

**Universität als Schauplatz für den unternehmehnden Menschen**  
Hochschulen als ‚Landestationen‘ für das In-die-Welt-Kommen des Neuen

Katrin Käufer, Claus Otto Scharmer

published in:

Stephan Laske, Tobias Scheytt, Claudia Meister-Scheytt, Claus Otto Scharmer (Hrsg.),  
*Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft,*  
Rainer Hampp Verlag: 2000, 109-134.



1. Einleitung	4
2. Öffnung zur Erneuerung der Praxis: Auf dem Weg zu einer anderen Universität?	5
3. Kernpunkte einer zukunfts- und aktionsbezogenen Universität	12
4. Diskussion: Perspektiven und Grenzen der praxiserneuernden Öffnung	22
Literatur	24

## 1. Einleitung

Wozu braucht die Gesellschaft Universität? Diese Kapplersche Grundfrage steht am Ausgangspunkt unserer Überlegungen (Kappler 1992). Unsere Absicht ist nicht, die Misere der Universität einmal mehr zu beklagen, sondern vielmehr die Anfänge des Neuen, die sich inmitten des zu Ende gehenden Alten auffinden lassen, freizulegen, freizuschaukeln, sichtbarer und wirksamer zu machen.<sup>1</sup>

Dieser Beitrag reflektiert Erfahrungen, die wir in den 80er Jahren als Studierende der Universität Witten/Herdecke, der FU Berlin und in einem globalen Studienjahr an weltweit 12 Universitäten gemacht haben, sowie unsere Erfahrungen in den 90er Jahren als DozentInnen an europäischen und US-amerikanischen Hochschulen. Stärker noch als durch die Arbeit in Hochschulen wurde unser Denken durch die Arbeit in verschiedenen Aktionsforschungsprojekten in amerikanischen und europäischen Unternehmen inspiriert, die wir im Umfeld des MIT Centers for Organizational Learning bzw. der Society for Organizational Learning (SoL) durchgeführt haben. In diesen Projekten, von denen wir einige in diesem Beitrag detaillierter darstellen werden, haben wir einen anderen Modus dessen kennengelernt, was Universität ist und sein kann: Universität nicht als Ort abstrakter Reflexion, sondern Universität als ein in Bewegung begriffener Ort, der die keimhaften Zukunftsimpulse der Praxis verdichtet und in die Wirklichkeit hineinbringen hilft. Kurz: Universität als Geburtsort und „Landestation“ für das In-die-Welt-Kommen des Neuen.

Wir präsentieren unsere Überlegungen in drei Abschnitten. Im ersten Abschnitt (Thesen 1-3) diskutieren wir die Evolution der Idee von Universität. Während die scholastische Universität auf der Einheit der Lehre und die durch Humboldt erneuerte klassische Universitätsidee durch die „Einheit von Forschung und Lehre“ gekennzeichnet war, ist die sich abzeichnende dritte Phase der Universitätsevolution durch eine abermalige Erweiterung der Universitätsidee charakterisiert, der „*Einheit von Praxis, Forschung und Lehre*“ (Scharmer 1995). Im zweiten Abschnitt konkretisieren wir die praktische Umsetzung einer derartig

<sup>1</sup> Wir danken Ekkehard Kappler für eine inspirierende und in vielerlei Hinsicht einzigartige Studienzeit, in der er als Gründungsdekan der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät eine Atmosphäre des schöpferischen Unternehmertums und Vertrauens schuf, in der wir viele Aspekte der hier skizzierten Universitätsidee im *status nascendi* erleben und „enacten“ durften. Wir danken Erich Colman für den Begriff „Hochschule für den unternehmerischen Menschen“.

erweiterten Universitätsidee in Form von sieben Kernpunkten, die sich aus unserer bisherigen Arbeit ergeben haben. Im dritten Teil diskutieren wir die Implikationen der hier vorgeschlagenen Perspektive (Thesen 4-7).

## 2. Öffnung zur Erneuerung der Praxis: Auf dem Weg zu einer anderen Universität?

*These 1: Die fundamentalen Umbrüche der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Strukturen, die wir gegenwärtig weltweit erleben, stellen die herkömmliche Universität vor eine Herausforderung bisher unbekanntem Ausmaßes.*

„A new world is taking shape as this millennium ends,“ schreibt Manuel Castells (UC Berkeley) am Ende seines dreibändigen Werkes über „The Information Age: Economy, Society, and Culture“ (1996, 1997, 1998). Nach Castells ist die Welt der Gegenwart durch drei parallele Umbrüche gekennzeichnet, 1. dem Aufstieg einer neuen dominanten sozialen Struktur – der network society –, 2. dem Aufstieg einer neuen Ökonomie, die „informational economy“ und 3. dem Aufstieg einer neuen Kultur, der Kultur der „real virtuality“ (1998, 336).

Obwohl wir bisher nur wenig darüber wissen, wie sich diese Umwälzungen auf die Lebens- und Arbeitswelten auswirken, so können wir doch heute schon eine Reihe von Herausforderungen identifizieren, mit denen Manager und Führungskräfte aller Organisationen immer wieder konfrontiert sind (Senge/Käufer 1999). Diese Herausforderungen, die oft mit dem Stichwort „new economy“ zusammengefasst werden, konfrontieren die Führungskräfte mit einer Reihe von Veränderungsprozessen, die die Fundamentalkategorien heutigen Wirtschaftens grundsätzlich neu definieren:

1. Raum: Globalisierung der Wertschöpfung, der Kapital- und der Finanzmärkte;
2. Zeit: Internet-Geschwindigkeit als *sine qua non* für Wettbewerbsfähigkeit;
3. Struktur: Primat von vernetzten Strukturen und networked communities;
4. Materie: Digitalisierung beschleunigt die De-materialisierung der Wertschöpfung;
5. Wettbewerb: „winner takes all“ Märkte (increasing returns) als dominante Form des Wettbewerbs.

Die fünf o.g. Entwicklungen redefinieren die Grundannahmen hinsichtlich *Zeit* (augenblicklich, jederzeit), *Raum* (überall), *Struktur* (Netzwerke), *Substanz* (Wissen)

und *Wettbewerb* (increasing returns), unter denen die Akteure wirtschaftlichen Handelns – Konsumenten, Unternehmer, Investoren, etc. – agieren und operieren.

*These 2: Der Kern der Herausforderung besteht darin, dass das Wissen, das die Universität vermittelt, immer weniger relevant ist und dass das Wissen, das relevant ist, immer weniger an Universitäten vermittelt wird.*

Mit dieser These ist nicht nur der Umstand gemeint, dass die Halbwertszeit des Wissens kontinuierlich sinkt und dass infolgedessen der Anteil des an der Universität erworbenen Wissens, der sich in der späteren Praxis als brauchbar erweist, immer weiter nach unten sinkt. Die Wirklichkeit ist noch eine Stufe dramatischer. Was wir heute beobachten, ist nicht nur die sinkende Halbwertszeit einer grundsätzlich adäquaten Wissensform, sondern, dass die *Form* des Wissens, die an Universitäten (z.B. in einem betriebswirtschaftlichen Studiengang) im Zentrum der Lehre steht, immer weniger mit dem zu tun hat, was als Herausforderungen die Praxis prägt und dass die Form des Wissens, die benötigt wird, um sich in der „new economy“ zu bewegen, praktisch überhaupt nicht in universitären Räumen oder Lehrplänen vorkommt. Lassen Sie uns als ein Beispiel das Thema knowledge management (KM) betrachten, das die Management-Diskussion der 90er Jahre zu einem erheblichen Anteil bestimmt hat und bestimmt.

Die diesbezügliche Diskussion der 90er Jahre lässt sich, grob gesagt, in drei Phasen einteilen. In der ersten Phase war das Verständnis noch primär von *Information Technology* (IT) geprägt. Wissen wurde als Ding betrachtet, als ein Stück Information, das man digital repräsentieren, speichern und mit entsprechenden Algorithmen manipulieren kann. Die zweite Phase begann spätestens mit dem 1995 veröffentlichten Buch *The Knowledge Creating Company*, in dem die Autoren Nonaka und Takeuchi die Unterscheidung zwischen zwei Formen des Wissens aufgreifen, explicit und tacit knowledge, und die These vertreten, dass die Wissensschöpfung in Unternehmen ein sich fortwährend bewegender *lebendiger Prozess* sei, der sich zwischen tacit und explicit auf der einen Seite und zwischen Individuen und Gruppen bzw. Organisationen auf der anderen Seite kontinuierlich hin und her bewege. Kurz, die zweite Phase der KM Diskussion gravitiert um einen vollkommen anderen Wissensbegriff, der nicht auf explizitem Wissen (K1), sondern auf der fortwährenden Bewegung zwischen explizitem Wissen und tacit knowledge basiert (K2). Die in den letzten Monaten und Jahren beginnende dritte Phase der KM Diskussion verschiebt abermals den Blickwinkel. Während der Fokus der zweiten Phase auf dem Explizit-machen von Erfahrungswissen (tacit knowledge) lag, ist der Ausgangspunkt der dritten Phase die oben skizzierten Herausforderungen der new economy.

Das Problem, dem sich heute viele Führungskräfte ausgesetzt sehen, ist, dass sämtliche oben als K1 und K2 beschriebenen Formen des Wissens keine wirkliche Grundlage bieten, um an die zentrale Herausforderung strategischer Führung heranzugehen. Die zentrale Herausforderung lautet: Wissend, dass das gegenwärtige Geschäft, der gegenwärtige Markt, die gegenwärtige Industrie und die gegenwärtige Gesellschaft sich inmitten fundamentaler Umbrüche befinden, wie kann ich lernen, die emergenten neuen Möglichkeiten und Zukunftspotenziale früher zu sehen, besser zu verdichten und schneller in unternehmerische Initiativen umzuformen und zu aktualisieren? Das Kernproblem hierbei ist, dass fast alle bekannten „organizational learning“ and „knowledge management“ tools wenig hilfreich sind, weil sie alle auf die Reflexion von Erfahrungen der *Vergangenheit* zielen, die für die Beantwortung der Führungsherausforderung in der new economy oft wenig hilfreich oder gar irreführend sind. *Der Kernpunkt dieser Herausforderung zielt auf das Erwecken und Steigern einer schöpferischen kognitiven Fähigkeit des Menschen, die sich auf Sehen, Spüren, Vergegenwärtigen und in-die-Welt Bringen von Zukunftspotenzialen bezieht.* Die Fähigkeit, schöpferische Imaginationen, Inspirationen und Intuitionen zu vergegenwärtigen und in die Welt zu bringen, ist der entscheidende Engpassfaktor heutiger Unternehmensentwicklung (Jaworski/Scharmer 2000) und konstituiert eine dritte Form des Wissens, die weiter unten als „self-transcending knowledge“ (K3) beschrieben wird (Scharmer 2000).

Knowledge/Action Type	K1: Explicit Knowledge	K2: Tacit-Embodied Knowledge	K3: Self-Transcending Knowledge
A1: Performing	Know-what	Knowledge in-use	Reflection-in-action
A2: Strategizing	Know-how	Theory in-use	Imagination-in-action
A3: Mental Modeling	Know-why	Metaphysics in-use	Inspiration-in-action
A4: Intention and Identity	Know-who	Ethics/Aesthetics in-use	Intuition-in-action

*Abbildung 1: Twelve Types of Knowledge in Organizations (aus: Scharmer 2000)*

Die Herausforderung für Führungskräfte in Unternehmen besteht darin, dass ihre Organisationen zur Verbesserung bestehender Kernprozesse K2-Wissen und zum

Nutzen emergenter Zukunftspotenziale K3-Formen des Wissens benötigen (Abbildung 1).

Jede der drei Wissensformen benötigt jeweils andere Lernumwelten und Infrastrukturen, wenn das betreffende Wissen vermittelt und weitergegeben werden soll. Unternehmen und Beratungsfirmen verfügen heute über solide Prozesse und Praktiken bezüglich dem Transfer von K1-Wissen. Hinsichtlich des Transfers von K2-Wissen verfügen die meisten Unternehmen und Beratungsfirmen über deutlich weniger solide Prozesse und Praktiken. Doch gerade hier hat die TQM/organizational learning/knowledge-Bewegung der 1980er und 1990er Jahre viele Fortschritte erzielt und eine Reihe von praxisfähigen Methoden entwickelt. Der blinde Fleck aller dieser wohlbekannten (wenn auch nicht immer wohlpraktizierten) Methoden ist die Frage, wie wir die Fähigkeit steigern können, *aus der Zukunft zu handeln*, anstatt auf die Probleme der Vergangenheit zu reagieren, d.h., wie wir Individuen und sozialen Systemen helfen können Formen des imaginativen, inspirativen und intuitiven Wissens (K3) zu vergegenwärtigen und zu aktualisieren.

Gemessen an der Landkarte der oben skizzierten zwölf unterschiedlichen Typen des Wissens (Abbildung 1) operieren die meisten heutigen Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in nicht mehr als zwei oder drei Kästchen der ersten Kolumne (K1), der Vermittlung von know-what (z.B. cases), know-how (z.B. Buchführung), und know-why (z.B. ökonomische Theorie). Was weitgehend fehlt, sind die Lernumwelten der zweiten Kolumne (K2), die es den Studierenden erlauben, eigene Erfahrungen zu sammeln und dann aus ihnen zu lernen. Amerikanische Business Schools sind hier oft einige Schritte weiter. Was schließlich ein vollständig blinder Fleck bei sowohl wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten als auch den meisten amerikanischen Business Schools ist, sind die Lernumwelten der dritten Kolumne, die es den Studierenden erlauben, das in der new knowledge economy strategisch bedeutendste Wissen zu entwickeln, self-transcending knowledge (K3).

*These 3: Die erforderliche radikale Neuschöpfung der Universität muss über eine Reform von Strukturen und Prozessen hinausgehen und auf eine Neuschöpfung ihres inneren Kerns zielen, in dem die klassische Idee der Universität – die Humboldtsche „Einheit von Forschung und Lehre“ – erweitert und auf eine neue Grundlage gestellt wird, der „Einheit von Praxis, Forschung und Lehre“.*

Das Problem der Universitätsreformen in den letzten 30 Jahren war, dass sie zwar neue Prozesse und Strukturen implementiert, aber keine neue *Idee* von Universität



hervorgebracht haben. Gemessen an der vor uns stehenden großen Aufgabe – die Essenz der Universität im Kontext der gegenwärtigen Herausforderungen neu zu erfinden und in die Welt zu bringen – müssen die o.g. Universitätsreformen, weil sie nur an den Symptomen kurieren, als gescheitert betrachtet werden.

Die Evolution der Idee der abendländischen Universität kann vor dem Hintergrund ihrer wichtigen antiken und orientalen Vorläufer entlang von drei wesentlichen Entwicklungsphasen skizziert werden (Scharmer 1995). Entlang dieser drei Phasen wandelt sich die *universitas magistrorum et scholarium*, die Gemeinschaft der Lehrenden und der Lernenden von der scholastischen zur klassischen und von der klassischen zur postmodernen Universität.

Im Mittelpunkt der mittelalterlich-scholastischen Universität stand die Vermittlung eines gegebenen Wissenskanons durch die Professoren. Die Vermittlung fand üblicherweise in Form von Vorlesungen statt. Die scholastische Universität steht primär im Zeichen der Lehre, weniger im Zeichen der Forschung oder Praxis.

Mit der Humboldtschen Universitätsreform rückte eine veränderte und erweiterte Idee in den Mittelpunkt des Universitätsgeschehens. Mit der postulierten „Einheit von Forschung und Lehre“ verschiebt sich der Fokus von der Vermittlung gegebener Wissensbestände zu dem Forschungsprozess, der der Generierung der betreffenden Wissensbasis zugrundeliegt. Ins Blickfeld rückt so der subjektive Prozess der Erkenntnisgewinnung durch den Forscher. Die Formel „in Einsamkeit und Freiheit“ (Humboldt 1990, 274) bildet diesen Zusammenhang ab. Diese Erweiterung der Universitätsidee öffnet den Blickwinkel für den Prozess der *Wissensentstehung*. Dieser Perspektivwechsel verändert auch die Art der universitären Lehre. Während die klassische Vorlesung die Studierenden lediglich als ZuhörerInnen involviert („Mit-Hören“, „Mit-Denken“), engagiert die nun stärker in den Vordergrund rückende Form des Seminars die Studierenden als Dialog- und GesprächspartnerInnen, als „Mit-Sprechende“ anstatt nur als „Mit-Hörende“ (Abbildung 2).

Mit der beginnenden dritten Phase in der Entwicklung der Universität verschiebt sich abermals der Blickwinkel von dem aus sich das Universitätsgeschehen auf den Gesamtprozess der gesellschaftlichen Wissensschöpfung bezieht. Während der vorangehende Umschwung von der scholastischen zur modernen Universität den Blickwinkel von der Wissensvermittlung auf die vorgelagerte Wissenserforschung verschoben hat, dreht der gegenwärtige Umschwung diese Schraube noch eine Windung weiter. Was heute immer mehr in den Blickpunkt rückt, sind Entstehungsbedingungen der Praxis, welche die Kontextbedingungen von

Forschungsprozessen determinieren. Beispiele hierfür sind eine Vielzahl von Praxispartnerschaften zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen, in denen die ForscherInnen die beobachtende Außenperspektive eintauschen gegen eine aktive Mitkonstitution und engagierte Mitgestaltung der betreffenden Wirklichkeit. Ausgangspunkt der Wissensschöpfung ist nicht mehr in Einsamkeit und Freiheit reflektierende ForscherInnen, sondern ist die Praxis und das ihr innewohnende Zukunftspotenzial.

Universitätsidee	Lehre	Forschung	Praxis
Scholastische mittelalterliche Universität: „Einheit der Lehre“	Vorlesungsstudium „Mit-Hören, Mit-Denken“		
Humboldtsche klassische Universität: „Einheit von Forschung und Lehre“	s.o. und: Seminarstudium „Mit-Sprechen“	Der einzelne Forscher „in Einsamkeit und Freiheit“; Institute	
Zukunfts- und aktionsbezogene Universität: „Einheit von Praxis, Forschung und Lehre“	s.o. und: unternehmerisches Studium „Mit-Initiiieren, Mit-Handeln“	Aktionsforschung; Forschungs-konsortien; Community Action Resarch	Strategische Partnerschaften; Partnerschaften mit Start-up ventures und Venture Capitalists

*Abbildung 2: Drei Phasen in der Evolution der Universität*

Die hier skizzierte postmoderne, sich gegenüber den Praxispotenzialen öffnende Wende der Universitätsidee ist nicht ein Vorgang, der etwa erst in einer unbestimmten Zukunft eintreffen wird – er findet längst statt. Beispiele hierfür sind:

1. Die symbiotischen Beziehungen zwischen unternehmerischen start-up Kulturen in Silicon Valley und um Boston mit ihren jeweiligen Mutterinstitutionen Stanford bzw. MIT; das starke Vordringen der amerikanischen Business Schools in den weltweiten Markt der executive education; strategische Partnerschaften zwischen Unternehmen und einzelnen Universitäten (wie beispielsweise zwischen Ford oder Dupont und dem MIT); das Entstehen einer neuen Klasse von intermediären Organisationen zwischen Universitäten und dem privaten

Sektor, in denen ForscherInnen, PraktikerInnen und BeraterInnen ihre Erfahrungen austauschen und gemeinsame Forschungsinitiativen entwickeln (Beispiel: Society for Organizational Learning); in allen o.g. Beispielen handelt es sich um Partnerschaften zwischen Universitäten und Unternehmen, ForscherInnen und Unternehmen.

2. Die Tradition der Aktionsforschung, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts trotz aller Widerstände langsam etabliert, ist ein Beispiel für die Verlagerung der sozialwissenschaftlichen Forschung vom kontrollierten Experiment in die Mitgestaltung einer sich wandelnden Praxis (Reason/Bradbury 2000).
3. Am wenigsten sind die Vorboten der oben skizzierten Veränderung wohl bisher in der Lehre angekommen. Doch auch hier werden wir untenstehend einige Beispiele geben, in denen die Studierenden als Mitinitiatoren und Mitunternehmer neuer Wirklichkeiten viel tiefere Wissensschöpfungs- und Lernerfahrungen machen, als es in konventionellen Veranstaltungsformen möglich ist.

Diese Anfänge, von denen jeder aus seinem eigenen Erfahrungskreis viele weitere Beispiele anfügen könnte, enthalten in unterschiedlichem Maße Anfänge des Neuen, aber auch teilweise fragwürdige Elemente. Letztlich ist die „postmoderne Wende“ der Universität auch in weiten Bereichen ein pathologischer Vorgang. Pathologisch in dem Sinne, dass die dem Menschen innewohnenden Potenziale nicht zur Entfaltung und Realisierung, sondern zum Absterben kommen. Pathologisch, weil sich die Subsysteme der Wissenschaft autopoietisch nur um ihre eigene Binnenwelt drehen, ohne die eigentliche Herausforderung auch nur zu sehen, nämlich als WissenschaftlerInnen die Grenzen der wissenschaftlichen Binnenwelt zu transzendieren und die Wissenschaft in den Dienst der Praxis und der in ihr anwesenden Zukunftspotenziale zu stellen.

Fassen wir den bisherigen Gedankengang zusammen: Wenn wir die letzten 1000 Jahre und das heute aufscheinende Potenzial der Institution Universität im Zeitraffer Revue passieren lassen, sehen wir – mit Blick auf Lehre und Forschung – den folgenden Film.

Bild 1: Studierende gehen in Vorlesungen, in denen sie mit-hören und mit-schreiben; Studierende gehen in Seminarräume, in denen sie mit-sprechen und mit-debattieren; Studierende spüren Zukunftspotenziale, die sie verdichten, initiieren und unternehmerisch in die Wirklichkeit bringen und dann beschreiben.

Bild 2: Individuelle ForscherInnen lesen, reflektieren, schreiben und tragen vor; Forscher (eines Instituts) sprechen, diskutieren, lesen, recherchieren, beantragen, interviewen, transkribieren, kodieren, reflektieren, schreiben und tragen vor; AktionsforscherInnen treffen Praktiker, hören zu, spüren, helfen, verdichten, initiieren, vereinbaren, begleiten, coachen, designen, moderieren, feiern, transkribieren, reflektieren, schreiben, tragen vor, nehmen auf, präsentieren.

Die Ausgangsfrage, die den beiden o.g. Bildern zugrundeliegt, lautet: Wie involviert die Institution Universität die Lernenden (Bild 1) und die Forschenden (Bild 2) in den Entstehungsprozess von Wissen und Erkenntnis? In beiden Fällen haben wir es mit der gleichen Grundbewegung zu tun, einer Bewegung von scholastischen Wissensbeständen über die Teilnahme am Forschungsprozess hin zur dialogischen Wissensschöpfung qua Wirklichkeitserzeugung.

### 3. Kernpunkte einer zukunfts- und aktionsbezogenen Universität

Ein Großteil der in Silicon Valley oder andernorts tätigen neuen UnternehmerInnen haben keine Universitätsabschluss. Oft brechen sie ihr Studium ab, um ihr eigenes Unternehmen zu gründen. Die Kompetenzen und das Wissen, das sie brauchen, um in der Praxis erfolgreich zu sein, lernen sie nicht an Universitäten (s. Interview mit Peter Littmann in diesem Band).

Wie könnte die oben angedeutete dritte Phase der Universitätsentwicklung, die auf eine Öffnung der Universität gegenüber der Praxis und der der Praxis innewohnenden Zukunftspotenziale zielt, konkretisiert und umgesetzt werden?

Obwohl jede Universität und jeder situative Praxis-Kontext verschieden ist, finden wir in den Erfahrungen, die wir im Hinblick auf diese Frage gemacht haben, eine Reihe von gemeinsamen Elementen. Die Essenz dieser Elemente kann mit sieben Kernpunkten zusammengefasst werden.

#### *(1) Embodiment: Primat der persönlich verkörperten Praxis*

Ausgangspunkt aller Lern- und Wissensprozesse in komplexen sozialen Systemen ist der Primat der persönlich verkörperten Praxis. Das erste von zwei kleinen Beispielen führt uns nach Cambridge, Massachusetts, in den von Edgar Schein entwickelten managing change Kurs am MIT.

Trotz aller heilsversprechenden „tools,“ „best practices“ und immer neuen Theorien über Veränderungsprozesse muss für die überwiegende Mehrzahl aller

Veränderungsprojekte in Unternehmen festgestellt werden, dass sie scheitern. Studien von Arthur D. Little und McKinsey & Co. belegen, dass 2/3 aller Total Quality Management (TQM) Programme frühzeitig gestoppt werden, weil man nicht mehr glaubt, die erhofften Erfolge zu erzielen (The Economist, 18. April 1992). Das Gleiche gilt für Reengineering Projekte, deren Erfolgsrate zwischen 20-50% liegt (Strebel 1996, 86).

Szenenwechsel: Studierende initiieren und organisieren Seminar- und Vortragsreihen zum Thema Entrepreneurship, sorgen für die Einführung von neuen Recycling Systemen an der Universität, initiieren und reorganisieren die Website der Sloan School of Management. Ausgangspunkt des managing change Kurses an der Sloan School ist, dass jeder Teilnehmer und Teilnehmerin zwei Projekte definiert und durchführt: ein organisationales Veränderungsprojekt (das gemeinsam in einem Team implementiert wird) und ein persönliches Veränderungsprojekt. Beispiele für persönliche Veränderungsprojekte sind private Ausgaben besser zu kontrollieren, Zeitmanagement, Projekte im Bereich Fitness, wellness und body building, die Beziehung zum eigenen Kind zu verbessern, Veränderungen im sozialen Umfeld umzusetzen oder die Einübung einer täglichen meditativen Praxis. Wichtig ist nicht, was genau das Ziel ist, sondern zum einen, ob diese Veränderung während des Zeitraums eines Semesters erreicht werden kann und wird, und zum anderen der Reflektions-, Selbstwahrnehmungs- und Lernprozess der Studierenden, der mit der Durchführung dieser Projekte generiert wird. Wöchentliche e-mails mit schriftlichen Kurzberichten, in denen die Studierenden über Schwierigkeiten, Strategien, Fort- und Rückschritte reflektieren, konstituieren die Infrastruktur, die den eigentlichen Lernprozess katalysieren.

Für das Gruppenprojekt finden sich Studierende in Teams zusammen. Im Unterschied zu den individuellen Projekten werden die Ziele und die entwickelten Strategien zur Zielerreichung der Gruppenprojekte in den wöchentlichen Seminaren vorgestellt, diskutiert sowie als Fallbeispiele oder Beratungssituation für Übungen im Seminar genutzt. Die Teams treffen sich selbstorganisiert außerhalb der Seminare, um ihr Projekt in die Praxis umzusetzen und schreiben auch für die Gruppenprojekte wöchentliche Fortschrittsberichte.

Ein weiteres wesentliches Element des Kurses ist der „Empathy-Walk“. In Zweiergruppen nehmen die Studierenden Kontakt mit einer Person auf, „whom the two of you consider to be most different from the two of you“ (Schein 1999, 69). Die Aufgabe des „Empathy-Walks“ besteht darin, mit diesem Menschen ein Gespräch so zu führen, dass man die Welt durch die Augen des Anderen sehen lernt. Beispiele sind Gespräche mit Obdachlosen, Prostituierten, Republikanern,

einem Rabbi, einem Priester, Insassen in Haftanstalten, einem Herzchirurgen. Die Liste ist lang. Ziel dieser Übungen ist es, zu lernen, das eigene gewohnte und sichere Terrain zu verlassen und wahrzunehmen, was es heißt, sich auf einen völlig anderen Menschen einzulassen. Wieder entscheiden die Studierenden selber, wer diese Person ist, nehmen den Kontakt auf, initiieren das Gespräch und sind für dessen Verlauf verantwortlich. „It is my belief that all forms of learning and change start with some form of dissatisfaction or frustration generated by data that disconfirm our expectations or hopes“ (Schein 1999, 60). Die Studierenden haben in dem Kurs die Möglichkeit, genau diese Differenz zwischen den in ihrer Praxis gesammelten Daten und ihren eigenen Zukunftsvorstellungen, die sie sich über die Wirklichkeit gebildet haben, zu erleben und produktiv zu machen.

#### Peace Studies Around the World – Weltstudienjahr einer internationalen Studierendengruppe

„Ein guter Schüler muss 1.000 Bücher lesen und 10.000 Meilen reisen“, schreibt Konfuzius. Das Wort Er-Fahrung wörtlich nehmend organisierte eine Gruppe von Studierenden 1989/90 eine reisende Universität. 35 Studierende aus 6 Ländern reisten in neun Monaten um die Welt und studierten gemeinsam an insgesamt 12 Universitäten in zehn Ländern. Der Projekttitle, Peace with Peaceful Means, beschreibt das Studienziel des Programmes. Es geht darum, friedvolle Wege der Konfliktlösung zu studieren. Dieses an der Universität Witten/Herdecke in Deutschland initiierte Studienjahr wurde von einer Gruppe von sechs Studierenden eigenständig organisiert und verantwortet. Die Leitung und Idee für dieses Projekt hatte Professor Galtung, einer der Gründer der Friedens- und Konfliktwissenschaften, dessen Überzeugung es ist, dass persönliche Erfahrung und die direkte Auseinandersetzung mit den Problemen der Welt Ausgangspunkt für Lernen und Studium sein sollte.

Die Studierenden lebten mit Familien vor Ort oder in Studentenwohnungen. Sie sprachen mit WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen, mit VertreterInnen von NGOs und internationalen Institutionen. Die Gespräche und Begegnungen in den jeweiligen Ländern waren zum Teil organisiert und geplant, zum Teil spontan. Unter der gemeinsamen Fragestellung „Wie lässt sich Frieden mit friedvollen Mitteln erreichen?“, entwickelten die Studierenden ihren jeweils eigenen Fokus wie z.B. die Bedeutung von Religionen und kulturellen Unterschieden für Frieden und Konflikt, lokale Ökonomie, nachhaltige Entwicklung, die Situation von Frauen. Eine zusätzliche Erfahrungs- und Konfliktebene bot die interkulturelle Zusammensetzung der Studierendengruppe selber.

*(2) Learning Infrastructures: Soziale Lernprozesse erfordern „Parallelstrukturen des Lernens“*

Der zweite Kernpunkt, nach dem Primat der persönlich verkörperten Praxis, zielt auf den Aufbau von Parallelstrukturen oder Infrastrukturen des Lernens. Infrastrukturen des Lernens sind alle Räume, Werkzeuge und Hilfsmittel, die TeilnehmerInnen einer Organisation helfen, schneller und besser Erfahrungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen. Im Falle des oben geschilderten managing change Kurses von Ed Schein sind die wöchentlichen Fortschrittsberichte eine zentrale Infrastruktur des Lernens. Eine andere wichtige Infrastruktur sind die wöchentlichen Veranstaltungen des managing change Kurses selber. Hiermit ist gemeint, dass die Inhalte und Themen der Veranstaltung sich nicht aus dem Lehrplan, sondern sich immer aus der konkreten Arbeit in den Projekten ergeben, und dass die Aufgabe der ProfessorInnen/DozentInnen ist, die jeweils erforderlichen Methoden und Lernumwelten herzustellen, die für die Lösung der betreffenden Herausforderungen erforderlich sind (Schein 1999; Scharmer 1999).

*(3) Gemeinsame Willensbildung: Strategische Mobilisierung von Zukunftsenergien*

Der dritte Kernpunkt zielt auf die Wahrnehmung und Realisierung von Willensenergien. Die Fähigkeit, individuelle und gemeinsame Energie- und Kraftquellen zu mobilisieren, ist eine wichtige Schlüsselkompetenz aller individuellen und kollektiven Spitzenleistungen. Doch ist die Schulung dieser Fähigkeit in universitären Lernkontexten nahezu vollständig abwesend.

In dem oben beschriebenen Weltstudienjahr, Peace Studies Around the World, gehörte es zu den einschneidendsten Erlebnissen für die sechs studentischen OrganisatorInnen, dass es möglich war, in nur wenigen Monaten eine weltweite Organisation mit 12 Partneruniversitäten, 35 TeilnehmerInnen, 290 ReferentInnen auf vier Kontinenten und einem selbstverantworteten, sechsstelligen Budget aus dem Boden zu stampfen. „Unser Fokus auf die Durchführung des Projekts hat uns geholfen, eine schier grenzenlose Energie zu mobilisieren, mit der wir letztlich alle sich uns in den Weg stellenden Probleme beiseite räumen konnten. Das Erlebnis, Teil eines Teams zu sein, von dem du weißt, dass es nichts in der Welt gibt, das dieses Team stoppen könnte, sein Ziel zu erreichen, öffnete für mich eine bis dahin unbekannte Welt von Erfahrung und Zusammenarbeit“ berichtete einer der studentischen Organisatoren nach Abschluss des Projekts.

Ein anderes Beispiel erlebten drei weitere Studierende der Universität Witten/Herdecke in einem Aktionsforschungsprojekt in Deutschland. Am ersten Tag ihres mittlerweile im Druck befindlichen Diplomarbeitsprojekts wohnen die

drei Universitätsangehörigen der Sitzung einer lokalen Ärzteinitiative bei, die es sich zum Ziel gemacht hat, die Notfallversorgung in dem betreffenden Landkreis patientengerechter zu organisieren (Jung/Petzenhauser/Tuckermann 2000). Das Projekt, das von vielen Hausärzten des betreffenden Landkreises unterstützt wird, dümpelte seit geraumer Zeit dahin, weil es sich genau an der Schnittstelle zu einer Reihe von etablierten Interessensvertretungen und ihren dem Alltag mehr oder weniger enthobenen Funktionärsschichten befand. Der Abend ging dahin, es wurden alle wohlbekanntesten Schwierigkeiten, die es mit diesem Projekt gibt, ein weiteres Mal dargestellt, diskutiert und beklagt. Das Energieniveau der Gruppe, das – gemessen auf einer Skala von 1-100 – vielleicht in den 30ern begann, sank im Verlaufe der Diskussion auf 20, 15 und dann auf 10. Je länger das Gespräch währte, desto unüberwindlicher erschienen die sich in den Weg stellenden Probleme und desto aussichtsloser erschien die Möglichkeit, an eine Lösung dieser Probleme auch nur zu denken. Die Blicke wandern zur Uhr: wie lange noch? Doch dann geschieht ein unvorhergesehener Zwischenfall. Einer der Teilnehmer war gerade am Vortag aus Indien zurückgekehrt und erzählt eine geradezu unglaubliche Geschichte eines phantastischen Projekts, in dem er gemeinsam mit Kollegen aus Deutschland und Indien ärztliche Primärversorgung in ein riesiges, vorher unversorgtes Slum-Gebiet in Indien gebracht hatte. Das ganze Projekt hatte – genau wie das Peace Studies Around the World Projekt – mit nichts weiter als mit einer „verrückten Idee“ angefangen und mit dem Willen, diese Idee in die Wirklichkeit zu bringen. Schon nach wenigen Minuten in seiner Erzählung sprang der Energiepegel in dem arg verbrauchten Raum von 10 auf 100 bis 110. Schon bevor die atemberaubende Geschichte dieses Arztes, die Lufthansa und andere Unternehmen binnen Wochen und Monaten dazu brachte, millionenteure medizinische Geräte zu spenden und kostenlos nach Indien zu transportieren, beendet war, wussten die TeilnehmerInnen dieser Abendrunde, was das Problem mit dem eigenen Projekt war. *Das Problem war, dass der Zweck dieses Projekts niemanden vom Hocker riss, dass der Zweck dieses Projekts außerstande war, die höchsten Energien in einem selbst oder in anderen zu mobilisieren.* Diese Einsicht und eine entsprechende Neugenerierung der Arbeit und Ziele folgte noch am selben Abend und leitete einen entscheidenden Wendepunkt für den weiteren Verlauf ein.

#### *(4) Ein entstehender Kernprozess von sozialer Wissens- und Willensbildung*

Eine der Herausforderungen, mit denen heute die Führungskräfte fast aller Organisationen konfrontiert sind, ist die Frage, was die neue Zentralachse ist, um die sich die Wertschöpfungsprozesse im Kontext der knowledge economy neu konfigurieren. Obwohl es zu früh ist, diese Frage schon heute beantworten zu wollen, können doch Elemente der Grundarchitektur von einem solchen Prozess



skizziert werden. Viele Erfahrungen in Unternehmen der new economy und Projekten im Bereich knowledge und learning deuten darauf hin, dass der sich abzeichnende neue Kernprozess der Wissens- und Willensentwicklung etwas mit der Fähigkeit zu tun hat, die drei folgenden Wissens- und Handlungsräume zu *differenzieren* und *integrieren* (Scharmer 2000): der Handlungs- und Wertschöpfungsraum (Praxis), der Lern- und Wissensraum (Reflexion) und der Raum der gemeinsamen Intentions- und Willensbildung (s. Abbildung 3). Je besser und schneller Teams und Unternehmen diese fraktale Prozessstruktur – differenzierend und integrierend – verkörpern, desto höher die Fähigkeit, sich beweglich an verändernde Umwelten anzupassen, sowie Zukunftsmöglichkeiten wahrzunehmen und zu realisieren.

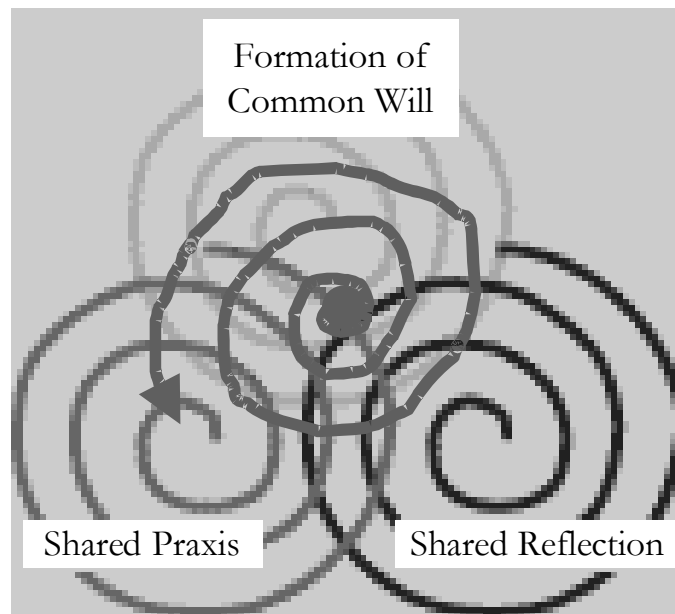


Abbildung 3: Der Prozess der gemeinsamen Willens- und Wissensbildung

Während das alte Organisationsprinzip des 20. Jahrhunderts auf der funktionalen Differenzierung zwischen diesen drei Sphären basierte, mit dem Ergebnis, dass je unterschiedliche Abteilungen und Personen für Operations (Praxis), Forschung (Reflexion) und strategische Führung (Willensbildung) zuständig waren, basiert das sich abzeichnende neue Organisationsprinzip auf einem organischen Ineinandergreifen dieser drei Sphären dahingehend, dass eine Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen in drei unterschiedlichen Beziehungsqualitäten miteinander agieren: Praxis, Reflexion, Willensbildung.

In vielen Fällen können die Aktivitäten im Raum 2 (Reflexion) und Raum 3 (strategische Willensbildung) der betreffenden Unternehmen durch den Austausch und den Dialog mit organisationsexternen Partnern, Kunden, Wettbewerbern, etc. verbessert werden. Der begrenzende Faktor hier ist, dass es eigentlich nur wenige geeignete öffentliche Räume gibt, in denen ein derartiger organisationsübergreifender Erfahrungsaustausch stattfinden kann. Diese Räume des organisationalen Lernens zur Verfügung zu stellen, könnte eine primäre Rolle von zukünftigen Universitäten für ihr jeweiliges Umfeld sein.

(5) *Schöpferischer Dialog: Über die Aktualisierung sozialer Feld-Intelligenz*

Die Qualität der Konversation und des Dialogs ist der wichtigste Hebel und Engpassfaktor für die Verbesserung von sozialen Lernprozessen. Abbildung 4 zeigt vier qualitativ unterschiedliche Felder des Gesprächs und der Kommunikation: (1) *Harmonisöse* („talking nice“), (2) *Debatte* („talking tough“), (3) *reflektiver Dialog* und (4) *schöpferischer Dialog*. Unsere Erfahrung ist, dass Gruppen oft erst durch die vorangehenden Stadien durchgehen müssen, um auf die schöpferische Ebene des Dialogs zu gelangen (Scharmer 2000).

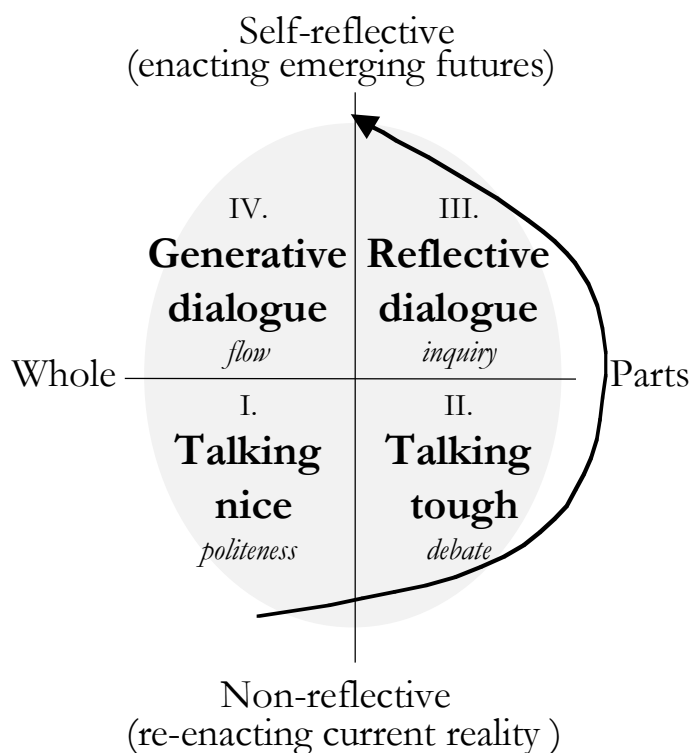


Abbildung 4: Vier Feldqualitäten der Kommunikation (Scharmer 2000)

Eine der wichtigsten Kompetenzen, die heute an Universitäten *nicht* vermittelt werden, ist die Fähigkeit des schöpferischen Gesprächs sowie die Fähigkeit, Dialogfelder aufzubauen. Praktisch bedeutet dies die Ausbildung von Interventionstechniken, mit denen ein Gespräch der Ebene 1 (Harmonie-Sauce) in die Ebene 2 (Debatte), ein Gespräch der Ebene 2 in die Ebene 3 (reflektiver Dialog) und ein Gespräch der Ebene 3 in die Ebene 4 (schöpferischer Dialog) gebracht werden kann. In jedem dieser Fälle sind unterschiedliche Interventionstechniken erforderlich, die nur in der realen Auseinandersetzung mit echten Praxissituationen erlernbar sind. Die Kunst des schöpferischen Dialogs zielt letztlich auf die Aktualisierung einer intersubjektiven „Feld-Intelligenz“, d.h. auf das Erschließen von sozialen Kraftquellen und Handlungspotenzialen, die über die Existenz von atomisierten Einzelindividuen hinausgehen (Isaacs 1999, Scharmer i.V.).

#### *(6) Presencing: Die Geburt des unternehmerischen Menschen*

Eine Teilnehmerin der oben beschriebenen Weltstudienreise beschrieb als ihre wichtigste Lernerfahrung „Wir hatten eine Idee und dann haben wir angefangen, an der Umsetzung zu arbeiten. Und auf einmal gab es dieses Programm. Auf einmal saßen wir im Flugzeug und um uns herum noch 34 weitere Studierende. Und alles hatte angefangen mit dieser Idee, die wir während eines Frühstücks besprochen haben“. Dieses tiefe in-Berührung-Kommen mit den eigenen schöpferischen Kräften lässt sich als die Geburt des unternehmerischen Menschen beschreiben. Studierende erfahren ihre eigenen schöpferischen Quellen und Willenskräfte. Vielleicht ist dies die wichtigste Lernerfahrung in einer zukunfts- und aktionsbezogenen Universität. Abraham Maslow drückt dies in seinen unveröffentlichten Aufsätzen so aus:

„The first great task is to search for one’s identity. Each person must find his or her true, active self, and after that task is accomplished, then life’s real problems lie ahead. Clearly, this task is related to finding one’s calling, or biological destiny. What is the mission that one chooses to love and sacrifice to? The person who has acquired a sense of self and direction can use all of these tools simply as tools. The tools serve rather than boss their user“.

That is the key point: First you must be a good person and have a strong sense of selfhood and identity. Then immediately all the forces in the world become tools for one’s own purposes. At once, they cease to be forces that cause, determine and shape but become instruments for the self to use as it wishes.

Essentially, if you know who you are, where you are going, and what you want, then it is not hard to deal with inane bureaucratic details, trivialities and constraints. You can simply disarm them and make them disappear by a simple shrug of your

shoulders. I know that I am apt to become impatient with young people today who attribute so much power to social pressures and forces. I point out that all we need to do is pay these influences no attention, and then they vanish. *Persons who have achieved their identity are ,causers' rather than ,caused.'"* (Maslow, zit. n. Hoffmann 1996, 176f.)

Die Entwicklung einer höheren Form des Selbstwissens, die Maslow beschreibt, basiert auf der Aktualisierung einer anderen Wissensform und –quelle, die wir oben als „self-transcending knowledge“ (K3) bezeichnet haben. Die Techniken und Praktiken, deren es bedarf, um auf diese Quellen des Wissens zuzugreifen, werden seit Jahrhunderten in den kreativen Künsten und den verschiedenen spirituellen Traditionen lebendig gehalten. Erst in jüngerer Zeit wird die Grenze zwischen sogenanntem wissenschaftlichem Wissen (K1, K2) und den höheren Formen des auf *presencing* beruhenden Praxis- und Selbstwissens (K3) durchlässiger (Abbildung 5).

<b>Epistemology</b>	<b>K1 Explicit Knowledge</b>	<b>K2 Tacit-Embodied Knowledge</b>	<b>K3 Self-Transcending Knowledge</b>
<b>Knowledge about</b>	Knowledge about things	Knowledge about doing things	Knowing about thought-origins for doing things
<b>Data</b>	External reality	Enacted reality	Not-yet-enacted reality
<b>Experience Type</b>	Observation experience	Action experience	Aesthetic experience
<b>Action-Reflection Ratio</b>	Reflection without action	Reflection-on-action	Reflection-in-action
<b>Truth</b>	Matching reality	Producing reality	Presencing reality
<b>Truth Criterion</b>	Can you observe it?	Can you create it?	Can you actualize it?
<b>Perspective</b>	External: View on objective reality	Internal: View on enacted reality	Both internal and external: View on not-yet-enacted reality
<b>Knower-known Relation</b>	Separation	Unity (after action)	Unity (in action)

*Abbildung 5: Three Forms of Knowledge (aus: Scharmer 2000)*

Ein Beispiel für die zunehmende Relevanz von K3-Techniken in US-Business Schools sind die berühmten Business Creativity-Kurse von Michael Ray an der Stanford University. Gefragt, was es denn wirklich sei, das er mache, was den TeilnehmerInnen seiner Kurse helfe, auf die Quellen ihres schöpferischen (K3) Wissens zuzugreifen, antwortete Ray, dass er Umwelten baue, die es seinen TeilnehmerInnen erlaube, die beiden Schlüsselfragen der Kreativität zu adressieren: „Who is my Self?“ und „What is my Work?“ (Jaworski/Scharmer 2000). Wenn Ray von dem Self mit dem großen „S“ spricht, meint er nicht das Ego, sondern die höchste Zukunftsmöglichkeit des betreffenden Menschen. Und wenn er von „Work“ mit dem großen „W“ spricht, meint er nicht meinen Job, sondern meinen Daseinszweck, meine Aufgabe, meine „Berufung“ in der Welt.

### (7) Die Umstülpung der Universität als soziale Skulptur

Der siebte Kernpunkt – oder besser: Keimpunkt – für eine zukunftsöffnende Weiterentwicklung der Universität bezieht sich auf die *Feldqualität* der Universität. Beginnen wir mit einer Unterscheidung zwischen drei Beziehungsqualitäten, durch die sich die Universität zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld, deren Teil sie ist, ins Verhältnis setzen kann. Erstens kann die Universität restlos *abgekoppelt* sein: Wissenschaft ist dann ein autopoietisches System, das sich nur um die Binnenwelt des eigenen Elfenbeinturms dreht. Zweitens, die Universität kann sich *transaktional* zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld in Beziehung setzen: WissenschaftlerInnen sind Dienstleister, Gefälligkeitsgutachter, Auftragsforscher, marktbezogene Anbieter ihrer Wissensprodukte. Drittens, die Universität kann sich *transformational* mit ihrem Umfeld in Beziehung setzen: WissenschaftlerInnen sind Aktionsforscher, die mit Haut und Haaren in die Praxis hineingehen und buchstäblich zu dem werden, was ihre Forschung untersucht; sie schafft Räume, in denen PraktikerInnen die ihrer Praxis innewohnende Theorie reflektieren (Kappler 1994) und die gemeinsam mit Praktikern neue Wirklichkeiten in die Welt bringen und in Szene setzen.

Je weiter die Entwicklung der Universität in die oben skizzierte „dritte Phase“ voranschreitet, d.h., je weiter sich die Universität gegenüber der Praxis und die der Praxis innewohnenden Zukunftspotenziale öffnet, desto radikaler wird sich der Kern des Universitätsgeschehens – Forschung und Lernen – aus den Mauern der Universität hinaus in die gesellschaftlichen und individuellen Praxisräume hineinverlagern. Beispiel 1: die drei oben genannten Studierenden, die das Ärztenetzwerk zum Diplomarbeitsthema machten, hatten ihre wichtigsten Lernerfahrungen und Fähigkeitsentwicklungen ihres gesamten Studiums außerhalb des Universitätscampus in einem dreimonatigen Aktionsforschungsprojekt vor Ort.

Beispiel 2: Die ca. 15 Managementbücher, die in den letzten 20 Jahren einen Unterschied auf die tatsächliche Führung von Unternehmen gemacht haben, stammen fast ohne Ausnahme von Autoren, die nicht primär an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten oder Business Schools, sondern in der vielfältigen Zwischenwelt von Universitäten, Unternehmen und kleinen innovativen Forschungs- und Beratungsinstituten leben und arbeiten.

Kurz: Die Idee der Universität zu Ende gedacht – als Einheit von Forschung, Lehre und Praxis – führt konsequenterweise zur *Umstülpung* der Institution Universität in die Gesellschaft und umgekehrt. Wir stehen heute erst ganz am Anfang dieser Entwicklung. Aber mit der Internetrevolution wird dieser Prozess wahrscheinlich in schon wenigen Monaten und Jahren eine dramatische Beschleunigung erfahren.

#### 4. Diskussion: Perspektiven und Grenzen der praxiserneuernden Öffnung

Damit können wir den gegenwärtigen Stand unserer Überlegungen mit vier abschließenden Thesen zusammenfassen und diskutieren.

*These 4: Die Zukunft der Universität liegt jenseits ihrer heutigen organisationalen Grenzen.*

Universität entsteht, wenn WissenschaftlerInnen die Grenze zur Praxis überschreiten, um PraktikerInnen zu helfen, neue Wirklichkeiten zu erzeugen und in die Welt zu bringen – und wenn PraktikerInnen die Grenze zur Reflexion überschreiten und die ihrer Praxis innewohnende Theorie explizieren und dem Forschungsdiskurs zugänglich machen.<sup>2</sup> Kurz: Der Weg, die heutige Universität vor ihrem fortgesetzten inneren Absterben zu bewahren, ist ihre Öffnung zur Praxis und der ihr innewohnenden Zukunftspotenziale: zur Praxis der Organisationen, zur Praxis der Individuen, zur gesellschaftlichen Praxis.

*These 5: Die praxis-inspirierende Universitätsidee realisiert sich obnehin – ob innerhalb oder außerhalb des institutionellen Gebäudes der „Universität“.*

Die im vorangehenden Absatz gegebene Definition entwickelt den Begriff der Universität als Tätigkeitsgeschehen und entkoppelt ihn von einem vorgegebenen institutionellen Bezug. Infolgedessen gibt es zwei Möglichkeiten, wie sich die

<sup>2</sup> Frei variiert nach Konrad Schily und Ekkehard Kappler (Schily 1993; Kappler 1992).

erneuerte Idee der Universität realisieren kann: innerhalb oder außerhalb ihres gewachsenen institutionellen Gehäuses. Im ersteren Fall würden die betreffenden Universitäten zu bedeutenden Schauplätzen des öffentlichen Diskurses und zum Geburtshelfer für wirtschaftliche und soziale Innovation avancieren. Im letzteren Fall würden die Universitäten durch alternative Institutionen wie beispielsweise globale Internet-Universitäten zunehmend substituiert und weiter an Relevanz und Bedeutung verlieren.

*These 6: Je stärker die Virtualisierung des Lernens fortschreitet, desto nachhaltiger steigt der Bedarf nach hochwertigem face to face Dialog.*

Macht die Internetuniversität die gegenwärtige Universität obsolet? Ja und nein. *Ja* im Sinne ihrer heutigen Organisations- und Daseinsform. *Nein* im Sinne ihrer Entwicklungsmöglichkeiten. Von der Virtualisierung der Arbeitswelt wissen wir, dass on-line und face-to-face keine Alternativen, sondern komplementär zueinander sind. Je weiter die Virtualisierung der Arbeits-, Lern- und Lebenswelten fortschreitet, desto stärker wird der Bedarf nach hochwertigen face-to-face Begegnungen. In diesem Feld können den heutigen Universitäten wichtige neue Rollen zuwachsen. Die knappe Ressource ist, wie wir in vielen Organisationen immer wieder erleben, dass wir über zuwenig qualitativ hochwertige Gesprächsräume verfügen, in denen die Praktiker über die schwierigsten und wichtigsten Aspekte ihrer Praxis reden und sich gegenseitig helfen, stimulieren und austauschen können. Derartige Dialog-Räume zwischen Praktikern aus den verschiedensten Institutionen der Gesellschaft zu organisieren und zu gestalten, könnte eine prominente Aufgabe zukünftiger Universitäten werden. Eine derartige Universität würde sich weit weniger über ihre physischen und juristischen Grenzen und weit mehr über ihre Beziehungsnetzwerke mit Alumnis und Praxispartnern definieren, welche sich im Sinne lebenslanger learning partnerships ständig mit den aus der Praxis kommenden Herausforderungen weiterentwickeln und verwandeln. Die Voraussetzung für die Fähigkeit, hochwertige Dialogräume aufzubauen, ist nicht nur die Öffnung der Universität in dem oben skizzierten Sinne, sondern auch eine innere Qualität. Denn die Qualität von öffentlichen Dialogräumen ist eine Funktion von der Qualität des Innenraumes, von dem aus die betreffenden Akteure operieren.

*These 7: Universitäten = Geburtsort und Schauplatz für den unternehmerischen Menschen*

Damit sind wir am Ende, d.h. am Anfang. Wir haben versucht, in wenigen Pinselstrichen den Grundcharakter einer neuen Universitätsidee zu beschreiben, die wir – und viele andere – in verschiedenen Zusammenhängen erlebt haben und

erleben. Der Grundcharakter dieser erneuerten Universitätsidee zielt nicht auf eine Wissenschaft, die die Welt lediglich reflektiert und spiegelt, sondern auf eine Wissenschaft, die in der Lage ist, die Wirklichkeit von ihren Grundkräften des Werdens her zu begreifen. In einer solchen Universität wandelt sich die Rolle der Lernenden und Forschenden von äußeren Beobachtern zu schöpferischen Mitgestaltern einer sich entwickelnden Praxis – zu Hebammen für das In-die-Welt-Kommen des Neuen. Kurz: Die Universität als Geburtsort und Schauplatz für den unternehmerischen Menschen, der in der Mitgestaltung der Welt seine Fähigkeit, „causer“ zu sein „rather than caused“, immer weiter zum Gesetz seines eigenen Handelns erhebt.

Eine solche Entwicklungsperspektive impliziert zwei fundamentale Öffnungsprozesse der Universität: Die Öffnung nach Außen, zur gesellschaftlichen Praxis und die Öffnung nach Innen, zu den schöpferischen Quellen von Wissens- und Willensprozessen (K3). Beide Öffnungsprozesse bedingen sich gegenseitig und können, wie wir an den oben skizzierten Herausforderungen der new economy gesehen haben, nur gemeinsam entwickelt werden. Die Erweiterung der Universität nach Außen (gesellschaftliche Praxis) und Innen (schöpferische Praxis) sind das Nadelöhr eines erneuerten Universitätsbegriffs, in dem *Forschung* zur wirklichkeitsschöpfenden Kunst und *Lehre* zum Studium als „Praxis der Freiheit“ (Kappler 1993) wird. Eine derartige zukunftsöffnende Universität wäre nicht Handlanger für die Reproduktion gegenwärtiger –, sondern Dialogpartner, Geburtshelfer und Landestation für das In-die-Welt-Kommen zukünftiger Praxis.



## Literatur

- Bushe, G./Shani, A. B. (1991): *Parallel Learning Structures. Increasing Innovation in Bureaucracies*. Reading, MA.
- Hoffman, E. (1996): *Future Visions. The Unpublished Papers of Abraham Maslow*. Thousand Oaks, CA.
- Von Humboldt, W. (1990/1809): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: Müller, E. (Hrsg.): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig, 273-283.
- Isaacs, W. (1999): *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York.
- Jaspers, K. (1980): *Die Idee der Universität*. Berlin u.a.
- Jaworski, J./Scharmer, C. O. (2000): *Leadership in the New Economy. Sensing and Actualizing Emerging Futures*. Working paper. Centre for Generative Leadership. Hamilton Massachusetts.
- Jung, St./Petzenhauser, Ch./Tuckermann, H (2000): *Anatomie einer Transformation im Gesundheitswesen: Die Welt durch die Augen von Patienten sehen lernen*. Heidelberg.
- Kappler, E. (1992): *Wozu brauchst Du mich? Eckpfeiler, nicht nur einer Fakultätsentwicklung*. Vortrag an der Universität Witten/Herdecke, 26.05.1992. Unveröffentlichtes Manuskript. Wuppertal.
- Kappler, E. (1993): *Studium für Übermorgen – Strategische Personalentwicklung an der Universität Witten/Herdecke*. In: *Das Neue Unternehmen*, 2/93, 6-7.
- Kappler, E. (1994): *Theorie aus der Praxis. Rekonstruktion als wissenschaftlicher Praxisvollzug der Betriebswirtschaftslehre*. In: Fischer-Winkelmann, W. (Hrsg.): *Das Theorie-Praxis-Problem der Betriebswirtschaftslehre*. Tagung der Kommission Wissenschaftstheorie. Wiesbaden, 41-54.
- Kelly, K. (1998): *New Rules for the New Economy. 10 Radical Strategies for a Connected World*. New York.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company, How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford.
- Reason, P./Bradbury. H. (Hrsg., 2000, in Veröffentlichung begriffen): *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, CA.
- Scharmer, C. O. (1995): *Reflexive Modernisierung des Kapitalismus als Revolution von innen*. Stuttgart.
- Scharmer, C. O. (1999): *Schein in the Field and in the Classroom: Reflections on a Model of Managed Learning*. Commentary. In: *Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*. 1 (1), 73-74.
- Scharmer, C. O. (2000): *Organizing Around Not-Yet-Embodied Knowledge*. In: von Krogh, G./Nonaka I./Nishiguchi, T. (Hrsg.): *Knowledge Creation. A Source of Value*. London et al, 36-62.
- Scharmer, C. O.: *Presencing: Illuminating the Blind Spot of Leadership [in Veröffentlichung]*.

- Schein, E. (1999): Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. In: Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change. 1 (1), 59-72.
- Schily, K. (1993): Der staatlich bewirtschaftete Geist. Wege aus der Bildungskrise. Düsseldorf u.a.
- Senge, P./Käufer, K. (1999): Communities of Leaders or No Leadership at all. In: Chowdhury, S. (Hrsg.): Management in the 21st century. London, 186-204.
- Senge, P./Scharmer, C. O. (2000): Community Action Research. In: Reason, P./Bradbury, H. (Hrsg.): Handbook of Action Research. Thousand Oaks/London [im Druck].
- Strebel, P. (1996): „Why do employees resist change?“ In: Harvard Business Review, May/June, 86 ff.

#### AutorInnen:

Dr. Katrin Käufer, Research Scholar, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass.

Arbeitsschwerpunkte: Distributed Leadership, Organisationales Lernen, Entrepreneurship, Führung von Veränderungsprozessen.

Dr. Claus Otto Scharmer, Gründungsmitglied der Society of Organizational Learning, Cambridge, Mass., McKinsey Research Fellow und Forschungspartner des Centre for Generative Leadership.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrtätigkeit zum Change Management, Universität Innsbruck und Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass., Forschung zu den Grundlagen einer neuen Führungstechnik für die schöpferische Selbsterneuerung in wirtschaftlichen und sozialen Systemen, Beratung von amerikanischen, europäischen und japanischen Unternehmen zu Fragen tiefgreifenden Wandels.