

Gabi Reinmann-Rothmeier

## Knowledge and knowledge management: A delicate challenge for universities

---

### Abstract

Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche Besonderheiten Hochschulen als Wissensorganisationen aufweisen, ob Hochschulen heute Wissensmanagement brauchen und welchen Wert bestehende Wissensmanagement-Modelle für die Hochschule haben. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt ein kurzer Streifzug durch die Wissensmanagement-Bewegung gemacht. In einem zweiten Schritt werden Hochschulen als Wissensorganisationen beschrieben, die sich durch besondere Merkmale im Umgang mit Wissen, aber auch durch hartnäckige Wissensbarrieren auszeichnen. Aufbauend auf diesem deskriptiven Teil sollen in einem dritten Schritt Überlegungen angestellt werden, wozu und in welcher Form Wissensmanagement auch für die Hochschule von Nutzen sein könnte. Dabei geht es vor allem um Anstöße für eine Sensibilisierung der Akteure im Kontext Hochschule und um Anregungen für die Entwicklung eigener Ansätze.

### 1. Wissensmanagement: Ein kurzer Streifzug

#### 1.1 Anspruch und Wirklichkeit

Wie bei vielen Themen, die mit Wissen und Lernen zu tun haben, klafft auch beim Wissensmanagement eine Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Auffällig ist dies vor allem beim Wissensbegriff und beim Thema Interdisziplinarität.

*Der Wissensbegriff.* Bereits Anfang der 90er Jahre haben einige Autoren darauf aufmerksam gemacht, dass man explizites, also verbal artikuliertes und/oder kodifiziertes Wissen, das leicht weitergegeben werden kann („migratory knowledge“), vom „embedded knowledge“ unterscheiden muss, das implizit in der Kultur oder in Regeln einer Organisation sowie in Einstellungen und Handlungen von Menschen verborgen ist (Badaracco, 1991; Nonaka, 1991<sup>1</sup>). In der Theorie werden nicht nur verschiedene Formen von Wissen unterschieden, sondern auch die zentrale Bedeutung impliziten Handlungs- und Erfahrungswissens für eine Organisation herausgearbeitet. Konsens in Definitionen oder Abgrenzungen zum Informationsbegriff aber gibt es kaum. Dies dürfte *ein* Grund dafür sein, dass man in der Praxis, ungeachtet aller Theorie, nach wie vor das explizite Wissen im Visier hat – Wissen also, das bereits in objektiverer oder materialisierter Form vorliegt und in vielen theoretischen Ansätzen gar nicht mehr als Wissen bezeichnet wird<sup>2</sup>. Ein weiterer Grund für die mangelnde Berücksichtigung differenzierter Theorien ist wohl die Hoffnung, Wissen mit technischen Tools managen zu können, denn diese setzen in der Regel nicht nur eine Versprachlichung, sondern eine Formalisierung von Wissen voraus.

---

<sup>1</sup> Vor allem Nonaka bezieht sich dabei auf die Schriften von Polanyi (1966), auf den die Begriffe „implizites“ und „explizites“ Wissen zurückgeführt werden.

<sup>2</sup> Wilson (2002) spricht vor diesem Hintergrund auch vom „nonsense of knowledge management“.

*Interdisziplinarität.* Seit Mitte der 90er Jahre gelten die Informatik, die Betriebswirtschaftslehre und die Sozialwissenschaften als die das Wissensmanagement konstituierenden Disziplinen (Wehner & Clases, 2002). Zugrunde liegt die theoretische Einsicht, dass Mensch, Organisation und Technik die drei zentralen Säulen des Wissensmanagements sind (z.B. Nonaka & Takeuchi, 1995; Bullinger, Wörner & Prieto, 1998). Ohne Zweifel aber ist Wissensmanagement de facto zunächst eine (logische) Fortsetzung des Informationsmanagements, an die sich bald ökonomische Erwartungen und die Entdeckung von Wissen als Wirtschaftsfaktor geknüpft haben. Davon abgekoppelt haben sich soziologische, vereinzelt auch (arbeits-)psychologische, selten pädagogisch-psychologische Ansätze entwickelt, die nach wie vor Mühe haben, den Stellenwert zu erlangen, den informationstechnische und betriebswirtschaftliche Wissensmanagement-Modelle in der Praxis haben. Während man sich in der Theorie einig ist, dass kulturelle und psychologische Momente einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg von Wissensmanagement haben, ist man noch weit davon entfernt, „echte“ Integrationsmodelle auch tatsächlich umzusetzen.

Nach einer langen Zeit der Praxisliteratur sehen sich Forscher und Praktiker heute einer wachsenden Zahl wissenschaftlicher Beiträge zum Wissensmanagement gegenüber; der Begriff hat gar Eingang in die Bezeichnung von Lehrstühlen und Studiengängen gefunden. Als Modewelle kann man das Thema von daher kaum mehr abtun. Von einem professionellen Wissensmanagement in der Praxis aber dürfte angesichts der Resistenz gegenüber wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen ebenfalls nicht die Rede sein.

### *1.2 Die lernende Organisation als Ziel*

Wissensmanagement soll Wissen in verschiedenen Formen systematisch erfassen, bewahren und in Handeln umsetzen helfen, um auf diesem Wege die Reaktionsfähigkeit und Effizienz sowie Lern- und Innovationsfähigkeit einer Organisation zu verbessern. So oder ähnlich könnte man die Zielsetzung des Wissensmanagements zusammenfassen. Deutlich wird dabei, dass die alte Metapher von der lernenden Organisation mit der Wissensmanagement-Bewegung und ihren konkreten Maßnahmen und Methoden neuen Auftrieb erhalten hat: Eine lernende Organisation „ist eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten. Eine solche Organisation gibt sich nicht damit zufrieden, einfach zu überleben“ (Senge, 2001, S. 24). Eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung lernender Organisationen ist die Wissensteilung, die auch ein Kernprozess in vielen Wissensmanagement-Modellen ist. Gemeint ist damit sowohl die effiziente Verteilung von Information als auch der Austausch von Erfahrung einschließlich Kooperationen, in denen durch das Wissen aller Beteiligten Synergien entstehen. Individuelles Wissen soll Gruppen und größeren sozialen Einheiten zugänglich gemacht werden; umgekehrt sollen Individuen von der organisationalen Wissensbasis profitieren und ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Mensch und Organisation sind also in einer lernenden Organisation gleichermaßen gefordert: Einerseits müssen Wissen und Lernen einzelner Personen gefördert werden, andererseits sind Strukturen, Regelsysteme und Prozesse von Organisationen so zu gestalten, dass individuelle *und* kollektive Lernprozesse wahrscheinlich werden. Kurz: Ohne „organisationale Intelligenz“ keine lernende Organisation, ohne individuelle Expertise kein Wandel (vgl. Willke, 2001; Senge, Kleiner, Smith, Roberts & Ross, 1997).

## 2. Hochschulen: Wissensorganisationen mit Wissensbarrieren

Mit der üblichen Verzögerung ist das Thema Wissensmanagement nun auch in sozialen Organisationen und Bildungsinstitutionen wie Schulen angekommen. Im Bereich der Hochschule dagegen verhält man sich gegenüber Fragen nach dem „rechten Umgang“ mit Wissen noch erstaunlich bedeckt (Wille, 2003). Auch hier gilt, dass es mehr (erste) theoretische Überlegungen als konkrete Umsetzungen in der Praxis gibt, obschon Hochschulen geradezu als Wissensorganisationen per se gelten.

### 2.1 Die Hochschule als Wissensorganisation

Während Wirtschaftsunternehmen teils mehr, teils weniger Mühe haben, die Bedeutung des Wissens für ihre Existenz, ihren Output und ihr Überleben deutlich zu machen, können sich Hochschulen ohne Legitimationsdruck als Wissensorganisationen bezeichnen: Keine andere Organisation deckt so viele Wissensgebiete auf einmal ab, keine andere Organisation zählt so vielfältige Wissensprozesse zu ihrem „Kerngeschäft“, keine andere Organisation zeichnet sich deutlicher durch „Wissensarbeit“ (Willke, 2001) aus wie die Hochschulen. Als Stätten wissenschaftlicher Forschung und Lehre sind Hochschulen damit beschäftigt, neues Wissen zu generieren und zu dokumentieren, zu katalogisieren und an Studierende und die Scientific Community weiterzugeben (Reid, 2000). In ihren klassischen Aufgaben sind Hochschulen Profis, und aus der Perspektive des Wissensmanagements stehen sie bei einer ganzen Reihe von Wissensprozessen Wirtschaftsunternehmen in keiner Weise nach: Das gilt z.B. für die Schaffung von wissenschaftlichem Wissen, für die Dokumentation von artikuliertem Wissen, für die Teilung von Wissen innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen oder für die Weitergabe von Wissen in der Lehre. Ich wage sogar die These, dass Hochschulen in den genannten Wissensprozessen besser sind als Organisationen in der Wirtschaft, obschon man mit derartigen Vergleichen vorsichtig sein muss, denn: Hochschulen, vor allem Universitäten, sind lose gekoppelte Systeme (Weick, 1976). Von Soziologen werden sie als relativ fragmentierte (auch desintegrierte) Verbände einzelner Basiseinheiten wie Disziplinen, Fakultäten, Institute oder Lehrstühle mit eigenen Subkulturen beschrieben. Anders als Wirtschaftsunternehmen, die sich an ihren Wertschöpfungsketten orientieren und eine enge Zusammenarbeit von Entwicklung, Produktion und Vertrieb (von Gütern oder Dienstleistungen) erforderlich machen, besteht an Hochschulen keine vergleichbare Notwendigkeit zur Koordination. Impulse für einzelne Teile gehen von den Disziplinen und Wissensgebieten aus und weniger von der Hochschule als einer konkreten Organisation vor Ort (Pellert, 1995a). Selten wird die Hochschule denn auch als etwas gemeinsam zu Gestaltendes empfunden (Pellert, 1995b); wichtiger als eine „Corporate Culture“ sind die Subkulturen von Disziplinen oder Fachgebieten (Prediger, 2003).

Ein besonderes Charakteristikum der Organisation Hochschule sind ausgeprägte Expertise und Autonomie des Einzelnen, die eine professionelle Autorität (im Gegensatz zu einer administrativen Autorität in Wirtschaftsunternehmen) bedingen: Nicht Kontrolle und Koordination von Aktivitäten durch Vorgesetzte, sondern individuelle Kompetenz und Autorität durch wissenschaftliche Reputation prägen das Bild (Pellert, 1995a). Das „Einkommen an Beachtung“ (Franck, 1998), die erzielte Aufmerksamkeit und das damit verbundene Ansehen sind immaterielle Anreize, die in der Wissensorganisation Hochschule einen hohen Stellenwert haben.

## 2.2 Wissensbarrieren an der Hochschule

Fragmentierung und lose Koppelung sowie das Defizit an „Corporate Culture and Identity“ hat den Hochschulen bis vor kurzem wenig geschadet. In Bezug auf veränderte Kontexte und Aufgaben aber zeichnen sich Probleme ab, die an sich nicht neu, aber heute besonders deutlich werden. Neue Kontexte ergeben sich aus vielfältigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, zu denen Strukturwandel und ein schärferer Wettbewerb – etwa um gute Studierende, hochrangige Experten, staatliche Förderungen, Drittmittel und Wirtschaftskooperationen – ebenso zählen wie Fortschritte in den Informations- und Kommunikationstechnologien (mit Auswirkungen auf Lehre und Forschung) und Veränderungen in der Arbeitswelt (vgl. Reichwald, 1996). Neue Aufgaben der Hochschule sind z.B. Wissenstransfer und Beratung, Wirtschaftskooperationen und -partnerschaften sowie Weiterbildung und Förderung lebenslangen Lernens<sup>3</sup>. Immer wichtiger werden vor diesem Hintergrund interdisziplinäre Wissensteilung und der Austausch impliziten Wissens. Zudem gewinnt die sogenannte organisationale Intelligenz (Willke, 2001) an Bedeutung, wenn es darum geht, Hochschulen an veränderten Rahmenbedingungen anzupassen.

Hier lassen sich eine Reihe von Schwachpunkten der Hochschule als Wissensorganisation erkennen, die im Folgenden als Wissensbarrieren individueller oder organisationaler Art bezeichnet werden (Schüppel, 1996): Individuelle Wissensbarrieren beeinträchtigen den personenbezogenen Umgang mit Wissen und führen dazu, dass Menschen ihr persönliches Wissenspotential nur bedingt ihrer Arbeitsgruppe oder der Gesamtorganisation zur Verfügung stellen. Dies wirkt auch in umgekehrter Richtung, sodass z.B. Wissenspotentiale der Gruppe oder der Organisation vom Einzelnen ungenutzt bleiben. Kollektive Wissensbarrieren haben negativen Einfluss auf den personenübergreifenden Umgang mit Wissen und führen dazu, dass das Wissenspotential einer Gruppe nicht optimal ausgeschöpft oder die bereichsübergreifende Wissensweitergabe in der Organisation behindert werden. Während individuelle Barrieren psychologischer Art sind, sind kollektive Barrieren entweder struktureller Art und damit auf die materialen Bedingungen eines Systems zurückzuführen oder sie sind politischer Art und damit vor allem die Folge unterschiedlicher Interessenlagen.

*Barrieren gegen Wissensteilung.* Obschon Hochschulen traditionsgemäß die Schaffung und Weitergabe von Wissen sowie das Lernen im weitesten Sinne fokussieren, sind sie nicht immer und automatisch ein Ort, an dem gemeinsames Lernen und Wissensteilung reibungslos funktionieren. Während der Wissensaustausch innerhalb von Disziplinen und Fachgebieten Routine ist, sind interdisziplinäre Kooperationen ein immer wieder schwer zu realisierendes Unternehmen: Unterschiedliche fachliche Kulturen mit eigenen überlieferten Erkenntnissen, Fachsprachen und Bedeutungen, wissenschaftlichen Arbeitsformen, Normen und Werten, Rollen und Spielregeln sowie Mechanismen der Dazugehörigkeit und Abgrenzung wirken dem fachübergreifenden Austausch von Wissen entgegen (Prediger, 2003; Franklin, Hodgkinson & Stewart, 1998). In einer Studie zur Wissensteilung an Hochschulen konnten Coakes und Sugden (1999) zeigen, dass es häufig auch an Teamkultur und Vertrauen fehlt, was gemeinhin als Voraussetzung zur Wissensteilung gilt: Über die Hälfte der befragten Hochschulen erleben offenen Widerstand gegen Wissensteilung und fast je-

---

<sup>3</sup> Natürlich ist (Weiter-)Bildung durch Wissenschaft nicht neu (vgl. Sesink, 2003); neu aber sind z.B. Dienstleistungen mit kommerziellem Anspruch im Bereich der Weiterbildung.

der zweite Befragte führt dies auf kulturelle Ursachen zurück. Befunde dieser Art dürften nur die Spitze des Eisbergs von mentalen Modellen sein, die der Weitergabe und Teilung von Wissen, dem Teamlernen und der Entwicklung der Hochschule zu einer lernenden Organisation entgegenstehen. Mentale Modelle (vgl. Dutke, 1994) zeichnen sich dadurch aus, dass sie implizites Wissen bündeln und ihrerseits oft implizit das Handeln von Personen leiten – wie eine Brille, von der man nicht weiß, dass man sie auf hat. Kollektives Lernen und Wissensteilung werden nach Willke (2001, S. 48 f.) zur Sisyphusarbeit, solange die mentalen Modelle der beteiligten Personen unterschiedliche Weltentwürfe, Wissens- und Wissenschaftsauffassungen enthalten und einer minimalen Anschlussfähigkeit entbehren, die einen sinnvollen Dialog erst zulassen. Dazu kommen Ängste, durch Veränderungen (wie der Einführung von Wissensmanagement) Macht und Ressourcen, Expertise oder Kompetenz zu verlieren – und das nicht ohne Grund: Wer lange Jahre und viel in die Aneignung und den Aufbau eines Wissensgebiets investiert und entsprechende Strategien für Forschung und Lehre entwickelt hat, wird jedem Versuch einer externen Steuerung von Wissenspotentialen ablehnend begegnen (Pellert, 1995a, S. 109).

*Barrieren gegen organisationale Intelligenz.* Willke (2001) zufolge fehlt es den Hochschulen eindeutig an organisationaler Intelligenz – beispielhaft macht er das an den deutschen Universitäten fest: Diese waren nach den Humboldt'schen Reformen ein Jahrhundert lang Beispiele für intelligente Organisationen, indem sie Forschern, Lehrenden und Studierenden einen Ort zum Aufbau individueller Expertise boten und gleichzeitig aufgeklärte, liberale und autonome Orte kollektiven Lehrens und Lernens darstellten. In diesem Sinne waren die Universitäten den sie umgebenden Gesellschaften voraus oder doch zumindest angemessen: „Dies lässt sich heute etwa für die deutschen, französischen oder italienischen Universitäten nicht mehr behaupten. Sie haben nach Humboldt institutionell kaum etwas dazugelernt und dieses Versäumnis bringt sie gegenüber den Anforderungen und Möglichkeiten der sie umgebenden Gesellschaften ins Hintertreffen. Sie haben sich von intelligenten Organisationen zu klassischen Institutionen zurückentwickelt, weil sie selber zwar gleich geblieben sind, ihre Gesellschaften sich aber dramatisch, gerade in ihrem Wissensbedarf und in ihrer Wissensbasierung verändert haben“ (Willke, 2001, S. 23 f.). In dieser Bewertung wird vor allem die Starrheit des Systems als kollektive, strukturelle Barriere deutlich. Häufig wird dies auf die schon beschriebene Vielfalt von autonomen Einheiten und Subkulturen an der Hochschule, aber auch auf den hohen (inhaltlichen) Spezialisierungsgrad einzelner Einheiten zurückgeführt; alles zusammen erschwert ein gemeinschaftliches Denken sowie einen Wandel auf der kollektiven Ebene (Prediger, 2003, Pellert, 1995a und b, Ratcliffe-Martin, Coakes & Sugden, 2000). Casper (2001) spricht gar von einer „strukturierten Anarchie“, die Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsgefühl verhindert. Vor diesem Hintergrund sind Verteilungskonflikte in Sachen Macht und Ressourcen sowie Kooperationsprobleme (als strukturelle Barrieren) ebenso wahrscheinlich wie kulturelle und mikropolitische Hindernisse.

### 3. Entwicklung von Wissensmanagement an der Hochschule

Im Folgenden sollen – aufbauend auf den vorangegangenen Abschnitten – erste Überlegungen für die Entwicklung von Wissensmanagement-Ansätzen an der Hochschule angestellt werden. Eine einfache Übertragung bestehender Wissensmanagement-Modelle ist sowohl aufgrund der Defizite dieser Modelle in der Praxis als auch angesichts der besonderen Merkmale der Wissensorganisation Hochschule nicht sinnvoll. Vielmehr erscheinen zunächst konzeptionelle Vorarbeiten notwendig, die den Weg für ein genuin hochschulbezogenes Wissensmanagement ebnen. Autoren, die sich mit Fragen des Wissens und Wissensmanagements an Hochschulen beschäftigen, setzen meist an den Dysfunktionalitäten an, wie sie auch in diesem Beitrag als Wissensbarrieren beispielhaft dargestellt wurden. Das ist nahe liegend, wird doch in der Literatur zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen immer wieder der Leidensdruck als wichtige Bedingung für Wandel hervorgehoben. Dies setzt allerdings voraus, dass Dysfunktionalitäten als solche auch wahrgenommen und bewertet werden, was in der Hochschule innerhalb ihrer autonomen Einheiten durchaus nicht immer der Fall ist. Auch ist es aus motivationspsychologischen Gründen nicht angezeigt, ausschließlich Schwächen als Handlungsimpuls heranzuziehen. Von daher macht es Sinn, an den stellenweise schon erwähnten Stärken sowie an der Eigenlogik der Hochschule anzusetzen, um anschlussfähige Ideen für ein „besseres“ Management von Wissen zu entwickeln.

#### 3.1 Ausbau von Stärken

Mit ihren Bibliotheken und Rechenzentren verfügen die Hochschulen über ein leistungsfähiges System zur Bewahrung, Kodifizierung, Katalogisierung und Verteilung artikulierten Wissens. Diese professionalisierten Einheiten bieten ohne Eigeninteresse und damit unabhängig wertvolle Dienste für alle Disziplinen und Fachgebiete der Hochschule an (Reid, 2000). Aus der Perspektive des Wissensmanagements liegt es nahe, vor allem Bibliotheken zu integrierten Medien- und Informationszentren auszubauen und neben einer Verbesserung der schon bestehenden Potentiale neue Aufgabenfelder zu erschließen. Viele Hochschulen haben bereits den dafür notwendigen Schritt getan, Bibliotheken mit Rechenzentren zu koppeln: Leichter werden auf diesem Wege z.B. die Verbindung analoger und digitaler Dokumentationen sowie die Ausweitung von Katalogisierungs- und Suchverfahren. Zusätzliche Optimierungsmöglichkeiten bieten etwa Wissenskarten, also grafische Verzeichnisse über Wissensträger, Wissensquellen, Wissensstrukturen etc. (Wille, 2003), die den „Wissensauftritt“ im Inneren der Hochschule wie auch nach außen verbessern können. Neben diesen eher informationstechnischen Strategien können (und sollten) integrierte Medien- und Informationszentren auch die an vielen Hochschulen etablierten Stellen für hochschuldidaktische Aufgaben und deren Funktionen in ihr Leistungsspektrum aufnehmen. Wenn es um die Entwicklung und Professionalisierung von elektronischen Lehr-Lernmaterialien und -modulen sowie um Fragen des Zugriffs, der Verteilung und Teilung derartiger Wissenseinheiten für Lehre und Weiterbildung geht, stehen die Hochschulen noch vor einem gewaltigen Nachholbedarf: Eine intelligente Verbindung technischer und pädagogisch-didaktischer Know-hows mit entsprechenden Dienstleistungen für die Hochschule und ihre Umgebung ist von daher *eine* relativ rasch machbare und erfolgversprechende Wissensmanagement-Strategie.

### 3.2 Respektierung der Eigenlogik

Hochschulen als „strukturierte Anarchien“ (Casper, 2001) sind Organisationen, die sich durch lose Koppelung autonomer Einheiten und Personen auszeichnen. Bisher wurde diese „modulare Struktur“ der Hochschule vor allem als Wissensbarriere betrachtet, doch diese Sicht dürfte einseitig sein. Hierarchisch strukturierte Wirtschaftsunternehmen haben modulare Strukturen in Zeiten von Marktunsicherheit und wachsender Produktkomplexität als Vorteil entdeckt und streben vielerorts nach überschaubaren Einheiten mit dezentraler Entscheidungskompetenz und Ergebnisverantwortung in Form autonomer Gruppen und unabhängiger Profit-Center (Reichwald & Möslin, 1999). Vor diesem Hintergrund liegt die Annahme nahe, dass die modulare Struktur der Hochschule an sich kein Hindernis, sondern ein Potential ist, das es jedoch besser zu nutzen gilt. Wichtig sind vor allem eine sinnvolle Balance zwischen Abgrenzung und Entgrenzung einzelner Einheiten sowie eine bewusste Gestaltung der Schnittstellen modularer Organisationen, die an Systemgrenzen entstehen und in der Hochschule zahlreich vorhanden sind (Mehlhorn, 2001): So gibt es Grenzen zwischen den Fach- und Wissenskulturen, zwischen Strukturelementen wie Fakultäten, zwischen Hochschule und Wirtschaft sowie zwischen Hochschule und Öffentlichkeit. Wissenstransparenz und -weitergabe, kooperative Wissensgenerierung und Wissensnutzung werden in jedem „Grenzgebiet“ nach unterschiedlichen Kriterien zu gestalten sein: Während man z.B. innerhalb der Hochschule uneingeschränkten Wissensaustausch fördern und fordern kann, wird man bei Wirtschaftskooperationen potentielle Risiken berücksichtigen müssen<sup>4</sup>. Ähnlich wie bei der Autonomie einzelner Einheiten liegen auch in der Autonomie einzelner Personen nicht nur Risiken, sondern besondere Möglichkeiten: Während Wirtschaftsunternehmen an mangelnder Motivation und Verantwortungsdiffusion leiden, arbeiten in Hochschulen Menschen, die sich infolge ausgeprägter Expertise, intrinsischer Motivation und hoher Eigenständigkeit auch für das verantwortlich fühlen, was sie in ihrem selbst abgesteckten Tätigkeitsfeld tun oder unterlassen. Dabei sind ihnen Aufmerksamkeit und Anerkennung aus der Scientific Community wichtiger als materielle Anreize. Für alle Beteiligten dürfte es also von Vorteil sein, die strukturelle und psychische Eigenlogik der Organisation Hochschule zu verstehen und zu respektieren.

### 3.3 Komplettierung durch Wissensteilung

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die professionelle Verteilung artikulierten Wissens sowie die modulare Struktur und Eigenständigkeit von Personen als positive Anker für ein Wissensmanagement an der Hochschule hervorgehoben. Aus der Perspektive eines integrativen Wissensmanagements aber bedürfen diese der Komplettierung durch Wissensteilung oder genauer: durch Weitergabe impliziten (Handlungs-)Wissens und disziplinübergreifenden Wissensaustausch. Dass es an Dialog, Wissens- und Erfahrungsaustausch an der Hochschule jenseits wissenschaftlicher Publikationen mangelt, dafür gibt es eine Reihe von Beispielen: Etwa Forschergruppen, die (selbst innerhalb derselben Hochschule) keinerlei Kontakt pflegen, obwohl sie am gleichen Phänomen arbeiten, oder interdisziplinäre Vorhaben, die entweder gar nicht zustande kommen oder das Stadium der bloßen Addition von Forschungsarbeiten nicht überschreiten. Weitere Beispiele sind der Generationenwech-

---

<sup>4</sup> Beispiele wären die Beschränkung der akademischen Freiheit durch Wirtschaftsfinanzierung oder die Umwandlung von Wissen in intellektuelles Eigentum durch Patentierung (Miyoshi, 2000).

sel an der Hochschule oder das Ausscheiden langjähriger Forscher und Lehrer durch Abwerbung, ohne dass Nachfolger eine Chance haben, am reichen Erfahrungsschatz der „Leaving Experts“ zu partizipieren. Systematische Coaching- und Mentoring-Programme könnten in den genannten beispielhaften Situationen die wissensbasierte Kommunikation und Kooperation ebenso verbessern helfen wie die Schaffung und Nutzung neuer Spielräume für Dialog und Ideenaustausch. Entscheidend bei Wissensmanagement-Aktionen dieser Art ist, dass sich diejenigen, die auf den ersten Blick die Wissensgeber sind, auch als „Gewinner“ erleben, die eigene Expertise erweitern und auf diesem Wege in der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (Franck, 1998) entsprechende Anerkennung erreichen können.

### *3.4 Umgehen von Fallen und Entwicklung eigener Modelle*

Die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Wissensmanagement hat in vielen Wirtschaftsunternehmen dazu geführt, wiederholt ähnliche „Todsünden“ (Schneider, 2001) zu begehen: Diese reichen von der Überzeugung, ganz genau zu wissen, was Wissen ist (nämlich eine materialisierbare Ressource) über die Auffassung, Wissensmanagement sei von der Stange zu kaufen und/oder am Reißbrett zu planen bis zum verbohrteten Glauben, dass mehr immer besser und das Messbare immer das Beste sei. Gegen einige dieser Todsünden sind Hochschulen aufgrund ihrer Aufgaben, Leistungen und Traditionen *relativ* immun – etwa gegen fragwürdige Wissensmodelle oder gegen den Messbarkeitswahn<sup>5</sup>. Die Vernachlässigung des Faktors Zeit, das unangemessene Bild von der Organisation als Maschine, die Vorherrschaft der Technik und die Hoffnung auf absolute Planbarkeit aber sind Fallen, in die auch Hochschulen tappen können. Vor diesem Hintergrund lassen sich exemplarisch drei Leitlinien für ein Wissensmanagement an der Hochschule formulieren:

*Erst das Konzept, dann Methoden und technische Tools.* „Theorie und Praxis des Wissensmanagements begehen großteils den alten Fehler, zuerst ideale technische Systeme zu gestalten und sie erst bei Überführung in den Nutzungskontext durch Nachbesserungen an den Menschen anzupassen“ (Schneider, 2001, S. 125). Versteht man die Einführung von Wissensmanagement als Problemlöseprozess, steht eine genaue Analyse von Zielen und Kontexten am Anfang. Daran schließt sich die Entwicklung von Konzepten, die – wie oben beschrieben – anschlussfähig sind, indem sie an vorhandene Stärken anknüpfen und die Eigenlogik des Systems berücksichtigen. Dann erst macht die Suche nach Methoden und technischen Tools<sup>6</sup> Sinn, die im konstruktivistischen Sinne „viabel“ (von Glasersfeld, 1995), also den kontextbezogenen Zwecken dienlich sowie den kulturellen und psychologischen Bedingungen an der Hochschule angemessen sind. Der ganzheitliche Anspruch der Wissensmanagement-Theorie und die so oft angemahnte Berücksichtigung von Mensch und Kultur bedarf auch einer konsequenten praktischen Umsetzung – die Hochschulen haben dazu (noch) die Chance!

*Keine Explizierung als Selbstzweck.* Seit Nonakas Werk von der Wissensschaffung durch Explizierung (Nonaka & Takeuchi, 1995) gehen viele Wirtschaftsunternehmen (mit mäßigem Erfolg) auf die Jagd nach dem impliziten Wissen (Reinmann-Roth-

<sup>5</sup> Auch wenn neue Evaluationsformen zunehmend (aber unter Kritik) in diese Richtung gehen.

<sup>6</sup> etwa Datenbanksysteme, E-Learning-Plattformen, Kooperations-Tools aus der CSCW (Computer Supported Cooperative Work)-Gruppe u.ä.

meier & Mandl, 2002). Zwar ist man sich darin einig, dass das nicht-explizite Wissen im Rahmen des Wissensmanagements ein strategischer Faktor ist – auch für die Hochschule ist dies oben postuliert worden. Bereits Polanyi (1966) aber war der Auffassung, dass die explizite Integration die implizite nicht *ersetzt*, dass die Formalisierung von Wissen gar zerstörerisch wirken kann. Es kann und soll also nicht darum gehen, Wissen *aus Prinzip* zu objektivieren und für die technische Handhabung zu materialisieren; vielmehr sind für den Umgang mit dem Impliziten nicht-direktive Methoden erforderlich: Den Diskurs durch gemeinsames Denken und Handeln fördern, Grenzen gestalten oder Rahmensteuerung durch Ressourcen und Kultur sind Beispiele für ein Management nicht-direktiver Natur (Rammert, 2000, Schneider, 2000, Seiler, 2003). Neu entdeckte „alte“ Chancen bieten in diesem Zusammenhang auch narrative Methoden, die das Erzählen ebenso wie die Nutzung bildhafter Repräsentationen von Wissen nahe legen (Reinmann-Rothmeier & Vohle, 2002).

*Evolution statt planerische Eingriffe.* „Arbeiten Sie mit den Menschen, nicht gegen ihre Natur“, rät Schneider (2001, S. 132) den heutigen Wissensmanagern. Dazu gehört auch die Tatsache, dass Veränderungen im individuellen und organisationalen Umgang mit Wissen Zeit brauchen und sich *entwickeln* müssen. Zu starke planerische Eingriffe in evolutionäre Phänomene können destruktive Wirkung haben. Das gilt vor allem für die bereits mehrfach genannte Wissensteilung, die Motivation und Vertrauen voraussetzt – Dinge, die man nicht anordnen und wie technische Systeme implementieren kann. Es gibt meines Wissens bis dato kein ausgearbeitetes Wissensmanagement-Modell für die Hochschule; eine Eins-zu-Eins-Übertragung von Modellen aus der Wirtschaft ist kaum diskussionswürdig. Von daher liegt die Herausforderung darin, Probleme wie auch neue Aufgaben im Umgang mit Wissen an der Hochschule aus einer evolutionären (im engeren Sinne auch strukturgenetischen; vgl. Seiler, 2003) Perspektive wahrzunehmen und anzugehen. Dabei sind bestehende Konzepte und Methoden, aber auch die gemachten Fehler und bekannten Fallen immer wieder prüfend heranzuziehen, um schrittweise und mit der gebotenen Zeit *eigene* Modelle des Wissensmanagements für die Hochschule zu entwickeln.

#### 4. Zusammenfassung

Wissensmanagement hat das Potential für eine integrative Sicht auf den Umgang mit Wissen in Organisationen und verfügt inzwischen über ein ansehnliches Repertoire an Methoden und Techniken, die die Entwicklung lernender Organisationen fördern können (Reinmann-Rothmeier, 2002). Unter der Voraussetzung, dass individuelles und organisationales Lernen miteinander verzahnt werden, verspricht die Einführung von Wissensmanagement Individuen, Gruppen und ganzen Organisationen einen Zuwachs an Innovation und Lernfähigkeit – theoretisch zumindest. Die meisten praktisch umsetzbaren Wissensmanagement-Modelle haben informationstechnische oder ökonomische Wurzeln und sind für die Wirtschaft gemacht – eine direkte Übertragung auf Hochschulen verbietet sich schon aufgrund der Tatsache, dass Hochschulen unter anderem zwar wirtschaftlich handeln müssen, aber keine Wirtschaftsunternehmen sind! Hochschulen sind Wissensorganisationen per se, aber sie sind nicht automatisch in allen Prozessen des Umgangs mit Wissens vorbildlich. Als lose gekoppelte Systeme unterscheiden sich Hochschulen in vielerlei Hinsicht von Organisationen mit rein ökonomischen Zielen: Eine Vielfalt an Subkulturen, (fachliche) Kon-

trollmechanismen und Menschen mit Expertise und Bedürfnis nach Aufmerksamkeit sind exemplarische Besonderheiten. Neben professionellen Leistungen, etwa im Management expliziten Wissens, stehen vernichtende Urteile über nicht-intelligente Rahmenbedingungen und empirische Belege für die Unlust zur „echten“ Wissens- teilung.

Was also ist zu tun, wenn der Ruf nach Wissensmanagement an der Hochschule ertönt? Eine Verengung des Blicks auf Dysfunktionalitäten ist sowohl kurzfristig als auch langfristig wenig erfolgversprechend. Schläuer dürfte es sein, an den Stärken der Hochschule anzusetzen und diejenigen Wissensprozesse quantitativ auszubauen und qualitativ zu erweitern, die die Hochschule als Wissensorganisation auszeichnen. Dazu gehört neben dem Management expliziten Wissens die Autonomie einzelner Einheiten und Personen an der Hochschule, die die (strukturelle und psychische) Eigenlogik, aber auch die besonderen Potentiale dieser Organisation ausmachen und des Respekts bedürfen. Respektierung meint hier weder passive Duldung noch aktive Konservierung, sondern den Versuch, nicht *gegen*, sondern *mit* der Organisation und den darin tätigen Menschen Wissensmanagement und vor allem auch die dringend notwendige Wissensteilung zu betreiben. Alles läuft darauf hinaus, dass Hochschulen *eigene* Konzepte entwickeln, bekannte Fallen umgehen und statt blindem und technikgläubigem Aktionismus Zeit, echtes Engagement und Interesse auf allen Ebenen in diese Entwicklung investieren – vielleicht sogar mit Modellcharakter für die Wirtschaft!

## Literatur

- Badaracco, J.L. (1991). Knowledge Link: How firms compete through strategic alliances. Boston: Harvard Business School Press.
- Bullinger, H.-J., Wörner, K. & Prieto, J. (1998). Wissensmanagement – Modelle und Strategien für die Praxis. In H.D. Bürgel (Hrsg.), Wissensmanagement. Schritte zum intelligenten Unternehmen (S. 21-39). Berlin: Springer.
- Casper, G. (2001). Kennzeichen und Erfolgsfaktoren von Spitzenuniversitäten. In A. v. Melzer und G. Casper (Hrsg.), Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? – Antworten auf internationale Herausforderungen (S. 26-34). Köln: Bachem.
- Coakes, E. & Sugden, G. (1999). The Learning Organisation and Knowledge Management in the University Sector. BIT99, Nov. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://users.wmin.ac.uk/~coakese/knowledge/irma2000.htm> .
- Dutke, S. (1994). Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Franck, G. (1998). Jenseits von Geld und Information. Zur Ökonomie der Aufmerksamkeit. gdi impuls, 1, 16-26.
- Franklin, P., Hodgkinson, M. & Stewart, J. (1998). "Towards Universities as Learning Organisations. The Learning Organisation, 5 (5). Online im Internet: 01.03.03. URL: [www.emerald-library.com/brev/11905ecl.htm](http://www.emerald-library.com/brev/11905ecl.htm) .
- Glaserfeld, E. von (1995). Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mehlhorn, A. (2001). Der Anfang ist gemacht: Neue universitäre Freiräume und wie sie schon genutzt werden. In A. v. Melzer & G. Casper (Hrsg.), Wie gestaltet

- man Spitzenuniversitäten? – Antworten auf internationale Herausforderungen (S. 57-67). Köln: Bachem.
- Miyoshi, M. (2000). Ivory tower in escrow. *Boundary 2*, 27 (19), 7-50.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford UP.
- Nonaka, I. (1991). *The knowledge-creating company*. *Harvard Business Review*, 69 (6), 96-104.
- Pellert, A. (1995a). Die Besonderheiten der Organisation. Universität und ihre Veränderungsprozesse. In A. Pellert & M. Welan (Hrsg.), *Die formierte Anarchie. Die Herausforderung der Universitätsorganisation* (S. 81-112). Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Pellert, A. (1995b). Zwischen Gesellschaftsrelevanz und Gesellschaftsdistanz: Versuch einer Aufgabenbestimmung der Universität. In A. Pellert & M. Welan (Hrsg.), *Die formierte Anarchie. Die Herausforderung der Universitätsorganisation* (S. 30-66). Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Anchor Day Books.
- Prediger, S. (2003). *Universitäre Wissenskultur im Multi-Kulti der Disziplinen*. Vortrag zum Thema: Wissensmanagement im universitären Bereich am 19./20.02.03. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://fzbw.de/wisman02/> .
- Rammert, W. (2000). Nicht-explizites Wissen in Soziologie und Sozionik. Ein kurssorischer Überblick (Working Papers, TUTS-WP-8-2000). Berlin: Institut für Sozialwissenschaften, Technische Universität Berlin.
- Ratcliffe-Martin, V., Coakes, E. & Sugden, G. (2000). Knowledge management issues in universities. *Vine Journal*, Dec 121, 14-19. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://users.wmin.ac.uk/~coakese/knowledge/bit2000.htm>.
- Reichwald, R. & Möslin, K. (1999). Organisation: Strukturen und Gestaltung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 29-49). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Reichwald, R. (1996). Neue Arbeitsformen in der vernetzten Unternehmung: Flexibilität und Controlling. In A. Picot (Hrsg.), *Information als Wettbewerbsfaktor* (S. 233-263). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reid, I.C. (2000). The web, knowledge management and Universities. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://ausweb.scu.edu.au/aw2k/papers/reid/paper.html> .
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Das unausgesprochene Problem des impliziten Wissens im Wissensmanagement. *Grundlagen der Weiterbildung*, 13, 11-17.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Vohle, F. (2002). Pädagogisch-psychologische Ideen für die Repräsentation und Kommunikation von Wissen im Netz – ein narrativer Ansatz. In H.D. Huber, B. Lockemann & M. Scheibel (Hrsg.), *Bild – Medien – Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* (S. 337-362). München: kopaed.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2002). Was leisten Regeln fürs Wissensmanagement? Eine Heuristik für Einsteiger. *Personalführung*, 8, 56-61.
- Schneider, U. (2000). Management als Steuerung des organisatorischen Wissens. In G. Schreyögg (Hrsg.), *Funktionswandel im Management: Wege jenseits der Ordnung* (S. 79-110). Berlin: Duncker & Humblot.

- Schneider, U. (2001). Die 7 Todsünden im Wissensmanagement. Kardinaltugenden für die Wissensökonomie. Frankfurt am Main: FAZ Verlagsbereich Buch.
- Schüppel, J. (1996). Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Seiler, T.B. (2003). Wissen und Wissensmanagement: Strukturgenetische Reflexionen. Vortrag zum Thema: Wissensmanagement im universitären Bereich am 19./20.02.03. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://fzbw.de/wisman02/> .
- Senge, P.M., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C. & Ross, R. (1997). Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P.M. (2001). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sesink, W. (2003). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung. Vortrag zum Thema: Wissensmanagement im universitären Bereich am 19./20.02.03. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://fzbw.de/wisman02/> .
- Wehner, T. & Clases, C. (2002). Wissensmanagement: Zur Bedeutung einer multidisziplinären Herangehensweise an ein altes Theorie-Praxis-Problem. In W. Lüthy, E. Voit & T. Wehner (Hrsg.), Wissensmanagement-Praxis (S. 29-37). Zürich: rdf Hochschulverlag.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations As Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, 1-19.
- Wille, R. (2003). Wissensmanagement im universitären Bereich. Eine systematische Orientierung. Vortrag zum Thema: Wissensmanagement im universitären Bereich am 19./20.02.03. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://fzbw.de/wisman02/> .
- Willke, H. (2001). Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Wilson, T.D. (2002). The nonsense of knowledge management. Information Research, 8 (1). Online im Internet: 01.03.03. URL: <http://InformationR.net/ir/8-1/paper144.html>.

Der Text erscheint in englischer Übersetzung in:

**Wilson, K. & Baumeister, H.-P. (in Druck). Online Learning Networks: A handbook for blended learning and knowledge management. (Kogan).**