

SYSTEMTHEORETISCHE REKONSTRUKTION EINES SCHLAGWORTS

WISSENSMANAGEMENT IN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

von Manfred Borutta

Wie bilden sich Bildungseinrichtungen? Wie wissen sie, was sie lernen sollen, *ver-*lernen sollten und was sie nicht zu lernen brauchen?

Die Auseinandersetzung mit Wissensmanagement in Bildungseinrichtungen (bspw. Pflegeschulen) stellt für diese eine besondere Form des systemtheoretischen Re-entries und, im Anschluss daran, eine besondere Art von Selbstbeobachtung (Reflexion) dar. Re-entry¹ bedeutet die Wiedereinführung einer Differenz in ein System, welches sich selbst aufgrund dieser Differenz von seiner Umwelt unterscheidet. Leitunterscheidungen wie vermittelbar/nicht vermittelbar (Kade 1997)

und Operationsweisen wie Lernen bzw. Nicht-Lernen (Simon 1998), mit denen Organisationen des Bildungssystems (Schulen, Universitäten etc.) alltäglich arbeiten, finden durch diese Wiedereinführung Anwendung auf sie selbst. Und damit auf eine Organisationsform, die für sich üblicherweise in Anspruch nimmt, über Lernfähigkeit und Nicht-Lernfähigkeit bei ihren Adressaten (Auszubildende) entscheiden zu können. Beobachtende Systeme bezeichnen die von ihnen beobachtbare Welt in Abhängigkeit von Unterscheidungen. Beobachtung ist eine Form der Unterscheidung. Was aber ist eine Unterscheidung? Sie ist eine Zwei-Seiten-Form, deren

eine Seite zur Bezeichnung, deren andere Seite zur Diskriminierung des Bezeichneten dient. Damit ist in jeder Unterscheidung bereits eine Asymmetrie eingebaut. Als soziale Systeme sehen Bildungseinrichtungen in der Beobachtungsweise erster Ordnung weder ihre je aktuell benutzten Unterscheidungen, noch die anderen (auch möglichen) Unterscheidungen. Diese werden erst in der Beobachtung zweiter Ordnung erkennbar. Ein Re-entry ist eine solche Form der Beobachtung zweiter Ordnung, mit der ein System seine eigenen Unterscheidungen auf sich selbst anwendet. Im Re-entry wird die Bildungseinrichtung zum Objekt ihrer eigenen Beobachtung. Die Unter-

¹ Der Begriff des Re-entry geht zurück auf George Spencer Browns „Laws of forms“ (Gesetze der Form), 1969.

scheidungen Lernen vs. Nicht-Lernen bzw. vermittelbar/nicht vermittelbar finden dann auf die Bildungseinrichtung selbst Anwendung. Was aber passiert, wenn eine Bildungseinrichtung dazu angehalten wird – im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung –, nicht nur zu sehen, dass sie unterscheidet, sondern wie sie unterscheidet und was bei ihrem Unterscheiden asymmetrisch bezeichnet („marked state“) und was diskriminiert („unmarked state“) wird? Sie benutzt dann eine Unterscheidung, die ihr in der Alltagsbeobachtung (Beobachtung erster Ordnung) nicht zur Verfügung steht. Sie macht einen Unterschied, der einen Unterschied bewirkt (Bateson 1985). Und damit markiert sie die erste Voraussetzung für ihr eigenes Lernen.

LERNEN, VER-LERNEN UND ENTLERNEN SIND VERÄNDERUNGEN VON BISLANG BENUTZTEN, AKTUELL ABER UNBRAUCHBAR GEWORDENEN UNTERSCHIEDUNGEN

In diesem Sinne schafft Lernen neue Möglichkeiten und forciert die Anschlussfähigkeit psychischer wie sozialer Systeme. Die erkenntnisleitende Frage, die damit auf der operativen Ebene unausweichlich gestellt ist, lautet: Wie unterscheiden Organisationen, was sie lernen und anstelle dessen verlernen sollen, und was sie nicht zu lernen brauchen? Und, wenn wir davon ausgehen, dass Lernen einen Prozess darstellt, dessen Ergebnis Wissen ist (Willke 2001): Wie generieren Bildungseinrichtungen ihr Wissen?

WISSEN IST KEIN ROHSTOFF UND STELLT KEINE RESSOURCE DAR

Aus systemtheoretischer Sicht unterscheidet sich die Frage, wie Organisationen lernen, nicht so sehr von der Frage, wie Menschen lernen. „Schüler und Schule lassen sich als selbstorganisierte Systeme betrachten, die sich

im Laufe ihrer Geschichte verändern, oder auch nicht.“ (Simon 2002) Mit der Hinwendung zum Wissen berührt die Organisationslehre einen genuin philosophischen Bereich; was allerdings nur von einigen wenigen Autoren registriert wird. Dieses Ausblenden der philosophischen Wurzeln des Wissensbegriffs (u. a. bei Platon) manifestiert sich heute anschaulich in der Sprache. Alltagssprachlich neigen wir dazu, Erfahrungen aus der Behandlung materieller Objekte (z. B. die Nutzung von Rohstoffen) auf ideelle Vorgänge zu übertragen. Diese materialisierte Übertragung findet sich in der überwiegenden Anzahl der Fachpublikationen zum Thema Wissensmanagement wieder. Hier findet vorrangig ein ressourcenorientierter und repräsentationaler Wissensbegriff Verwendung. Wissen ist dann – wie die klassischen Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital als Mittel zum Zweck – primär auf Wertschöpfung ausgerichtet. Die innerhalb dieser Literatur nicht selten verwendete Speicher-Metapher suggeriert, der Erwerb von Wissen hätte keine negativen Folgen für das bereits bestehende Wissen. Dabei wird übersehen, dass Lernen und Wissen keine absoluten Werte sind, sondern hochgradig ambivalent daherkommen. Denn Wissen kann lernbehindert machen und Lernen kann Wissen zerstören.

WISSEN KANN DEN EINZELNEN WIE AUCH ORGANISATIONEN DUMM MACHEN

Im Sinnbild der verwendeten Speicher-Metapher wird Wissen als Stoff behandelt, der „gesammelt“ und manchmal auch „eingetrichtert“ werden kann, bis man die „Materie“ dann möglichst bald beherrscht. Dieses Innen-außen-Verhältnis zwischen dem lernenden System und seiner Umwelt unterstellt, dass Wissen ursprünglich draußen ist und nach drinnen (in ein Gehirn, eine Organisation) geholt werden muss, bis man es „intus“ hat. Simon vergleicht dieses Modell mit der Tätigkeit

eines Archivars, dessen Kreativität sich im besten Fall auf die Form des Katalogisierens beschränkt. Wissensmanagement erscheint so als „eine gehobene Form der Lagerverwaltung“ (Simon 1998). Hierzu gehört auch die weit verbreitete Idee, Wissen könne in seiner Menge vermehrt werden, und mehr Wissen sei prinzipiell besser als weniger Wissen. Hier zeigen sich die Grenzen eines ressourcenförmigen Wissensbegriffs, denn die Vermehrung und Verringerung von Wissen unterliegt anderen Mechanismen als die von Kapital. Dort, wo man sein Wissen mit anderen Menschen teilt, hat man nicht weniger Wissen als vorher (anders verhält sich dies bekanntlich mit dem Teilen eigener Einnahmen).

In Abgrenzung zu diesem repräsentationalen Wissensverständnis wollen wir im Folgenden die Begriffe Lernen und Wissen weiter systemtheoretisch differenzieren und reformulieren. Wir nehmen also auch hier eine Unterscheidung vor, bei der die eine Seite (Wissen als systemtheoretischer Begriff) bezeichnet und die andere (Wissen als speicherbarer Stoff) diskriminiert wird. Wir können mithilfe dieser Differenzierung die blinden Flecken eines repräsentationalen Wissensbegriffs – wie ihn die Organisations- und Managementlehre verwendet – ausleuchten. Wissensmanagement in Organisationen, seine Möglichkeiten und mehr noch seine Grenzen werden damit in ein anderes Licht gestellt.

Luhmann (1984, 1998) differenziert verschieden autopoietische² Systemtypen als operativ geschlossene, strukturdeterminierte Systeme. Er unterscheidet dabei psychische und soziale Systeme. Die operative Einheit psychischer Systeme – als Zusammenhang aktualisierter und potenzialisier-

² Autopoiesis: Selbst-Reproduktion, bezeichnet in der Systemtheorie einen Begriff der Organisation der Operationen eines Systems, durch welche alle Elemente eines Systems durch die selektive Verknüpfung der Elemente dieses Systems selbst erzeugt werden.

ter Gedanken – ist das Bewusstsein.³ Bewusstsein prozessiert über Gedanken. Davon zu unterscheiden sind soziale Systeme, deren operative Basis Kommunikation darstellt. Soziale Systeme (z. B. Organisationen) sind somit Systeme, die von einer nicht-kommunikativen Umwelt (Bewusstsein) und von anderen kommunikativen Systemen (andere Organisationen) operativ abgegrenzt sind.⁴ Personen (vereinfacht: Bewusstseinträger) befinden sich niemals in sozialen Systemen; sie gehören vielmehr zu ihren Umwelten. Mitarbeiter sind somit Teil der näheren Umwelt der Organisation, für die sie arbeiten. Die Organisation selbst besteht also nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikationen. Genauer: Sie besteht aus Entscheidungen als eine spezifische Form von Kommunikation. Ohne das Vorhandensein von Entscheidungen kollabiert jede Organisation, ihre Systemgrenzen lösen sich auf und sie ist als spezifische Organisation (z. B. als Pflegeschule) für ihre Umwelt nicht mehr erkennbar. Ihre Struktur determiniertheit entwickeln Organisationen im Laufe ihrer Geschichte. So sind neu gegründete Organisationen häufig noch durch eine hohe Varietät⁵ und eine niedrige Redundanz⁶ gekennzeichnet (Borut-

3 Luhmann verwendet die Begriffe „psychisches System“ und „Bewusstseinsystem“ bzw. „Bewusstsein“ häufig gleichbedeutend.

4 Die Gesellschaft stellt dabei als größtes soziales System die Gesamtheit aller füreinander erreichbaren Kommunikationen dar.

5 Varietät bedeutet die Verschiedenartigkeit der Entscheidungen einer Organisation. Sie ist gering, wenn das System immer nur mit sehr ähnlichen Entscheidungen befasst ist (z. B. Regelausbildung an Altenpflegeschulen). Sie ist hoch, wenn ein System die Spannweite der zu treffenden Entscheidungen erhöht (z. B. bei hoher Diversifikation des Angebots einer Fort- und Weiterbildungseinrichtung).

6 Redundanz bedeutet die strukturelle Einschränkung der Entscheidungen durch eine Organisation. Hohe Redundanz bedeutet immer auch für einen externen Beobachter eine leichte Durchschaubarkeit eines von ihm beobachteten Systems

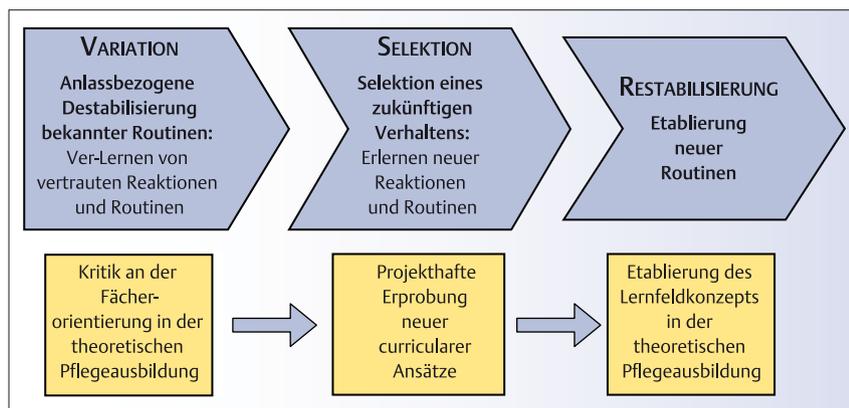


Abb. 1 Organisationales Lernen als Abweichungsverstärkung

ta 2006). Das kann sich im Laufe der Entwicklungszeit einer Organisation verändern.

Für Maturana (2001) sind lebende Systeme auf kognitive Strukturen basierende Systeme. Dies entspricht auf biologischer Ebene den Nervenetzen und den sich darin gegenseitig erregenden und hemmenden Nervenzellen. Analoges kann auch für soziale Systeme festgestellt werden. Das Wissen einer Organisation manifestiert sich jedoch nicht bewusstseinsförmig als Ansammlung von Gedanken, sondern in ihren alltäglichen Abläufen und Entscheidungen, den immer wieder aufs Neue vollzogenen Prozessen und den repetitiven Mustern der Kommunikation und Interaktion unter den Mitarbeiter/-innen und zwischen Mitarbeiter/-innen und Adressaten (Auszubildenden). „Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren.“ (Willke 1998) Das organisationale Wissen erweist sich demnach so lange als funktional, so lange es dazu beiträgt, die Organisation als soziales System aufrechtzuerhalten.

[vgl. zur Vertiefung: Luhmann, N. (1988). Organisation. In: Küpper W., Ortman, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 165–185. Opladen].

Die Entwicklung des Wissens, seine Veränderung oder Nicht-Veränderung, Ausdifferenzierung oder Entdifferenzierung stellen Formen des Lernens, Nicht-Lernens, Ver-Lernens oder Ent-Lernens dar (Simon 1998). Lernen – im systemtheoretischen Verständnis – bedeutet demzufolge eine Abweichungsverstärkung. Diese stellt einen destabilisierenden Prozess für Organisationen wie Bildungseinrichtungen dar. Das geschieht in der Regel durch einen Dreischritt:

1. Destabilisierung: als anlassbezogene Variation verschiedener Verhaltensweisen (vgl. Kritik an der Fächerorientierung in der theoretischen Pflegeausbildung)
2. Selektion eines zukünftigen, neuen Verhaltens (vgl. projekthafte Erprobung neuer curricularer Ansätze)
3. Restabilisierung: Etablierung einer neuen Routine (vgl. Etablierung des Lernfeldkonzepts)

Alte Reaktionen und Routinen müssen zunächst verlernt, neue – von denen man nicht weiß, ob und wie sie sich bewähren werden – müssen erlernt werden. Konfliktär ist dieser Prozess in Organisationen alleine schon wegen der jeweils unterschiedlichen Bewertung der Lernanlässe: Die einen sehen Anlässe und fordern neue Routinen; die anderen sehen Anlässe nicht oder bewerten die beobachteten Anlässe anders und fordern Beibehaltung der Routine.

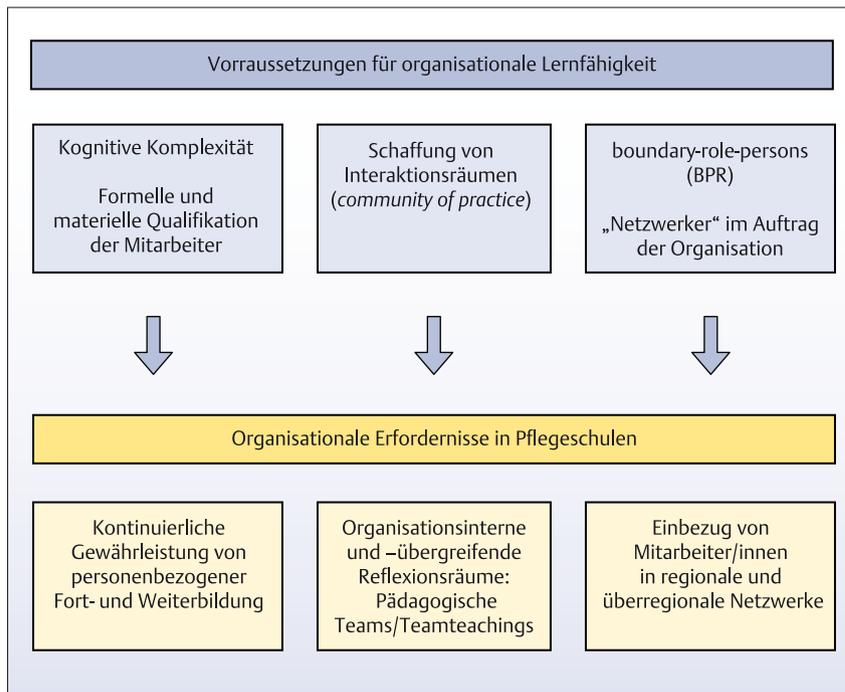


Abb. 2 Voraussetzungen für die Lernfähigkeit von Pflegeschulen

DIE „LERNENDE ORGANISATION“ IST EIN OXYMORON

Organisationen lernen – wenn überhaupt – nur über eine strukturelle Kopplung mit psychischen Systemen in ihrer näheren Umwelt. Denn Lernen setzt Wahrnehmen voraus und Wahrnehmen können nur Bewusstseinssysteme. Aus dieser Perspektive ist auch die Lernfähigkeit einer Pflegeschule von mindestens drei Voraussetzungen abhängig:

1. Personen (Mitarbeiter/-innen) müssen mit entsprechender kognitiver Komplexität ausgestattet sein (Groth 2003). Bestandschutzregelungen für langjährige Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte stellen dabei nicht selten einen arbeitsrechtlichen Denkmalschutz dar, der chronifiziertes Nicht-Lernen auch dort fördert, wo es für die Organisation längst dysfunktional geworden ist.
2. Die Organisation muss den Personen hinreichende Interaktionsmöglichkeiten bieten, durch den ein Erfahrungskontext (*Community*

of practice) möglich wird, der eine strukturelle Kopplung an die Organisation herangetragen werden lässt. Pädagogische Teams und Teamteachings können diese Funktion dann erfüllen, wenn sie in Anlehnung an das Projektmanagement thematisch und nicht hierarchisch ausgerichtet sind.

3. Zur strukturellen Kopplung mit Organisationen und anderen psychischen Systemen in der Umwelt von Pflegeschulen bedarf es *Boundary role persons* (BPR), die eine durch und für die Organisation legitimierte und legalisierte Überbrückungsfunktion einnehmen. BPR verfügen über eine duale Rolle des Operierens zwischen den Einflussbereichen mehrerer Organisationen. Ihnen kommt damit eine hohe Verantwortung zu. Sie selektieren die Datenflut aus der Umwelt der Organisation vor. Sie filtern diese und entscheiden kategorial darüber, was eine systemrelevante Information ist und was nicht.

Die viel zitierte „lernende Organisation“ stellt dennoch ein Oxymoron dar (Baecker 2003). Denn Organisationen sind auf Stabilisierung von Routinen angelegt. Diese Stabilisierungsfunktion brauchen sie, damit sie ihre Programme (Pflegeeinrichtungen ihren Pflegeauftrag, Bildungseinrichtungen ihren Bildungsauftrag) durchführen können. Und sie brauchen sie, weil sie für psychische Systeme (Personen; z. B. Bewerber, Interessenten) und soziale Systeme in ihrer Umwelt (Organisationen wie Pflegeeinrichtungen, Aufsichtsbehörden) berechenbar bleiben müssen. Eine Pflegeschule, die plötzlich damit beginnt, neben der Ausbildung auch noch Pflegehilfsmittel zu verkaufen, baut damit eine für sie selbst problematische Komplexitätsdifferenz zu ihrer Umwelt auf. Kooperationspartner würden sich nach verlässlicheren Partnern in der Ausbildung umsehen. Organisationen versuchen also – aus gutem Grund – Abweichungen in ihren Routinen zu verringern bzw. zu verhindern. Lernen hingegen bedeutet Destabilisierung und Verunsicherung (s. o.). Baecker spricht deshalb passender von *kompetenten* Organisationen. Wann aber ist eine Organisation kompetent? „Sie ist es, wenn sie bestimmte Ressourcen zur Lösung von Problemen vorhält und in der Lage ist, Situationen zu erkennen, in denen diese Ressourcen nicht ausreichen und ergänzt werden müssen.“ (Baecker 2003) In Anlehnung an den Philosophen Odo Marquard spricht Baecker von einer *Inkompetenzkompensationskompetenz* und meint damit die Fähigkeit einer Organisation zur Differenzierung zwischen dem, was sie lernen muss, um ihr Weiterleben zu gewährleisten, und dem, was sie nicht (mehr) zu lernen braucht, was sie als irrelevant betrachten kann. Auf der kategorialen Entscheidungsebene werden nur systemrelevante Ereignisse als Entscheidungen erkannt und wahrgenommen. Alles, was das System aufgrund seiner inneren Strukturen nicht als systemrelevant erkennt, entspricht nicht seinen *kategorialen*



Kriterien und hat somit auch keine Chancen, im System gelernt zu werden. Es bleibt für die Organisation Rauschen.⁷ Werden Ereignisse in der Umwelt des Systems als Entscheidungen bestimmten Inhalts – getroffen nach bestimmten Prinzipien – erkannt, so kann es zu strukturellen Kopplungen und infolge dessen zu *substantziellen* Interpretationen dieser Entscheidungen kommen. Diese Ereignisse haben dann für die Organisation eine substantielle Relevanz. Sie kann hiermit – im wahrsten Sinne des Wortes – etwas anfangen (Borutta 2007). Das, was sie damit anfangen kann, steht im Kontrast zu dem bisher Bekannten. Es kommt zur Unterschiedsbildung und infolge dessen zur Destabilisierung bisheriger Unterscheidungen, zur Selektion eines neuen Verhaltens und der Restabilisierung und Etablierung neuer Routinen.

Dies bedeutet, autopoietische Systeme lernen immer nur am Widerstand eigener, systeminterner Operationen. In die Autonomie dieser Operationsweisen kann kein System von außen direkt eingreifen. Dies macht im Übrigen auch verstehbar, weshalb weite Teile der ambulanten und stationären Einrichtungen – trotz erhöhten Prüfungsdrucks und Prüfintervallen (durch MDK, Heimaufsicht etc.) und entsprechenden gesetzlichen Vorgaben im SGB XI (§§ 112, 114) – bis heute die Expertenstandards des DNQP nicht eingeführt haben.⁸ Und es wird verstehbar, weshalb sich viele Pflegeschulen mit der Einführung des Lernfeldkonzepts schwer getan haben bzw. immer noch tun. Dort, wo die Irritationen nicht anschlussfähig sind an die Programmatik und Leitdifferenz eines Systems, kommt es nicht selten zu „Als-ob-Spielchen“

7 Die Selektionsfähigkeit und -bereitschaft der Boundary role persons leistet hier eine entscheidende Filterfunktion.

8 Nach einer aktuellen Studie des MDK Rheinland-Pfalz haben 80% der ambulanten und 50% der stationären Einrichtungen die Expertenstandards nicht eingeführt.

(Ortmann 2003). Qualitätsmanagement liefert eine hervorragende Plattform für dieses doppelte Spiel: Auf der deskriptiven Ebene erfüllt man die Anforderungen, auf der operativen Ebene des Alltags bleibt alles bei den alten Abläufen. Das entspricht dem Unterschied von Speisekarte und Essen, der jedem bewusst wird, der schon einmal versucht hat, eine Speisekarte zu essen.

Wer also von Organisationen Lernfähigkeit fordert, muss in der Lage sein, eine Routine zur Aufhebung von Routinen anzugeben bzw. eine Inhibition der (Lern-)Inhibitionen entwickeln. Soll Lernen in Organisationen erfolgreich verlaufen, d. h. im Sinne einer zeitstabilen Veränderung, welche das Weiterleben der Organisation gewährleistet, dann muss die Organisation in die Lage versetzt werden, ihre eigene Lernfähigkeit zu organisieren und Routinen zur Abweichungsverstärkung einzurichten. Ohne ein gewisses Maß an Anschlussfähigkeit nach außen und nach innen ist dies kaum vorstellbar. Anschlussfähigkeit nach außen bedeutet Wahrnehmung und Verarbeitung von Irritationen und

Informationen, welche die Umwelt (Mitarbeiter/-innen, Auszubildende, Behörden, Pflegeeinrichtungen, andere Pflegeschulen, Hochschulen etc.) bereithält. Anschlussfähigkeit nach innen bedeutet dabei die Fähigkeit zur Generierung von Wissen aus diesen Informationen. Die zunächst als Rauschen wahrnehmbaren Daten werden vom System als systemrelevante Informationen erkannt (1. Kontext) und in der Folge wird aus diesen Informationen neues Wissen generiert (2. Kontext). Letzteres ist vor allem eine Frage *systemintern bedeutsamer Erfahrungsmuster*, da Wissen nichts anders darstellt als in Erfahrung eingebettete Information (Willke 2001). Deshalb spricht Luhmann u. a. davon, dass soziale Systeme zwar operativ geschlossen sind, aber kognitiv offen sein müssen. Kompetenzentwicklung in Organisationen setzt diese kognitive Offenheit ebenso voraus wie sie operative Schließung voraussetzt. Organisationale Kompetenz ist also stets abhängig von dem, was die Umwelt bereitstellt. Dies stellt eine für ein System (Organisation) unverfügbare Voraussetzung dar.

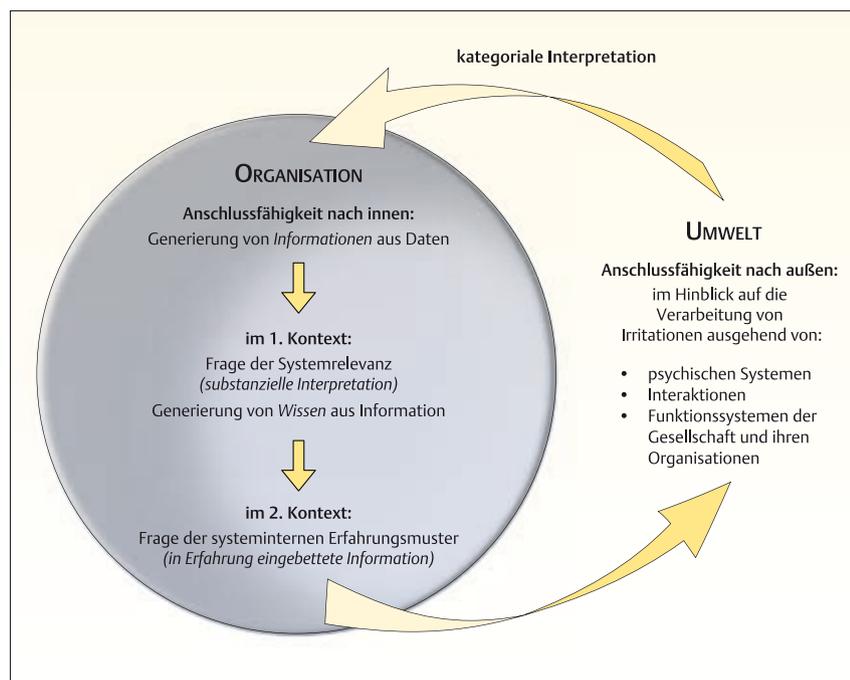


Abb. 3 Wissensgenerierung setzt eine zweifache Anschlussfähigkeit von Organisationen voraus



WISSENSMANAGEMENT STELLT EINE ZUMUTUNG DAR

„Wissensmanagement ist zu einem Klischee verkommen. Es hat eine nur geringe wissenschaftliche Fundierung, ist von daher eher ‚talk‘.“ (March 2001) Wie Baecker feststellt, haben fast alle Schlagworte der Managementphilosophie⁹ eine polemische, zumindest aber normative Komponente. „Indem sie für etwas werben, wenden sie sich gegen etwas anderes, das zumeist nur implizit genannt wird.“ (Baecker 2003) Wer beispielsweise über „Qualitätsmanagement“ spricht, thematisiert damit implizit die aus seiner Beobachterperspektive bis dahin mangelhafte Qualität von Produkten bzw. Dienstleistungen. Schlagworte wie Wissensmanagement implizieren jeweils sowohl Zuschreibungen wie auch Zumutungen unterschiedlicher Art. Das Stichwort der „lernenden Organisation“ bringt die Zuschreibung zum Ausdruck, dass Organisationen normalerweise nicht lernen, und nunmehr eben dieses als Zumutung von außen oder innen gefordert wird. Die Zuschreibung des Wissensmanagements ist die, dass Organisationen offenkundig bislang kaum darum bemüht waren, ihr Wissen über ihre Umwelt und ihr Wissen über eigene Routinen und Prozesse aufzubereiten und einsatzbereit zu halten. Verstehen wir Wissen als soziales Wissen, dass in den Verhältnissen steckt, in Abläufen und Geschichten der Organisation, dann muss es, um wirksam werden zu können, kommuniziert werden. Tatsächlich wird jedoch in den Ansätzen des Wissensmanagements nicht das Wissen als solches kommuniziert, sondern stets die Differenz zwischen Wissen und (behauptetem) Nicht-Wissen. Die Zumutung des Wissensmanagements besteht also darin, dass diejenigen, die sich aufmachen, das

Wissen einer Organisation *managen* zu wollen, damit unterstellen, dass sie etwas wissen, was die Organisation (noch) nicht weiß, aber wissen sollte. Damit kommt man jedoch bereits in erhebliche kommunikative Schwierigkeiten. „Das hat man *einfach* zu wissen“, meinte die Referentin zu den Teilnehmer/-innen der Praxisanleitungs-Weiterbildung. Wissen ist aber keine neutrale Ressource, die man „in aller Unschuld“ (Baecker 2003) und in bester Absicht *einfach* zur Verfügung stellen kann. Wird Wissen kommuniziert, so wird gleichzeitig auf der Mitteilungsebene unweigerlich eine Absicht mitkommuniziert. Kommunikationsnetzwerke und Interaktionen ändern sich in dem Moment, in dem bereits der Versuch der Kommunikation von Wissen unternommen wird. „Man merkt die Absicht und ist verstimmt“, sagte Goethe über Erziehungsversuche dieser Art. Versuche der Mitteilung von Wissen führen mitunter zum gleichen Ergebnis. Man gelangt also mit (mehr) Wissen nicht unbedingt aus den organisationalen Problemen heraus, sondern mitunter weiter hinein.

Die *Ablehnungswahrscheinlichkeit von Wissen* erklärt sich systemtheoretisch daraus, dass mit neuem Wissen die bisherige Konstruktion von Selbstwahrnehmung des Systems, dem dieses Wissen nun zugemutet wird, in Frage gestellt wird und auf dem Spiel steht. Die vg. „Als-ob-Spielchen“ sind nicht selten Ausdruck dieser Wissensablehnung. Man signalisiert Annahmefähigkeit und -fähigkeit, um in Ruhe die etablierten und vertrauten Routinen fortführen zu können. Um die Erfahrung einer konstanten Welt sicherzustellen, bieten sich aber noch andere Möglichkeiten an. Nicht selten gestalten Organisationen ihr eigenes Nicht-Lernen, indem sie entweder für eine Stabilität der eigenen Umwelt sorgen (1. Variante) oder durch den systematischen Ausschluss von herangetragenem Informationen für eine stabile Wahrnehmung der Umwelt sorgen (2. Variante). Die 1.

Variante ist relativ weit verbreitet. Hier umgibt man sich mit Personen, von denen anzunehmen ist, dass sie nichts Unberechenbares und Unvorhersehbares tun oder sagen. Über die Form der Ausschreibung lassen sich Irritationen auf der personalen Ebene vermeiden. Auch der Ausschluss im Abonnement bestimmter kritischer Fachzeitschriften sorgt für ein störungsfreies Aufrechterhalten vertrauter Denkschemata. Wir können dies in Anlehnung an Simon als Störungsprophylaxe und Chronifizierungsstrategie für das eigene Denken bezeichnen – oder (positiv formuliert) als Strategie zur Bewahrung der eigenen Identität. Die 2. Variante besteht darin, die sich verändernde Umwelt nicht als solche wahrzunehmen und auch für die Zukunft Veränderungen als undenkbar auszuschließen. Jede Organisation entscheidet schließlich selbst, was für sie relevant ist und was nicht. „Wenn nur die Informationen zur Kenntnis genommen werden, die das eigene Weltbild bestätigen, so entstehen weder Konflikte, noch Lern- und Veränderungsbedarf.“ (Simon 1998) Über Anlässe, ob, wann und was zu lernen ist, lässt sich trefflich streiten. Die einen sehen zwar Anlässe zur Veränderung, fordern aber andere Reaktionen hierauf. Andere sehen die Anlässe nicht und fordern – aus welchen Motiven auch immer – die Beibehaltung der Routinen. Es mag vor diesem Hintergrund verwunderlich erscheinen, ist aber systemtheoretisch durchschaubar, dass in dem Bundesprojekt „Pflegerausbildung in Bewegung“ festgestellt werden konnte, dass manche Schulleitungen sich offenkundig schwer tun, in interdisziplinären Strukturen zu denken, während die pädagogischen Mitarbeiter/-innen auf der operativen Ebene diese Form der Kooperation im Rahmen des Projektalltags durchaus umzusetzen wussten. Leitungskräfte müssen die Imperative der Organisation vertreten, und diese sind nicht selten auf Beibehaltung bestehender Routinen gestellt.

9 Wobei man trefflich über diese substantivistische Zusammenfügung von Management und Philosophie streiten kann. Aus Platzgründen tun wir dies an dieser Stelle nicht.



EBENEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS

Um den systembedingten Lernwiderstand in einer Organisation zu überwinden und damit Abweichungen als mögliche Anregungen zu Neuerungen überhaupt wahrgenommen werden können, muss Neugier geweckt werden, damit Störungen nicht als Abweichung erscheinen, sondern als „Neuheiten“ einer genaueren (Relevanz-)Prüfung unterzogen werden können. An dieser Stelle kommt die operative Ebene ins Spiel. Bateson (1985) hat bereits zwischen Lernen und Verlernen genau differenziert und damit die Doppelseitigkeit beider Aspekte berücksichtigt. Er unterscheidet auf der Grundlage der Typenlehre Russells vier Lernebenen, die hier in gebotener Kürze dargestellt werden:

LERNEN 0. (REAKTIONSORDER GEWOHNHEITSLERNEN)

Hier kann gelernt werden, ohne dass irgendetwas verlernt werden müsste. Ein bestimmter Reiz löst immer die gleiche Reaktion aus: Der Pausengong

der Pflegeschule ist täglich um 12 Uhr zu hören – man macht Pause. Die Küche des Altenheims serviert immer um 17.30 Uhr das Abendbrot – man muss es verteilen. „In gewöhnlicher, nicht-technischer Redeweise wird das Wort ‚Lernen‘ häufig auf das angewandt, was hier als ‚Lernen null‘ bezeichnet wird, d.h. auf die einfache Informationsaufnahme von äußeren Ereignissen, dergestalt, dass ein ähnliches Ereignis zu einem späteren Zeitpunkt dieselben Informationen übermittelt.“ (Bateson 1985) Auf der Ebene des Null-Lernens kommt es (noch) nicht zur Berichtigung durch Versuch und Irrtum.

LERNEN I. (PROTO-LERNEN)

Hier liegen bereits Routinen vor, die steuernd auf die Bedingungen von Lernen 0. einzuwirken versuchen. Lernen I. setzt einen wiederholbaren Kontext voraus, innerhalb dessen man über Versuch und Irrtum Verhalten optimieren kann. Im Lernen I. spielt das Phänomen der Gewöhnung eine bedeutsame Rolle. Es laufen routinemäßige Lernprozesse ab. Der bekannteste Fall stellt

die Pawlowsche Konditionierung dar. Gelernt wird hier aber nur in dem Maße, in dem gleichzeitig verlernt wird. Deshalb muss klar werden, welche alte Routine verlernt werden soll, bevor eine neue erlernt werden kann. Die im Pflegealltag als Hilfskraft erlernten Pflege Techniken erweisen sich im Rahmen der Pflegeausbildung als überholt. Man verlernt sie und lernt anstelle dessen ein pflegerisches Handeln, dass dem State of the art entspricht.

LERNEN II. (DEUTERO-LERNEN)

Hier geht es um Bedingungen des Lernen I., also darüber, etwas über das Verlernen von alten Routinen und das Erlernen neuer Routinen zu lernen. Es geht darum, in der Lage zu sein, das Verlernen nur dann zu verlernen, wenn dies dem eigenen Weiterkommen hilft bzw. neue Anschlüsse hierdurch geschaffen werden. Lernen II. bedeutet die bewusste Unterscheidung von Kontexten und die Übertragung von Gelerntem auf andere Kontexte. Bateson definiert es auch als die „Veränderung der Menge von Al-





ternativen“. Auf dieser Stufe des Lernens ist die Unterscheidung von Information und Wissen erst möglich. Und dies ist für ein Lernen des Lernens wesentliche Voraussetzung. Es besteht die Möglichkeit zu überprüfen, in welche Situationen man kommt, weil man gelernt und verlernt hat. Regelwissen kann nicht in jeder pflegerischen Situation gleich angewendet werden. Es muss je an die volle Fallwirklichkeit angepasst werden. Fallorientiertes professionelles Pflegehandeln setzt eben diese Beachtung unterschiedlicher Kontexte voraus.

LERNEN III.

Hierbei handelt es sich um einen schwierigen und bei Menschen selten anzutreffenden Vorgang. Auf der Lernebene II. erfahrene Widersprüche können zu Lernen III. führen. Hier werden jene Phänomene bewusst, die das Lernen II. beherrschen; es können Veränderungen im Lernen und Verlernen vorgenommen werden. Wenn Lernen II. ein Erlernen der Kontexte von Lernen I. ist, dann ist Lernen III. ein Erlernen der Kontexte dieser Kontexte. Innerhalb eines pflegepädagogischen Studiums und in der Pflegeforschung sind solche reflexiven Möglichkeits- und Denkräume durchaus denkbar.

Die Übertragung der Lernebenen nach Bateson von Menschen (psychischen Systemen im weitesten Sinne) auf Organisationen (sozialen Systemen) erfordert den Rückblick auf die vg. unterschiedlichen Operationsweisen beider Systemtypen: Psychische Systeme operieren im Modus Bewusstsein – ihre Elemente sind Gedanken. Soziale Organisationen operieren im Modus Kommunikation – ihre Elemente sind Entscheidungen als spezifische Kommunikationsformen. In Hinblick auf den Zusammenhang des Lernens psychischer Systeme und sozialer Systeme können wir feststellen:

- Lernen erfordert Wahrnehmung. Wahrnehmen können aber nur psychische Systeme.
- Erforderlich ist aus diesem Grund eine strukturelle Kopplung zwi-

schen beiden Systemtypen, die über Personen (als kommunikative Wirklichkeiten und als soziale Adressaten) erfolgt.

- Organisationen filtern das durch Personen Erlernte und benutzen es in parasitärer Weise für ihre organisationalen Zwecke.
- Die organisationale Möglichkeit und die Art des Lernens von Personen als Mitglieder der Organisationen beeinflussen den Kompetenzgrad der Organisation.
- Das, was die Organisation verlernt und erlernt, bestimmt ihre kommunikative Wirklichkeit.

Bateson beschreibt Lernen dann auch vor allem als ein Kommunikationsphänomen. Über die Faszinationswechselwirkung zwischen Bewusstsein und Kommunikation kommt es zu Veränderungsmöglichkeiten. Bewusstsein stellt also jene Pforte dar, durch die Neues – mittelbar – Eingang in die Organisation und ihr Regelsystem finden kann. Für Organisationsveränderungen bedeutet dies aber, dass es weniger darum geht, auf das Verhalten einzelner Mitarbeiter direkt einzuwirken, als vielmehr den Kontext des Kommunikationssystems zu verändern.

Gärtner (1997) unterscheidet diesbezüglich drei Stufen vom individuellen zum organisationalen Lernen, die es je nach Interventionsbedarf zu unterscheiden gilt:

1. MITARBEITER/-INNEN LERNEN IN ORGANISATION

Hiermit ist die klassische personenorientierte Fort- und Weiterbildung gemeint. Problematisch ist sie aufgrund einer eher geringen Wirkungsreichweite in Hinblick auf organisationale Veränderungen. Auf dieser Ebene des „Herumwerkeln am Menschen“ (Gärtner) kann man lange „weiterbilden und weiter lügen“ (Gris und Gutbrod 2009), weil damit „viel für die Galerie gemacht wird“ (Gries 2008), ohne damit die organisationalen Regeln zu tangieren.

2. LERNEN ALS VERÄNDERUNG VON ORGANISATIONSGESAMTHEITEN

Hier geht es um die Wiederherstellung von Arbeitsfähigkeit und Funktionalität, also nicht mehr um die Inneneinrichtung eines Hauses, sondern um seine Statik und die tragenden Wände. „Wenn hier Lernen geschehen soll, wäre von allen Beteiligten das Entlernen, wenn auch zähneknirschend, von bisher gültigen und akzeptierten Spielregeln und das Eingehen veränderter Verbindlichkeiten erforderlich.“ (Gärtner 1997)

INSTITUTIONALISIERUNG VON ZUKUNFTSLERNEN

Auf dieser Ebene versteht sich Lernen als die dauerhafte Etablierung eines je vorweggenommenen Wandels. Wandlungsbereitschaft ist auf dieser Ebene als organisationaler Normalzustand eingerichtet. Es findet eine dauerhaft angelegte aktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen der internen und externen Umwelt des Systems statt. Für Pflegeschulen würde dies bedeuten, dass sie sich zukünftigen Entwicklungen selbst dann stellen, wenn dabei ihre bisherige Identität verändert würde – wenn beispielsweise aus einer Kleinschule mit vier bis sechs Kursen möglicherweise durch die Kooperation mit anderen Trägern eine zukunftsfähige Bildungseinrichtung wird, die ihrer Umwelt (Auszubildenden) ein für diese attraktives Angebot unterbreiten kann.

BALANCE ZWISCHEN EXPLOITATION UND EXPLORATION

March bezeichnet es jedoch als naiv zu denken, dass Lernen für Organisationen immer gut – und schnelles Lernen womöglich noch besser – sei. Leider breitet sich diese naive Vorstellung allerdings zunehmend auch in Organisationen des Gesundheitssystems und des Bildungssektors aus.

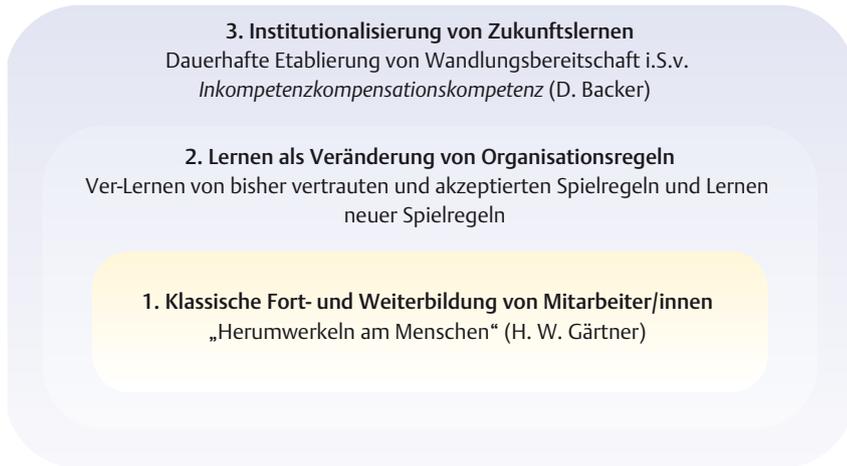


Abb. 4 Vom individuellen zum organisationalen Lernen (nach Gärtner)

Schnelles Lernen – so die Suggestion – sichert die Marktchancen. March setzt demgegenüber primär auf die Ermöglichung eines Reflexionswissens (vgl. Batesons Stufe III.), welches einen nachhaltigen Wert für die Organisation darstellt. Er distanziert sich von der „Tyrannei der instrumentellen Rationalität“, die das positivistische Verständnis von Wissensmanagement für ihn verkörpert, indem er betont, dass Entscheidungen nicht nur informations-, sondern geschichtsabhängig sind. Und sie sind in organisierte Entscheidungssysteme eingebettet, die nur bedingt umwelt-, dafür aber umso mehr strukturabhängig operieren. „Wenn Organisationen wirklich intelligent werden wollen, müssen sie lernen, sich beizeiten Torheiten zu leisten!“ (March 2001) Dabei legt er Organisationen nahe, Dinge zu tun, für die es nach rationalen Gesichtspunkten keine „vernünftigen“ Gründe gibt. „Es geht dabei nicht um irrationales Verhalten, sondern um eine Portion ‚nicht-rationaler‘ Verspieltheit, die vor den Folgen einer Überdosis Rationalität schützt und mittels einer temporären Aufhebung von geltenden Regeln Raum für Experimente schafft.“ (March 2001) In der Balance zwischen zwei gleichgewichtigen Seiten kommt diese Verspieltheit im Umgang mit Neuem in Relation zur Bewahrung des Bekannten anschau-

lich zum Ausdruck. Der eine Pol markiert ein Lernverhalten, das kontinuierliche Kompetenzgewinne aus der sicheren Quelle der selbst gemachten Erfahrungen und in diesem Sinne aus der „Ausbeutung“ der eigenen Vergangenheit schöpft. March spricht in diesem Fall von *Exploitation* (im Sinne von Ausnutzen, Nutzbarmachung der eigenen Vergangenheit). Der andere Pol, die *Exploration* (im Sinne des Erforschens, Untersuchens des Unbekannten) repräsentiert hingegen einen Lerntypus, der organisatorische Kompetenzgewinne aus der Erkundung einer unsicheren Zukunft bezieht. Er bezeichnet ein Experimentierverhalten, das in unbekanntem Terrain neue Optionen und Regeln (er-)findet.

Aber: Auf beiden Seiten der vgl. Unterscheidung hat das organisationale System es mit möglichen Selbsttäuschungen und mit Selbstverstärkungseffekten zu tun. Im Fall der *Exploitation* bestätigen positive Feedbacks (Selbsttäuschungen) das System über tatsächlich erreichte Kompetenzgewinne. Organisationen, die sich stets an dem (früheren) Erfolg ihrer Verbesserungen orientieren („So haben wir immer schon für unseren Erfolg gesorgt, also machen wir doch weiter wie bisher.“), landen in der *Kompetenzfalle*. Das System wird über das langfristig unzureichende Niveau seiner Adapti-

bilität (Anpassungsvermögen an Umweltverhältnisse) getäuscht. Im Falle der *Exploration* tendieren Systeme dazu, sich von Misserfolgen täuschen zu lassen, die sich – mangels Erfahrung – beim Experimentieren einstellen. Negative Feedbacks im Sinne von Selbstverstärkungen unterstützen dann eine Entwicklung, die das System immer aufs Neue Erfolg versprechenden Optionen hinterher jagen lässt, ohne an einer einzigen Neuerung jemals distinkte (unterscheidbare) Kompetenzen zu entwickeln. Organisationen, die sich dem Fieber des schnellen Lernens und der haltlosen Suche nach Neuem verschreiben, laufen in die *Misserfolgsfalle* („Das, was wir versucht haben, hat nicht funktioniert. Aber am Horizont tauchen ja zahl- und wahllose neue Optionen auf.“). Eine Ausrichtung der Organisation an einem Extrempol gefährdet mithin die Autopoiese des Systems. Die Balance zwischen exploitativem und explorativem organisationalen Verhalten ist nie statisch, sondern situativ zu suchen. Der Realitätsanker für ihre Beobachtungen liegt quasi auf dem Zaun zwischen dem nach innen gerichteten Beobachten der eigenen Strukturen und dem nach außen gerichteten Beobachten der Umwelt. Management als Hexerei (ungarisch *Hagazusa*: Hexe; die auf dem Zaun Sitzende) bedeutet zum einen, auf dem Zaun zu sitzen, der die Spieler und die Zuschauer trennt, insbesondere aber auf dem Zaun zu sitzen, der die Zeit bis jetzt von der Zeit ab jetzt trennt – d.h. Management verstan-

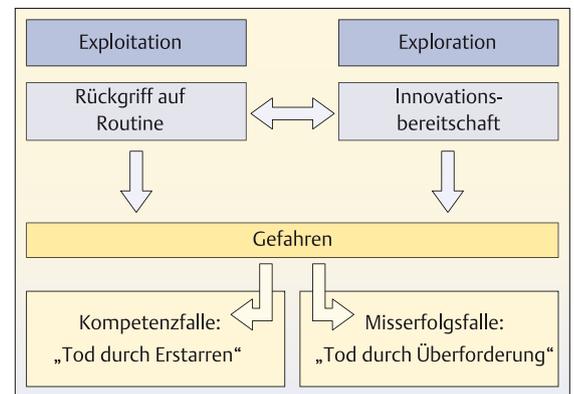


Abb. 5 Exploitation und Exploration (nach March)



den als Beobachten (Differenzieren und Diskriminieren), als das Unterscheiden von Unterscheidungen. Die Kombination von Exploitation und Exploration liegt in der Balance zwischen beiden Ansätzen des Lernens. Damit wird ein organisationales Verhalten thematisiert, das einerseits nicht dazu auffordert, sich in die haltlose Ungewissheit der Zukunft zu stürzen, und andererseits, nicht ausschließlich auf Bekanntes zu setzen. Vielmehr gilt es, die organisationale Geschichte als kontingent zu setzen (es war so, aber es hätte auch anders sein können) und die Unsicherheit der Vergangenheit zur erfahrungsgesättigten Evaluation möglicher Zukünfte zu nutzen. Abergläubische Selbsttäuschungen und riskante Selbstverstärkungseffekte sind trotz eines solch reflektiven Verhaltens nicht auszuschließen, weil Organisationen nicht einem externen rationalen Kalkül folgen, sondern stets systemrational agieren.

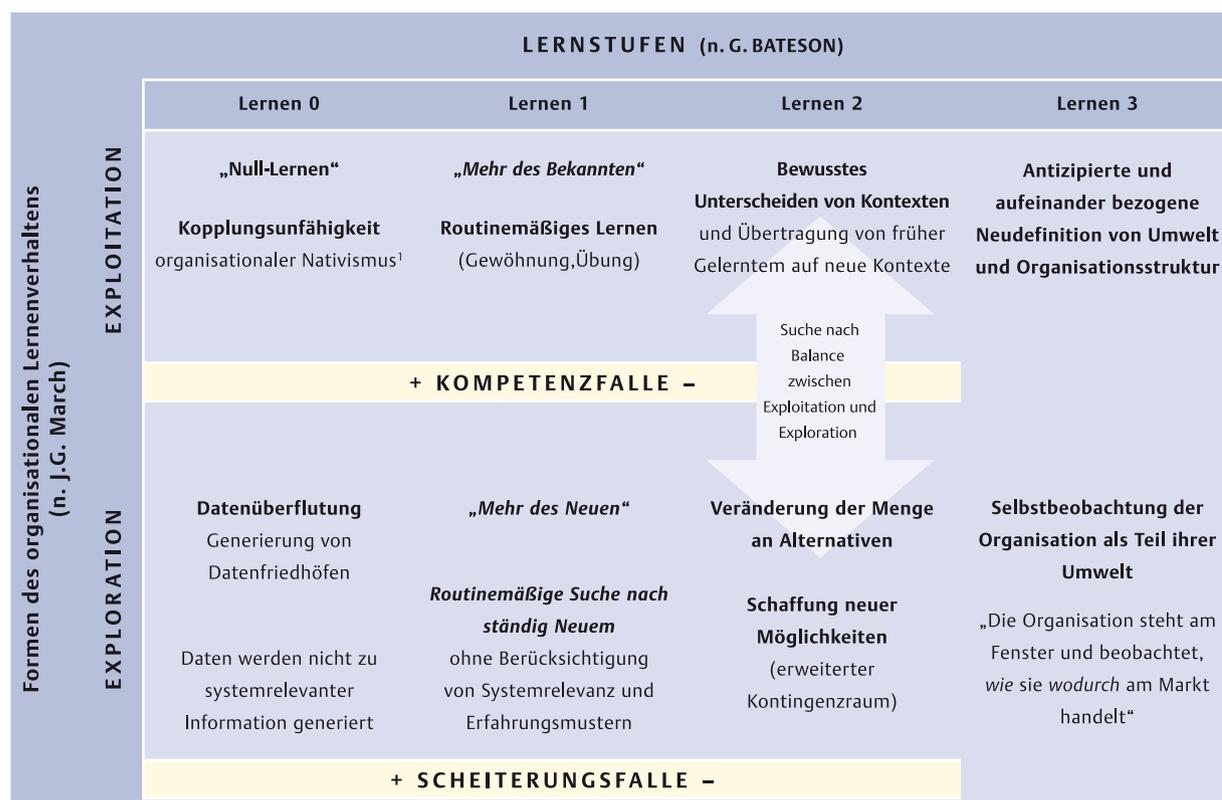
In dem dargelegten Modell werden die beiden dichotomen Primärformen des organisationalen Lernens – Exploitation und Exploration (March 1990, 2001) – in Relation zu den Lernstufen nach Bateson (1995, 2001) gesetzt. In der so entstehenden Kreuztabelle werden sowohl die Chancen als auch die Grenzen der organisationalen Kompetenzentwicklung erkennbar. Das entworfene Modell dient uns in der Pflegeorganisationsberatungs- und Bildungsarbeit als Analysefolie.

FAZIT

„Wir wissen nicht viel darüber, wie Wissen weitergegeben wird und wie Wissen gemanagt werden kann. Es ist noch nicht einmal klar, wie man Wissen überhaupt beobachtet, geschweige denn vernünftig beschreiben kann.“ (March 2001) Was die Bereitschaft zum Lernen und zur Wissensgenerierung in Organisationen wie Pflege-

schulen erschwert, hat Groth (2003) wie folgt beschrieben: Organisationen sind häufig keine Problemlöser, sondern Problemsucher. Sie lösen nicht anstehende gesellschaftliche Probleme, sondern sie suchen nach Problemen, die zu ihren vorgehaltenen Lösungen passen. Ihre Problemsicht ist dabei Teil des Problems, das sie zu lösen vorgeben.

Eine Pflegeschule als soziales System kann – über strukturelle Kopplung mit Personen – nur selber lernen, aber sie lernt nicht immer von selbst. Wenn sie als Bildungseinrichtung mit der Aufforderung zum Selbstlernen konfrontiert wird, entscheidet sie (wie jede andere Organisation auch), was sie verlernt, was sie lernt und was sie nicht lernt. Sie trifft dabei aber stets auch eine Entscheidung über die Voraussetzungen ihres eigenen Wissens und nicht zuletzt über ihre zukünftigen Über- und Weiterlebenschancen.



¹ Nativismus (ethnologisch): Betontes Festhalten an oder das Wiederbeleben von bekannten Elementen

Abb. 6 Die Formen des organisationalen Lernens (nach March) in Relation zum Lernstufenmodell (nach Bateson)

**Literatur**

Baecker, D. (1998). Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: Baecker, D.: Organisation als System. 68–101. Frankfurt a. M.

Baecker, D. (2003). Organisation und Management. Frankfurt a. M.

Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.

Borutta, M. (2006). Mit der Bürokratie gegen die Bürokratie. Die Entbürokratisierungsdebatte in der Altenpflege aus der Perspektive der neueren Systemtheorie nach Niklas Luhmann. In: PrinterNet 6/2006, 334–340

Borutta, M. (2007). Von der lernenden zur kompetenten Organisation. Wissensmanagement in Pflegeeinrichtungen aus systemtheoretischer Perspektive. In: PrinterNet 2/2007, 77–84

Gärtner, H. W. (1997). Das Krankenhaus als lernende Organisation. Vortrag auf dem 4. Internationalen Symposium Qualität im Gesundheitswesen, Wien 11.–13. Juni 1997 (unveröffentlichtes Manuskript)

Gries, R., Gurtrod, A. (2009). Weiter bilden, weiter lügen? warum entgegen aller Erkenntnisse ein Großteil der Beratungs- und Trainingsarbeit immer noch Verschwendung ist. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management 3/2009, 52–57

Groth, T. (2003). Der Entscheidungsbegriff in Luhmanns Systemtheorie – Überlegungen zu den Feldern Organisation, Innovation und Beratung (unveröffentlichtes Manuskript)

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D., Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. 30–70. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1988). Organisation. In: Küpper, W., Ortman, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 165–185. Opladen

Luhmann, N. (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2. Bd. Frankfurt a. M.

Maturana, H. (2001). Was ist Erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München

Ortman, G. (2003). Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt a. M.

Simon, F. B. (1998). Lernen. In: Simon, F. B., C/O/N/E/C/T/A-Autorengruppe: Radikale Marktwirtschaft. Grundlagen des systemi-

schen Managements, 3. Aufl. 158–167. Heidelberg

Simon, F. B. (2002). Die Kunst nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik ..., 3. Aufl. Heidelberg

Tacke, V. (2001). „Wenn Organisationen wirklich intelligent werden wollen, müssen sie lernen, sich Torheiten zu leisten!“ James G. March und die Tyrannei der instrumentellen Rationalität. Wiesbaden. 21–33

Willke, H. (1998). Systemtheorie III: Steuerungstheorie, 2. Aufl. Stuttgart

Willke, H. (2001). Systemtisches Wissensmanagement, 2. Aufl. Stuttgart

**Manfred Borutta**

Pflegewissenschaftler (MScN), Diplom-Pflegewirt, Fachlicher Leiter der Fort- und Weiterbildung beim Amt für Altenarbeit StädteRegion Aachen.