

## Wenn alles Wissen ist, ist Wissen am Ende nichts?!<sup>[1]</sup>

### Vorschläge zur Neuorientierung des Wissensmanagements

*Implizites Wissen; Narratives Wissen; Organisationales Wissen; Wissenschaftliches Wissen; Wissensarten; Wissensmanagement*



Georg Schreyögg



Daniel Geiger

Dem Wissen wird auf der betrieblichen und gesellschaftlichen Ebene eine immer größere Bedeutung zuerkannt; vor diesem Hintergrund ist es mehr als erstaunlich, dass in der gegenwärtigen Debatte zum Wissensmanagement der Wissensbegriff gänzlich abhanden zu kommen droht. Das Feld der mit Wissen bezeichneten Sachverhalte wird immer breiter, die gemeinte Bedeutung wird immer unklarer. Damit verschimmt unweigerlich zugleich die Basis für das allseits geforderte und geförderte Wissensmanagement. Ziel dieses Beitrages ist es, die theoretischen und praktischen Konsequenzen dieser konzeptionelle Schwäche aufzuzeigen und

\* Prof. Dr. Georg Schreyögg und Dipl.-Kfm. Daniel Geiger, beide Institut für Management, Freie Universität Berlin, Garystr. 21, 14195 Berlin, schrey@wiwiss.fu-berlin.de / geigerd@wiwiss.fu-berlin.de, Tel: 030-838-52780, Fax: 030-838-54559

unter Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Überlegungen organisatorisches Wissen zu re-spezifizieren. Es werden Anforderungen vorgeschlagen, die erfüllt sein müssen, damit das Prädikat Wissen sinnvollerweise zugesprochen werden kann. Dabei wird zugleich gezeigt, dass man bei dem derzeit äußerst populären Konzept des impliziten Wissens im strengen Sinne nicht von Wissen sprechen kann. Die Grundsatzüberlegungen münden in dem Aufweis, dass Wissensmanagement seine Selektionsaufgabe nicht ohne einen qualifizierten Wissensbegriff erfüllen kann.

The notion of knowledge is given more and more importance. Paradoxically enough, in the current debate on knowledge management the understanding of knowledge is getting more and more fuzzy. One even wonders whether knowledge still has any clear meaning at all. Knowledge management, however, cannot become effective if there is no clear understanding what the subject is. The aim of this paper is to reveal the conceptual flaws in the debate on knowledge management and, building on the philosophy of science, to reconfigure the notion of knowledge. The paper advocates some basic requirements which have to be met for assigning the qualified term knowledge. This discussion also reveals that the tacit dimension should not be subsumed under the term knowledge. It is likely to confuse the knowledge

discourse. In terms of practical implications it is pointed out that knowledge management needs a qualified understanding of what knowledge exactly means. Otherwise it will not be able to proceed knowledge effectively.

## 1. Einleitung

Es herrscht heute breite Einigkeit darüber, dass Wissen eine herausragende Bedeutung für den Unternehmenserfolg hat. Wissen wird deshalb zunehmend als wertvolle Unternehmensressource angesehen, ja als die letztlich ausschlaggebende Grundlage von Wettbewerbsvorteilen in der Wirtschaft des 21. Jahrhunderts [2]. Auf gesamtwirtschaftlicher Ebene wird parallel dazu Wissen als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung und des zukünftigen gesellschaftlichen Wohlstands angesehen. Die aktuellen Stichworte der *Wissensbasierten Unternehmung* [3] und der *Wissensgesellschaft* [4] wollen nicht nur auf diese hohe Bedeutung mit Nachdruck verweisen, sondern darüber hinaus auch auf die immense Zunahme von Wissensbeständen und ihre enorm vereinfachte Zugänglichkeit aufmerksam machen [5].

Mit der zunehmenden Einsicht in die Bedeutung von Wissen ging jedoch leider – wie so häufig, wenn ein Konzept so rasch an großer Popularität gewinnt – keine Präzisierung des Gegenstandes einher, sondern ganz im Gegenteil ein unüberschaubares Aufweichen seiner Konturen bis zur Unkenntlichkeit. Es lässt sich die Tendenz beobachten, das Feld der Wissenssachverhalte immer weiter auszudehnen: Als Wissen werden nicht nur unterschiedslos sämtliche Kognitionen und Daten bezeichnet, sondern auch alle Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Emotionen, Normen usw. Was aber lässt sich noch anfangen mit einem so verschwommenen Feld?

Ziel nachstehender Ausführungen ist es daher darzulegen, dass diese extrem breite und unspezifische Vorstellung von Wissen zum einen in krassem Widerspruch zu der eingangs dargelegten Bedeutung von Wissen als herausragende strategische Ressource steht [6]. Zum anderen soll aber vor allem gezeigt werden, dass eine derart unspezifische Wissenskonzeption keine sinnvolle Grundlage für ein erfolgreiches Wissensmanagement bilden kann. Auch in der

Praxis wird das hier bezeichnete Problem zunehmend spürbar. Nach all den vielen Versuchen, Wissen zu sammeln und auch neu zu generieren, drängt heute zunehmend die Frage der *Selektion* in den Vordergrund [7]. Immer häufiger ergibt sich in den Organisationen mit der Fülle der zur Verfügung gestellten Datenbanken, Wissensportalen, Praktiken usw. ein Orientierungsproblem, das in Fragen nach Qualität, Güte und andauernder Gültigkeit des Wissens zum Ausdruck kommt. Aus Nutzerperspektive stellt sich analog dazu die immer drängendere Frage, welches der angebotenen Wissens Elemente nun tatsächlich verlässlich, richtig und qualifiziert ist, so dass eine effiziente Nutzung möglich und sinnvoll erscheint. Auf diese Fragen des Wissensmanagements kann nur – das ist zumindest die These dieses Beitrags – eine befriedigende Antwort auf der Basis eines qualifizierenden und damit selektiven Wissenskonzeptes gefunden werden.

## 2. Wissen in der gegenwärtigen Debatte

In Anbetracht des außerordentlich hohen Stellenwertes, der heute dem Wissen zuerkannt wird, überrascht es, wie wenig Wissen selbst zum Gegenstand der Debatte gemacht wird. Dort, wo der Frage nicht ausgewichen wird, lassen sich grob zwei Varianten erkennen. Die eine Variante rekurriert im Wesentlichen auf *informationstheoretische* Wurzeln, in der zweiten Variante wird Wissen *kompilativ* als Summe denkbarer Bestimmungsgründe des Handelns angesehen.

Im *informationstheoretisch inspirierten Wissensverständnis* unterscheidet sich Wissen von Informationen, Daten und Zeichen [8]. Wissen wird dabei als Endpunkt einer Art Begriffspyramide gesehen, die von Zeichen und Daten über Informationen bis zum Wissen fortschreitet: *Zeichen* stellen hierbei das kleinste zugreifbare Element dar. *Daten* bestehen aus einer Folge von Zeichen, die nach einer bestimmten Syntaxregel verknüpft wurden. *Informationen* entstehen sodann durch den Einbau von Daten in konkrete Erfahrungskontexte. *Wissen* als letzte Stufe in dieser Pyramide entsteht schließlich, wenn ein Subjekt mehrere Informationen zweckorientiert verknüpft.

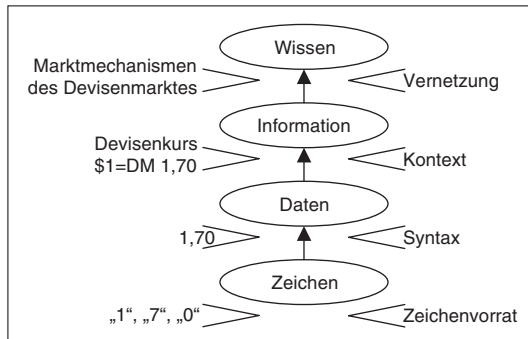


Abb. 1: Quelle: Rehäuser / Krcmar 1996, S. 6

Der Ansatz bietet eine erste Ordnung, bei der entscheidenden Frage bleibt er aber rein formal. So ist es letztlich völlig beliebig, welche der Informationen zu Wissen werden. Auswahlregeln soll es, soweit erkennbar, nicht geben. Wissen ist dieser Konzeption nach eine streng kontextgebundene Kategorie. Sie ist auf den Einzelfall bezogen, Wissen entsteht hier nur in einer bestimmten Anwendungssituation, in der vorliegende Informationen zur Erreichung eines bestimmten Zweckes kombiniert werden, danach fallen, bildlich gesprochen, die verwendeten Informationen wieder in das weite Becken des Informationsangebots zurück. Wissen steht also für eine Art kombinatorischen Prozess, der keine weitere Qualifizierung erfordert [9]. Überraschend ist hier vor allem die – leider ohne jedes Argument – vorgebrachte völlige Negierung der Generalisierbarkeit von Wissen. Überraschend ist dies insofern, als dies die Basisanforderung für die Auszeichnung von Wissen über Jahrhunderte hinweg war.

In der informationstheoretischen Perspektive erscheint Wissen zwar als selektives Konstrukt, in dem es von Information, Daten und Zeichen abgetrennt wird. Die Idee, die zweckorientierte Vernetzung von Informationen als Wissen zu bezeichnen, bringt aber nicht wirklich eine spezifische Abgrenzung von Wissen mit sich. Es ist ja lediglich vom Vorliegen eines Zweckes und der Verknüpfung mit vorhandenen Informationen abhängig, ob Wissen zugesprochen wird oder nicht. Letztlich werden damit alle x-beliebigen Informationen zu Wissen, so sie nur zweckspezifisch verknüpft sind. Ein Qualifizierungsverfahren, das anzeigen würde, unter welchen Umständen Informa-

tionen zu Wissen werden können, gibt es nicht. Schwer zu sehen, welchen Nutzen eine solche nur auf den Einzelfall bezogene Wissenskonzeption erbringen kann.

Bei der zweiten Variante wird weniger die Unterscheidung von Wissen und Information in den Vordergrund gestellt, als vielmehr die ausschließliche Verankerung des Handelns im Wissen. Wissen wird hier als Sammelbecken konzipiert, das alle nur erdenklichen menschlichen Fähig- und Fertigkeiten, Emotionen, Normen usw. umgreift. Eine irgendwie geartete Eingrenzung von Wissen wird schon allein deshalb abgelehnt, da sonst die Gefahr bestünde, von vornherein mögliche (jetzt noch unbekannt) Ursachen für Handlungserfolg auszuklammern [10]. Das Wissensverständnis von v. Krogh und Köhne [11] ist charakteristisch für diese *kompilativ-pragmatische Variante* in der neueren Wissensmanagementdebatte. Wissen wird dort definiert als: » ... sämtliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Aufgaben einsetzen und welche Handlungen sowie Interpretationen u. a. von Informationen ermöglichen; Wissen beinhaltet einen Sinngebungsprozess sowie normative und emotionale Elemente und ist sowohl kontext- als auch zeitabhängig« [12].

Der Fokus dieses Ansatzes liegt auf handlungspraktischen Bezügen. Als Hintergrund werden die Ansätze von Ryle und Polanyi angeführt [13]. Jede erfolgreiche Handlung ist demzufolge grundsätzlich Ausdruck eines spezifischen Wissens des Handelnden oder umgekehrt; es gilt die These, dass jedes erfolgreiche Handeln auf Wissen zurückgeführt werden kann. Dabei ist es gleichgültig, ob das Wissen von einem Handelnden bewusst eingesetzt wird oder ob es unverstanden bleibt im Sinne eines impliziten Wissens. Das implizite Wissen wird in diesem Zusammenhang häufig sogar als das wichtigere Wissen bezeichnet. Es sei der eigentliche Reichtum einer Organisation und stelle obendrein aufgrund seines unausgesprochenen Charakters eine schwer imitierbare Ressource dar [14].

Es liegt in der Logik dieses Ansatzes, dass Wissen – ähnlich wie auch schon bei dem informationstheoretischen Verständnis – nicht mehr von seinem Kontext getrennt werden kann [15]. Wissen ist auf die Einzelhandlung bezogen und kann nur aus dieser erschlossen werden.

Alle Konzeptionen, die dieser zweiten Variante zuzurechnen sind, verweisen zumindest indirekt auf die Vorstellung, wonach die lebensweltliche Praxis auf Alltags- oder Alltagswissen beruht [16]. Das lebensweltliche Wissen repräsentiere die intersubjektive Wirklichkeit der Akteure und sei damit im Handeln immer präsent, sozusagen ubiquitär [17]. Diese Konzeption verfolgt zugleich die Entthronung des wissenschaftlichen Wissens. Wissen wird hier nicht mehr länger als etwas Besonderes ausgewiesen, das in speziellen Häusern wie Universitäten oder Akademien und Werken der Gelehrsamkeit (Lexika, Lehrbücher usw.) gepflegt werden müsste. Es ist vielmehr das Selbstverständliche, das jedem Handeln zugrunde liegt und allen zur erfolgreichen Bewältigung lebenspraktischer Vollzüge zur Verfügung steht.

Es wird deutlich, dass bei all diesen Bestimmungen der Wissensbegriff wenig Konturen gewinnt und dass anstelle dessen Grenzenlosigkeit, ja eigentlich auch Beliebigkeit tritt. Wollte man diesen Pfad bis zum Ende folgen, verlöre Wissen jedes Spezifikum.

Sollte man aber tatsächlich jede x-beliebige Meinung, Geschichte oder Information, jedes Zeichen, das von einem Organisationsmitglied aufgenommen wird, als Wissen begreifen? Hier droht Gefahr, denn wenn Wissen unterschiedslos alles sein kann, dann drängt sich der Verdacht auf, dass Wissen eigentlich nichts ist, jedenfalls nichts Besonderes – eine ununterscheidbare Masse an Zeichen, Emotionen, Handlungsvollzügen, Kommunikationen usw. Ein solches Wissensverständnis kann keine Orientierung liefern. Die damit verbundene Ratlosigkeit wird offenkundig, wenn man die Frage stellt, was diesen Auffassungen nach *nicht* Wissen ist. Nachdem ein Ausschlusskriterium nicht gegeben wird, lassen sich letzten Endes keine Kognitionen, Emotionen, Dispositionen usw. mehr ausfindig machen, die diesen Vorstellungen nach *nicht* Wissen wären. Die Frage muss also unbeantwortet bleiben.

Wenn aber mit Wissen tatsächlich eine erfolgskritische strategische Ressource bezeichnet werden soll – und es spricht sehr viel dafür, – dann muss Wissen aber auch einen Unterschied machen und kann nicht ein grenzenloses Sammelbecken für alles und jedes sein. Akzeptierte man diesen Standpunkt der Unterschiedslosigkeit und Beliebigkeit von Wissen, so stellte sich die Frage, warum dann Wissen in

der neueren Diskussion so hervorgehoben wird und wie man dann dazu kommen kann, Wissen als für die neuere Zeit so besonders wertvolle Ressource zu bezeichnen? Wettbewerbsvorteile setzen spezifische, qualitativ hochwertige und gerade nicht beliebige (Wissens-)Ressourcen voraus. Dies wird wie selbstverständlich im (wissens-)ressourcenbasierten Ansatz des strategischen Managements unterlegt. Nur knappe Ressourcen sind strategisch wertvolle Ressourcen; Knappheit wiederum setzt Selektivität voraus. Gleiches gilt auch für die Theorien der Wissensgesellschaft oder der Wissensintensiven Unternehmung, diese müssten konsequenterweise fallen gelassen werden. Sie würden sich anheischig machen, auf eine sehr wichtige neue Entwicklung hinzuweisen, die aber bei Licht besehen gar nichts Spezifisches bezeichnet. Der fundamentale *Widerspruch*, der sich hier in jeder Hinsicht auftut, ist unübersehbar.

Für die Weiterentwicklung des Wissensmanagements ist daher nicht nur eine Spezifizierung des *Wissensverständnisses* erforderlich [18], sondern darauf aufbauend ein *Verfahren* der Wissensselektion.

### 3. Wissen in der Wissenschaft

Für die Wissenschaft ist dies keine neue Anforderung, denn die Frage der Auszeichnung von Wissen gehört dort seit je her zu den am meisten reflektierten Kernfragen. Die Wissenschaft war schon immer darum bemüht, Verfahren zu entwickeln, um Wissen vor Beliebigkeit zu schützen. Erstaunlicherweise findet jedoch diese Reflektionstradition in der gegenwärtigen Diskussion zum Wissensmanagement so gut wie keine Berücksichtigung [19]. Erstaunlich ist dies auch deshalb, weil die von der Praxis immer dringlicher vorgetragenen Selektionsfragen (Güte, Geltungsdauer, Generalisierbarkeit usw. von Wissen) das Wissensmanagement logisch immer enger an die traditionellen Kernfragen der Wissenschaft heranrückt, wie dies ja letztlich auch auf allgemeiner Ebene mit dem Konzept der Wissensgesellschaft zum Ausdruck kommt [20]. Im Grunde sind es ja gerade diese Selektionsfragen, mit denen sich die Wissenschaft seit Jahrhunderten intensiv auseinandersetzt.

In der Wissenschaft wurde schon immer gefragt, welche Theorien den Wahrheitskriterien genügen und welche nicht, welche Wissensbestandteile zum Kanon einer Wissenschaft gehören usw. Die Wissenschaftstheorie als Metatheorie reflektiert genau diese Qualifikationskriterien. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass in den Wissenschaften in dieser lange geführten Diskussion kein endgültiger Konsens darüber erzielt wurde, wie die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen zu bestimmen ist und nach welcher Methodik der Wahrheitsprüfung verfahren werden soll. Gleichwohl sind aber Verfahrensweisen im Umgang mit Wissen *konstitutiv* für Wissenschaft, egal von welchem Wissenschaftsverständnis im einzelnen ausgegangen wird.

Die Wissenschaft operiert im Prozess der Wissensgenerierung grundsätzlich mit der Unterscheidung wahr/falsch. Aussagen werden einem systematischen Beurteilungsverfahren unterworfen, um sie zu verifizieren oder zu falsifizieren [21]. Als wahr erkannte, genauer: vorläufig bestätigte Aussagen werden dann als Wissen anerkannt und vor *x*-beliebigen Aussagen ausgezeichnet. Nur durch Anwendung eines anerkannten Beurteilungsverfahrens ist es also möglich, Wissen vor Nicht-Wissen auszuzeichnen. Es kann sich allerdings erweisen, dass zunächst als wahr erkannte Aussagen sich im Fortlauf als unwahr erweisen, in diesem Falle würde man dann von »unwahreres Wissen« [22] sprechen; Beispiele für unwahres wissenschaftliches Wissen sind das geozentrische Weltbild oder der »ökonomische Gewinn«.

»Unwahreres Wissen« soll hier allerdings nicht – wie etwa bei Popper (1972) – mit *Nicht-Wissen* gleichgesetzt werden. Unwahreres Wissen wird in der wissenschaftlichen Diskussion immer noch als Wissen mitgeführt, um die Differenz zu dem als wahr bezeichneten Wissen hervorzuheben [23]; man denke nur an die Wissenschaftsgeschichte, die ja in vielen Fächern vorrangig unwahreres Wissen (im Sinne von überholtem Wissen) zum Gegenstand hat. Unwahreres Wissen erfüllt somit eine wichtige Funktion, indem es weitere Forschung konturiert. Bei unwahreres Wissen handelt es sich um bekanntes Wissen, das jedoch nach systematischer und anerkannter Prüfung verworfen wurde, es wird aber immer noch gewusst. Es kann von einem anderen Beobachter auch wieder als wahres Wissen rehabilitiert werden (etwa Naturheilverfahren von der Schulmedizin).

In der Wissenschaft wird Wissen grundsätzlich mit einem Zweifel kommuniziert (»vorläufig nicht falsifiziert«, »vorläufiger Konsens« usw. [24]), d.h. die Möglichkeit, dass sich Wissen als falsch erweisen kann, ist allzeit präsent und im eigentlich Sinne konstitutiv.

Wissenschaft verhandelt Wissen immer auf zwei Ebenen, auf der Sachverhaltsebene und der prüfenden Reflexionsebene [25]. Bei der Prüfung wird je nach Disziplin mit unterschiedlichen Qualifizierungsverfahren gearbeitet (z.B. differenziert nach Naturwissenschaften, Formalwissenschaften und Geisteswissenschaften), hier kann man auch von unterschiedlichen Wissenschaftstheorien sprechen [26]. Darüber hinaus gibt es bekanntlich die ganz grundsätzliche Debatte, nach welcher *Wahrheitstheorie* verfahren werden kann und soll [27]. Es ist hier nicht der Ort, diese tiefgreifende Debatte zu rekapitulieren.

Trotz der erheblichen Unterschiede zwischen den Wissenschaftstheorien erscheint es dennoch nicht hoffnungslos Meta-Kriterien anzugeben, die charakteristisch für wissenschaftliches Wissen sind. Dieses Unterfangen findet nicht zuletzt darin seine Berechtigung, dass Wissenschaft, wie auch immer verstanden, zum festen und unverzichtbaren Bestandteil unserer Lebensbewältigung gehört. Was zeigt, dass die Auszeichnung von wissenschaftlichem Wissen und seine Verwendung selbstverständliche Praxis sind. Drei wesentliche Charakteristiken lassen sich unserem Vorschlag nach herauskristallisieren. Hiernach soll von *wissenschaftlichem Wissen* nur dann gesprochen werden:

1. wenn es sich um *Aussagen* handelt [28], d.h. wissenschaftliches Wissen ist unmittelbar an Kommunikation gebunden und muss in Diskursen verhandelbar sein [29].
2. wenn sich die Aussagen mit einem Geltungsanspruch verbinden, für den eine *Begründung* vorliegt [30].
3. wenn die Begründung ein bestimmtes *Prüfverfahren* durchlaufen hat, das wissenschaftlich anerkannt ist [31].

In der Wissenschaft wird also grundsätzlich erst dann von Wissen gesprochen, wenn das Wissen auf seinen Wahrheitsgehalt hin geprüft wurde [32]. Mit

anderen Worten, nur durch ein anerkanntes Prüfverfahren lassen sich Aussagen als Wissen qualifizieren, beurteilen und verbessern. Die angewandten Bewertungs- und Qualifizierungsverfahren müssen in dem jeweiligen Wissenschaftssystem anerkannt sein und sind damit keinesfalls beliebig. Dass hierbei nach neuerer Auffassung keine *Letztbegründung* für den Wahrheitsgehalt von Wissen möglich ist, soll nur noch einmal kurz erwähnt werden [33].

#### 4. Was heißt Wissen?

In klassisch philosophischer Tradition und vor allem im szientistischen Weltbild des Positivismus wurden ausschließlich wissenschaftliche Begründungsverfahren als konstitutiv für Wissen angesehen. Wissenschaft wäre insoweit der einzige legitime Ort, an dem Wissen produziert und über seine Gültigkeit entschieden werden kann [34]. Im szientistischen Ideal ist weiter einengend Wissen nur im Rahmen objektiver Erkenntnisverfahren erzeugbar und beurteilbar. Dieser Auffassung wird in der neueren philosophischen wie auch wissenstheoretischen Diskussion immer weniger gefolgt. In den Vordergrund tritt – vereinfachend gesagt – mit der Rezeption konstruktivistischer Erkenntnistheorien die Auffassung, dass Wissen in *verschiedenen Funktionskreisen* erzeugt und auch beurteilt werden kann [35]. Verwiesen wird dabei auf das Faktum einer funktional differenzierten Gesellschaft, d.h. die Gesellschaft ist in unterschiedliche Funktionssysteme ausdifferenziert (z.B. Wirtschaft, Religion, Kunst, Wissenschaft). Von diesen wird angenommen, dass sie Systeme mit eigener Logik bilden und bestimmte gesellschaftliche Funktionen wahrnehmen, für die sie quasi ein Funktionsmonopol haben [36]. Die einzelnen Funktionssysteme sind jedoch mit den anderen Funktionssystemen verbunden (strukturelle Kopplung). Das Besondere dieser Perspektive für die hier zu führende Diskussion ist nun, dass jedes Funktionssystem für sich spezifisches Wissen generiert [37].

Wissenschaftliches Wissen ist demnach nur ein besonderer Typ von Wissen, an den besondere, nämlich wissenschaftliche, Anforderungen gestellt werden. An andere Wissenstypen werden davon verschiedene, für den Funktionskreis spezifische An-

forderungen gestellt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass es nicht nur wissenschaftliches Wissen gibt, sondern jeder Funktionskreis je spezifisches Wissen erzeugt, das je spezifische Prüfverfahren durchlaufen hat. Auf die Details dieser Debatte kann hier nicht näher eingegangen werden, es sei jedoch festgehalten, dass es gute Gründe gibt, den Wissensbegriff nicht länger exklusiv an die Wissenschaften zu binden und nicht-wissenschaftliches Wissen nicht generell als »bloße Meinung« abzutun. Erinnerung sei nur an das Wissen von Unternehmensberatern, Köchen oder Heilpraktikern, das zwar nicht wissenschaftlich, aber dennoch mehr als »bloße Meinung« ist. In unserem Lebensalltag verwenden wir also – und darüber besteht ja heute eigentlich Konsens – nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch andere Wissensarten, die auf anderen als wissenschaftlichen Unterscheidungen und Prüfverfahren beruhen. Die Frage der Bestimmung von Wissen gilt jedoch auch hier. Warum soll es sich beispielsweise bei den Empfehlungen eines IT-Beraters oder einer Typberaterin um Wissen und nicht baren Unsinn oder Magie handeln? Wodurch zeichnen sich ihre Aussagen als Wissen aus? Auf diese Fragen findet man in der Literatur zum Wissensmanagement bislang keine Antwort.

Die Festlegung allgemeiner Kriterien um Wissen von Nicht-Wissen zu unterscheiden ist eine heikle Aufgabe. Trotz aller philosophischen Schwierigkeiten braucht das Wissensmanagement aber schlicht solche Kriterien, um seiner Selektionsaufgabe nachkommen zu können. Im Folgenden soll deshalb ganz pragmatisch der Versuch unternommen werden, im Anschluss an die oben geführte Debatte, solche Metakriterien zu bestimmen:

1. Das fundamentalste Erfordernis, das sich im Anschluss an die obige Diskussion für Wissen jedweder Art postulieren lässt, ist der *Aussagencharakter* von Wissen, d.h. Wissen ist unmittelbar an Kommunikation gebunden und muss in Diskursen verhandelbar sein. Dinge, über die nicht geredet werden kann, kann man nicht wissen oder: »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen« [38].

2. Das Faktum der sprachlichen Verfasstheit allein ist aber nicht hinreichend, um Aussagen als Wissen zu qualifizieren. Was sollte auch das Motiv sein, jede



noch so unsinnige Aussage als Wissen zu begreifen? Dies verweist direkt darauf – und auch hier können wir an die im vorhergehenden Kapitel dargelegten Kriterien der Diskurspraxis anschließen, – dass Aussagen nicht geprüft werden können, wenn für sie keine Gründe vorgebracht werden. Nachdem jede Aussage explizit oder implizit einen *Geltungsanspruch* beinhaltet, kann dieser nur auf der Basis von Gründen beurteilt werden [39]. Wissen verlangt also *Begründung*.

3. Nur Gründe zu nennen, ist jedoch auch noch nicht ausreichend, um Aussagen als Wissen zu qualifizieren. Man muss entscheiden, ob es sich um gute oder schlechte Gründe handelt. Diese Entscheidung ist in einem *Prüfverfahren* zu treffen, dessen Kriterien in dem betreffenden Diskurs anerkannt sind [40]. Die Frage, welche Gründe als gute Gründe akzeptiert werden können, lässt sich nicht generell beantworten, sondern nur – dem Faktum einer funktional-differenzierten Gesellschaft entsprechend – *feldspezifisch* [41]. Mit anderen Worten, die Kriterien für die Prüfung, ob Wissen vorliegt, sind auf das jeweilige Feld bezogen.

Damit ist zumindest eines klar: Wissen ist weder grenzenlos noch beliebig. Es ist nicht beliebig, da die Aussagen ein anerkanntes Begründungsverfahren durchlaufen haben müssen. Wissen ist auch nicht grenzenlos, da nur Aussagen als Wissen ausgezeichnet werden, die auf geprüfte Gründe verweisen.

Der Unterschied zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen liegt demnach also nicht in der grundsätzlichen Erfordernis eines Qualifizierungsverfahrens, sondern in den Kriterien, die dabei zur Anwendung kommen. Diese entstammen dem betreffenden Funktionskreis und müssen in ihm anerkannt sein [42]. So mögen z.B. *Unternehmen* im Unterschied zur Wissenschaft Wissen in allgemeiner Form mit der Unterscheidung »profitabel/nicht-profitabel« [43] oder Juristen mit der Unterscheidung »gerecht/ungerecht« beurteilen. Im Einzelfall ist jedoch eine ganze Reihe von Ausdifferenzierungen der Beurteilungskriterien und -verfahren feststellbar und erforderlich. Im Falle von Unternehmen ist eine Großzahl parallel laufender Diskurse üblich, die dann wieder mit unterschiedlichen Prüfverfahren arbeiten. Ganz ausdrücklich finden sich solche Prüfverfahren etwa im betrieblichen Vorschlagswesen (Einrichtung

eines Expertengremiums, Entwicklung von Beurteilungskriterien zur Bestimmung der grundsätzlichen Funktionsfähigkeit wie auch der Güte etc.) oder auch im Qualitätsmanagement. Im Bereich schwächer strukturierter Probleme ist vor allem für strategische Entscheidungsprozesse eine Reihe von Prüfprozeduren für Wissen entwickelt oder vorgeschlagen worden. Bei strategischen Entscheidungen ist aufgrund der hohen Unsicherheit die Notwendigkeit von »versichernden« Prüfverfahren besonders evident [44]. So haben sich z.B. Prüfverfahren entwickelt zur Bestimmung der Validität und Bedeutung von Umweltinformationen (»strategic issues«), wie etwa »war-rooms« [45], rekursive Beurteilungsdurchläufe [46], »issue assessments« [47] oder wissensabsichernde Prozeduren im Sinne von »dialektischer Planung« [48] oder des Einsatzes eines »Teufels Advokaten« [49].

Die Verfahrensweisen können durchaus von Unternehmen zu Unternehmen variieren (sowie es ja auch kulturelle Unterschiede in den Systemen der wissenschaftlichen Wissensbildung gibt), empirisch lassen sich verschiedene Prozeduren finden. Aus strategischer Perspektive könnte man sogar in der Unterschiedlichkeit der Prozeduren Potenzial für Wettbewerbsvorteile vermuten (Wissensbildung als strategische Ressource).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sollte klar gemacht werden, dass die einzelnen Unternehmen in der Wissensbildung nicht gänzlich für sich bleiben, sondern immer auch auf das Wissen anderer Unternehmen angewiesen sind (Interorganisationale Beziehungen). Dazu müssen sie auf die Funktionstüchtigkeit von deren Prüfprozeduren vertrauen. Man denke nur an die Situation von Warenhäusern oder Multitechnologie-Produkten mit partiell zugekauften Technologien [50]. Darüber hinaus verwenden Unternehmen häufig auch Wissen aus anderen Funktionskreisen, wie Recht oder Wissenschaft. Pharmaunternehmen sind z.B. sogar gesetzlich gezwungen, Wissen über Nebenwirkungen der Medikamente nicht nach ökonomischen, sondern nach wissenschaftlichen Kriterien zu generieren.

## 5. Implikationen für die Wissensdebatte

Diese Spezifikation des Wissensverständnisses wirft sofort die Frage auf, wie sich diese Re-Konzeptionalisierung auf die Grundstruktur der gegenwärtigen Wissensdebatte auswirken würde. Die sich aus der oben vorgeschlagenen Neufassung ergebenden Neupositionierungen und Neubewertungen sollen nachfolgend aufgezeigt werden. Dazu greifen wir zwei der prominentesten angrenzenden Wissenskonzepte beispielhaft heraus: das implizite und das narrative Wissen. In beiden Fällen – so wird zu zeigen sein – ergäben sich strukturelle Konsequenzen, die sich dann auch auf das Wissensmanagement, sein zu bearbeitendes Feld und die damit einhergehenden Aufgaben und Methoden niederschlagen.

### 5.1. Kann implizites Wissen Wissen sein?

Das implizite Wissen, das kategorial von dem expliziten Wissen unterschieden wird, gilt vielerorts als Erfolgsgarant, ja mehr noch als Grundlage zur Generierung allen organisatorischen Wissens schlechthin und wird deshalb häufig in das Zentrum des modernen Wissensmanagements gestellt [51]. Vor dem Hintergrund der oben geführten Diskussion erscheint es indessen fraglich, ob sich das implizite Wissen tatsächlich als Ausgangspunkt für das Wissensmanagement eignet.

Unter *explizitem Wissen* wird dasjenige Wissen verstanden, das in artikulierter, transferierbarer und archivierbarer Form vorliegt; es ist nicht an ein Subjekt gebunden, Polanyi spricht deshalb von »disembodied knowledge«. Genauer handelt es sich um das Wissen, welches Fakten und Regeln, aber auch dokumentierte Erfahrungen umfasst und nach bestimmten Konstruktionsregeln *reproduzierbar* ist. In Anlehnung an Ryle wird explizites Wissen auch als »knowing what« bezeichnet [52].

*Implizites Wissen* dagegen rekuriert auf den (empirischen) Sachverhalt, dass zahlreiche Aspekte des Verstehens und Könnens des Individuums nicht in Worte gefasst sind und von ihrer Qualität her auch gar nicht – oder jedenfalls nur sehr unvollständig – in Worte gefasst werden können. Von Polanyi stammt der viel zitierte Satz : »We know more than

we can tell« [53]. Es liegt dem Handeln unbewusst zugrunde und ist an den Erfahrungsträger gebunden; es wird von diesem nicht oder jedenfalls nicht vollständig verstanden.

Implizites Wissen ist an Personen gebunden (»personal knowledge« [54]) und lässt sich dementsprechend auch nicht von ihnen ablösen [55]. In einem ersten Zugriff kann man solches »Wissen« auch als *Erfahrungsschatz* oder *Intuition* begreifen, d. h. es ist etwas, auf das man sich, obwohl eigentlich nicht bekannt, dennoch im täglichen Handeln mit Erfolg verlassen kann. Implizites Wissen stellt eine Art »körperliches Wissen« (embodied knowledge) dar, das neben der Sprache liegt [56]. Implizites Wissen können deshalb konsequenterweise nach Polanyi nur Individuen, nicht aber Kollektive haben.

Implizites Wissen ist von seiner Natur her *nicht verbalisierbar* und damit auch nicht formalisierbar [57]. Polanyi sieht deshalb konsequenterweise explizites und implizites Wissen als zwei strukturell verschiedene Kategorien (dort: Dimensionen). Diese beiden Kategorien des Wissens lassen sich dementsprechend auch nicht ineinander überführen [58], Nicht-Verbalisierbares kann eben auch nicht expliziert werden, alles andere wäre widersinnig.

Dies bedeutet zugleich, dass der weit verbreiteten Auffassung, wonach implizites Wissen grundsätzlich in explizites Wissen transformiert werden kann und soll [59], schon aus rein logischen Gründen zu widersprechen ist. Implizites Wissen ist strukturell nicht in Sprache fassbar. Anderenfalls handelte es sich beim impliziten Wissen lediglich um vorläufig unentdecktes explizites Wissen, das seiner Explikation noch harrt [60]. Polanyi wollte aber gerade strukturelle Unterschiede markieren.

Das Konzept der Wissensspirale [61] und damit verwandte Ansätze, die die Artikulation (und damit Explikation) von implizitem Wissen als Schlüsselfaktor der Wissensgenerierung ansehen, stehen damit in deutlichem Widerspruch zu dem Ansatz von Polanyi und erweisen sich damit als sehr fragwürdig. Eine Überführung der Wissensarten ineinander ist von der Logik der »tacit dimension« her vollkommen ausgeschlossen [62]. Verkörperlichtes Wissens sollte ja solche Sachverhalte bezeichnen, die sich gerade nicht explizieren lassen.

Unabhängig von dieser Frage wird implizites Wis-



sen, wie dargelegt, als eine Art lebenspraktische Fertigkeit beschrieben, die – kausal amorph – Handlungen zugrunde liegt. Es ist vom Handelnden im Wesentlichen unverstanden und kann seiner Logik nach von ihm oder anderen auch nicht wirklich durchdrungen werden. Es lässt sich nicht klar rekonstruieren und in Worte fassen. Der hier gemeinte kategoriale Unterschied wird auch daran deutlich, dass man rein logisch nicht von falschem impliziten Wissen sprechen kann, da dieses ja nur bei Handlungserfolg der Person überhaupt attribuiert werden kann.

Verwendet man die oben dargelegten Kriterien für Wissen, wonach es sich bei Wissen um begründete Aussagen handelt, die ein anerkanntes Qualifizierungsverfahren durchlaufen haben, wird sofort deutlich, dass implizites Wissen im eigentlichen Sinne kein Wissen sein kann. Weder handelt es sich dabei um Aussagen (»nicht-verbalisierbar«), noch ist der gemeinte Sachverhalt begründbar oder gar einem Prüfverfahren zu unterwerfen. Damit ist beim impliziten Wissen ein Qualifizierungsverfahren nicht anwendbar und es eignet sich damit nicht für ein systematisches Wissensmanagement, weil es sich der Selektionsaufgabe grundsätzlich entzieht.

Es scheint wichtig darauf hinzuweisen, dass mit dieser Feststellung nicht die Bedeutung impliziten »Wissens« bestritten wird. Intuition, Geschicklichkeit, Teamfähigkeit usw. sind ohne Zweifel wichtige Erfolgsfaktoren. Vor dem Hintergrund obiger Diskussion plädieren wir jedoch dafür, dies nicht als Wissen zu begreifen, angemessener wäre vielmehr von *Könnerschaft* zu sprechen [63]. Schließlich soll es sich ja bei der impliziten Dimension um spezifische individuelle, körperliche Fertigkeiten handeln. Nicht zuletzt Polanyi selbst stellt die Frage, ob sein Konstrukt des impliziten Wissens nicht eher dem deutschen Wort »Können« als dem eigentlichen Wort Wissen entspricht [64]. Nachdem individuelles Können ganz andere Voraussetzungen als Wissen hat, sind auch an die Förderung von Können in Organisationen ganz andere Anforderungen zu richten. So müssen z. B. die Träger der Könnerschaft identifiziert werden, damit auch andere bei Bedarf auf dieses Können zurückgreifen können [65]. Auf *kollektiver Ebene* muss das Konstrukt ohnehin noch einmal ganz neu durchdacht werden, da es ja – wie mehrfach betont – ein ver-

körperlichtes *individuelles* Können bezeichnet. Gibt es ein verkörperlichtes kollektives Können? Das Konstrukt der Kernkompetenzen scheint u. a. in diese Richtung zu verweisen. Ein methodisch schlüssig geführtes Argument fehlt indessen bislang. Ein einfacher Rekurs auf Polanyi – wie häufig praktiziert [66] – ist hier jedenfalls nicht möglich; die Kategorie müsste schon systematisch auf Kollektive umgedacht werden. Möglicherweise bietet das Konzept des Sozialkapitals hier eine interessante Ausgangsbasis, weil es von vornherein kollektiv ansetzt und nicht den systematisch unmöglichen Transfer von individuellem körperlichem Können auf Kollektive verlangt [67].

Die konzeptionelle Verwirrung, die der Begriff des impliziten Wissens in der Wissensmanagement-Debatte ausgelöst hat, wird auch darin deutlich, dass in vielen Abhandlungen *Narrationen* wie selbstverständlich zum Bestandteil des impliziten Wissens erklärt werden. Implizites Wissen soll über Geschichten und andere Narrationen aktiviert und transportiert werden. Im nachfolgenden Abschnitt soll gezeigt werden, dass es sich dabei um ein kategoriales Missverständnis handelt. Narrativem Wissen muss schon deshalb ein anderer Status zukommen, weil es – wie der Name schon sagt – eine kommunikative Basis hat und bei Kommunikation seinen Ausgangspunkt nimmt.

## 5.2. Narratives Wissen

Nach Lyotard lässt sich das Wissen in der »informatisierten« Gesellschaft in zwei Wissensarten unterteilen, das wissenschaftliche und das narrative Wissen [68]. Er geht davon aus, dass wissenschaftliches Wissen nicht das gesamte Wissen einer Gesellschaft ausmacht, sondern vielmehr einen Zusatz zum narrativen Wissen bezeichnet. Die Wissenschaft markiert nur eine Teilmenge der Erkenntnis, nämlich nur die Aussagenmenge, die mit der Unterscheidung »wahr/unwahr« operiert [69].

Für narratives Wissen werden ganz andere Bedingungen genannt. Narratives Wissen ist »Erzählungswissen«. Die gemeinten Erzählungen enthalten Ideen von Machen-Können (*savoir-faire*), Leben-Können (*savoir-vivre*), Hören-Können (*savoir-écou-*

ter) usw. [70]. Sie erzählen etwas über Erfolge und Misserfolge, über gelungene und misslungene Problemlösungen, über Glück und Unglück, über Schönheit und Gerechtigkeit. Man verbindet damit die Idee, dass der Erzählende auf diese Weise dem Zuhörer die Bildung von speziellen *Kompetenzen* ermöglicht [71]. Die Erzählungen führen Doppelpes mit sich. Sie transportieren einerseits Kriterien, die solche Kompetenzen definieren, und andererseits sind es genau diese Kriterien, mit denen die vollbrachten Leistungen bewertet werden [72]. Somit wird durch die Erzählungen eine Art Bildung transportiert, die gute Performanzen ermöglichen soll. Die Kriterien dafür, was eine gute Performanz ist, werden wiederum durch die Erzählung übermittelt.

Eine solche Einübung in gewachsenes Wissen ist aus der Kulturdiskussion, auch aus der Unternehmenskulturdiskussion, bekannt [73]. Die Kulturzugehörigkeit entscheidet dann darüber, ob jemand weiß oder eben nicht weiß.

Narratives Wissen zeichnet sich nach Lyotard im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen dadurch aus, dass es keines formellen Legitimationsverfahrens bedarf, sondern sich in gewisser Weise *selbst legitimiert*. Dies geschieht dadurch, dass die Erzählungen immer wieder erzählt und weitergetragen werden und auf diese Weise Akzeptanz finden [74]. Die Kriterien, nach denen sich narratives Wissen legitimiert, kommen nach Lyotard also aus dem narrativem Wissen selbst und werden eben dadurch legitimiert: »Die Erzählungen bestimmen, wie man ge-

sehen hat, Kriterien der Kompetenz und/oder sie illustrieren deren Anwendung. So bestimmen sie, was in der Kultur das Recht hat, gesagt und gemacht zu werden, und da sie selbst einen Teil von ihr ausmachen, werden sie eben dadurch legitimiert.« [75].

Das Spezifikum von narrativem Wissen ist also, dass seine Legitimierung nicht reflektiert wird, sondern es sich durch die Pragmatik seiner Übermittlung legitimiert [76]. Lyotard platziert damit das narrative Wissen in eine Art Zwischenraum. Einerseits ist klar, dass es nicht den Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügen kann. Auf der anderen Seite muss es aber doch bestimmten Kriterien genügen, nämlich solchen Kriterien, die in dem jeweiligen Gesprächskreis implizit Geltung haben [77]. Diese Kriterien sind jedoch nicht – das sei noch einmal betont – Grundlage eines expliziten Beurteilungsverfahrens.

Im Unterschied zum impliziten Wissen handelt es sich beim narrativen Wissen um artikulierbares und notwendigerweise artikuliertes Wissen. Im oben eingeführten Sinne findet hier aber keine Prüfung statt, d. h. die Legitimation wird praktiziert, aber nicht reflektiert. Dies würde zunächst einmal dafür sprechen, dass es sich hier nicht um Wissen im eigentlichen Sinne handelt. Bei genauerer Hinsicht zeigt sich jedoch, eben weil dieses Wissen narrativ und damit essentiell kommunikativ ist, können die mitlaufenden Kriterien für das narrative Wissen *expliziert* und bei Bedarf durch einen Beobachter zweiter Ordnung *reflektiert* werden. Kategorial nimmt das narrative Wissen eine Art Zwischenstellung ein; am besten

Kriterien	Implizites Wissen	Narratives Wissen
Inhalt	Skills, Fähigkeiten	Erfolge, Misserfolge, Rezepte
Struktur	körperlich, embodied	Kommunikation
Versprachlichung	nicht möglich	originär sprachlich verfasst
Begründung	nicht begründbar	in Erzählung akzeptiert
Prüfverfahren	Handlungserfolg	implizite Selbstlegitimation
Generalisierbarkeit	unmöglich	z. T. gegeben
Transfer	Sozialisation, Übung	Erzählung
Gegenpart	Explizites Wissen	Wissenschaftliches Wissen
Art	Könnerschaft	Latentes Wissen

Tab. 1: Implizites und narratives Wissen im Vergleich

betrachtet man es wohl als eine Art latenten Wissens. Es kann durch eine Prüfung und Begründung validiert und damit zu Wissen werden [78]. Implizites »Wissen« kann dies nach Voraussetzung nicht. Die Unterschiede zwischen »implizitem Wissen« und narrativ latentem Wissen werden in Tabelle 1 nochmals verdeutlicht.

## 6. Implikationen für das Wissensmanagement

Die Schlussfolgerungen aus den dargelegten Einsichten für eine Neuausrichtung des Wissensmanagements sollen zunächst auf der Ebene des narrativen ausgearbeitet und dann auf eine allgemeine Ebene überführt werden. Der Fokus liegt auf der Notwendigkeit von Selektion und möglichen Verfahrenswegen.

Die systematische Bearbeitung des narrativen Wissens im Rahmen des Wissensmanagements scheint schon deshalb von großer Bedeutung zu sein, weil zahlreiche Anknüpfungen zu gut bekannten wissensgenerierenden Praktiken, wie etwa dem Benchmarking oder Erfahrungskreisen (Communities of Practice), möglich sind. Es ist zwischenzeitlich fast zum Gemeinplatz geworden, dass in Organisationen eine Vielzahl von Geschichten erzählt werden. Meist sind diese nur lose miteinander verknüpft und bilden sich aus einer gemeinsam geteilten Praxis heraus [79]. In diesen Geschichten werden nicht selten für die Organisation bedeutsame Probleme und Problemlösungen zu spezifischen Sachverhalten transportiert [80]. Auch in den zwischenzeitlich so populären »Communities of Practice« [81] wird im Wesentlichen narratives Wissen entlang einer gemeinsamen geteilten Praxis erzählt und damit weitergegeben [82]. Darin liegt auch der eigentliche Sinn solcher Communities, die den zwanglosen Wissensaustausch unter Experten ermöglichen und fördern sollen.

Gleichzeitig handelt es sich bei diesen Geschichten eben noch nicht um qualifiziertes Wissen, sondern um bisher ungeprüfte, erzählte Erfahrungen, bei denen nur vermutet werden kann, dass sie für die Organisation etwas Nützliches darstellen. Es ist aber a priori nicht ersichtlich, welche dieser Geschichten

sich als qualitativ wertvoll und welche sich als irreführend erweisen können.

Für Organisationen stellt sich folglich, neben der Einrichtung funktionstüchtiger Communities of Practice zur Generierung und Weitergabe von narrativem Wissen, das viel drängendere und grundsätzlichere Problem ein Verfahren zu installieren, das prüft, welche dieser Erzählungen sich für die Organisation als nützlich erweisen können und welche nicht. Mit anderen Worten, Organisationen brauchen – ganz analog zu dem oben eingeführten Wissenskonzept – ein Verfahren, das ihnen erlaubt Narrationen in Wissen zu konvertieren und auf diese Weise ein Urteil über die strategische Bedeutung der narrativen Ressourcen zu gewinnen. Diese Art der Qualifizierung von Wissen ist – darauf sei noch einmal ausdrücklich hingewiesen, weil sich hier auch der Nutzen der Unterscheidung klar dokumentiert – mit implizitem »Wissen« nicht durchführbar; es ist ja nach Voraussetzung keinem Qualifizierungsverfahren zugänglich und damit zwangsläufig einzelfallbezogen.

Für das Wissensmanagement ist diese Einsicht in die Prüfungsnotwendigkeit von Wissen jedweder Art von entscheidender Bedeutung. Denn hierbei wird eine der Hauptaufgaben von organisationalem Wissensmanagement deutlich. Wenn organisationales Wissen zu einem großen Teil in Gestalt von narrativ latentem Wissen vorliegt, so muss im Zuge von Wissensmanagement dieses zum Gegenstand einer Wissensreflexion gemacht werden. Ein Großteil der Bemühungen zum Wissensmanagement kann man sogar so begreifen, dass hier der Versuch unternommen wird, bloß narratives Wissen zu reflektieren und damit zu qualifizieren. Würde man narratives Wissen im »Rohzustand« belassen, entzöge es sich jedem *direktem* gestaltenden Zugriff und würde bei der organisatorischen Einrichtung von Transfermechanismen, wie etwa Communities of Practice oder anderen Austauschkreisen, enden. Das greift indessen für ein praktisch triftiges Management von Wissen zu kurz. Das Wissensmanagement kann nicht nur an den Rahmenbedingungen, sondern muss am Wissen selbst ansetzen, wenn es nicht Gefahr laufen will, durch die beliebige Gleichordnung alles Mögliche als Wissen zu transportieren, auch grob irreführende, veraltete oder nicht-generalisierbare Inhalte. Von ei-

ner so riskanten Wissenspolitik muss jeder Organisation dringend abgeraten werden.

Erneut wird deutlich, es führt kein Weg daran vorbei, Wissensmanagement mit einer inhaltlichen Selektion zu verknüpfen; so auch beim narrativen Wissen. Vorrangige Aufgabe des Wissensmanagements ist die Sicherstellung der *wissenschaftlichen Selektion*. Wie ein solches Prüfverfahren vollzogen werden kann, wurde oben bereits an verschiedenen Beispielen verdeutlicht. Es ist klar gestellt worden, dass diese Prüfverfahren nicht universell ausgelegt werden können, sondern feldspezifisch sein müssen [83].

Die hier aufgestellte Forderung klingt vor dem Hintergrund der aktuellen unterscheidungsvermeidenden Wissensmanagementdiskussion radikal, sie ist es aber bei genauerer Hinsicht nicht. Man denke als Beispiel etwa an eine erfolgreiche Problemlösung der mexikanischen Niederlassung eines Automobilunternehmens beim Aufbau eines Händlernetzes. Diese kann zwar in einem international besetzten Erfahrungskreis als Erfolgsgeschichte erzählt werden, jedes vernünftige Unternehmen wird jedoch erst prüfen wollen, ob diese mexikanische Praxis ohne weiteres auf die Niederlassungen in Australien oder Deutschland übertragen werden kann. Nicht mehr und nicht weniger wird hier gefordert, von einem Wissensmanagement würde man allerdings zusätzlich fordern müssen, dass diese Prüfung auf verlässliche Weise geschieht. Die Notwendigkeit, Wissensmanagement konstitutiv mit einem Prüfverfahren zu verknüpfen, wurde denn auch bereits von einigen Unternehmen, vor allem so genannten wissensintensiven, aufgegriffen und praktisch umgesetzt. Als Beispiel sei das Verfahren von PricewaterhouseCoopers genannt. Dort werden in verbindlicher Form so genannte »Content-Teams« eingerichtet, die sich aus Experten des jeweiligen Wissensfeldes zusammensetzen. Diese Gruppen prüfen die von den Beratern und Wirtschaftsprüfern neu erstellten Erfahrungssätze und Prinzipien auf ihre Richtigkeit und Relevanz, ehe diese in das im Intranet verfügbare Wissensarchiv Eingang finden können. Darüber hinaus wird der Archivbestand von diesen Komitees permanent auf seine andauernde Aktualität und Richtigkeit geprüft.

Alternativ zu solchen Verfahren könnte man na-

türlich diesen Ausleseprozess auch der internen Wissenssevolution [84] überantworten in der stillen Hoffnung, sie werde schon die richtigen Inhalte auf welchem Wege auch immer auswählen. Ein solch vages Abwarten als Wissensmanagement zu bezeichnen, mutet kurios an; vielleicht findet sich dann die Organisation am Ende bei den ausgelesenen wieder.

### Anmerkungen

- [1] Der Titel paraphrasiert den berühmt gewordenen Titel des Meilenstein-Aufsatzes von Wildavsky (1973) über die verschwimmenden Grenzen des Planungsbegriffs: »If Planning is Everything, Maybe it's nothing«.
- [2] Vgl. Krogh / Roos 1996, Probst et. al 1997.
- [3] Vgl. Starbuck 1992, Spender 1996.
- [4] Vgl. Stehr 1994.
- [5] Vgl. Schneider 2000.
- [6] Vgl. exemplarisch Barney 1991, Krogh v. / Venzin 1995.
- [7] Vgl. exemplarisch zu diesen Fragestellungen Hofer-Alfeis / Spek, van der 2002
- [8] Vgl. Steinmüller 1993, Rehäuser / Krcmar 1996, Scheuble 1998, Picot / Reichwald / Wigand 2001.
- [9] Willke fügt diesem informationstheoretischen Wissensbegriff eine kleine Qualifizierung insofern bei, als er fordert, dass der Handlungskontext, in den Informationen eingeführt werden, » ... sich in Genese und Geschichte des Systems als bedeutsam für sein Überleben und seine Reproduktion erwiesen haben« (1998, S. 11) muss. Besonders selektiv ist diese Eingrenzung allerdings nicht.
- [10] Vgl. Spinner 1994, S. 24.
- [11] Vgl. Krogh / Köhne 1998, S. 236.
- [12] Ähnlich definieren auch Davenport und Prusak (1998) Wissen: »Knowledge is a flux mix of framed experiences, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers.« (Davenport / Prusak 1998, S. 5).
- [13] Vgl. Ryle 1949, Polanyi 1966.
- [14] Vgl. Nelson / Winter 1982, Tsoukas 1996, Baumard 1999, Osterloh / Frey 2000, Nonaka / Krogh / Ichijo 2000, Lubit 2001, Schanz 2001.
- [15] Deshalb bringen einige Autoren Wissen in die Nähe von Kultur bzw. verstehen die gesamte Kultur als spezifischen Wissensvorrat (Schein 1985, Pautzke 1989, Sackmann 1992, Collins 1993). Collins (1993, S. 99) spricht in diesem Zusammenhang von »encultured knowledge«, um auf den impliziten, kulturspezifischen Charakter des Wissens zu verweisen.
- [16] Vgl. Schütz 1981 und Schütz / Luckmann 1984.

- [17] Vgl. Berger / Luckmann 1966.
- [18] Siehe zu einer ähnlichen Einschätzung auch Tsoukas / Vladimirov 2001, Alvesson / Kärreman 2001, Orlikowski 2002, S. 251.
- [19] Vgl. dazu im einzelnen Schreyögg 2001 und zu einer ähnlichen Einschätzung auch Grandori / Kogut 2002, S. 224.
- [20] Vgl. zu der These, dass der Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft eng an wissenschaftliche Verfahren heranrückt Weingart 2001.
- [21] Vgl. Popper 1966, Kamlah / Lorenzen 1967, S. 116.
- [22] Vgl. Luhmann 1998.
- [23] Vgl. Luhmann 1998, S. 170.
- [24] Vgl. dazu etwa Popper 1966, Kamlah / Lorenzen 1967, Habermas 1981.
- [25] bei Luhmann 1998: Beobachtung zweiter Ordnung oder Beobachtung der Beobachtung.
- [26] Vgl. Lorenzen / Schwemmer 1973.
- [27] Vgl. Habermas 1973, 1995, Puntel 1993.
- [28] Vgl. Musgrave 1993, S. 101.
- [29] Vgl. Lyotard 1999.
- [30] Vgl. Mittelstraß 1974, S. 74, Habermas 1981, S. 189.
- [31] Vgl. Mittelstraß 1974, S. 72, 1990, S. 52.
- [32] Vgl. Luhmann 1998, S. 123.
- [33] Vgl. Albert 1987.
- [34] Z. B. Popper 1966.
- [35] Vgl. Gibbons 1994, Luhmann 1998, Lyotard 1999.
- [36] Vgl. Luhmann 1975, S. 60.
- [37] Vgl. Luhmann 1998, S. 342ff.
- [38] Wittgenstein 1989, S. 253.
- [39] Vgl. Toulmin 1958, S. 11.
- [40] Vgl. Mittelstraß 1974, S. 72, Mittelstraß 1990, S. 52, Lyotard 1989, 1999.
- [41] Vgl. Toulmin 1958.
- [42] Vgl. Luhmann 1998, Lyotard 1999, Koch 1999.
- [43] Vgl. Vries 1996.
- [44] Vgl. Daft / Weick 1984.
- [45] Vgl. Ansoff 1980.
- [46] Vgl. Dutton / Fahey / Narayanan 1983, S. 312ff.
- [47] Vgl. Dutton / Duncan 1987, S. 283 f.
- [48] Vgl. Mitroff / Mason / Barabba 1982.
- [49] Vgl. Mason / Mitroff 1981.
- [50] Vgl. dazu Brusoni / Prencipe / Pavitt 2001.
- [51] Vgl. Nelson / Winter 1982, Franck 1991, Nonaka 1994, Schüppel 1996, Spender 1996, Nonaka / Takeuchi 1997, Probst / Raub / Romhardt 1997, Scheuble 1998, Willke 1998, Subramaniam / Venkatraman 2001.
- [52] Vgl. Ryle 1949.
- [53] Vgl. Polanyi 1966, S. 4.
- [54] Vgl. Polanyi 1958.
- [55] Vgl. Polanyi 1966, S. 20.
- [56] Vgl. Franck 1992 S. 641.
- [57] Vgl. Neuweg 1999, S. 17.
- [58] Vgl. Polanyi 1966, S. 20.
- [59] Vgl. zu dieser Auffassung, Nonaka 1994, Spender 1996, Nonaka / Takeuchi 1997, Krogh / Köhne 1998.
- [60] Rüdiger / Vanini (1998, S. 470f.) argumentieren dagegen, dass implizites Wissen nicht explizit vorliegt, da eine Explikation nicht effizient wäre. Hierbei handelt es sich im Sinne Polanyis um ein Missverständnis, da eine Explikation kategorisch ausgeschlossen ist.
- [61] Vgl. Nonaka 1994 S. 16.
- [62] Vgl. zu einer ähnlichen Argumentation auch Franck 1992, S. 642, Cook / Brown 1999, S. 385, Brown / Duguid 2001, S. 204.
- [63] Vgl. dazu auch Ambrosini / Bowman 2001.
- [64] Vgl. Polanyi 1966, S. 7, Neuweg 1999, S. 135 spricht deshalb auch davon, dass Polanyis Theorie eher eine Phänomenologie des Könnens, als eine Theorie des Wissens ist.
- [65] Vgl. Rüdiger / Vanini 1998.
- [66] Vgl. Pautzke 1989, Scheuble 1998, Baumard 1999, Nonaka 1994.
- [67] Vgl. zu Sozialkapital insbesondere Bourdieu 1982, Tsai / Goshal 1998.
- [68] Vgl. Lyotard 1999, S. 32.
- [69] Vgl. Lyotard 1999, S. 76.
- [70] Vgl. Lyotard 1999, S. 64.
- [71] Vgl. Lyotard 1999, S. 68.
- [72] Vgl. Lyotard 1999, S. 68.
- [73] Vgl. Kluckhohn / Strodtbeck 1961, Schein 1985.
- [74] Vgl. Lyotard 1999, S. 74 f.
- [75] Lyotard 1999, S. 75.
- [76] Vgl. Lyotard 1999, S. 84.
- [77] Vgl. Lyotard 1999, S. 65.
- [78] Vgl. Lyotard 1989, S. 101.
- [79] Vgl. Wenger 1999, Brown / Duguid 2001.
- [80] Vgl. Boje 1991, Orr 1990, Brown / Duguid 2000, Lounsbury / Glynn 2001, Reinmann / Vohle 2001.
- [81] Vgl. Wenger 1999, Wenger / Snyder 2000.
- [82] Vgl. Brown / Duguid 1991.
- [83] Vgl. Toulmin 1958.
- [84] Vgl. Aldrich 1979.

#### Verzeichnis der zitierten Literatur

- Albert, H. (1987): Kritik der reinen Erkenntnislehre: das Erkenntnisproblem in realistischer Perspektive. Tübingen 1987.
- Aldrich, H.E. (1979): Organizations and environments. Englewood Cliffs, N.J. 1979.
- Alvesson, M. / Kärreman, D. (2001): Odd Couple: Making Sense of the Curious Concept of Knowledge Management. In: Journal of Management Studies, 38. Jg, No. 7 (2001), S. 995–1018.
- Ambrosini, V. / Bowman, C. (2001): Tacit Knowledge: Some Suggestions for Operationalization. In: Journal of Management Studies, 38. Jg, No. 6 (2001), S. 811–829.
- Ansoff, H.I. (1980): Strategic issue management. In: Strategic Management Journal, 1. Jg (1980), S. 131–148.

- Barney, J. (1991): Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. In: *Journal of Management*, 17. Jg, No. 1 (1991), S. 99–120.
- Baumard, P. (1999): *Tacit Knowledge in Organizations*. London 1999.
- Berger, P. L. / Luckmann, T. (1966): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M. 1966.
- Boje, D.M. (1991): The Storytelling Organization: A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm. In: *Administrative Science Quarterly*, 36. Jg (1991), S. 106–126.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M. 1982.
- Brown, J. S. / Duguid, P. (1991): Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a unified view of Working, Learning and Innovation. In: *Organization Science*, 2. Jg, No. 1 (1991), S. 40–57.
- Brown, J. S. / Duguid, P. (2000): *The Social Life of Information*. Boston MA. 2000.
- Brown, J. S. / Duguid, P. (2001): Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. In: *Organization Science*, 12. Jg, No. 2 (2001), S. 198–213.
- Brunsoni, S. / Prencipe, A. / Pavitt, K. (2001): Knowledge Specialization, Organizational Coupling, and the Boundaries of the Firm: Why Do Firms Know More Than They Make? In: *Administrative Science Quarterly*, 46. Jg (2001), S. 597–621.
- Collins, H. M. (1993): The Structure of Knowledge. In: *Social Research*, 60. Jg (1993), S. 95–120.
- Cook, S. N. / Brown, J. S. (1999): Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. In: *Organization Science*, 10. Jg, No. 4 (1999), S. 382–400.
- Daft, R. L. / Weick, K. E. (1984): Toward a model of organizations as interpretation systems. In: *Academy of Management Review*, 9. Jg (1984), S. 284–295.
- Davenport, T. H. / Prusak, L. (1998): *Working Knowledge*. Cambridge MA. 1998.
- Dutton, J. E. / Fahey, L. / Narayanan, V.K. (1983): Toward Understanding Strategic Issue Diagnosis. In: *Strategic Management Journal*, 4. Jg (1983), S. 307–323.
- Dutton, J. E. / Duncan, R.B. (1987): The Creation of Momentum for Change Through the Process of Strategic Issue Diagnosis. In: *Strategic Management Journal*, 8. Jg (1985), S. 279–295.
- Franck, E. (1991): *Künstliche Intelligenz. Eine grundlagentheoretische Diskussion der Einsatzmöglichkeiten und -grenzen*. Tübingen 1991.
- Franck, E. (1992): Körperliche Entscheidungen und ihre Konsequenzen für die Entscheidungstheorie. In: *DBW*, 52. Jg (1992), S. 631–647.
- Gibbons, M. (1994): *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London 1994.
- Grandori, A. / Kogut, B. (2002): Dialogue on Organization and Knowledge. In: *Organization Science*, 13. Jg, No. 3 (2002), S. 224–231.
- Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M. 1973.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. II. Frankfurt a. M. 1981.
- Habermas, J. (1995): *Wahrheitstheorien*. In: Habermas, J.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M. 1995.
- Hofer-Alfeis, J. / Spek van der, R. (2002): The Knowledge Strategy Process – an instrument for business owners. In: Davenport, T.H. / Probst, G.J. B. (Hrsg.): *Knowledge Management Case Book. Siemens Best Practices*. 2. Aufl. München 2002, S. 24–39.
- Kamlah, W. / Lorenzen, P. (1967): *Logische Propädeutik, oder Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim/Wien/Zürich 1967.
- Kluckhohn F. R. / Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston 1961.
- Koch, J. (1999): Postmoderne Organisationstheorien in der Perspektive Lyotards. In: Schreyögg, G. (Hrsg.): *Organisation und Postmoderne*. Wiesbaden 1999.
- Krogh, G. v. / Venzin, M. (1995): Anhaltende Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. In: *Die Unternehmung*, 6. Jg (1995), S. 417–436.
- Krogh, G. v. / Köhne, M. (1998): Der Wissenstransfer in Unternehmen. Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. In: *Die Unternehmung*, 52. Jg (1998), S. 235–252.
- Krogh, G. v. / Roos, J. (1996): *Organizational Epistemology*. London 1996.
- Lorenzen, P. / Schwemmer, O. (1973): *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*. Mannheim 1973.
- Lounsbury, M. / Glynn, M. A. (2001): Cultural Entrepreneurship: Stories, Legitimacy, and the Acquisition of Resources. In: *Strategic Management Journal*, 22. Jg (2001), S. 545–564.
- Lubit, R. (2001): Tacit Knowledge and Knowledge Management: The Keys to Sustainable Competitive Advantage, in: *Organizational Dynamics*, 29. Jg No.4 (2001), S. 164–178.
- Luhmann, N. (1975): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen 1975.
- Luhmann, N. (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1998.
- Lyotard, J.F. (1989): *Der Widerstreit*. 2. Aufl. München 1989.
- Lyotard, J.F. (1999): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. 4. Aufl. Wien 1999.
- Mason, R. A. / Mitroff, I.I. (1981): *Challenging strategic planning assumptions – theory, cases and techniques*. New York 1981.
- Mitroff, I. I. / Mason, R. A. / Barabba, V.P. (1982): Policy as argument – A logic for ill-structured decision problems. In: *Management Science*, 28. Jg (1982), S. 1391–1404.
- Mittelstraß, J.: (1974): *Die Möglichkeit von Wissenschaft*. Frankfurt a. M. 1974.
- Mittelstraß, J.: (1990): *Gestörte Verhältnisse? Zur gesellschaftlichen*



- schaftlichen Wahrnehmung von Wissenschaft. In: Schuster, J. H. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftstransfers. Berlin 1990, S. 42–55.
- Musgrave, A. (1993): Alltagswissen, Wissenschaft und Skeptizismus: eine historische Einführung in die Erkenntnistheorie. Tübingen 1993.
- Nelson, R. R. / Winter, S. G. (1982): An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge 1982.
- Neuweg, H. G. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster 1999.
- Nonaka, I. (1994): A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. In: Organization Science, 5. Jg, No. 1 (1994), S. 14–37.
- Nonaka, I. / Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a. M./New York 1997.
- Nonaka, I. / Krogh, G. v. / Ichijo, K. (2000): Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. Oxford 2000.
- Orlikowski, W. (2002): Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. In: Organization Science, 13. Jg, No. 3 (2002), S. 249–273.
- Orr, J. E. (1990): Sharing Knowledge, Celebrating Identity: Community Memory in a Service Culture. In: Middleton, D. / Edwards, D. (Hrsg.): Collective remembering. London 1990, S. 169–189.
- Osterloh, M. / Frey, B. S. (2000): Motivation, Knowledge Transfer and Organizational Forms. In: Organization Science, 11. Jg, No. 5 (2000), S. 538–550.
- Pautzke, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. München 1989.
- Picot, A. / Reichwald, R. / Wigand, R. T. (2001): Die grenzenlose Unternehmung. 4. Aufl. Wiesbaden 2001.
- Polanyi, M. (1958): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago 1958.
- Polanyi, M. (1966): The tacit dimension. London 1966.
- Popper, K. R. (1966): Logik der Forschung. Mohr 1966.
- Popper, K. R. (1972): Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, T. W. / Dahrendorf, R. / Pilot, H. / Albert, H. / Habermas, J. / Popper, K. R. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt 1972.
- Probst, G. / Raub, St. / Romhardt, K. (1997): Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt a. M./Wiesbaden 1997.
- Puntel, L. B. (1993): Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie. Eine kritische systematische Darstellung, 3. Aufl. Darmstadt 1993.
- Rehäuser, J. / Krmar, H. (1996): Wissensmanagement im Unternehmen. In: Schreyögg, G. / Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 6, Wissensmanagement. Wiesbaden 1996, S. 1–40.
- Reinmann-Rothmeier, G. / Vohle, F. (2001): Was Schiedsrichter, Manager und Rotkäppchen gemeinsam haben: Mit Geschichten Wissen managen. In: zfo, 70. Jg, Heft 5, (2001), S. 293–300.
- Rüdiger, M. / Vanini, S. (1998): Das Tacit-Knowledge-Phänomen und seine Implikation für das Innovationsmanagement. In: DBW, 58. Jg, Heft 4 (1998), S. 467–480.
- Ryle, G. (1949): The Concept of Mind. London 1949.
- Sackmann, S. A. (1992): Cultures and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. In: Administrative Science Quarterly, 37. Jg (1992), S. 140–161.
- Schanz, G. (2001): Erfolgsfaktor implizites Wissen. In: Oelsnitz, D. von der / Kammel, A. (Hrsg.): Kompetenzen moderner Unternehmensführung. Bern 2001, S. 103–120.
- Schein, E. H. (1985): Organizational culture and leadership: A dynamic view. San Francisco et al. 1985.
- Scheuble, S. (1998): Wissen und Wissenssurrogate. Eine Theorie der Unternehmung. München 1998.
- Schneider, U. (2000): Work under Construction: Management als Steuerung organisatorischen Wissens. In: Schreyögg, G. (Hrsg.): Funktionswandel im Management: Wege jenseits der Ordnung. Berlin 2000.
- Schreyögg, G. (2001): Wissen, Wissenschaftstheorie und Wissensmanagement. Oder: Wie die Wissenschaftstheorie die Praxis einholt. In Schreyögg, G. (Hrsg.): Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden. Berlin 2001.
- Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement: organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Wiesbaden 1996.
- Schütz, A. (1981): Theorie der Lebensformen. Frankfurt a. M. 1981.
- Schütz, A. / Luckmann, T. L. (1984): Strukturen der Lebenswelt, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1984.
- Spender, J. C. (1996): Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm. In: Strategic Management Journal, 17. Jg (1996), S. 45–62.
- Spinner, H. F. (1994): Die Wissensordnung. Opladen 1994.
- Starbuck, W. (1992): Learning by knowledge-intensive firms. In: Journal of Management Studies, 29. Jg (1992), S. 713–740.
- Stehr, N. (1994): Knowledge Societies. London 1994.
- Steinmüller, W. (1993): Informationstechnologie und Gesellschaft. Darmstadt 1993.
- Subramaniam, M. / Venkatraman, N. (2001): Determinants of Transnational New Product Development Capability: Testing the Influence of Transferring and Deploying Tacit Overseas Knowledge. In: Strategic Management Journal, 22. Jg (2001), S. 359–378.
- Toulmin, S. (1958): The Uses of Argument. Cambridge 1958.
- Tsai, W. / Goshal, S. (1998): Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. In: Academy of Management Journal, 41. Jg, No. 4 (1998), S. 464–476.
- Tsoukas, H. (1996): The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach. In: Strategic Management Journal, 17. Jg (1996), S. 11–25.

- Tsoukas, H. / Vladimirou, E. (2001): What is Organizational Knowledge? In: *Journal of Management Studies*, 38. Jg, No. 7 (2001), S. 973–993.
- Vries, M. de (1996): Routinen, Bewertung und Grenzziehung. Bausteine des Wissensmanagements in Organisationen. In: *Wittener Jahrbuch für ökonomische Literatur* 1996, S. 99–117.
- Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist 2001.
- Wenger, E. C. / Snyder, W. M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier. In: *Harvard Business Review* (2000), S. 139–145.
- Wenger, E. C. (1999): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge 1999.
- Wildavsky, A. (1973): If Planning is Everything, Maybe it's Nothing. In: *Policy Sciences*, 4. Jg (1973), S. 127–153.
- Willke, H. (1998): *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart 1998.
- Wittgenstein, L. (1989): *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a. M. 1989.