



Gabi Reinmann

31.5.2005

## Wissensmanagement und Medienbildung – neue Spannungsverhältnisse und Herausforderungen

### 1. Einführung

Medienbildung als lebenslange Aufgabe, Medienbildung und Medienkompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik und dann noch Medienbildung und Wissensmanagement – mit diesen Schlagworten arbeitete am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2004 in Zürich ein Symposium zum Thema «Medienbildung als lebenslange Aufgabe»<sup>1</sup>. Bei zahlreichen Begriffen wie diesen mögen sich Aussenstehende wohl kopfschüttelnd wundern, ob wir in der Pädagogik nichts Besseres zu tun haben als über Begriffe zu debattieren. Aber – und das übersieht man gern – Begrifflichkeiten schaffen Bewusstsein, haben Wirkungen auf Denken und Handeln und können Zielsetzungen von morgen beeinflussen. Wenn wir als Wissenschaftler Begriffe in die Welt setzen und damit auch in die Hände von Medien, Politikern und anderen Entscheidungsträgern legen, müssen wir uns auch darüber Gedanken machen, was wir mit diesen alles transportieren.

Damit bin ich beim Ziel dieses Beitrags: Ich möchte mich der Frage stellen, welche Funktion der Begriff des Wissensmanagements in pädagogischen Kontexten hat und künftig haben wird, welche Chancen und Risiken davon ausgehen und in welchem Verhältnis er zum Begriff der Medienbildung steht oder stehen könnte. Ziemlich theoretisch, könnte man da meinen, doch ich glaube, dass die Konsequenzen dieser Überlegungen eine unterschätzte praktische Relevanz haben.

<sup>1</sup> Siehe hierzu:  
<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/veranstaltungen/symposien/sy6.html>  
(Stand: 28.05.2005)

Der vorliegende Beitrag gibt in einem *ersten Schritt* eine kurze Übersicht zur Entwicklungsgeschichte des Wissensmanagements. Zudem werde ich darauf eingehen, wie und warum dieser Begriff in pädagogische Kontexte Einzug gehalten hat. In einem *zweiten Schritt* wird der Nutzen des Wissensmanagement-Begriffs in pädagogischen Kontexten besprochen und dargelegt, inwiefern Wissensmanagement in mehrfacher Hinsicht die Funktion eines Vehikels übernommen hat. Meine These ist, dass Wissensmanagement ein Übergangskonstrukt darstellt, das auch Risiken birgt. An der Stelle kommt die Medienbildung ins Spiel. Wissensmanagement und Medienbildung sind sehr verschiedene Konstrukte, deren Elemente ein Feld aufspannen, in dem man modische Schlagworte und traditionelle Kontroversen ebenso findet wie alte Ideale. Diese sollen in einem *dritten Schritt* etwas genauer unter die Lupe genommen werden. In einem *vierten Schritt* möchte ich einen strukturgenetischen Wissensbegriff und damit eine entwicklungspsychologische Perspektive vorschlagen – eine Perspektive, die mit der Idee der Bildung kompatibel und in der Lage ist, eine ausbaufähige theoretische Grundlage für verschiedene Fragen im Umgang mit Wissen und Medien in unserer heutigen Gesellschaft bereitzustellen. Der Beitrag endet mit einigen Folgerungen aus den besprochenen Punkten.

### 2. Wissensmanagement und Pädagogik

#### 2.1 Die Entwicklungsgeschichte des Wissensmanagements

*Wissensmanagement* – das war Anfang bis Mitte der 1990er Jahre noch ausschliesslich eine Domäne ingenieurwissenschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Fächer. Erst später wurden auch soziologische und psychologische Aspekte explizit in Modellen formuliert. Alle vier Richtungen möchte ich kurz skizzieren:

Im *ingenieurwissenschaftlichen* Wissensmanagement-Denken stehen Fragen im Vordergrund, die sich um den Segen der neuen Technologien ranken (z. B. Krmar, 1996; Hegering, 2000). So z. B. die Frage: Wie können Datenbanken ein externes Gedächtnis von Menschen und Organisationen werden? Oder die Frage: Wie können Expertensysteme helfen, das Wissen von Fachleuten allgemein zugänglich zu machen? Heute geht es um intelligente Agenten, von denen man menschenähnliche Lernfähigkeit erwartet und Ähnliches mehr. Man kann also von *technischem Wissensmanagement* sprechen.

Der *betriebswirtschaftliche* Entwicklungsstrang des Wissensmanagements sucht nach Möglichkeiten, «intangible assets», also Erfahrungen, Fähigkeiten und andere Ausprägungen von Wissen der Organisationsmitglieder zu erfassen und zu bewerten, um deren Beitrag zur Wertschöpfung von Unternehmen zu erkennen und zu steuern (z. B. Davenport & Prusak, 1998; North, 2002). Wissen soll identifiziert, bewahrt und weitergegeben werden. Einerseits werden dazu technische Tools nachgefragt; andererseits setzt man auf den Einkauf oder das Anmieten von Wissen, auf den Tausch und die Produktion neuen Wissens, wobei man auf marktbezogene Regeln und Gesetzmässigkeiten vertraut. Kurz: Es handelt sich um *ökonomisches Wissensmanagement*.

Bald folgten *soziologische* Stimmen, die – in der Tradition der Wissenssoziologie stehend – mit dem Einhängen in die Wissensmanagement-Diskussion neue Aufmerksamkeit erhalten haben (z. B. Willke, 2001; siehe auch Schneider, 2000). Wissensarbeit und organisationale Intelligenz sind zwei Schlagworte, die exemplarisch das Erkenntnisinteresse soziologischer Wissensmanagement-Ansätze deutlich machen: Es geht um Fragen des Wissens im weitesten Sinne, das als Merkmal von Organisationen einer anderen Logik folgt als individuelles Wissen; und es geht um Fragen der Veränderung von Arbeit infolge der Wissensbasierung unserer Gesellschaft. Es hat sich hier – in Anlehnung an Willke (2001) – die Bezeichnung *systemisches Wissensmanagement* eingebürgert.

Als wir<sup>2</sup> an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München 1993 anfangen, Wissensmanagement auch aus einer *pädagogisch-psychologischen* Sicht zu betrachten, hatte das einen eher exotischen Anstrich: Management und Pädagogik – das passt auf den ersten Blick nicht nur schlecht zusammen; das führt mitunter zu Aggressionen auf beiden Seiten, weil hier nicht nur verschiedene Begriffswelten, sondern oft auch verschiedene Menschen- und Weltbilder aufeinander prallen. Heute, ca. zehn Jahre später, gibt es eine Wissensmanagement-Professur im Department Psychologie der LMU, man findet die Bezeichnung Wissensmanagement in erziehungswissenschaftlichen Fächern, es gibt Wissensmanagement-Projekte an Schulen und Hochschulen, und es scheint selbstverständlich zu sein, dass Lernen, Lehren und Unterrichten auch Fragen des Managements mit einschliessen. Es zuckt jedenfalls kaum mehr jemand zusammen, wenn

von *psychologischem Wissensmanagement* die Rede ist (vgl. Reinmann & Mandl, 2004).

Trotzdem stellt sich an der Stelle natürlich die Frage: Was hat ein Begriff in Bildungskontexten zu suchen, der technischen und ökonomischen Ursprungs ist? Wie kommen Management und ökonomisches Denken mit der Welt der Pädagogik zusammen? Und wie ist es zu erklären, dass Wissensmanagement nach erster Ablehnung plötzlich auf relativ hohe Akzeptanz stösst? Um diese Fragen zu beantworten, macht es zunächst einmal Sinn, sich die *pädagogischen Anwendungsfelder* kurz vorzunehmen, in die der Wissensmanagement-Begriff mehr oder weniger eingezogen ist.

## 2.2 Pädagogische Anwendungsfelder von Wissensmanagement

Sehen wir uns zunächst einmal die *Schule* an (z. B. Reinmann-Rothmeier, 2003a): Ohne Zweifel hat vor allem das Thema Schulentwicklung bereits vor der Wissensmanagement-Ära das Bewusstsein geschärft für den Stellenwert der Lehrerfortbildung, für die Sichtweise der Schule als Organisation, für die Bedeutung von Prozessen, die ausserhalb des Unterrichts liegen. Wissensmanagement passt in weiten Teilen in Projekte zur Schulentwicklung und führt zwei Punkte vor Augen: Zum einen verfügt auch eine Schule über Personal, Verwaltung, Gebäude und Arbeitsabläufe und damit über Teilbereiche, die allesamt geplant, gesteuert und kontrolliert werden müssen. Zum anderen stehen diese Managementaufgaben durchaus in Verbindung mit dem «Kerngeschäft» der Schule, nämlich mit dem Lernen und Lehren. Viele Schulen haben sich mit unterschiedlichem Erfolg daran gemacht, eigene Wissensmanagement-Konzepte zu entwickeln (vgl. Dilger, Kremer & Sloane, 2003). In weiten Teilen aber dominieren erstaunlicherweise vor allem technisch ausgerichtete Wissensmanagement-Ideen.

Ein zweites Anwendungsfeld ist die *Hochschule* (z. B. Reinmann-Rothmeier, 2003b): Auch hier zeigen sich nach erster Skepsis interessierte Stimmen, die beispielsweise Wissensmanagement mit traditionellen Leistungen von Bibliotheken, Medienstellen und Rechenzentren verbinden wollen. Im Bereich der Weiterbildung wird stellenweise versucht, Wissensmanagement mit E-Learning zu verbinden. Ohne Zweifel ist die Bewahrung, Verteilung und Schaffung von Wissen keine neue Erfindung des Wissensmanagements, sondern der Kern des Alltags an Hochschulen. Neue Aspekte wie auch Nachholbedarf zeigen Wissensmanagement-Ansätze allerdings dort auf, wo es z. B. um Wissensteilung in der Hochschullehre

<sup>2</sup> Professor Heinz Mandl und Mitarbeiter an der LMU München

geht oder um neue Formen der interdisziplinären Wissensgenerierung auch ausserhalb des traditionellen Forschungsbetriebs (Kölbel, 2004).

Ein drittes pädagogisch relevantes Feld, das ich anführen möchte, ist der *persönliche Umgang mit Wissen*, also das individuelle Wissensmanagement, wie es z. B. am Arbeitsplatz gefordert und von daher auch als Trainingsziel in der Weiterbildung angeboten wird (z. B. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000; Eppler, 2004; vgl. Reinmann, 2005). Hier fließen viele Phänomene und Forschungsrichtungen zusammen: z. B. die Kognitionspsychologie, wenn es darum geht, grosse Informationsmengen zu bewältigen oder Informationsqualität sicherzustellen, die Motivationspsychologie bei Themen wie Selbstorganisation oder Stressmanagement und die Lernpsychologie im Hinblick auf Problemlösen oder lebenslanges Lernen. Das Ziel des persönlichen Wissensmanagements lautet: Der Einzelne soll seine individuellen Wissensprozesse verändern und verbessern. Dazu muss er sein Wissen und Wissensprozesse verstehen und eigene Strategien entwickeln.

In allen drei Kontexten – Schule, Hochschule, Weiterbildung – findet man *mehrere* Anhaltspunkte dafür, warum man einen technisch und ökonomisch verwurzelten Begriff für die Bewältigung pädagogisch-psychologischer Aufgaben heranziehen kann: Es gibt – wie gezeigt wurde – eine ganze Reihe von Affinitäten des Wissensmanagements zu Zielen und Konzepten, wie sie in Bildungskontexten auftauchen. Die Frage ist: Reicht das aus, um den Wissensmanagement-Begriff guten Gewissens in der pädagogischen Theorie und Praxis zu etablieren? Muss man sich nicht auch Gedanken darüber machen, welche Wirkungen Wissensmanagement – in positiver und negativer Weise – in Bildungskontexten hat? Damit komme ich zum Nutzen und Risiko des Wissensmanagements in pädagogischen Kontexten.

### 2.3 Nutzen und Risiko des Wissensmanagements in pädagogischen Kontexten

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht liegt der Nutzen des Wissensmanagements vor allem darin, dass man diesen Begriff als *Vehikel* nutzen kann, oder anders formuliert: Wissensmanagement kann die Funktion eines Trojanischen Pferdes übernehmen, wenn es darum geht, neue, auch ungewohnte Gedanken sowohl in die Pädagogik als auch in die Wirtschaft «einzuschleusen». Was meine ich damit?

*Erstens* sehe ich im Begriff des Wissensmanagements die Chance, deutlich zu machen, welchen *Einfluss Organisationen und deren Subsysteme* auf psychologische und pädagogische Prozesse nehmen können. Am Beispiel

Schule habe ich bereits darauf hingewiesen, dass der Schule in der heutigen Gesellschaft nicht damit gedient ist, wenn man sich ausschliesslich auf das Mikrosystem Unterricht konzentriert. Vielmehr beeinflussen auch eine ganze Reihe anderer Phänomene die Schule und deren Entwicklung: so z. B. eine gelungene oder defizitäre Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium oder neue Möglichkeiten oder Hindernisse bei der Öffnung der Schule nach aussen. Wissensmanagement steht in diesem Zusammenhang stellvertretend für die Idee, die Beziehungen zwischen Organisationen, Teams und Individuen zu erkennen und ein systemisches Denken auch in Bildungskontexten zu praktizieren.

*Zweitens* schafft der primär nicht pädagogisch oder psychologisch besetzte Begriff des Wissensmanagements *neue Potentiale für Kooperationen* mit anderen Disziplinen, vor allem solchen, die bei genuin pädagogischen Begrifflichkeiten wie Didaktik oder Bildung reflexartig zurückschrecken. Meiner Erfahrung nach wird die Zusammenarbeit unter Sozial- und Geisteswissenschaftlern leichter, wenn die genutzte Sprache Spielraum für eigene fachspezifische Interpretationen gibt. Unter dem Label des Wissensmanagements können darüber hinaus auch Betriebswirtschaftler, Informatiker, Soziologen, Pädagogen und Psychologen zusammenarbeiten, weil dies ein phänomenbezogener und weniger ein disziplinbezogener Begriff ist. Eine Garantie dafür, dass Kooperationen konfliktfrei verlaufen, ist damit natürlich nicht verbunden.

*Drittens* – und auch dies basiert auf eigener Erfahrung – hat der Begriff des Wissensmanagements in den vergangenen Jahren neue Möglichkeiten eröffnet, pädagogisch-psychologisches Gedankengut auch in ökonomischen Kontexten salonfähig zu machen. Hier passt das Bild vom Trojanischen Pferd sicher am besten: Man verkleide sich als «Ökonom» und bringe pädagogische Botschaften. Aber halt, wird man da vielleicht sagen, ist das nicht eine platte *Marketingstrategie*? Dem ist wohl so, aber entscheidend ist aus meiner Sicht die dahinter stehende Zielsetzung, nämlich: Theorien und Befunde aus pädagogisch-psychologischen Fächern auch in Kontexten fruchtbar zu machen, die sich dem direkten Dialog mit Vertretern aus Lern- und Bildungskontexten meist verweigern. Vor diesem Hintergrund ist ein wenig Marketing aus meiner Sicht legitim und notwendig.

Neben diesen «Vehikelfunktionen» sehe ich im Wissensmanagement allerdings auch ein *Übergangskonstrukt*. Dazu sind ein paar erläuternde Worte notwendig: Aufgabe von Wissenschaftlern ist es, zur rechten Zeit neue

Begriffe zu bilden, um neuen Ideen Gehör zu verschaffen und um sich über neue Ideen mit anderen auszutauschen. Genauso aber ist es Aufgabe von Wissenschaftlern, Begriffe wieder auf- oder abzulösen, wenn sie zu leeren Worthülsen und inflationär gebrauchten Buzz-Words werden.

Wissensmanagement hat von Anfang an mit dem *Buzz-Word-Problem* gekämpft: Sehr früh und schnell haben findige Software-Hersteller und Trainer zu Beginn der Wissensmanagement-Ära ihre Kompetenzen vom Informations- auf das Wissensmanagement nach oben geschraubt und dabei häufig nur Bezeichnungen, selten aber Inhalte und Ziele ausgetauscht. Der Buchmarkt wartet heute mit unzähligen Titeln zum Wissensmanagement auf, die keiner mehr liest, und wer sich im Internet nach Portalen zum Thema Wissensmanagement umsieht, der verliert sich in einem grossen Karussell von Wissensmanagement-Anbietern. Viele haben die Nase bereits voll und es mehren sich die Unternehmen, in denen man das Wort «Wissensmanagement» meidet oder verbietet. Und das zu einer Zeit, in dem das Wissensmanagement in Non-Profit-Organisationen und Bildungsinstitutionen gerade erst Fuss gefasst hat und eine langsame Emanzipation vom technisch und betriebswirtschaftlich orientierten Wissensmanagement stattfindet.

Nun könnte es sein, dass damit in der Wirtschaft nur eingetreten ist, was viele – auch renommierte Autoren – von Anfang an mitgedacht haben: Wissensmanagement sollte die Aufmerksamkeit auf die wachsende Bedeutung des Wissens als Produktionsfaktor und gesellschaftlicher Impuls lenken, langfristig aber als selbstverständlicher Bestandteil in das Denken von Geschäfts- und Mitarbeiterführung einfließen (z. B. North, 2002). Es könnte aber genauso gut sein, dass man mit dem Begriff des Wissensmanagements gleich das dahinter stehende Ziel der Orientierung am Wissen begraben möchte. Doch damit nicht genug: Auch in pädagogischen Kontexten weicht an manchen Stellen die erste Akzeptanz der wieder entflammten Sorge, dass Wissensmanagement ein radikales Effizienzdenken im Schlepptau hat, dass Wissensmanagement den Kampf zwischen Effizienz und Humanität zugunsten der Wirtschaftlichkeit entscheiden will. In Zeiten rasant wachsender Ökonomisierung und drastischer Kosteneinsparungen in allen Bereichen unserer Gesellschaft sind Ängste dieser Art nachvollziehbar und – so meine ich – auch gerechtfertigt.

Angesichts der skizzierten Probleme des Wissensmanagement-Begriffs dürfte es trotz seiner bisherigen Vorzüge an der Zeit sein, sich Gedanken darüber zu machen, ob man sich in pädagogischen Kontexten von diesem

Übergangskonstrukt nicht wieder trennen sollte. Der Titel des zu Beginn dieses Beitrags genannten Symposiums im Rahmen des DGfE-Kongresses 2004 in Zürich – Medienbildung als lebenslange Aufgabe – drängt einem die Frage auf, ob die *Medienbildung* einen neuen Stern am Himmel abgeben könnte, ob statt Management die Bildung und statt des Wissens die Medien künftig in den Vordergrund des theoretischen und praktischen Interesses rücken sollten. Damit sind wir bei der Medienbildung und deren Verhältnis zum Wissensmanagement.

### 3. Medienbildung und Wissensmanagement

Im Vergleich zum Wissensmanagement hat der Begriff der *Medienbildung* eine weniger spektakuläre Geschichte hinter sich: Ob man nun statt «Medienkompetenz» «Medienbildung» sagt und damit neue medienpädagogische Fragen stellt, interessiert *ausserhalb* von erziehungswissenschaftlichen Fächern wohl kaum jemanden. Kerres, de Witt & Schweer (2003) z. B. umschreiben Medienbildung als Bildung zur kompetenten Nutzung von Medien einerseits und als kompetente Nutzung von Medien zur Bildung andererseits und umreissen damit im Prinzip die beiden zentralen Standbeine der Medienpädagogik, nämlich die Medienerziehung und die Mediendidaktik. Mit solchen Definitionen und mit dem Begriff der Bildung bleibt man in der Pädagogik – anders als mit dem Begriff des Managements – im heimischen Kontext und läuft kaum Gefahr, sich sonderlich behaupten oder legitimieren zu müssen. Das ist schade, denn: Was man mit dem Begriff der *Bildung* ins Spiel bringt, sind Sinn und Bedeutung, sind Humanität und Aufklärung, sind Normen und deren Reflexion (z. B. Wiater, 2002) – also all das, was dem technisch, ökonomisch wie auch psychologisch ausgerichteten Wissensmanagement meist fehlt. Bildung ist (um an der Stelle *einer* der vielen Definitionen zu fokussieren) die Entwicklung von Mündigkeit und diese zeigt sich darin, dass Menschen selbstbestimmt ihren Alltag bestreiten, dass sie in öffentlichen Angelegenheiten mitbestimmen können und wollen, dass sie Verantwortung übernehmen und Solidarität gegenüber Schwächeren zeigen (Klafki, 1993). Bildung meint «neben der Fähigkeit zur eigenständigen Verarbeitung von Erfahrung immer auch die Fähigkeit zur freien Kooperation» (Kremberg & Stekeler-Weithofer, 2004, S. 302), und eine solche individuelle wie auch soziale Auffassung und Zielsetzung würde dem Wissensmanagement – in pädagogischen *und* anderen Kontexten – sicher gut tun.

Aus der Sicht der Wirtschaft aber sind – so meine Einschätzung – die Hürden zwischen Management und Bildung viel zu gross, als dass man in der Medienbildung einen neuen Ansatz sehen könnte. Aus der Sicht der Pädagogik dürfte sich der Begriff der Medienbildung als Vehikel für gute Ideen oder als brauchbares Übergangskonstrukt ebenfalls schlecht eignen, fehlt ihm doch – im Vergleich zum Wissensmanagement – der provokante und anschlussfähige Charakter, der dazu notwendig ist.

An der Stelle fragt man sich vielleicht, was aus diesen Beobachtungen und Überlegungen folgt: Wenn einerseits die Wissensmanagement-Ära aufgrund schwindender Akzeptanz in der Praxis und sinkendem Nutzen in der Wissenschaft zu Ende geht und wenn andererseits eine Ära der Medienbildung wenig erfolgversprechend ist, dann könnte ich mit meinem Beitrag an dieser Stelle enden. Das aber wäre zu einfach. Ohne Zweifel spiegeln nämlich *beide* Begriffe – Wissensmanagement und Medienbildung – eine Reihe von Anforderungen und Charakteristika wieder, die unsere heutige *Gesellschaft* mit sich bringt: Wissen als Produktionsfaktor, die Globalisierung von Wissen und die wachsende Wissensintensität in Produkten und Dienstleistungen – das sind Merkmale unserer Zeit, die zur Attraktivität des Wissensmanagements wesentlich beigetragen haben. Dazu kommen gesellschaftliche Tendenzen, die Aufenanger (2000) mit «Wissensvermittlung durch mediale Kommunikation» und «Aneignung von Wissen als lebenslange Aufgabe» formuliert – beides weist eine hohe Affinität zur Medienbildung auf. Medien haben einen wachsenden Stellenwert in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen, sie beeinflussen die Sozialisation des Einzelnen und nehmen Einfluss nicht nur auf den Umgang mit Wissen, sondern auch auf die Entstehung von Wissen.

Wenn man sich einmal die einzelnen *Komponenten* genauer ansieht, aus denen sich Wissensmanagement und Medienbildung als «Begriffe ihrer Zeit» zusammensetzen, dann erkennt man, dass *Medien*, *Wissen*, *Management* und *Bildung* einen interessanten und kontrovers besetzten «Raum» aufspannen:

Als Erstes fallen mir *Bildung* und *Management* als ein Begriffspaar auf, das zwei traditionelle Kontrahenten ins Feld schickt: Person versus Organisation, Pädagogik versus Wirtschaft, Humanität versus Effizienz. Je nach Perspektive gilt entweder der eine als Inbegriff des Bösen oder der Dummheit und der andere als Inbegriff des Guten oder der Schlauheit. Ob dieser ideologische Gegensatz in unserer heutigen Zeit noch Sinn macht, ist eine

andere Frage, die ich am Ende meines Beitrags noch einmal aufgreifen werde.

Theoretisch besonders interessant aber ist für mich das Begriffspaar Wissen und Bildung: Beide Begriffe haben zwar unterschiedliche, aber lange philosophische Traditionen; beide streifen erkenntnistheoretische und anthropologische Dimensionen; beide schienen durch andere Konzepte wie Information und Lernen bereits ersetzt zu sein; beide haben seit einiger Zeit eine Renaissance aus diversen Gründen erfahren – und genau hier möchte ich einhaken: Was ich nämlich für ein erstrebenswertes Ziel halte, das sind theoretische Konzepte, die das Potential haben, eine Brücke zu schlagen zwischen ökonomisch motivierten Anforderungen unserer Gesellschaft und vieler der in ihr agierenden Organisationen einerseits und pädagogisch begründeten Zielen und Wertsetzungen andererseits. Als eine Grundlage für solche Konzepte möchte ich einen entwicklungspsychologischen *Wissensbegriff* vorschlagen, der mit der Idee der Bildung kompatibel ist. Es handelt sich um den strukturgenetischen Wissensbegriff.

#### 4. Eine strukturgenetische Perspektive

##### 4.1 Strukturgenetischer Wissensbegriff

Basis des strukturgenetischen Wissensbegriffs ist die Erkenntnistheorie und Entwicklungspsychologie Jean Piagets<sup>3</sup>. Nach der strukturgenetischen Auffassung besteht alles Wissen einer Person aus Systemen von kognitiven Strukturen, die sich durch die Interaktion mit der Umwelt und mit Sozialpartnern herausbilden und fortlaufend verändern. Durch diese Interaktionen ist/wird es möglich, dass Wissen auch objektiviert und damit öffentlich wird und dass sich Menschen untereinander verständigen können. Man kann also zwei übergeordnete Formen von Wissen unterscheiden, die einen ersten und leicht verständlichen Zugang zur strukturgenetischen Perspektive auf Wissen eröffnen: das personale Wissen und das öffentliche Wissen.

*Personales Wissen* ist das Wissen, über das allein ein Individuum verfügt. Es ist keine unveränderliche und feststehende Grösse, sondern beruht auf dynamischen kognitiven Strukturen. Es ist daher nur individuell zugänglich und selbst dem Einzelnen unterschiedlich bewusst:

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen gehen auf Bernhard Thomas Seiler zurück: Seiler (2001 a und b); Seiler (2003)

- a) Das *Handlungswissen* ist das aus strukturgenetischer Sicht ursprünglichste Wissen: Es ist implizit in der Handlungsstruktur enthalten, entsteht durch Handeln und drückt sich im Handeln aus. Oft ist es nur vorbewusst und weit davon entfernt, verbal artikuliert zu werden.
- b) *Intuitives Wissen* kann dagegen unabhängig von Wahrnehmungen und Handlungen in der Vorstellung bildlich aktiviert werden. Dieses Wissen ist vorbegrifflich und lässt sich ebenfalls noch nicht sprachlich artikulieren.
- c) *Begriffliches Wissen* schliesslich entsteht durch verschiedene Transformationen aus Handlungswissen und intuitivem Wissen. Es ist bewusstenfähig und kann explizit artikuliert, auch sprachlich dargelegt werden. Begriffliches Wissen ist dann auch die Grundlage dafür, Wissen zu objektivieren, anderen zugänglich zu machen und damit öffentliches Wissen zu kreieren.

*Öffentliches Wissen* ist Wissen, das Zeichen zugeordnet ist; damit ist es auch in Zeichen objektiviert und materialisiert. Es kann in dieser Form mit anderen geteilt werden. Auch hier gibt es Unterformen, nämlich das kollektive und das formalisierte Wissen: a) *Kollektives Wissen* entsteht, wenn Menschen sich auf dessen Bedeutung einigen, wenn sie es mit Regeln versehen und systematisch verbalisieren. Diese Form des Wissens kann man als *Information* bezeichnen. Es kann mit anderen Personen geteilt, weitergegeben und verbreitet werden – unter anderem auch über Medien. Analoge ebenso wie digitale Medien, Medien zur Individual- wie auch zur Massenkommunikation sind aus strukturgenetischer Sicht nichts anderes als Hilfsmittel und Vorgehensweisen zur Objektivierung von Wissen, wobei verschiedene Formen von Zeichen (vor allem Sprache und Bild) zur Anwendung kommen. Im objektivierten Zustand ist Wissen allerdings nur potentieller Natur; es ist ein in Zeichen und Medien «eingefrorenes» Wissen und kann nur von Individuen aktualisiert werden, die wissen, was die Zeichen bedeuten. b) *Formalisiertes Wissen* ist Wissen, das eine zweite Art der Objektivierung erfahren hat: Informationen werden nach festgelegten Kriterien in *Daten* transformiert, die sich auch elektronisch weiterverarbeiten lassen. Nur diese Prozesse laufen ohne Steuerung und Kontrolle denkender Individuen ab.

#### 4.2 Wissen und Bildung

Ein strukturgenetisches Wissensverständnis hat hohes *Integrationspotential* in zweifacher Hinsicht (Seiler & Reinmann, 2004): Zum einen schliesst es die Forderungen eines wirtschaftlich orientierten Managements nicht aus, sofern sich das Bestreben nach Planung, Steuerung und Kontrolle auf das *öffentliche* Wissen bezieht. Umgekehrt wird man den genuin menschlichen Eigenschaften des Wissens und dem Stellenwert des *personalen Wissens* gerecht, wenn man die Entwicklung von Wissen als einen subjektiven Vorgang verstanden hat. Das ideologische Gegensatzpaar von Management und Bildung ist daher mit einem strukturgenetischen Wissensbegriff weder zwingend noch nötig. Zum anderen erweist sich dieser Wissensbegriff als kompatibel mit der Idee der *Bildung*: Aus strukturgenetischer Sicht ist entscheidend, dass sich Menschen aktiv mit ihrer Umgebung auseinandersetzen und auf dieser Grundlage erkennen und Wissen erlangen. Bildung im Sinne der Ausbildung von Erkenntnisstrukturen als notwendige Bedingung für reflektiertes Handeln ist in diesem Wissensbegriff kein Fremdkörper, sondern eine mögliche und nahe liegende Ergänzung. Bei näherem Hinsehen zeigt sich gerade in der Unterscheidung von personalem und öffentlichem Wissen im strukturgenetischen Wissensbegriff eine gute Möglichkeit zur Anbindung an die Idee der kategorialen *Bildung* von Wolfgang Klafki (1993).

Die kategoriale Bildung will materiale und formale Bildungstheorien verbinden; das heisst: Der Lernende erschliesst sich die elementaren kulturellen Inhalte, gleichzeitig aber werden die Lernenden auch von den elementaren kulturellen Inhalten «erschlossen»; oder anders formuliert: Die *Objektivität der Welt*, also das öffentliche Wissen, und die *Subjektivität des Individuums*, also das personale Wissen, bedingen sich in diesem Bildungsverständnis aus mindestens zwei Gründen:

Zum einen prägt der Mensch der Welt seine Form auf und zum anderen ist die Welt der «Stoff», der den Menschen prägt und seine Bewusstseinsinhalte beeinflusst. Ein strukturgenetischer Wissensbegriff ist mit dieser Art von Bildungsverständnis nicht nur vereinbar, sondern geht mit ihm eine wegweisende Verbindung ein. Das «alte» Gerede von der Gefahr, Wissen (meist nur gedacht in seiner objektivierten Form) würde die Bildung verdrängen (wobei stets ein kulturpessimistischer Vorwurf mitschwingt), ist aus strukturgenetischer Sicht hinfällig.

## 5. Folgerungen

An der Stelle soll zunächst noch einmal der bisherige Argumentationsgang zusammengefasst werden: In einem *ersten Schritt* wurde in aller Kürze die Entwicklungsgeschichte des Wissensmanagements nachgezeichnet und gezeigt, dass und wie der ursprünglich technisch und ökonomisch ausgerichtete Begriff auch zu einer psychologischen Färbung gekommen ist und Einzug in pädagogische Kontexte gehalten hat. In einem *zweiten Schritt* ging es mir darum deutlich zu machen, welchen Nutzen der Wissensmanagement-Begriff in pädagogischen Kontexten hat und welche sinnvollen Inhalte sich auf diesem Wege «transportieren» lassen. Gleichzeitig habe ich die These aufgestellt, dass es sich aus pädagogischer Sicht beim Wissensmanagement um ein Übergangskonstrukt handelt, dessen aktuelle Probleme Gedanken darüber anstossen sollten, wie man den Begriff auch wieder ablösen könnte. An der Stelle kam in einem *dritten Schritt* die Medienbildung ins Spiel – ein Begriff, der es einerseits schwer hat sich zu profilieren, der es sich andererseits aber auch leicht macht, weil er sich kaum um Anschlussfähigkeit in ökonomischen Kontexten bemüht. Für mich folgt daraus, dass wir eine theoretische Herangehensweise an Fragen des Umgangs mit Wissen wie auch mit Medien und medial vermitteltem Wissen brauchen, die dabei hilft, den alten ideologischen Gegensatz zwischen Bildung einerseits und Management bzw. Ökonomie andererseits zu reduzieren. Vorgeschlagen wurde für eine solche theoretische Brücke ein strukturgenetischer Wissensbegriff, der sich dazu eignet, eine zukunftsweisende (und natürlich noch auszubauende) Verbindung mit dem Bildungsbegriff einzugehen.

Theoretische Überlegungen dieser Art sind keineswegs nur akademische Spielerei, sondern eine Grundlage für praktische Massnahmen einer Zusammenarbeit zwischen Bildung und Wirtschaft, die in den kommenden Jahrzehnten dringlicher sein wird denn je. Denn die bisherige Werte- und Normen-Abstinenz von Begriffen wie Wissensmanagement ist ebenso ungünstig für unsere Gesellschaft wie die Abwehr gegenüber ökonomischen Belangen in der Bildungsdebatte. Vielmehr brauchen wir integrative Konzepte, die sowohl in wissenschaftlichen Diskursen ernst genommen werden als auch praktische Relevanz haben. Und was ist hierfür der tiefere Grund?

Nun gibt es in der Regel das fast schon klassische Argument, dass Wissen und Bildung notwendig sind, damit es mit unserer Wirtschaft vorangeht – ein instrumentelles Argument, das man aus ökonomischer Sicht kaum von

der Hand weisen kann, das aus pädagogischer Perspektive aber ein schwaches ist. Doch man muss sich ja gar nicht auf dieses *eine* Argument beschränken, denn: Werden ökonomische Gegebenheiten nicht auch von Menschen gemacht oder eben verhindert? Wer diese Frage bejaht, für den wird Bildung zu einer gestaltenden Kraft, und *das* ist ein Argument – so meine ich –, das uns auch in der Pädagogik zu mehr Kooperation mit dem «alten Gegner» motivieren sollte.

## Literatur

- Aufenanger, S. (2000). Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. *Medien praktisch: Zeitschrift für Medienpädagogik*, 24, 2000, Heft 1, S. 4–8. <[http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Aufenanger/Publikationen/Texte/Visionen\\_Medienzeitalter\\_Zukunft\\_Medienpaedagogik.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Aufenanger/Publikationen/Texte/Visionen_Medienzeitalter_Zukunft_Medienpaedagogik.htm)> (Stand: 12.12.03).
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). *Wenn Ihr Unternehmen wüsste, was es weiss: Das Praxisbuch zum Wissensmanagement*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Eppler, M.J. (2004). *Persönliches Wissensmanagement: Vier einfache Prinzipien, um den eigenen Umgang mit Wissen zu verbessern*. Internet: <[http://www.community-of-knowledge.de/cp\\_artikel\\_d.htm?artikel\\_id=179](http://www.community-of-knowledge.de/cp_artikel_d.htm?artikel_id=179)> (Stand: 28.05.05).
- Hegering, H.-G. (2000). Kommunikationsdienste zur Unterstützung des Wissenserwerbs. In: H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund?* München: Oldenbourg. S. 39–45.
- Kerres, M., de Witt, C. & Schweer, M. (2003). Die Rolle der Medienpädagogen/-innen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In: N. Neuss (Hrsg.), *Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis – Aufgaben – Arbeitsfelder*. München: KoPaed. <<http://online-campus.net/edumedia/publications/ke4neuss2.doc>> (Stand: 27.05.05).
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kölbel, M. (2004). *Wissensmanagement in der Wissenschaft: Das deutsche Wissenschaftssystem und sein Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen*. Berlin: wvb.
- Krcmar, H. (1996). *Informationsmanagement*. Heidelberg: Springer.

- Kremberg, B. & Stekeler-Weithofer, P. (2004). Wissensmanagement statt Bildung? – Ein kulturphilosophischer Zwischenruf. In: B. Wyssusek (Hrsg.), *Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis*. Berlin: Schmidt. S. 291–308.
- North, K. (2002). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.) (2004). *Psychologie des Wissensmanagements: Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann, G. (2005). *Individuelles Wissensmanagement – ein Rahmenkonzept für den Umgang mit personalem und öffentlichem Wissen* (Arbeitsbericht Nr. 5). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik. Internet: <http://gems.es-designs.com/medienpaedagogik/Arbeitsbericht05.pdf> (März 2005).
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). *Individuelles Wissensmanagement: Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz*. Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003a). Wissensmanagement in der Schule: Überflüssig oder von Nutzen? In: B. Dilger, H.-H. Kremer & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen*. Paderborn: Eusl. S. 49–58.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003b). Wissensmanagement an der Hochschule. *Universitas Online* <http://www.hirzel.de/universitas/online.htm> (Stand: 12.12.03).
- Schneider, U. (2000). Management als Steuerung des organisatorischen Wissens. In: G. Schreyögg (Hrsg.), *Funktionswandel im Management: Wege jenseits der Ordnung*. Berlin: Duncker & Humblot. S. 79–110.
- Seiler, Th. B. & Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine struktorgenetische Sicht. In: G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements: Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe. S. 11–23.
- Seiler, Th.B. (2001a). *Begreifen und Verstehen: Ein Buch über Begriffe und Bedeutungen*. Darmstädter Schriften zur Allgemeinen Wissenschaft. Darmstadt: Verlag Allgemeine Wissenschaft.
- Seiler, Th.B. (2001b). Entwicklung als Struktorgenese. In: S. Hoppe-Graff & A. Rümmele (Hrsg.), *Entwicklung als Struktorgenese*. Hamburg: Kovac. S. 15–122.
- Seiler, Th.B. (2003). Thesen zum Wissensbegriff – Die phänomenale und personale Natur menschlichen Wissens. *Wirtschaftspsychologie*, 3 (Wissensmanagement – psychologische Perspektiven und Redefinitionen), S. 41–49.
- Wiater, W. (2002). Bildung als Aufgabe der Schule. In: H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 289–306.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius.