft Systems Methodology (Checkland/Scholes 1990; Checkland 2000) wird in der Anfangsphase mit so genannten „Rich Pictures“ gearbeitet, einer zeichnerischen Darstellung des untersuchten Systems durch die Beteiligten. Dies stellt eine Analogie zum Anfangsbild einer Aufstellung dar, da es dazu dient, das implizite Wissen und Empfinden einer Gruppe explizit zu machen. Den Lösungsweg szenisch darzustellen und Informationen durch repräsentierende Wahrnehmung zu erhalten, beinhalten beide Methoden jedoch nicht.

4.3 Systemaufstellungen im Managementkontext

Organisationsaufstellungen und Systemische Strukturaufstellungen werden seit den späten 1990er Jahren in unterschiedlichsten Managementsituationen eingesetzt, wie beispielsweise

- Diagnose und Entwicklung der Organisationskultur (Baumgartner 2006)
- Unternehmensvision und -ziele (Assländer 2011)
- Teamentwicklung (Sachs-Schaffer et al. 2007; Sachs-Schaffer 2009),
- Förderung unternehmerischer Innovationen (Berreth 2009)
- Projektmanagement (Gehlert et al. 2011; Huemann 2013)
- Positionierung von Marken (Jurg et al. 2008)
- Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien (Gminder 2005)
- Analyse von Führungsfunktionen und informellen Machtstrukturen (Horn/Brick 2001)
- Wirtschaftsmediation (Fleischner et al. 2011)

Die Anwendung von Aufstellung geht vom Einsatz im Einzelcoaching mit Figuren oder fremden Personen als Repräsentanten bis hin zur Beratung ganzer Gruppen in Form von

so genannten „Inhouse-Aufstellungen“, bei denen die Betroffenen selbst im eigenen System aufgestellt werden und die Aufstellung Teil eines übergeordneten Interventions- und Reflexionsprozesses ist (vgl. Rosselet/Senoner 2010). Aufstellungsseminare für Führungskräfte werden zahlreich und mit unterschiedlichen Ausrichtungen angeboten, wie etwa für die persönliche Weiterentwicklung, für das Erlangen systemischer Führungskompetenzen oder den Einsatz bei Strategieplanung, Organisationsentwicklung oder Konfliktlösung. Der Einsatz als Unterrichtsmethode in der universitären Ausbildung¹² ist neu, Untersuchungen gibt es dazu bisher nur wenige (vgl. Müller-Christ 2013).

5. Anwendung von Systemaufstellung in der Managementausbildung

Kapitel 5 beschreibt im ersten Teil das Forschungsdesign und im zweiten Teil die Ergebnisse. Kapitel 5.2.1 beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Aufstellungsarbeit mit seinen unterschiedlichen Formen als didaktische Vermittlungsform bei Studierenden geeignet ist. Kapitel 5.2.2 geht auf Aufstellung als Lehr- und Lernmethode und deren erreichbare Lernziele ein. Kapitel 5.2.3 analysiert, welche Nachhaltigkeitskompetenzen durch Aufstellung vermittelt werden können.

5.1 Forschungsdesign

Am Forschungsinstitut für Nachhaltige Entwicklung der Wirtschaftsuniversität Wien werden Aufstellungen seit 2004 in unterschiedlichen Forschungs- und Praxis-Projekten¹³ sowie in Lehrveranstaltungen zu Umweltmanagement, Business Ethics und Partizipation eingesetzt. Die Aufstellungen in der Lehre hatten das Ziel, den Studierenden die Themen der jeweiligen Lehrveranstaltung näher zu bringen, nicht jedoch, sie in der Technik des Aufstellens auszubilden oder persönliche Probleme zu behandeln.

Insgesamt konnten so Erfahrungen aus 14 Aufstellungen mit aktiver Teilnahme von rund 120 Studierenden verarbeitet werden. Getestet wurden acht unterschiedliche Aufstellungsformen (Details siehe Kapitel 5.2.1).

Mehrere Aufstellungen wurden gemeinsam mit einem professionellen Aufsteller durchgeführt, wodurch die Autorin sich auf Wahrnehmung und Dokumentation konzentrieren konnte. Die Aufstellungen wurden, wo immer möglich, mittels Video oder Fotos dokumentiert. In der Mehrzahl der Fälle waren Studierende als Beobachter aktiv und reflektierten Prozess und Ergebnisse. In jedem Fall fertigte die Autorin grafische Darstellungen und Gedächtnisprotokolle an. Alle Quellen wurden vergleichend analysiert und dienten als Basis für die Bewertung der Aufstellungsformen nach ihrer Eignung zur Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung. Die Bewertungen folgten den Prinzipien interpretativer Verfahren der qualitativen Sozialforschung (vgl. Lamnek 2005; Bohnsack 2008) und entstanden in einer Auswertungsgruppe der Autorin mit André Martinuzzi und Peter Kornfeind.

12 Beispielsweise arbeitet der Studiengang Kreatives Marketing Management der Hochschule Ansbach (D) mit Aufstellungen, unter http://www.hs-ansbach.de/studium/kreatives_marketing_management.html (abgerufen am 2.2.2013).

13 Z.B. im Rahmen der partizipativen Erstellung des österreichischen Corporate Social Responsibility-Leitbilds, in der theoriebasierten Evaluierung von Umweltprogrammen (vgl. Galla et al. 2008).

5.2 Ergebnisse

Es wurden acht verschiedene Aufstellungsformen auf ihre didaktische Eignung beim Einsatz mit Studierenden in der Altersgruppe 18-22 Jahre beurteilt. (Details siehe *Tabelle 1*).

Die Bewertung erfolgte in vier Stufen:

- ++ sehr gut geeignet
- + gut einsetzbar unter bestimmten Voraussetzungen
- 0 möglich, aber nicht optimal
- wird nicht empfohlen in der Managementaus- und -weiterbildung

5.2.1 Didaktische Eignung der verschiedenen Aufstellungsformen

Aus einer Vielzahl von Aufstellungsformen, die heute existieren, wurden acht relativ häufig eingesetzte mit den Studierenden im Rahmen einer Reihe von Lehrveranstaltungen zwischen 2007 und 2012 getestet. Die detaillierte Beschreibung jeder einzelnen Form und die Begründung der Bewertung finden sich in *Tabelle 1*. Zusammenfassend kann gesagt werden:

Die folgenden vier Aufstellungsformen eignen sich sehr gut oder gut als didaktisches Instrument für die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen. *Aufstellung auf definierten Flächen im Raum* (i) ermöglicht einen niederschwelligen Einstieg in die Aufstellungsarbeit. Es wird kein Fallbringer benötigt, die Teilnehmer nehmen sich in Bezug zu den anderen Systemelementen – sie müssen Ihre Empfindungen nicht unbedingt kundtun. Bei *Aufstellung mit Figuren im Raum* (ii) sind alle Zuschauer und haben den gleichen Blick von aussen auf das System. Nach und nach können sich Personen zu den Figuren stellen und so im System wahrnehmen. Dies ist ebenfalls eine leichte, aber wirkungsvolle Einstiegsform. Bei den sehr gängigen Formen der *Aufstellung mit Repräsentanten*, die *verdeckt* (iii) oder *offen* (iv) möglich ist, ist eine bestimmte Vertrautheit in der Gruppe Voraussetzung. Die Formen haben hohes Systemerkennungs- und Problemlösungspotenzial, besonders die verdeckte Form unterstützt das Sich-einlassen auf die Wahrnehmung der Emotionen und Affekte.

Die folgenden beiden Aufstellungsformen sind eingeschränkt als didaktische Methode mit Studierenden geeignet: *Aufstellung mit Figuren am Tisch* (v) kann für eine Studentengruppe zu klein sein und dadurch von der Wahrnehmung ablenken. *Aufstellung mit den involvierten Personen* (vi) wäre im Kontext der Lehre nur in dem seltenen Fall geeignet, wenn ein Unternehmen einen Fall zur Verfügung stellt und die Studierenden Zuschauer sein dürfen.

Nach Meinung der Autorin sind die folgenden beiden Aufstellungsformen nicht geeignet für die Bearbeitung von Nachhaltigkeitsthemen im Rahmen einer Lehrveranstaltung: *Aufstellung individuell am Systembrett mit Aufstellungsleiter* (vii) ist besser für persönliche Anliegen einsetzbar, die im Zweier-Setting mit dem Aufstellungsleiter bearbeitet werden. *Aufstellung individuell mit Gegenständen ohne Aufstellungsleiter* ist in einer grösseren Gruppe wegen zu grossen Ablenkungen kaum durchführbar und kann darüber hinaus rasch zu persönlich werden.

Didaktische Eignung für die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Managementaus- und -weiterbildung		
Form der Aufstellungsarbeit	Charakteristika	++ / + / 0 / - Begründung
(i) Aufstellung auf definierten Flächen im Raum	Auf dem Fussboden werden Felder für die Aspekte eines Systems definiert, beispielsweise Nachhaltigkeit als gesellschaftliches Thema mit den Feldern Wirtschaft, Umwelt, Konsumenten, Politik, Medien. Die Studierenden begeben sich auf ein Feld und nehmen sich und die Beziehung zu den anderen Aspekten wahr.	++ Diese Form ist niederschwellig und deshalb sehr gut als Einstieg in die Aufstellungsarbeit geeignet. Sie ist jederzeit einsetzbar, da keine Person benötigt wird, die ein konkretes Anliegen aufstellt. Die Studierenden können die Beziehungen der Systemelemente aus verschiedenen Positionen ertasten ohne ihre Empfindungen preiszugeben zu müssen, da keine direkten Rückmeldungen an den Aufstellungsteilnehmer nötig sind (wie bei den Aufstellungen mit Repräsentanten). Üblicherweise werden die Teilnehmer aber an den verschiedenen Positionen nach ihren Empfindungen gefragt, die zur späteren Reflexion auf Plakaten festgehalten werden können.
(ii) Aufstellung mit Figuren im Raum	Diese Form entspricht dem Aufstellen mit Bodenankern (vgl. Sparrer 2009a, 111 ff.). Eine Person stellt das Thema mit grösseren Figuren/Symbolen (20-40 cm) im Raum auf. Hierzu werden üblicherweise neutrale Figuren ohne Mimik (z.B. aus Holz), jedoch mit Blickrichtungen, verwendet.	++ Diese Aufstellungsform ist ebenfalls sehr gut als Einstieg geeignet, da vorerst alle Zuschauer sind. Für Freiwillige wird es durch Dazustellen möglich, in die verschiedenen Rollen zu schlüpfen und sie wahrzunehmen. Gegenüber der Aufstellung auf definierten Flächen können hier zusätzlich Nähe – Distanz und Blickrichtung wahrgenommen werden. Die Anordnung der Figuren kann verändert werden, wodurch Lösungsideen ausprobiert und ertastet werden können (etwa mit Fragen wie „Was wäre, wenn sich die Wirtschaft näher zu den UmweltNGOs stellt?“).
(iii) Aufstellung mit Repräsentanten – verdeckt	Eine Person stellt das Thema mit Repräsentanten auf, die nicht wissen, wen/was sie darstellen (vgl. Varga von Kibédi/Sparrer 2011). Wahlweise können die Zuschauer informiert sein oder auch nicht.	++ Es bedarf hier einiger Personen, die sich auf das Experiment Repräsentant einlassen. Gelingt dies, ermöglicht die Methode sowohl bei den Beteiligten als auch bei den Zuschauern eine überraschend hohe Aufmerksamkeit und Sensibilisierung für Systemzusammenhänge. Die Methode ist gut geeignet, um auch Skeptiker mit Aufstellungsarbeit vertraut zu machen, da das cognitive (Vorurteils-)Denken vorübergehend weitgehend ausgeschaltet oder soweit verwirrt wird, dass ein Öffnen für Neues möglich wird.
(iv) Aufstellung mit Repräsentanten – offen	In dieser gängigen Form der Aufstellung stellt eine Person ihr Anliegen mittels Repräsentanten im Raum auf, die darüber informiert sind, für wen/was sie stehen.	+ Aufstellung mit Repräsentanten hat hohes Potenzial, ein reales Problem im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu bearbeiten, z.B. ein Unternehmen, das den Stellenwert von CSR analysieren möchte und die Studierendengruppe fungiert als Repräsentanten. Diese offene Methode setzt jedoch die entsprechende Vorerfahrung mit Aufstellung (z.B. mit einer den niederschwelligen Varianten), psychologische Vorbildung und/oder Offenheit der Studierenden für diese Art der Wahrnehmung sowie ausreichende Vertrautheit in der Gruppe voraus.

Form der Aufstellungsarbeit	Charakteristika	Didaktische Eignung für die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Managementaus- und -weiterbildung	
		++ / + / 0 / -	Begründung
(v) Aufstellung mit Figuren am Tisch	Wie „Aufstellung mit Figuren im Raum“, aber mit kleinen Figuren (5-10 cm) auf einem Tisch.	0	Bietet einen guten Überblick über ein Gesamtsystem, alle Systemteile können gleichzeitig überblickt werden. Die Figuren sind aber zu klein, um ein „in Rollen schlüpfen“ für eine Studentengruppe zu ermöglichen und verleiht daher dazu, auf einer rein kognitiven Wahrnehmungsebene zu bleiben und damit die Besonderheit der Aufstellungsarbeit nicht zu erleben. Die Form ist dann sinnvoll, wenn es vorrangig ist, danach mit einem Foto vom Gesamtsystems weiter zu arbeiten oder wenn mit nur ein bis zwei Personen gearbeitet wird, was im universitären Unterricht sehr unwahrscheinlich ist.
(vi) Aufstellung mit den involvierten Personen	Nach Satir <i>et al.</i> (2000) werden die in das Problem verwickelten Personen vom Aufstellungsleiter im Raum zueinander aufgestellt und im Rahmen der Lösungssuche von diesem verändert. Es können also nur Beziehungsdimensionen zwischen realen Personen aufgestellt werden und niemand stelltvertretend z.B. für eine ganze Abteilung oder gesellschaftliche Gruppen.	0	Diese Form ist nur möglich, wenn ein Unternehmen einen konkreten Fall inklusive der beteiligen Personen zur Verfügung stellt und die Studierenden Zuschauer sein dürfen. Mit Studierenden selbst wäre diese Form im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu persönlich.
(vii) Aufstellung individuell am Systembrett	Eine Person stellt ihr Anliegen mit kleinen (Holz-)Figuren auf einem Brett auf (nach dem Familienbrett von Ludwig/Wilken 2000).	-	Diese Form ist für persönliche Anliegen geeignet, die in einem Zweier-Setting mit dem Aufstellungsleiter bearbeitet werden, und deshalb kaum anwendbar bei einer Studierendengruppe.
(viii) Aufstellung individuell mit Gegenständen für sich selbst	Die Person stellt ihr Anliegen vor sich am Tisch mit kleinen Figuren/Gegenständen/Post-its oder ähnlichem auf und bearbeitet das Anliegen auch für sich selbst, nur mittels genereller Anleitung für alle.	-	Diese Form ist gut geeignet, um für sich selbst ein persönliches Thema in seiner Gesamtheit zu erfassen. Im Kontext einer Lehrveranstaltung kann dies bei Unerfahrenen rasch zu persönlich werden. Zusätzlich ist die Konzentration auf das eigene Thema in einer grösseren Gruppe schwierig.

Tabelle 1: Didaktische Eignung verschiedener Aufstellungsformen in der Managementaus- und -weiterbildung

5.2.2 Aufstellungsarbeit als Lehr- und Lernmethode

Aufstellungsarbeit als didaktische Methode lässt sich der konstruktivistischen Lerntheorie, wie sie beispielsweise von *Piaget*, *Wygotsky* und *Dewey* vertreten wird, zuordnen. Lernen wird dabei als aktiver Prozess angesehen, der zu weiten Teilen vom Lernenden und nicht vom Lehrenden gesteuert wird. Durch äussere Reize kann das Individuum neues Wissen konstruieren, vorausgesetzt, die Reize bieten Lösungen zu Problemen oder Fragen, die die Person gerade beschäftigen. Die wesentlichen Lernimpulse gehen daher vom Lernenden selbst aus und neues Wissen wird generiert, wenn es sich an bereits vorhandene Konstrukte anschliessen lässt.

Die Neurobiologie kann heute belegen, dass diese unbewusst ablaufenden Prozesse der Bedeutungs- oder Wissenskonstruktion zum Grossteil über das limbische System durch Affekte, Gefühle und Motivation gesteuert werden (vgl. *Roth* 2003). Lernen findet demnach am ehesten situativ statt, wenn der Lernende sich von den angebotenen Reizen ergriffen fühlt (vgl. *Entwistle* 2005), diese sein inneres Konstrukt von der Welt in Unordnung bringen und deren Verarbeitung einen „change in conception“ (*Dahlgren* 2005, 34) hervorruft. Nach der konstruktivistischen Lerntheorie ist es deshalb nötig, dass Lehrende Situationen schaffen, die die Lernenden zum Hinterfragen anregen. Der Lernprozess kommt dann automatisch in Gang, wenn im Lernenden die entsprechenden Fragen entstehen.

Aufstellungsarbeit lässt sich als Methode des Erfahrungslebens (experiential learning oder experience-based learning) charakterisieren. Mehrere Autoren haben das ursprüngliche, weit verbreitete Konzept des Lernkreises von *Kolb* (1984) mit den Elementen Experience – Reflection – Conceptualising – Action kritisiert und erweitert. Beispielsweise forderten *Boud* und *Walker* (1992; *Boud* 1994), dass die beteiligten Emotionen und Gefühle in das Modell einbezogen werden müssen.

Aufstellungsarbeit als Unterrichtsmethode muss aus Sicht der Autorin in eine inhaltliche Vorbereitung, eine thematische Einstimmung sowie einen intensiven Reflexions- und Nachbearbeitungsprozess eingebettet sein und bietet somit die oben genannten Elemente des Erfahrungslebens. Die Aufstellung selbst erzeugt Impulse auf allen Sinnesebenen, besonders Emotionen und Gefühle werden intensiv angesprochen.

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass die Lernziele, die mit Aufstellungsarbeit erreicht werden können, entsprechend der Lernzieltaxonomien hauptsächlich im Bereich der Problemerfassung, -beurteilung und -verarbeitung liegen: einen Sachverhalt umfassend und systematisch untersuchen und bewerten können (vgl. *Metzger/Nüesch* 2004), Zusammenhänge analysieren sowie eigene Problemlösestrategien entwickeln und beurteilen können (vgl. *Bloom* 1973). Konkret können mit Aufstellung als didaktische Methode Lernziele auf folgenden Ebenen erreicht werden (*Abbildung 4*).

Die Erreichbarkeit dieser Lernziele hängt einerseits von der Professionalität des Aufstellungsleiters ab (vgl. *infosyon e.V.* 2012), z.B. vom adäquaten Vorbereitungs- und Reflexionsprozess. Hier hat sich die Zusammenarbeit zwischen Aufstellungsexperten und Lehrenden für Nachhaltige Entwicklung als fruchtbringend erwiesen. Andererseits sind die Vorerfahrung der Studierenden mit systemischem Denken und ihre Bereitschaft sich einzulassen wesentliche Gelingensfaktoren. Die durchgeführten Aufstellungen haben gezeigt, dass auch die Form der Aufstellung einen Einfluss auf das Sich-einlassen der Studierenden hat, worauf in Kapitel 5.2.1 im Detail eingegangen wurde.

LERNEBENE	LERNZIEL
System	<p>Ein System, seine Elemente und deren Wechselwirkungen und Abhängigkeiten erkennen können.</p> <p>Über die naheliegenden Systemelemente hinaus auch Elemente wie z.B. künftige Generationen, räumlich weit entfernte Stakeholder als relevante Systemteile wahrnehmen und deren Rolle im System erkennen können.</p>
Problemerkenntis und -lösung	<p>Ein Problem/eine schwierige Situation in seiner Gesamtheit und Komplexität wahrnehmen können.</p> <p>Die Elemente eines Problems/einer schwierigen Situation und deren Wechselwirkungen erkennen können.</p> <p>Lösungsideen entwickeln und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten und deren Auswirkungen kennenlernen.</p>
Werte	Die eigenen Werte und die Werte anderer wahrnehmen, reflektieren und diskutieren können.
Person	<p>Sich selbst kognitiv, affektiv und emotional als Teil eines Systems und in Beziehung zu anderen Systemelementen wahrnehmen können.</p> <p>Die eigenen Befindlichkeiten wahrnehmen und artikulieren können.</p> <p>Die Befindlichkeiten und Bedürfnisse anderer kognitiv, affektiv und emotional wahrnehmen können.</p>

Abbildung 4: Mittels Aufstellungsarbeit erreichbare Lernziele (Eigene Darstellung)

5.2.3 Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen durch Systemaufstellung

In *Abbildung 3* (Kapitel 3.1) wurden Nachhaltigkeitskompetenzen für Führungskräfte aus aktueller Literatur zusammengefasst, die nun zur summariven Beurteilung der didaktischen Eignung von Systemaufstellungen in der Managementaus- und -weiterbildung herangezogen werden.¹⁴

Zwölf der 16 Kompetenzgruppen sind nach Ansicht der Autorin gut durch Systemaufstellung vermittelbar (grau hinterlegte Felder). Folgende Aspekte sind dabei besonders hervorzuheben:

Nach *Hind et al.* (2009, 16) benötigen Führungskräfte „a new form of complex reasoning which moves beyond the consideration of individual components and involves an analysis of the interrelations across the whole system, understand how things interact with one another at the broadest possible level“. Systemaufstellung ermöglicht diesen Blick von aussen auf das Gesamtsystem. Die Komplexität einer Situation bzw. eines Systems kann auf einen Blick erfasst werden, was durch einen rein verbalen Austausch viel schwerer möglich ist. Die Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen den Systemelementen werden sichtbar und erfahrbar: Bei der Suche nach Lösungen wird auf die wesentlichen Systemelemente fokussiert (vgl. „go with the energy“ (*Brown* 2012, 570). Durch Veränderung dieser kann gleichzeitig die Wirkung auf die anderen Systemteile beobachtet werden.

14 Aus Platzgründen wird hier auf eine neuerliche tabellarische Darstellung verzichtet und auf Abbildung 3 verwiesen: Nachhaltigkeitskompetenzen, die durch Systemaufstellungen vermittelt werden können, sind in dieser Abbildung grau hinterlegt.

Es können somit in einer Aufstellung verschiedene Zukunftsszenarien mittels Interventionen ausprobiert werden. Da diese Szenarien gleichzeitig bildhaft, emotional, affektiv und kognitiv erfahren werden, können sie eine „other than rational analysis“ (Brown 2012, 570) ermöglichen. Oft entstehen dabei auch ganz neue Lösungsideen, weil ein Denken „outside the box“ (Hind *et al.* 2009, 15) angeregt wird.

Die Langfrist- und die globale Perspektive können inkludiert werden, da in Aufstellungen neben Personen oder Gruppen auch Abstrakte mit einbezogen werden können. So kann z.B. die künftige Generation zumindest symbolisch in aktuelle Problemsituationen einbezogen und damit der doch meist recht abstrakte und schwer vorstellbare Bezugs- punkt des Konzepts nachhaltige Entwicklung in den Blick genommen werden. Dieser kann dann mittels der Repräsentanten sogar seine eigene Betroffenheit formulieren.

Unsicherheiten, die aufgrund unvollständiger Informationen, widersprüchlicher Stakeholderinteressen und Ambiguitäten bei Entscheidungsträgern auftreten, können in einer Systemaufstellung explizit gemacht werden. Es kann körperlich erfahren werden, welche Wirkungen solche Zustände auf die eigene Person und auf andere Betroffene haben. Dadurch können Spannungen leichter ausgehalten werden, durch die erweiterte Wahrnehmung können neue Lösungsideen entstehen.

Aufstellungsarbeit bewirkt durch emotionale Involviertheit und Rückmeldungen von den Systemteilen meist eine erhöhte Aufmerksamkeit und eine Steigerung der Empathiefähigkeit. Das ist die Basis für die Akzeptanz von Diversität und widersprüchlichen Stakeholderinteressen.

Aufstellung fördert die Selbstwahrnehmung und manchmal auch das Erkennen und Ver- stehen von schwierigen Bereichen der eigenen Persönlichkeit (siehe Brown 2012, 571: „shadow issues“) und damit die emotionale Intelligenz. Eingebettet in einen professionel- len Reflexionsprozess werden sowohl die Fähigkeit zur Selbstreflexion als auch die Fähig- keit zur Kommunikation über komplexe oder schwierige Themen gesteigert (vgl. Rosselet/ Senoner 2010, 75 f.).

6. Fazit

Die aktuelle CSR Kommunikation der *Europäischen Kommission* (2011) unterstreicht er- neut die soziale Verantwortung von Unternehmen. Sie betrachtet CSR nicht mehr als frei- willige Aktionen eines Unternehmens über das gesetzliche Mindestmaß hinaus, sondern betont, dass jedes Unternehmen für seine Wirkungen verantwortlich ist und dass dies zu den Führungsaufgaben zählt (vgl. Martinuzzi *et al.* 2011).

Jüngere Führungsansätze wie Responsible Leadership und Sustainability Leadership zei- gen, welchen neuen Aufgaben sich Führungspersonen zu stellen haben: vieldimensionalen und komplexen Systemen, unterschiedlichen Zeithorizonten, Ambiguitäten, widersprüchli- chen Stakeholder-Interessen, der Notwendigkeit zur Reflexion der eigenen Werte und ständigen persönlichen Weiterentwicklung. Führungskräfte sollten demnach ein vertieftes Verständnis für nachhaltige Entwicklung haben und die Wirkungen des eigenen Unterneh- mens auf alle Stakeholder, globale und künftige mit eingeschlossen, verstehen. Sie sollten systemisch und holistisch denken, unterschiedliche Perspektiven respektieren und innova- tiv und kreativ langfristige wie auch verantwortungsvolle Entscheidungen treffen.

Damit sind die erforderlichen Kompetenzen relativ klar beschrieben, was jedoch fehlt, sind konkrete Ansätze, *wie* Führungskräfte diese Kompetenzen erlangen können. Neue Lehr- und Lernmethoden in der Managementaus- und -weiterbildung sind dazu notwen-

dig. Viele Universitäten bekennen sich bereits zu dieser Verantwortung, konkrete Methoden existieren bisher aber wenige.

Die umfangreichen Erfahrungen an der Wirtschaftsuniversität Wien haben gezeigt, dass Systemaufstellung, in einer didaktisch geeigneten Form, sehr gut als Vermittlungsinstrument für einen grossen Teil der Nachhaltigkeitskompetenzen eingesetzt werden kann. Die Methode bietet den Blick von aussen auf ein System und regt gleichzeitig kognitives, emotionales und affektives Lernen an, was das Erfassen von komplexen Systemzusammenhängen der nachhaltigen Entwicklung und CSR ermöglicht. Dieses Erfassen des Gesamtsystems und das Testen von Interventionen unterstützen die Entwicklung neuer Lösungsideen. Gleichzeitig werden das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse wie auch die Empathiefähigkeit gegenüber anderen Systemteilen (Stakeholdern) geschult. Das erleichtert den Umgang mit widersprüchlichen Interessen und bietet die Basis für bessere Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Systemaufstellung eignet sich didaktisch besonders gut, weil sie im Gegensatz zur traditionellen, die Kognition betonenden Lehre, die emotionale und affektive Wahrnehmung fördert. Damit gehen Erkenntnisse tief, weil sie zum Hinterfragen bestehender innerer Konstrukte anregen. Systemaufstellung kann in der Hochschulausbildung, bei Studierenden mit geringer Berufserfahrung genau wie in der Weiterbildung von Führungskräften eingesetzt werden, da die Methode ermöglicht, jeweils an das vorhandene Wissen über Systeme anzuknüpfen.

Unter den existierenden Aufstellungsformen eignen sich einige bereits gut zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen. Es würde jedoch Sinn ergeben, weitere ganz spezifische Aufstellungsformen für diesen Kontext zu entwickeln und sie in das didaktische Gesamtkonzept eines Lehrgangs/einer Lehrveranstaltung einzubinden. Auch sollten weitere Testungen mit spezifischen Aufstellungsformen in der Führungskräfteweiterbildung gemacht werden.

Abkürzungen

BedFK	persönliche Bedürfnisse der Führungskraft
BedMA	Bedürfnisse der Mitarbeiter
BedU	Bedürfnisse des Unternehmens
CSR	Corporate Social Responsibility
FA	Familienaufstellung
FK	Führungskraft
NGO	Nichtregierungsorganisation
OA	Organisationsaufstellung
SySt	Systemische Strukturaufstellung
UN	United Nations

Literaturhinweise

- Arnold, R. (1993): Natur als Vorbild: Selbstorganisation als Modell der Pädagogik, Frankfurt a.M.
- Assländer, F. (2011): Dokumentation von Aufstellungen während einer firmeninternen Arbeitstagung, unter <http://asslaender.de/wp-content/uploads/Aufstellungen-während-einer-firmeninternen-Arbeitstagung.pdf> (abgerufen am 21.1.2013).
- Barth, M. (2007): Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Berlin.
- Baumgartner, M. (2006): Gestaltung einer gemeinsamen Organisationswirklichkeit. Systemische Strukturaufstellungen und Mitarbeiterbefragungen zur Diagnose von Organisationskultur, Heidelberg.
- Becker, L., et al. (Hrsg.) (2012): Unternehmen nachhaltig führen, Düsseldorf.
- Berreth, A. (2009): Organisationsaufstellung und Management. Lesarten einer beraterischen Praxis, Heidelberg.
- BMU Deutschland (2008): Nachhaltigkeit braucht Führung, Berlin, unter http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/broschuere_csr_nachhaltigkeit_fuehrung.pdf (abgerufen am 4.9.2012).
- Bloom, B.S. (Hrsg.) (1973): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 3. Aufl., Weinheim.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden, 7. Aufl., Opladen.
- Boud, D./Walker, D. (1992): In the midst of experience: Developing a model to aid learners and facilitators, in: Mulligan, J./Griffin, C. (Hrsg.): Empowerment through experiential learning: Explorations of good practice, London, S. 163–169.
- Boud, D. (1994): Conceptualizing Learning from Experience: Developing a Model for Facilitation, in: Hymans, M./Armstrong, J./Anderson, E. (Hrsg.): Proceedings of the thirty fifth Annual Adult Education Research Conference, Knoxville, S. 49–54.
- Brown, B.C. (2012): Leading complex change with post-conventional consciousness, in: Journal of Organizational Change Management, Jg. 25, Nr. 4, S. 560–575.
- Brown, M.E./Trevino, L.K. (2006): Ethical leadership: A review and future directions, in: The Leadership Quarterly, Jg. 17, S. 595–616.
- Carroll, A.B. (1991): The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders, in: Business Horizons, Jg. 34, Nr. 4, S. 39–48.
- Checkland, P./Scholes, J. (1990, reprinted 2007): Soft Systems Methodology in Action, England.
- Checkland, P. (2000): Soft Systems Methodology: A Thirty Year Retrospective, in: Systems Research and Behavioral Science, Jg. 17, S. 11–58.
- Dahlgren, L.-O. (2005): Learning conceptions and outcomes, in: Marton, F., et al. (Hrsg.): The Experience of Learning, Edinburgh.
- D'Amato, A./Roome, N. (2009): Leadership of organizational change. Toward an integrated model of leadership for corporate responsibility and sustainable development: a process model of corporate responsibility beyond management innovation, in: Corporate Governance, Jg. 9, Nr. 4, S. 421–434.
- Danserau, F., et al. (1975): A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations, in: Organizational Behavior and Human Performance, Jg. 13, S. 46–78.
- Davidson, J. (2000): Sustainable development: business as usual or a new way of living?, in: Environmental Ethics, Jg. 22, No. 1, S. 45–71.

- Dawe, G. (2005): Sustainable Development in Higher Education: Current Practice and Future Developments. A report for The Higher Education Academy, York.
- Day, D. (2001): Leadership Development: A Review in Context, in: *Leadership Quarterly*, Jg. 11, Nr. 4, S. 581–613.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenzen als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Bormann, I./Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden, S. 23–43.
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie* (2003): Stellungnahme der DGSF zum Thema Familienaufstellungen, unter <http://www.dgsf.org/themen/berufspolitik/hellinger.htm> (abgerufen am 2.8.2012).
- Dhillon, G.S. (2002): Understanding social responsibility issues in the information age, in: Dhillon, G. (Hrsg.): Social Responsibility in the Information Age: Issues and Controversies, IGI Global, S. 1–11.
- Ehnert, I. (2009): Sustainability issues in human resource management, Heidelberg.
- Elkington, J. (1998): Partnerships from cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business, in: *Environmental Quality Management*, Jg. 8, S. 37–51.
- Entwistle, N. (2005): Contrasting perspectives on learning, in: Marton, F., et al. (Hrsg.): The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education, 3rd [Internet] Ed., Edinburgh, S. 3–21.
- Epstein, M.J./Roy, M.-J. (2001): Sustainability in Action: Identifying and Measuring the Key Performance Drivers, in: *Long Range Planning*, Jg. 34, Nr. 5, S. 585–604.
- Europäische Kommission (2011): Eine neue EU-Strategie für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR).
- Ferdig, M.A. (2007): Sustainability Leadership: Co-creating a Sustainable Future, in: *Journal of Change Management*, Jg. 7, Nr. 1, S. 25–35.
- Fiedler, F.E. (1967): A Theory of Leadership Effectiveness, New York.
- Fleischner, K., et al. (2011): Wirtschaftsmediation und Systemaufstellung. ProFi Workshop auf der International infosyon Conference, 15.-17. April 2011, Wien.
- Fleishman, E.A., et al. (1991): Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation, in: *Leadership Quarterly*, Jg. 2, Nr. 4, S. 245–287.
- Freeman, E.R. (1984): Strategic management: a stakeholder approach, Boston/Massachusetts.
- Freeman, L.C. (2004): The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science, South Carolina.
- Galla, J., et al. (2008): Programmakteursaufstellungen – erste Erfahrungen mit Systemaufstellungen in Theoriebasierten Evaluationen, in: *Zeitschrift für Evaluation*, 1/2008, S. 35–73.
- Garavan, T.N./McGuire, D. (2010): Human Resource Development and Society: Human Resource Development's Role in Embedding Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Ethics in Organizations, in: *Advances in Developing Human Resources*, Jg. 12, S. 487–507.
- Gehlert, Th., et al. (2011): Aufstellungen im Projektmanagement – kleiner Aufwand – große Wirkung?, Vortrag auf der International infosyon Conference, 15.-17. April 2011, Wien.
- Gitsham, M. (2012): Experiential Learning for leadership and sustainability at IBM and HSBC, in: *Journal of Management Development*, Jg. 31, Nr. 3, S. 298–307.

- Gminder, C.U. (2005): Nachhaltigkeitsstrategien systemisch umsetzen: Eine qualitative Exploration der Organisationsaufstellung als Managementmethode, Dissertation Nr. 3079, Universität St. Gallen.
- Göbbels, M. (2002): Reframing corporate social responsibility: The contemporary conception of a fuzzy notion, in: *Journal of Business Ethics*, Jg. 44, S. 95–105.
- Goldner, C. (2003): Esoterischer Firlefanz: Die Szene der Hellingerianer, in: Goldner, C. (Hrsg.): *Der Wille zum Schicksal: Die Heilslehre des Bert Hellinger*, Wien, S. 66–132.
- Graen, G./Cashman, J. (1975): A role making model of leadership in formal organizations: A developmental approach, in: Hunt, J./Larson, L. (Hrsg.): *Leadership Frontiers*, Kent.
- Grindsted, T.S. (2011): Sustainable universities – from declarations on sustainability in higher education to national law, in: *Environmental Economics*, Jg. 2, Nr. 2.
- Grochowiak, K./Castella, J. (2002): Systemdynamische Organisationsberatung: Die Übertragung der Methode Hellingers auf Organisationen und Unternehmen, 2. Aufl., Heidelberg.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland-Bericht), Greven.
- Hellinger, B. (1994): *Ordnungen der Liebe. Ein Kursbuch*, Heidelberg.
- Hind, P., et al. (2009): Developing leaders for sustainable business, in: *Corporate Governance*, Jg. 9 Nr. 1, S. 7-20.
- Horn, K.-P./Brick, R. (2001): Das verborgene Netzwerk der Macht. Systemische Aufstellung in Unternehmen und Organisation, Offenbach.
- Horn, K.-P./Brick, R. (2003): Organisationsaufstellung und systemisches Coaching, Offenbach.
- Hühn, M. (2012): MBA Programmes and Sustainable Leadership, in: Becker, L., et al. (Hrsg.): *Unternehmen nachhaltig führen*, Düsseldorf.
- Huemann, M. (2013): Conducting audits, in: Turner, J.R. (Hrsg.): *The Gower Handbook of Project Management*, 5th edition, forthcoming.
- Infosyon e.V. (2012): infosyon-Qualitätsstandard für LeiterInnen von System-Aufstellungen in Organisationen und Arbeitskontexten, Das Internationale Forum für Systemaufstellungen in Organisationen und Arbeitskontexten, Haimhausen, unter http://infosyon.com/uploads/media/Qualitaetsstandards_fuer_Aufsteller_2012.10.pdf (abgerufen am 2.2.2013).
- Jurg, W., et al. (2008): Systems constellations: A better way to identify branding opportunities?, in: *Journal of Brand Management*, Jg. 15, S. 239–257.
- Katz, R.L. (1955): Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, Jg. 33, Nr. 1, S. 33–42.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*, New York.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*, 4. Aufl., Weinheim.
- Ludewig, K./Wilken, U. (2000): Das Familienbrett, Göttingen.
- Lynham, S.A./Chermack, T.J. (2006): Responsible Leadership for Performance: A Theoretical Model and Hypotheses, in: *Journal of Leadership and Organizational Studies* 2006, Jg. 12, S. 73–88.
- Maak, T./Ulrich, P. (2007): *Integre Unternehmensführung. Ethisches Orientierungswissen für die Wirtschaftspraxis*, Stuttgart.
- Maak, Th./Pless, N.M. (2006): Responsible Leadership in a Stakeholder Society – A Relational Perspective, in: *Journal of Business Ethics*, Jg. 66, Nr. 1, S. 99–115.

- Mamic, I. (2005): Managing global supply chain: The sports footwear, apparel and retail sectors, in: *Journal of Business Ethics*, Jg. 59, No. 1–2, S. 81–100.
- Martínez, J. (2008): The Why, When, and How of Corporate Social Responsibility, in: *Journal of Strategic Management Education*, Jg. 4 (16493877), S. 117–133.
- Martinuzzi, A., et al. (2011): Focus CSR: The New Communication of the EU Commission on CSR and National CSR Strategies and Action Plans, European Sustainable Development Network (ESDN), Quarterly Report No. 23.
- Matten, D./Crane, A. (2005): Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization, in: *Academy of Management Review*, Jg. 30, Nr. 1, S. 166–179.
- Metzger, C./Nüesch, C. (2004): Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen, St. Gallen.
- Michelsen, G. (2010): Innovationen in der Hochschule: Nachhaltige Entwicklung und universitäre Bildung, in: Hagemann, H./von Hauff, M. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung – das neue Paradigma in der Ökonomie, Marburg.
- Michelsen, G., et al. (Hrsg.) (2007): Sustainable University, Frankfurt a.M.
- Mintzberg, H. (2004): Managers, not MBAs – A hard look at the soft practice of managing and management development, San Francisco.
- Müller, U. (2010): Nachhaltigkeit – (k)ein Thema für die betriebliche Führungskräfte- und Personalentwicklung?, in: Schweizer, G., et al. (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement, Bielefeld, S. 327–336.
- Müller-Christ, G. (2013): Wo stehen Nachhaltigkeit und Ressourcenorientierung im Unternehmen? Ordnungsangebote im Prämissengerangel durch Systemaufstellungen, in: Klinke, S./Rohn, H. (Hrsg.): RessourcenKultur. Vertrauenskulturen und Innovationen für Ressourceneffizienz im Spannungsfeld normativer Orientierung und betrieblicher Praxis, Baden-Baden.
- Müller-Christ, G./Hülsmann, M. (2003): Quo vadis Umweltmanagement. Entwicklungsperspektiven einer nachhaltigkeitsorientierten Managementlehre, in: *Die Betriebswirtschaft*, Nr. 3/03, S. 257–277.
- Nienaber, H. (2010): Conceptualisation of management and leadership, in: *Management Decision*, Jg. 48, Nr. 5, S. 661–675.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (abgerufen am 3.9.2012).
- Pfriem, R. (2012): Unternehmen Nachhaltigkeit – eine neue Führungsaufgabe, in Becker, L., et al. (Hrsg.): Unternehmen nachhaltig führen, Düsseldorf.
- Pless, N.M./Schneider, R. (2006): Towards developing responsible global leaders: The Ulysses experience, in: Maak Th./Pless N.M. (Hrsg.): Responsible Leadership, London u.a., S. 213–226.
- Pless, N.M. (2007): Understanding Responsible Leadership: Role Identity and Motivational Drivers, in: *Journal of Business Ethics*, Jg. 74, S. 437–456.
- Porter, M.E./Kramer, M.R. (2011): Creating shared value, in: *Harvard Business Review*, Jg. 89, Nr. 1–2, S. 62–77.
- Quinn, L./Dalton, M. (2009): Leading for sustainability: implementing the tasks of leadership, in: *Corporate Governance*, Jg. 9, No. 1, S. 21–38.
- Rio Declaration on Environment and Development (1992): United Nations „Conference on Environment and Development“ (UNCED), Earth Summit.
- Roome, N. (1994): Environmental Responsibility: An Agenda for Higher and Further Education – Management and Business, London.

- Roome, N. (1998): Management Education for Sustainable Development. Paper presented at the Greening of Industry Network Conference: Partnership and Leadership Building Alliances for a Sustainable Future, November 15-18, 1998.
- Rondinelli, D.A./Berry, A. (2000): Environmental citizenship in multinational corporations: social responsibility and sustainable development, in: European Management Journal, Jg. 18, Nr. 1, S. 70–48.
- Rosselet, C. (2003): Mit der Organisationsaufstellung die Firma durchleuchten, in: *io management*, Nr. 12, S. 47–51.
- Rosselet, C./Senoner, G. (2010): Management macht Sinn. Organisationsaufstellungen in Managementkontexten, Heidelberg.
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? Vortrag, unter <http://www.die-bonn.de/doks/roth0301.pdf> (abgerufen am 16.1.2013).
- Satir, V., et al. (2000): Das Satir Modell. Familientherapie und ihre Erweiterung, Paderborn.
- Sachs-Schaffer, B. (2009): High-Performance Teams unter der Lupe: „durchwegs gut aufgestellt!“ in: Kaegi, U./Mueller, S. (Hrsg.): *Change auf Teamebene*, Zürich, S. 165–183.
- Sachs-Schaffer, B., et al. (2007): Erfolgsteams sind ... durchwegs gut aufgestellt, in: *Fachzeitschrift Lernende Organisation*, Mai/Juni 2007, Wien.
- Schaltegger, S./Burrit, R. (2005): Corporate Sustainability, in: Folmer, J./Cheltenham, T.T. (Hrsg.): *The International Yearbook of Environmental and Resource Economics 2005/2006. A Survey of Current Issues*, Edward Elgar, S. 185–222.
- Schneidhofer, T.M./Fasching, C. (2009): Phänomen, Konstruktion, oder einfach egal? Theorie und Praxis der Aufstellungsarbeit in Österreich, in: *Praxis der Systemaufstellung*, Jg. 10, Nr. 1, S. 64–71.
- Seelos, C./Mair, J. (2005): Social entrepreneurship: Creating new business models to serve the poor, in: *Business Horizons*, Jg. 48, Nr. 3, S. 241–246.
- Sparrer, I. (2000): Vom Familienstellen zur Organisationsaufstellung – Zur Anwendung systemischer Strukturaufstellungen im Organisationsbereich, in: Weber, G. (Hrsg.): *Praxis der Organisationsaufstellungen*, Heidelberg, S. 91–126.
- Sparrer, I. (2009a): Wunder, Lösung und System: Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung, 5. überarb. Aufl., Heidelberg.
- Sparrer, I. (2009b): Systemische Strukturaufstellungen. Theorie und Praxis, 2. überarb. Aufl., Heidelberg.
- Spurgeon, P./Cragg, R. (2007): Is it management or leadership?, in: *Clinician in Management*, Jg. 15, S. 123–125.
- Steurer, R., et al. (2005): Corporations, stakeholders and sustainable development I: a theoretical exploration of business-society relations, in: *Journal of Business Ethics*, Jg. 61, Nr. 3, S. 263–281.
- Systemische Gesellschaft (2004): Potsdamer Erklärung zur systemischen Aufstellungsarbeit – überarbeitet. Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung der Systemischen Gesellschaft am 28.9.2004, unter <http://www.syhom.de/dokumente/potsdamererklarung.pdf> (abgerufen am 2.8.2012).
- Toor, S./Ofori, G. (2008): Leadership versus management: how they are different and why, in: *Leadership and Management in Engineering*, April 2008, S. 61–71.
- UNESCO (2005): Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development, unter http://www-classic.uni-graz.at/geo2www/Graz_Declaration.pdf (abgerufen am 4.9.2012).

- UN *Global Compact* (2007): Principles of Responsible Management Education (PRME), unter <http://www.unprme.org/> (abgerufen am 9.9.2012).
- UN *Global Compact* (2010a): Blueprint For Corporate Sustainability Leadership, unter http://www.unglobalcompact.org/docs/news_events/8.1/Blueprint.pdf (abgerufen am 3.7.2012).
- UN *Global Compact* (2010b): Moving Upwards: The Involvement of Boards of Directors in the UN Global Compact, unter http://www.unglobalcompact.org/docs/news_events/8.1/Moving%20Upwards.pdf (abgerufen am 3.7.2012).
- University of Cambridge Sustainability Leadership Programme* (2011): unter <http://www.cplsl.cam.ac.uk> (abgerufen am 5.9.2012).
- Vallentin, S. (2009): Private Management and Public Opinion: Corporate Social Responsiveness Revisited, in: *Business and Society Review*, Jg. 48, Nr. 1, S. 60–87.
- Varga von Kibéd, M. (1998): Bemerkungen über philosophische Grundlagen und methodische Voraussetzungen der systemischen Aufstellungsarbeit, in: Weber, G. (Hrsg.): *Praxis des Familien-Stellens*, Heidelberg, S. 51–60.
- Varga von Kibéd, M. (2000): Unterschiede und tiefere Gemeinsamkeiten der Aufstellungsarbeit mit Organisationen und der systemischen Familienaufstellung, in: Weber, G. (Hrsg.): *Praxis der Organisationsaufstellungen*, Heidelberg, S. 11–33.
- Varga von Kibéd, M./Sparrer, I. (2011): Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche die es werden wollen, 7. Aufl., Heidelberg.
- Visser, W./Courtice, P. (2011): Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice, SSRN Working Paper Series, 21 October 2011, unter <http://ssrn.com/abstract=1947221>.
- Vroom, V.H./Yetton, P.W. (1973): Leadership and decision-making, Pittsburgh, PA.
- Weber, G. (2000): Organisationsaufstellungen: Basics und Besonderheiten, in: Weber, G. (Hrsg.): *Praxis der Organisationsaufstellungen*, Heidelberg, S. 34–90.
- Weber, G. (2001): Derselbe Wind lässt viele Drachen steigen, Heidelberg.
- Weber, G., et al. (2005): Aufstellungsarbeit revisited... nach Hellinger? Mit einem Metakommentar von Matthias Varga von Kibéd, Heidelberg.
- Wood, D.J. (1991): Corporate social performance revisited, in: *Academy of management review*, Jg. 16, S. 691–718.
- Wunderer, R. (2009): Führung und Zusammenarbeit – eine unternehmerische Führungslehre, 8. erw. Aufl., Köln.
- Yoshikawa, T./Rasheed, A. (2009): Convergence of Corporate Governance: Critical Review and Future Directions, in: *Corporate Governance: An International Review*, Jg. 17, Nr. 3, S. 388–404.

Ursula Kopp, Dipl.-Ing., MSc, MBA, ist Senior Research Fellow am Research Institute for Managing Sustainability an der Wirtschaftsuniversität Wien. Ihr Tätigkeitsbereich umfasst die Organisation von EU- und Forschungsprojekten zur Evaluation Nachhaltiger Entwicklung und CSR, die Konzeption und Moderation von Multi-Stakeholder Prozessen sowie Lehre und Forschung zu Nachhaltiger Entwicklung und CSR.

Anschrift: Wirtschaftsuniversität Wien, Research Institute for Managing Sustainability, Franz-Klein-Gasse 1, 1190 Wien, Österreich, Tel.: +43 1/31336-5455 Fax: +43 1/31336-905455, E-Mail: ursula.kopp@wu.ac.at

Bedanken möchte ich mich für die professionell wertvollen Inputs und anregenden Diskussionen bei *Georg Müller-Christ*, Leiter des Forschungszentrums Nachhaltigkeit der Universität Bremen, bei *André Martinuzzi*, Leiter des Forschungsinstituts für Nachhaltige Entwicklung/Research Institute for Managing Sustainability der Wirtschaftsuniversität Wien, und bei *Peter Kornfeind*, Geschäftsführer der focus change Consulting GmbH.