

Carstensen, Doris

Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2004) 1, S. 49-62



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Carstensen, Doris: Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2004) 1, S. 49-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-164811

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-164811>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lernen in Veränderungsprozessen

Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten

Doris Carstensen
Graz

Die Reformen und Veränderungsprozesse an deutschsprachigen Universitäten schreiten voran. Anke Hanft konstatiert sogar ein „Reformfieber“ (2000: VII). Dabei treten unterschiedliche Programme, Instrumente und Konzepte auf der Reformbühne auf und ab.¹ Die Re-

formen der letzten Jahre haben eines gemeinsam: Sie stammen vorwiegend aus betriebswirtschaftlichen Kontexten und bringen Ökonomie und Management in die Universitäten, um deren Leistungsfähigkeit zu verbessern. Begleitet werden sie von generellen Forderungen nach Kostensenkungen, teilweise drastischen Einschnitten, einer Unzufriedenheit mit den Leistungen und Reorganisationen. Dass diese Veränderungen im Organisationsgefüge der Universität alle Ebenen betreffen und sich darüber hinaus auf die Beziehungen zu anderen Organisationen und gesellschaftlichen Gruppen erstrecken, ist allerorten zu spüren.

Um die Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen in solch spannungsreichen Veränderungsprozessen optimal zu nutzen, werden an Universitäten in den letzten Jahren vermehrt Methoden der Organisationsentwicklung eingesetzt. Dabei wird bewusst eine Unschärfe der organisationstheoretischen Definition der Universität als Organisation in Kauf

¹ Es wäre lohnenswert, die Entwicklung des Managements an deutschsprachigen Universitäten daraufhin zu untersuchen. Eine solche Analyse liegt für US-amerikanische Hochschulen vor. Darin beschreibt der Hochschulforscher Robert Birnbaum die ‚Management Fads‘ des Hochschulmanagements seit etwa 1960. Diese ‚Steckenpferde‘ verbindet, dass sie ursprünglich aus privatwirtschaftlichen Kontexten stammen, zumeist staatlicherseits propagiert werden, und ihre Adaptionen in den Hochschulen nach anfänglicher Bestätigung der Hoffnung, nun ‚das‘ perfekte Managementsystem gefunden zu haben, und rasch anwachsender Publikationsdichte nach einer gewissen Zeit wieder als Werkzeug aus dem Wahrnehmungskontext der Hochschulen verschwinden, wie etwa Managementinformationssysteme, strategische Planung, Total Quality Management etc. (2001: 4-31).

genommen. Einerseits ist eine Universität eine Expertenorganisation (Pel-
lert 2000), die in höchstem Maße von der Leistungsfähigkeit und Profes-
sionalität ihrer sehr autonom agierenden Mitglieder abhängig ist, anderer-
seits entwickeln sich viele Universitäten in Richtung des Modells einer
„Entrepreneurial University“ (Clark 1998), die letztlich nichts anderes ist
als ein Dienstleistungsbetrieb (Arnheim 1998).

Im Folgenden soll eine Methode der Organisationsentwicklung, *das
organisationale Lernen*, und ein in diesem Kontext erkennbares Phäno-
men, *die defensive Routine*, näher beleuchtet werden. Die theoretischen
Prämissen und die Analyse von Veränderungsprozessen werden in zwei
Beispielen ausgeführt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Wider-
sprüchen, mit denen Universitäten und die darin handelnden Personen le-
ben, und die sie selbst wiederum anteilig produzieren.

Handlungen und Erfahrungen verändern: organisationales Lernen

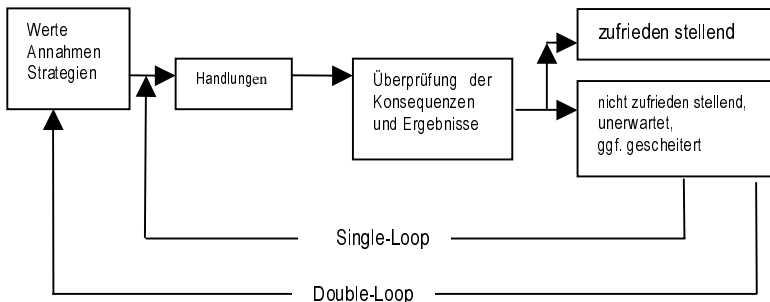
Ein Grundsatz der Organisationsentwicklung lautet, „dass man ein sozia-
les System nur dann verstehen kann, wenn man es verändert. Handlungen
und Erfahrungen werden als eng miteinander verknüpft gesehen“ (Pellert
2001: 342). Um die Strukturen im Sinne eines organisatorischen Wandels
zu verändern, bedarf es der Handlungen und der auf Erfahrungen beru-
henden Verhaltensänderung von Menschen. Individuelle Erfahrungen
werden für einen Wandel zu einer wertvollen Ressource, wenn organisa-
tionales Lernen in den Veränderungsprozessen eingesetzt wird. Das Ver-
ständnis des organisationalen Lernens, auf dem die folgenden Ausführungen
beruhen, geht zurück auf Argyris und Schön, die bereits in den 70er
Jahren Modelle des erfolgreichen organisationalen Lernens analysierten
(Argyris 1996, 1999). Als Lernprozesse bezeichnen sie alle Vorgänge, in
denen Organisationen – unabhängig ob Profit oder Non-Profit, staatlich
oder supranational – „aus vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Lehren
ziehen, die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevor-
stehende Bedrohungen erahnen und darauf reagieren, experimentieren,
ständig innovativ sein und Bilder einer erstrebenswerten Zukunft aufzei-
gen und realisieren müssen.“ (1999: 9). Laut dieser Definition findet Ler-
nen in Organisationen immer und unausweichlich statt. Eine Gestaltung
von diesen Lernprozessen, so dass diese beispielsweise zum organisatio-

nenalen Lernen in Veränderungsprozessen werden, ist Teil der Organisationsentwicklung.

Single- und double-loop-Lernen

Argyris und Schön unterscheiden zwei Formen des Lernens (1999: 35-37). Da ist zum einen das ‚Single-Loop-Lernen‘, in dem Organisationen lernen, sich veränderten Gegebenheiten anzupassen, beispielsweise wenn neue Steuerungsinstrumente und Analysemethoden eingesetzt werden (Controlling, betriebswirtschaftliches Haushaltswesen, Qualitätssicherung etc.). Lernen findet dadurch statt, dass gewünschte Zustände und Ziele werden und entweder bestätigt werden oder Abweichungen als Rückmeldung zur Identifizierung der Fehlerquelle und zur Kurskorrektur führen. Dieses Lernen bezieht sich weitgehend auf die Effektivität: Wie können bestehende Ziele am besten erreicht und die Leistung der Organisation beibehalten oder mit den neuen Managementinstrumenten gesteigert werden. Die Strategien und Werte bleiben in der Organisation weitgehend unangetastet. Dies ist unproblematisch, wenn die angestrebten Ziele erreicht werden. Tritt dies jedoch nicht ein, kann neben einer Kurskorrektur auch die Verbindung zu den grundlegenden Annahmen, Strategien und Werten in Betracht gezogen werden. Diese Lernschleife ist in Organisationen ungleich schwieriger zu gestalten. Sie wird als ‚Double-Loop-Lernen‘ bezeichnet und bezieht einen in die Zukunft hineinreichenden Kontext mit ein. Ihr Ziel ist die Veränderung von Handlungsmustern und ein Wertewechsel, der für die langfristige Leistungsfähigkeit der Organisation notwendig ist, damit Innovationen sowie geänderte Rahmenbedingungen nicht die Existenz bedrohen.

Abbildung: Single- und Double-Loop-Lernen (Argyris 1996: 8)



Die unbeachtete Struktur hinter den Veränderungs- und Lernprozessen

Für Lernprozesse und Lernprogramme gibt es förderliche und hindernde Rahmenbedingungen in Organisationen. In den aktuellen Umsetzungsmodellen von Universitätsreformen sind partizipative Entscheidungsstrukturen und anerkannte Entscheidungsorgane, weitreichendes Commitment der Mitarbeiter, Transparenz und Offenheit im Austausch sowie in den Informationen und iterative Strategieentwicklungsprozesse förderlich. Was jedoch oft in diesen Vorgehensmodellen ausgeblendet wird, ist die Frage nach den alten und neuen Werten und nach den offenen und verdeckten handlungsleitenden Theorien in der Organisation.

Offene und verdeckte handlungsleitende Theorien

Als handlungsleitende Theorien sind alle expliziten und impliziten Grundsätze zu verstehen, die weitgehend das Verhalten innerhalb einer Organisation und in einer Position bestimmen. Unter relativ stabilen Bedingungen erweisen sie sich zumeist als sinnvoll. Argyris/Schön unterscheiden – basierend auf empirischen Untersuchungen – zwischen solchen handlungsleitenden Theorien, die offen vertreten werden, dokumentiert sind und im Sinne einer Unternehmenskultur zu den bevorzugten zählen (espoused-theories), und solchen, die tatsächlich dem Handeln zugrunde liegen (theory-in-use), aber in der Regel unausgesprochen und verdeckt bleiben (Argyris/Schön 1999:103, Argyris 1996: 216). Die Organisationsforscher gehen davon aus, dass vier grundlegende Postulate das menschliche Verhalten in Organisationen als ‚theory-in-use‘ lenken: 1) der vom Handelnden definierte Zweck soll erreicht werden, 2) gewinnen – nicht verlieren, 3) negative Gefühle unterdrücken, 4) Rationalität und Vernünftigkeit betonen (Argyris 1999b: 186). Diese tatsächlichen handlungsleitenden Theorien können aus Beobachtungen der Aktionen, des Verhaltens, der informellen und formellen Strukturen und Regelungen in Organisationen rekonstruiert werden.

Wenn Veränderungsprozesse scheitern oder nur zögerlich stattfinden, kann ein hintergründiger Blick auf die Unterschiede zwischen den offenen, bevorzugten und den tatsächlichen handlungsleitenden Theorien Erklärungen bieten und möglicherweise durch ein ‚Double-Loop-Lernen‘ neue Ansätze im Veränderungsprozess eröffnen. Ein Phänomen, das im

Zusammenhang mit Veränderungsprozessen zu Tage tritt, sind Widersprüche. Diese können auf mehreren Ebenen in Organisationen entstehen. Sie können etwa struktureller Natur sein, wie dies bei Universitäten als Organisationen der Fall ist, oder infolge von veränderten Rahmenbedingungen hervorgerufen werden oder als Widerspruch der offenen und verdeckten handlungsleitenden Theorien auftreten. Diese drei Möglichkeiten werden im Folgenden gezeigt.

Widerspruch I: organisationsimmanente Widersprüche in Universitäten

Wenden wir uns den offenen handlungsleitenden Theorien in Universitäten zu, so sehen wir uns bereits auf den ersten Blick mit einem Geflecht von Widersprüchlichkeiten der Organisation selbst konfrontiert. Einerseits gelten Universitäten als stabile, traditionsbewusste Institutionen mit gesellschaftlichem Status und Wertekodex; andererseits hängen ihre Leistungen von der Kritik- und Innovationsfähigkeit sowie der Neugierde ihrer Angehörigen ab. Die funktionale Organisiertheit der Universitäten im Hinblick auf die Satzungen, die Organisationspläne und die Führungsstrukturen wird konterkariert durch die relativ lose Verbindung ihrer Angehörigen („Loosely Coupled Systems“, Weick 1976). Als soziales Gebilde sind Universitäten weitgehend unterorganisiert. Ihre Mitglieder sind Individuen und ExpertInnen, die sich in Gruppenzugehörigkeiten formieren und eher dem Prinzip der individuellen Autonomie folgen. Nicht alle Angehörigen verfolgen die Ziele einer Universität in gleicher Weise und die geregelte Arbeitsteilung ist in der Praxis nur schwer koordinierbar. Und schließlich bilden Universitäten ein relativ abgeschlossenes System, das aber in den letzten Jahren durch die Bildungsexpansion verstärkt mit der Forderung nach mehr Öffnung und Ausdifferenzierung konfrontiert ist. Analog dazu sind die bevorzugten handlungsleitenden Theorien einer Universität eher inkonsistent, polyvalent und offen in sich widersprüchlich.

Eine Form mit diesen Widersprüchlichkeiten produktiv umzugehen, fand in den letzten Jahren verstärkt in den Programmen zur Leitbildentwicklung statt. „Leitbilder sind auf konkrete einzelne Institutionen bezogen. Sie beschreiben die Besonderheit, ihre Entwicklungsmöglichkeiten und die Normen und Handlungen ihrer Mitglieder“ (Bülow-Schramm 2001: 264). Die Leitbildentwicklung stellt einen Versuch dar,

die strukturellen Widersprüche der Organisation und Inkonsistenzen ihrer offenen handlungsleitenden Theorien durch Abstimmungs- und Einigungsprozesse aufzulösen. Die Erfahrung zeigt, dass zwischen Programm und Praxis oft eine große Lücke besteht. Im Hinblick auf das organisationale Lernen findet vermutlich in den meisten Leitbildentwicklungen ein ‚Single-Loop-Lernen‘ statt, das den Ausgangspunkt zum ‚Double-Loop‘ bilden kann: „Die Arbeit ist mit der Verabschiedung eines Leitbildes nicht getan, sondern fängt erst an.“ (Bülow-Schramm 2001: 266).

Widerspruch II: offene handlungsleitende Theorie versus geänderte Rahmenbedingungen

Auf der Handlungsebene in den Universitäten kann anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie der Gegensatz zwischen einer offenen handlungsleitenden Theorie und geänderten Rahmenbedingungen zu einem Dilemma führen kann. Eine zentrale handlungsleitende Theorie in Universitäten ist die wissenschaftliche Ausdifferenzierung und Spezialisierung, da diese die individuelle Positionierung in der Forschung ermöglicht. Werden nun durch externe oder interne Rahmenvorgaben wie Stelleneinsparungen² die Kontexte verändert, unter denen die handlungsleitende Theorie „Spezialisierung“ Sinn macht, kommt es zu einem faktischen Widerspruch. Einerseits gilt die Spezialisierung des Forschungs- und Wissensgebietes als individuelles und organisationales Handlungsmotiv und im Gegensatz dazu muss die Aufrechterhaltung eines Status quo, um z.B. Lehrpläne und institutionsübergreifende Profile zu sichern, bei reduziertem Personal gewährleistet sein. Mit diesem Dilemma sehen sich viele Strukturentwicklungsprozesse konfrontiert, die aktuell unter harten Sparvorgaben stattfinden.

In diesem Beispiel kann ein ‚Single-Loop-Lernprozess‘ zwar Ziele auf einer ersten Ordnungsebene erreichen, die in der Praxis so aussehen, dass Vorschläge für Stelleneinsparungen und künftige Profilierungen erarbeitet werden. Die Änderung der offenen Handlungstheorien erfolgt jedoch kaum, wozu ein ‚Double-Loop-Lernprozess‘ notwendig wäre.³ Und

² Die nachstehenden Überlegungen beruhen auf einem Erfahrungsausschnitt im ersten sogenannten Qualitätspakt (1999) an einer nordrhein-westfälischen Universität, in dem annähernd bis zu 10% der Stellen bis 2010 einzusparen waren.

³ Eine Untersuchung, welche organisationalen Lernmodelle an den nordrhein-westfälischen Universitäten im Rahmen des Qualitätspaktes (1999) zum Einsatz kamen, wäre im Hinblick

so bleibt Spezialisierung weiterhin ein allgemein anerkanntes Ziel in den Universitäten. Es wird perpetuiert in den Modellen der Forschungsorientierung und -förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und setzt sich als Muster auf allen Ebenen der wissenschaftlichen Karriere fort. Keiner der Beteiligten handelt falsch, nur es entsteht ein nicht zufrieden stellender Kompromiss: Die einen können sich mehr spezialisieren, die anderen weniger. Die Diskussion, ob das Handlungsmotiv Spezialisierung grundsätzlich für alle gelten kann, würde im Sinne des ‚Double-Loop-Lernens‘ eine Verbindung der neu zu fassenden Handlungsmuster mit den Strategien, Annahmen und Werten in der Universität ermöglichen.

Offenes Reaktionsmuster: Protest und argumentative Entgegnung

Protest und Widerstand sind die offenen Reaktionsmuster gegen die Vorgaben der Stelleneinsparung und sie werden umfassend argumentativ untermauert. Der Sinn des Widerstands liegt darin, etwas abzuwehren, sich gegen etwas zu verwahren und eine Position zu haben. Dies ist ein Teil des politischen Entscheidungsmodells in den Gremien: Widerspruch ist dort notwendig, damit etwas verhandelt werden kann. Doch nicht immer ist diesem Erfolg beschieden. Gerade das genannte Beispiel der Stelleneinsparungen lässt Widerspruch unter dem Einfluss finanzpolitischer Entscheidungen zur rhetorischen Figur werden. Die Folgen eines solchen Leerlaufs des Protestes sind vielschichtig. Zum einen entsteht Demotivation, zum anderen findet eine Unterteilung statt, in jene, die entscheiden, dass Stellen wegfallen und jene, die davon betroffen sind. Und schließlich entsteht eine Möglichkeit, Gründe und die Verantwortung für das künftige Misslingen oder Nicht-Erreichen von Zielen auf ‚die anderen‘ zu projizieren.

auf die Lernfähigkeit von Universitäten ertragreich. Damit ließe sich überdies die Frage verbinden, ob in der korrigierenden Reprise des Qualitätspaktes binnen weniger Jahre die Hochschulen andere Lernmodelle gewählt haben.

Verdecktes Reaktionsmuster: defensive Routine

Spätestens an dieser Stelle nehmen organisationale AbwehrROUTINEN ihren Platz ein, die als defensive Routinen bezeichnet werden. Im Unterschied zum Widerstand, zur Kritik und offenen Ablehnung sind defensive Routinen verdeckte Handlungsmuster. Die Vermutung, dass nur Einzelpersonen diese verfolgen, ist nicht zutreffend. Defensive Routinen sind ein personenunabhängiges Verhaltensmuster der Organisation, allerdings sind sie besonders gravierend in Führungspositionen. Defensive Routinen sind ein sozial-psychologisches Phänomen, das als Problem in sozialen Prozessen existiert. Sie können mit Methoden der Aktionsforschung (action research) dann sichtbar gemacht werden, wenn die Datenerhebung selbst Teil des sozialen Prozesses wird.⁴

Eine organisatorische AbwehrROUTINE ist „jegliche Handlung oder Politik, die Menschen vor negativen Überraschungen, Gesichtsverlust oder Bedrohung bewahrt und gleichzeitig die Organisation darin hindert, die Ursachen der Überraschungen, Gesichtsverluste und Bedrohungen zu reduzieren oder zu beseitigen. Organisationsbezogene AbwehrROUTINEN sind lernwidrig und (übermäßig) protektionistisch“ (Argyris 1999a: 132). Sowohl die Motive des Handelns in defensiven Routinen als auch das Handeln selbst erscheinen auf den ersten Blick menschlich nachvollziehbar. Bei gravierenden und vor allem beschleunigten Veränderungsprozessen rufen sie allerdings Lernblockaden hervor und können mithin zum Scheitern führen.

In dem dargelegten Fall des Widerspruchs zwischen der bevorzugten handlungsleitenden Theorie ‚Spezialisierung‘ und der faktischen Einschränkung durch Stelleneinsparungen würde eine Diskussion um die generelle Gültigkeit von ‚Spezialisierung‘ folgende Risiken für einzelne Akteure oder Gruppen in sich bergen: 1) das Risiko, zu der Gruppe zu zählen, für die Spezialisierung nur noch eingeschränkt gilt, 2) der damit verbundene offene Gesichtsverlust im geltenden Reputationsmuster der Wissenschaft und 3) die Bedrohung des erreichten Status beziehungsweise die künftige Perspektive, einen solchen Status nicht mehr erreichen zu

⁴ Argyris weist auf annähernd 5000 Fälle hin, in denen Daten gesammelt wurden, mit dem Ergebnis, dass nahezu alle Befragten konsistent nach der defensive Routine ihrer Organisation handelten, obwohl eine große Diversität im Hinblick auf soziodemographische Faktoren vorlag. Insofern ist es kein an Einzelpersonen gebundenes psychologisches Phänomen (1996: 286).

können. Dieser Hintergrund verdeutlicht, warum eine offen geführte Diskussion um ‚Spezialisierung‘ und das ‚Double-Loop-Lernen‘ so schwierig sind. Oder wie Horst Kern, Präsident der Universität Göttingen, schrieb: „Mitwirkung macht verletzbar, und das Wissen um diese potenzielle Verletzbarkeit kann in ein risikoaverses Verhalten umschlagen, das der Erneuerung dann zuwiderläuft“ (2000: 33).

Widerspruch III: verdeckte handlungsleitende Theorie und offene handlungsleitende Theorie

Folgen wir der Allgemeingültigkeit von tatsächlichen handlungsleitenden Theorien (theory-in-use), sind diese auch in Universitäten zugegen. Anhand eines weiteren Fallbeispiels, das bereits mit Verhaltensbeobachtungen rekonstruiert und analysiert wurde,⁵ soll dies illustriert werden. Im Speziellen geht es um die Entscheidung über den Veröffentlichungsmodus der individuellen Lehrevaluierungsergebnisse. Die Frage nach der ‚theory-in-use‘ offeriert ein Deutungsmuster, um das zum Teil widersprüchliche Verhalten von Studierenden und Lehrenden zu erklären.

Im Lernmodell handelt es sich um ein ‚Single-Loop-Lernen‘: Es soll ein Modus für die Veröffentlichung gefunden werden, den alle mittragen können. Angesichts einer sehr engagierten und kontroversen Diskussion wird deutlich, dass diese Entscheidungsfindung bereits an den Werten und Strategien rüttelt. In dem vorliegenden Fall hat jedoch kein ‚Double-Loop-Lernen‘ stattgefunden.

Auf der *Ebene der formalen Richtlinien* ist die Frage der Veröffentlichung zum Zeitpunkt der Implementierung der Lehrveranstaltungsbeurteilung (2000) durch rechtliche Vorgaben minimal geregelt. Diese schreiben lediglich ein Einverständnis der Lehrenden vor. Darüber hinaus kann der Modus in den Universitäten selbst bestimmt werden. Nach einigen vergeblichen Anläufen, diese Frage in einer größeren Kommission zu lösen, in der nach dem Repräsentanzprinzip Lehrende aller Statusgruppen und Studierende zugegen waren, wurde eine Unterkommission eingerichtet, in der die Meinungsträger eine Beschlussvorlage erarbeiten sollten.

⁵ Dieses Fallbeispiel ist Teil meines Dissertationsprojekts über ‚Defensive Routinen‘ an Universitäten.

Betrachten wir die *Entscheidungsebene*, so basiert das Entscheidungsmodell auf der Beteiligung aller betroffenen Gruppen, um so ein Modell für die Lehrveranstaltungsbewertung zu entwickeln, das von allen mitgetragen werden kann. In diesem Entscheidungsmodell kommt die damals bevorzugte handlungsleitende Theorie der Universität zum Tragen. Stellen wir die tatsächlichen handlungsleitenden Theorien den bevorzugten Handlungsmustern im Entscheidungsmodell gegenüber, treten Konsequenzen in den Vordergrund, die den Prozess der Entscheidungsfindung mehr beeinflussen als die Entscheidung selbst.

<i>Tatsächliche, verdeckte handlungsleitende Theorie</i>	<i>Offene handlungsleitende Theorie im Entscheidungsmodell der Universität</i>	<i>Konsequenzen</i>
Der vom Handelnden definierte Zweck soll erreicht werden.	Jeder wird bei der Bestimmung von Zielen einbezogen.	Widersprüchliche Ziele, jeder schützt seine Ziele, viel Energie wird auf die Auflösung des Schutzwalls verwendet
Gewinnen – nicht verlieren	Jeder gewinnt, keiner verliert.	Kompromisse, Aushandlung, Gegeneinander, Wahrnehmung einer Mandatsvertretung
Negative Gefühle unterdrücken	Gefühle können in gewissem Umfang ausgedrückt werden.	Ärger, äußeres Engagement (für eine Mandatsgruppe), Diplomatie, Rivalität
Rationalität und Vernünftigkeit betonen	Rationalität und vernünftige Argumente zählen.	Wenige Alternativen und Wahlmöglichkeiten, geringe Risikobereitschaft

Die dritte *Ebene* der Betrachtung ist die *des Verhaltens und der Rollen*. Insgesamt folgt die Diskussion zur Entscheidungsfindung in der Frage der Veröffentlichung dem Handlungsmuster der defensiven Routine. Die Beteiligten verwenden als Mandatsträger ihrer Gruppen mehr Energie darauf, ihre Positionen zu wahren und zu argumentieren, als darauf, eine Lösung zu finden. Aus Sicht der Studierenden könnte es einen Gesichtsverlust bedeuten, von der Maximalforderung der öffentlich zugänglichen, vollständigen Veröffentlichung abzuweichen, während die Lehrenden mit

ihren Argumenten einem zukünftig möglichen Gesichtsverlust durch diese Form der Veröffentlichung entgegenwirken wollen. Auf ihrer Seite bestehen überdies weitere Vorbehalte gegenüber der Lehrveranstaltungsbeurteilung. Sie sehen sich unmittelbar mit einer Bewertung konfrontiert, die auch zu negativen Überraschungen führen kann. Ihrer Ansicht nach können sie die Bewertung nur geringfügig beeinflussen, werden aber dadurch kontrollierbar⁶.

Das Nichtdiskutierte

Die Spannweite der Forderungen reicht von vollständiger Veröffentlichung aller Ergebnisse in Form einer gedruckten Dokumentation (Studierende) bis zur eingeschränkten Veröffentlichung in einem in der Zugänglichkeit kontrollierbaren Medium (Lehrende, insbesondere am Beginn der wissenschaftlichen Karriere). Die Studierenden führen als Begründung an, die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbeurteilung können zur Orientierung in der Auswahl von Lehrveranstaltungen und Lehrenden dienen. Ein Argument, das angesichts der zahlreichen Pflichtveranstaltungen und nur begrenzten Auswahlmöglichkeiten hinsichtlich der Lehrenden (Stichwort: Kapazitätsengpässe) als ein objektives nur wenig überzeugt und daher andere, subjektive Motive vermuten lässt, die sich der rationalen Argumentation entziehen. Die Lehrenden führen an, dass eine unkontrollierbare Veröffentlichung von Ergebnissen zu ihrem Schaden sein könnte und gegebenenfalls auch missbräuchlich eingesetzt werden könnte, da nach den geltenden rechtlichen Bestimmungen Evaluierungsergebnisse bei Karriereentscheidungen hinzu zu ziehen seien. Wer in solcher Form gegen sie handeln könne, lassen sie offen.

Hier schwingen im Verlauf der Entscheidungsfindung nicht diskutierte Unterstellungen auf beiden Seiten mit. Der Umstand, diese nicht zu diskutieren, ist ein Indiz für eine defensive Routine. Auch hier zielt das Verhalten darauf ab, Überraschungen, Bedrohungen und Gesichtsverluste zu verhindern. Was in diesem Fall nicht thematisiert wurde, ist der Vertrauensmangel, mit dem sich die beiden Parteien begegnen und worin dieser begründet liegt. Misstrauen fördert ein Schutzbedürfnis und schränkt die Risikofreude sowie die Entwicklung von Alternativen ein.

⁶ Das Ergebnis der Diskussionen ist übrigens die Veröffentlichung der individuellen Ergebnisse im Intranet, in dem alle Universitätsangehörige die Ergebnisse einsehen können.

Ein Modell für erfolgreiches organisationales Lernen könnte in diesem Fall wie folgt aussehen: Es findet eine zweite Lernschleife zu den undiskutierten Prämissen der unterschiedlichen Veröffentlichungsmodi statt. In dieser treten die blockierenden Paradoxien zu Tage, die hinter dem Nichtdiskutierten stehen: Nehmen wir an, die Studierenden unterstellen, dass die Lehrenden eine restriktive Veröffentlichungspraxis befürworten, weil sie befürchten, dass mehr als nur einige Lehrveranstaltungen schlecht bewertet werden und sie diese Offenlegung verhindern möchten. Die Lehrenden können diese Annahme nicht entkräften, weil sie zu wenig über die Lehrveranstaltungen der anderen Lehrenden wissen. Organisationales Lernen bedeutet in diesem Fall, sich dieser Frage gegenüber zu öffnen und ‚im Feld‘ nachzufragen. Nehmen wir weiter an, die Lehrenden unterstellen den Studierenden, dass sie bewusst und intentional bewerten, weil sie erstmalig über ein Rückmeldeinstrument verfügen, das ihnen Einfluss gibt. Dies zu entkräften, fällt den Studierenden schwer, weil sie weder mit dem Instrument und den Konsequenzen der Lehrevaluation noch mit den Bewertungsmaßstäben hinreichend vertraut sind. Organisationales Lernen findet beispielsweise dann statt, wenn das Instrument erprobt wird, die Validität der Bewertung auf dem Prüfstand steht, und die Gremien erst danach über den Veröffentlichungsmodus entscheiden.⁷

Auflösung: defensive Routinen erkennen und durchbrechen?

Können defensive Routinen in Organisationen durchbrochen werden? Dies mag auf den ersten Blick mehr als schwierig erscheinen. Es setzt zweierlei voraus: das Erkennen von defensiven Routinen und das Einverständnis der Beteiligten, diese lösen zu wollen. Solche Konstellationen werden zum Beispiel in gesteuerten Prozessen des organisationalen Lernens als Beitrag zur Organisationsentwicklung angestrebt. Insofern stellen diese einen ersten Schritt dar, um den bewussten Umgang mit defensiven Routinen zu gestalten. Bereits mit dem Erkennen von defensiven Routinen können bei guter Moderationskenntnis – insbesondere von Menschen in Führungspositionen – einige Schritte zu deren Auflösung unternommen

⁷ In dem Fallbeispiel wird eine Pilotphase vereinbart, jedoch wird die Entscheidung zur Veröffentlichung der Ergebnisse vorangestellt und der Validität der studentischen Bewertung später wenig Augenmerk gezollt.

werden. Das Modell des ‚Double-Loop-Lernens‘ setzt in der Praxis Moderation und Anleitung voraus, um zu verdeckten handlungsleitenden Theorien, Annahmen und zu Korrekturen von Strategien zu gelangen. Viele Universitäten unterstützen immer öfter ihre Veränderungsprozesse durch professionelle Moderation, und es ist zu erwarten, dass die Professionalisierung künftig auch von den Führungspositionen verstärkt wahrgenommen wird.

Argyris schlägt in seinen zahlreichen Untersuchungen zu den defensiven Routinen eine sehr schlichte Intervention vor, die unter dem Terminus „Linke Spalte“ bekannt ist (Senge 1999: 170). Mit dieser Intervention wird angestrebt, die mentalen Modelle der Beteiligten offen zu legen. Beispielsweise werden die Beteiligten gebeten, sich einen vor ihnen liegenden Sitzungs- oder Diskussionsverlauf vorzustellen. Sie sollen dabei schriftlich skizzieren, wie ihre Argumente und die der anderen möglicherweise sein können. Dieses schreiben sie auf der rechten Seite eines Blattes auf, während sie auf der linken Seite ihre dazugehörigen Gefühle, Meinungen und Bewertungen hinzufügen. Ähnliches könnte auch im Rückblick auf eine Sitzung erfolgen, wenn nachträglich Handlungsmuster und Blockaden rekonstruiert werden. Aktionsforscher führen beispielsweise solche Untersuchungen anhand von Diskussionsmitschnitten durch. Die Niederschrift der rechten und der linken Spalte führt in der Regel bereits bei allen Beteiligten zu größeren Überraschungen und entspannenden Einsichten. Werden die Niederschriften und die Erkenntnisse in geordneten Interventionssettings in einer Gruppe von Beteiligten ausgetauscht, können daraus in der Gruppe neue Handlungsmuster entstehen und alte defensive Routinen lösen.

Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, dass über Jahrzehnte gut eingeübte und bestätigte Handlungsmuster von einem Tag auf den anderen aufgegeben werden, wenn derartige Interventionen stattfinden. Die Offenlegung ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit den defensiven Routinen und führt unter Umständen bereits zu partiellen Erfolgen. Dies sind die ersten Schritte, den Circulus vitiosus, den sie auslösen, zu durchbrechen.

Literatur

- Argyris, Chris (1990): *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Argyris, Chris (1996): *On Organizational Learning*. 2. Reprint im Paperback. Cambridge (USA)/Oxford (UK): Blackwell Publishers
- Argyris, Chris (1999a): *Eingeübte Inkompetenz – ein Führungsdilemma*. In: Fatzner, Gerhard (Hg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch. S. 129-144. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Argyris, Chris (1999b): *Defensive Routinen*. In: Fatzner, Gerhard (Hg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch. S. 179-226. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Argyris, Chris / Schön, Donald A. (1999): *Die Lernende Organisation*. Grundlagen, Methode und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta
- Arnheim, Denise (1998): *Die Universität als Dienstleistungsunternehmen: Innovative Organisationsstrukturen und Motivationskonzepte*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag; Wiesbaden: Gabler
- Birnbaum, Robert (2001): *Management Fads in Higher Education. Where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bülow-Schramm, Margret (2001): *Leitbilder*. In: Hanft, Anke (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. S. 264-266. Neuwied/Kriftel: Luchterhand
- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon
- Hanft, Anke (Hg) (2000): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Kern, Horst (2000): *Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen*. In: Hanft, Anke (Hg) (2000): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. S. 25-38. Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Pellert, Ada (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau
- Pellert, Ada (2001): *Organisationsentwicklung*. In: Hanft, Anke (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. S. 342-352. Neuwied/Kriftel: Luchterhand
- Nagel, Reinhart / Wimmer, Rudolf / osb international (2002): *Systemische Strategieentwicklung. Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schreyögg, Georg (1999): *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Mit Fallstudien. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler
- Senge, Peter (1999): *Die fünfte Disziplin – die lernfähige Organisation*. In: Fatzner, Gerhard (Hg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch. S. 145-178. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Weick, Karl E. (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly*, 21. Jg. S. 1-19.