

MAGDALENA ROZENBERG

Uniwersytet Gdański
m.rozenberg@wp.pl

Wissensmanagement – ein allgemeiner Aufriss

An outline of Knowledge Management

ABSTRACT. Knowledge management is the concept concerning the question how to use knowledge in the most efficient way within an organization and creating and managing new knowledge which allows for improving efficiency of a modern organization. The author of the article has made an attempt to clearly present the concept of knowledge management. She has described and defined its main presumptions and has made use of economic science in order to explain how management is understood in economy. Finally the author has posed the question of the meaning of knowledge management in the process of a foreign language teaching and learning.

KEYWORDS: Knowledge Management; Foreign Language Education; teaching German as a foreign language; school.

1. EINLEITUNG

„Der Fortschritt lebt vom Austausch des Wissens.“ – sagte Albert Einstein. „Der Unternehmenserfolg auch.“ – sagt Franz Lehner (2012: XI). Ich sage: Der Lernerfolg ebenfalls. Das Thema Wissensmanagement (*Knowledge Management*), das eher dem ökonomischen Sektor und anderen Non Profit-Gebieten angehört, ist nicht neu. Es ist aber aktueller denn je (Lehner 2012: XI) und Gegenstand explosionsartig veröffentlichter Fachliteratur auf hochwissenschaftlichem Niveau (Kilian et al. 2007: 11), zugleich aber auch vieler Pseudo-Lehrbücher, in denen *Wissensmanagement* als Wundermittel gegen jegliche Organisationsprobleme beschrieben wird (Jemielniak 2006) oder noch zahlreicher Anleitungs- und Schulungspublikationen, in denen gute

(wenn auch oft triviale) Ratschläge und Hinweise angeboten werden, wie man das Wissen am besten erreichen kann (vgl. Jemielniak 2012: 21). Nicht ohne Bedeutung für die Aktualität des Wissensmanagements ist ein Faktum, auf das Jemielniak weiter aufmerksam macht, dass Wissen als ein eindeutig positiver Begriff gilt. In der Regel möchte jedes Unternehmen, so der Autor, für wissensbasiert gehalten werden, man kann ruhig annehmen, dass kaum ein Unternehmen dazu neigt, einzuräumen, dass es wenig intelligent ist. Übrigens möchte eigentlich jeder Mensch von anderen für intelligent gehalten werden.

Die Aktualität und Attraktivität des Wissensmanagements ergibt sich auch Jemielniak (vgl. 2012: 21) zufolge aus der Anwesenheit der Begriffe im öffentlichen Diskurs wie Wissensgesellschaft, Wissensökonomie und Wissensarbeit, die Reinmann (2009: 6) als *Wissenstrends* bezeichnet. Diese Wissenstrends gelten, so Reinmann weiter, als die Faktoren in unserer Gesellschaft, welche die Wissensmanagement-Bewegung erst möglich gemacht bzw. auf den Plan gerufen haben. „Wissensmanagement ist so gesehen eine Reaktion auf die Wissensgesellschaft, die Wissensökonomie, die Wissensarbeit sowie neue, vor allem dezentrale sowie prozess- und projektorientierte Organisationsformen“ (Reinmann 2009: 6). Nicht ohne Bedeutung erweist sich bei der Etablierung der Wissenstrends die rasante Entwicklung der neuen Technologien und Medien. Mit dem technologischen Wandel gehen nicht nur die Änderungen der Organisationen einher, Wissensvermittlung und Wissenserwerb werden generell auch anders. Hier ist allerdings ein Informationsrausch anzunehmen, der ohne Struktur und Management zur Dysfunktion führt (vgl. Jemielniak 2012: 23).

In der fremdsprachendidaktischen und -methodischen Forschung wurde zwar auf das Konzept der Wissensgesellschaft (z.B. Hallet 2006, Rüschoff, Wolff 1999) eingegangen, wohl aber nicht auf Wissensmanagement, für welches die Wissensgesellschaft als einer der drei Wissenstrends die Rahmenbedingungen bildet, unter denen Wissensmanagement sich entwickelt hat. Bei den (in der Klammer) erwähnten Autoren findet sich auch keine Auseinandersetzung mit den zwei weiteren Wissenstrends: mit Wissensökonomie und Wissensarbeit. Eine durchaus mangelhafte Position des Wissensmanagements ist allerdings in der fremdsprachendidaktischen und -methodischen Forschung festzustellen.

Nun ist vor diesem Hintergrund Ziel des vorliegenden Beitrags, zentrale Grundlagen des Wissensmanagements zu beschreiben, um dann zu fragen, was es für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen bedeutet. Dabei handelt es sich dennoch um einen allgemeinen Aufriss der relevanten Hintergründe und Begriffe des Wissensmanagements. Ein solcher Aufriss ist jedoch kein leichtes Vorhaben, denn erstens ist Wissensmanagement ein sehr heterogenes Feld, in das Ideen der unterschiedlichen Disziplinen einfließen,

zweitens ist sich die Wissenschaft über die erforderlichen Funktionen des Wissensmanagements noch keineswegs einig (Lehner 2012) und drittens sind Literatur, Texte, Empfehlungen, Checklisten usw. (auch in digitaler Form) nicht nur zahlreich, sondern auch sehr variantenreich, sodass sich das Thema schwer überblicken lässt (Reinmann 2009). So gesehen wird der hier behandelte inhaltliche Gehalt des Wissensmanagements in Auswahl präsentiert.

Im Beitrag werden folgende Inhalte diskutiert: Wissen und Wissenstrends (Kap. 2), Wissen managen (Kap. 3) und Wissensmanagement für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen (Kap. 4).

2. WISSEN UND WISSENSTRENDS

Im Folgenden soll geklärt werden, wie der Wissensbegriff verstanden wird und in welchen Dimensionen er zu betrachten ist. Dann werden drei aktuelle Wissenstrends aufgegriffen: Wissensgesellschaft, Wissensökonomie und Wissensarbeit, die zusammen den gesellschaftlichen und ökonomischen Hintergrund des Wissensmanagements bilden.

2.1. Zum Wissensbegriff

Allein über den Wissensbegriff lassen sich Bände füllen, angefangen vom Wissen als Gegenstand der Philosophie über das Wissen im gesellschaftlichen Kontext oder im Alltagsverständnis bis zum Wissen in der Wissenschaftssprache und in einzelnen Fachwissenschaften (vgl. Reinmann 2009: 22). In der Gegenwart ist Wissen ein mehrdeutiger Begriff und wird Wiater (2007: 28) zufolge in verschiedenen sozialen, kulturellen, diskursiven und wissenschaftlichen Kontexten ganz unterschiedlich definiert. Für das Wissensmanagement interessant und zentral erscheint jedoch die Kategorisierung von Wissen in drei Dimensionen: die Unterscheidung zwischen Zeichen, Daten, Informationen und Wissen, die Differenzierung zwischen Wissen, Kompetenz und Expertise sowie die Bedeutung von „Nicht-Wissen“, von „entlerntem Wissen“ und von „Nicht-genau-Wissen“, auf die ich im Folgenden eingehe.

2.1.1. Zeichen – Daten – Informationen – Wissen

Für das Wissensmanagement ist eine klare Abgrenzung zwischen Zeichen, Daten, Informationen und Wissen unentbehrlich (z.B. Lehnert 2012, Wiater 2007, Probst et al. 2006, North 2005). Unter *Daten* versteht man eine „geordnete Folge von *Zeichen*“ (Buchstaben, Zahlen, Sonderzeichen, Symbo-

le), in Zahlenreihen, Texten oder Bildern kodiert, ohne eigene Bedeutung auf ihre Verwendbarkeit. 1789, 34% Abiturienten, 14 Milliarden Euro... sind Daten. Für sich allein drücken sie nichts aus, wenngleich sie mit Ordnungsregeln (Syntax) verbunden werden, sodass daraus z.B. Wörter entstehen, die aber erst in einem bestimmten Kontext auch eine Bedeutung (Semantik) erhalten. In diesem Fall spricht man im Allgemeinen von *Information*, für die Daten gewissermaßen den Rohstoff bilden. *Informationen* sind Daten, die in einen Bedeutungs- und Problemkontext gestellt sind und dadurch über einen Sachverhalt aufklären. *Informationen* werden zu *Wissen*, wenn sie von Personen in ihren Erfahrungskontext, ihre Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstruktur aufgenommen werden. Vor diesem Hintergrund wird *Wissen* oft als die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten bezeichnet, die Menschen zur Lösung von Problemen einsetzen (im Sinne von Handlungsfähigkeit oder Kompetenz) (zu allem vgl. Reinmann 2009: 24, Wiater 2007: 15).

So gesehen ist Wissen Wiater (vgl. 2007: 16) zufolge nicht gleichzusetzen mit verfügbaren Informationen, sondern erst mit der Fähigkeit des Individuums verbunden, geordnete Aussagen über Fakten und Ideen herstellen, übermitteln und in Handeln umsetzen zu können. Im Unterschied zu Daten oder Informationen konstituiert sich Wissen erst, so Wiater weiter, wenn Daten und Informationen in die Denkstruktur des Individuums eingegangen sind und Bedeutungen, Beziehungen und Impulse zum Weiterdenken und zum Handeln davon ausgehen. Allerdings weist Wiater darauf hin, dass Zeichen, Daten, Informationen und Wissen, die das Stufenmodell der Wissenstreppe bilden, nicht aber als aufeinander folgende Stufen zu betrachten sind. „Denn Informationen sind aus Wissensbeständen entnommen worden und sind deren verdichtete bzw. reduzierte Form“ (Wiater 2007: 16). Mit Hug, Heinze (2003: 43) pointiert gesagt:

Wissen entsteht durch Vernetzung unterschiedlicher Informationen, die ihrerseits als bedeutungshaltige Datenkomplexe auf der Basis verschiedener Zeichen aufgefasst werden können. Je nach Perspektive steht dabei der Modellcharakter, das zweckbezogene Moment, der Verwendungszusammenhang oder der Mitteilungscharakter des Wissens im Vordergrund [...] (Hug, Heinze 2003: 43).

2.1.2. Wissen – Kompetenz – Expertise

In der Praxis des Wissensmanagements hat man den Konsens darüber erreicht, die Unterscheidung von Zeichen, Daten, Information und Wissen gewissermaßen zu etablieren. Dennoch gibt es auch nach Reinmann (2009: 25) weitere, weniger verbreitete Stufen in der Treppenlogik: Kompetenz und Expertise, auf die Hasler Roumois (2007) hinweist. Wie Reinmann (vgl.

2009: 25) zu Recht bemerkt, existieren zum Kompetenzbegriff (vor allem in bildungswissenschaftlichen Kontexten) zahlreiche Definitionen. Der gemeinsame Kern ist dennoch darin zu sehen, dass „Kompetenzen neben Wissen und Fertigkeiten [auch] Bereitschaft zum Handeln und Persönlichkeitseigenschaften [umfassen]“ (Rütten 2015: 121). Mit dem Begriff der Expertise (oder Expertenwissen) wird dagegen gemeint, dass „man seine Kompetenz dauerhaft und herausragend einsetzt und Probleme mit Spezialkenntnissen und Erfahrung effizient und fehlerfrei löst“ (Rütten 2015: 121). Dabei hebt Rütten (vgl. 2015: 121) hervor, dass Expertise nicht nur auf bekannte und definierte Probleme angewendet wird, sondern auch auf wenig definierte, heuristische und neue Probleme. So erscheint es durchaus sinnvoll, die Expertise in eine „Wissenstreppe“ aufzunehmen, wenn man denn eine solche haben will (vgl. Reinmann 2009: 25).

2.1.3. Die Relevanz des Nicht-Wissens

Die Bedeutung von „Nicht-Wissen“, von „entlerntem (statt gelerntem) Wissen“ und von „Nicht-genau-Wissen“ markiert neuerdings in der aktuellen Diskussion um das Wissensmanagement eine gewisse Wende. Diese legt eine positive Konnotation aller drei Begriffe frei. Indem „Entlernen von Wissen“ im Sinne von Vergessen bisherigen Wissens als wichtige Zukunftskompetenz gepriesen wird, werden das „Nicht-Wissen“ und „das „Nicht-genau-Wissen“ als relevant für Innovationen angesehen (vgl. Wiater 2007: 27f.). Dabei unterstreicht Wiater (vgl. 2007: 28) nachdrücklich, dass dies nur dann der Fall sei, wenn das Individuum über das Wissen um sein Nichtwissen und sein Nicht-genau-Wissen nachdenkt und dann daraus eine Motivation zum Wissen-Wollen entnimmt.

Wissen klingt gut, Nichtwissen dagegen ungewohnt und hölzern. Wissen taucht in der Regel im Doppelpack mit ‚Gesellschaft‘ oder ‚Management‘ auf und wird als erstrebenswert und zukunftsgerichtet bewertet. Nichtwissen wird mit Nichtkönnen und Inkompetenz assoziiert. Wissen und Nichtwissen bedingen sich aber gegenseitig. Ihr Wechselspiel ist Motor von Innovation und Wissenschaft (Klein 2001: 73).

Den interdependenten Zusammenhang zwischen Wissen und Nichtwissen, auf den Klein verweist, interpretiert Wiater (2007: 28) etwa folgendermaßen:

In demselben Maße, in dem das Wissen wächst, wächst auch das Nichtwissen und das Nicht-genau-Wissen. Darin ist ein Problem der Wissensgesellschaft zu sehen. Denn jedes Wissen eröffnet neue Zusammenhänge und lässt Fragen und

Zweifel entstehen, die wiederum der Klärung und Überführung in sicheres Wissen bedürfen (Wiater 2007: 28).

Im Folgenden wird auf die Wissenstrends eingegangen, welche die Bedeutung von Wissen hervorheben. Es geht dabei um Wissensgesellschaft, Wissensökonomie und Wissensarbeit, die kurz charakterisiert werden.

2.2. Wissenstrends

Für das Wissensmanagement sind die Konzepte der Wissensgesellschaft, der Wissensökonomie und der Wissensarbeit besonders wichtig, denn sie bilden zusammen dessen gesellschaftlichen und ökonomischen Hintergrund. Ein zentraler Faktor ist in den drei Wissenstrends die Nutzung von Wissen, das nicht nur als ökonomische Ressource (Wissensökonomie) begriffen wird, sondern „insgesamt zum Organisationsprinzip und zur Problemquelle der modernen Gesellschaft wird“ (Stehr 2001: 10).

2.2.1. Wissensgesellschaft

Prägnante und zugleich auch sehr differenzierte Vorschläge zur Bestimmung einer Gesellschaft sind seit langem bekannt. Diese Vorschläge eignen sich, gesellschaftliche Strukturen und Erscheinungen ins Blickfeld zu rücken. Und nun nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte die Ablösung der Agrargesellschaft durch die Industriegesellschaft wegen der Automatisierung, so dass die Industriegesellschaft eine „zweite industrielle Revolution“ und wenige Jahrzehnte später durch die Entwicklung der Mikroprozessoren noch eine „dritte industrielle Revolution“ erfuhr (vgl. Wiater 2007: 29). Andere für unsere Zeit typische Bezeichnungen wie Medien- und Kommunikationsgesellschaft deuten auf den enormen technologischen Fortschritt im Bereich der Kommunikationsmedien hin und machen auf die wachsende Mediatisierung unseres Lebens aufmerksam (vgl. Reinmann 2009: 7). Eine etwas andere Akzentuierung erhalten Bezeichnungen wie Risiko- und Erlebnisgesellschaft: Nach Reinmann (vgl. 2009: 7) richten sie das Augenmerk auf wachsende Diskontinuitäten im gesellschaftlichen wie auch im individuellen Leben (Risikogesellschaft) und auf das Nebeneinander verschiedener sozialer Milieus (Erlebnisgesellschaft).

Diesen prägnanten Begriffen der entwickelten Gesellschaften schließt sich nun – nach der Informationsgesellschaft – die Wissensgesellschaft an. Hierbei betont Wiater (vgl. 2007: 30) allerdings, dass die Wissensgesellschaft

etwas anderes als zu Zeiten der 1960er und 1970er Jahre bei Peter Ferdinand Duncker, Amitai Entzoni und Daniel Bell meint, die den Begriff Wissensgesellschaft einführten und für die verstärkte Erforschung und Entwicklung von Wissenswissenschaften durch Akademiker in der Gesellschaft plädierten (vgl. Wiater 2007: 30). Heute geht es beim Verständnis des Begriffs Wissensgesellschaft nach Heidenreich (2002: 3) erstens um neue Informations- und Kommunikationstechnologien, zweitens um Innovationen, drittens um einen veränderten Stellenwert von Bildung und viertens um die zunehmende Bedeutung wissensbasierter Tätigkeiten und Wirtschaftsbereiche.

Die von Heidenreich genannten Faktoren gelten als zentrale Merkmale der Wissensgesellschaft, welche der UNESCO World Report 2005 für die Nachfolgerin der Informationsgesellschaft hält. Im Vergleich zur Informationsgesellschaft, die sich vor allem durch wirtschaftliche (Information als ökonomische Ressource) und technische (neue Informations- und Kommunikationstechnologien) Dynamik gekennzeichnet hat, werden demnach in der Wissensgesellschaft soziale und bildungsbezogene Aspekte deutlich fokussiert. Dieser Fokus erzeugt darüber hinaus deren umfassenderes Verständnis: „Der Begriff der Wissensgesellschaft soll die Ideen der Informationsgesellschaft und die damit verbundenen technischen und wirtschaftlichen Implikationen einschließen“ (Reinmann 2009: 7). Auch wird hierbei eine Einstellung wirksam, die heutigen Gesellschaften als lernende Gesellschaften (*learning societies*) zu verstehen und lebenslanges Lernen (*lifelong education*) zu fordern und zu fördern (UNESCO 2005: 185).

Eine solche Perspektive der Wissensgesellschaft ist aber eine Herausforderung an das Individuum. Wiater (2007: 39) drückt dies mit klaren Worten aus:

Die Wissensgesellschaft verlangt von jedem Einzelnen, sowohl im beruflichen als auch im persönlichen Bereich permanent umzulernen. Jeder und jede muss fähig sein, sich in den sich ändernden Lebenswelten und bei sich ändernden Rahmenbedingungen zu verhalten, diese kompetent zu bewerten und daraus Entscheidungen zu fällen. Das Menschenbild der Wissensgesellschaft kennt das Individuum seiner selbst, als selbstständigen, eigenverantwortlichen, kreativen, wahl- bzw. entscheidungsfreien ‚Lebenskünstler‘ (Wiater 2007: 39).

Hierbei sind, so Wiater weiter, jedoch spezifische Verhaltensweisen entscheidend, die von jedem und jeder der Wissensgesellschaft erworben und praktiziert werden müssen. Dabei wären Wiaters Faktoren aufzugreifen, die diese spezifischen Verhaltensweisen charakterisieren. Diese sind: Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und kooperativ-kommunikatives Gemeinschaftshandeln, Selbst- und Fremdachung sowie das bewusste und freie Treffen von Wahlentscheidungen. Angesichts der genannten Verhaltenswei-

sen, die ja eine Herausforderung der Wissensgesellschaft sind, kommt noch eines in den Blick: Fachwissen, das nach Wiater (vgl. 2007: 39) allein nicht (mehr) ausreicht, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht zu werden. So konstatiert Wiater (vgl. 2007: 39): Methodenkompetenz und Sozialkompetenz müssen hinzukommen, und auch Moralkompetenz, die traditionell über Bildung erlangt werden.

Neben den oben erwähnten spezifischen Verhaltensweisen soll noch eine weitere Herausforderung an das Individuum ins Auge gefasst werden: Aufgrund der Informationsfülle und -flut wird die „Ressource Wissen“ für den Menschen zum „Problem-Wissen“. Diese Problemlage erklärt Wiater (2007: 40) wie folgt:

Der Mensch als Maß für die Wissensgesellschaft wird mehr und mehr problematisch. Er hat weder die Zeit noch die Kompetenz, mit den riesigen Daten- und Informationsmengen angemessen umzugehen. Täglich entstehen beispielsweise bis zu 20.000 neue wissenschaftliche Publikationen – um nur ein Beispiel dafür zu geben. Daten und Informationen aus der ganzen Welt laufen rund um die Uhr in Nachrichtenagenturen ein. Er müsste sie alle zur Kenntnis nehmen, selektieren, filtern und auswerten, um sie verwenden zu können (Wiater 2007: 40).

Provozierend kann man sagen: Wissen *produziert* Problem-Wissen. Und folgend Bolzs (vgl. 1998: 40) Annahme, dass der Mensch sich in einer solchen Situation als Flaschenhals der Wissensgesellschaft erweise, drängt dann unweigerlich die Frage auf, ob eine Lösung dafür zu finden wäre. Ich befürchte: Nicht. Jedoch könnte bei der Bewältigung der Fülle und Flut von zur Verfügung stehenden und präsentierten Informationen Bolzs Behauptung helfen, die er schon vor 19 Jahren formuliert hat, und sie lautet: *In Zukunft geht es nicht mehr vor allen Dingen darum zu wissen, sondern zu wissen, was man nicht unbedingt wissen muss* (Bolz 1998: 41).

2.2.2. Wissensökonomie

Die Einsicht in die Wissensgesellschaft macht deutlich, dass sie eng mit dem wirtschaftsstrukturellen Wandel hin zu einer wissensbasierten Ökonomie – oder kurz: Wissensökonomie – verknüpft ist (vgl. Reinmann 2009: 8), in deren Etablierung Machlup (1962) Anfang der 1960er Jahre einen wichtigen Wendepunkt gesetzt hat. Den Kern des gegenwärtig beobachtenden wirtschaftlichen Strukturwandels versuchen eben oft synonym verwendete Begriffe, wie wissensbasierte Ökonomie, Wissensökonomie, *knowledge economy* oder *knowledge-based economy* zu beschreiben. Allen Begriffen ist jedoch gemein, dass sie die Bedeutung von Wissen erstens als wichtigsten *Produkti-*

onsfaktor, zweitens als *immaterielles wirtschaftlich handelbares Gut* bzw. als *Dienstleistung* und drittens als *wichtige Komponente materieller/psychischer Güter* anerkennen (vgl. zu allem Kujath, Schmidt 2007: 3). Das Neue in der Wissensökonomie besteht, so Kujath, Schmidt (2007: 11), nicht allein in dem gestiegenen Umfang des Wissensensatzes, der wissensbasierten Wertschöpfung und der Produktion von Wissensgütern, sondern in der Dynamik ihres Wandels. In Bezug auf *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OECD 1996) unterstreichen Kujath, Schmidt weiter, dass nicht das schon genutzte und bekannte Wissen, das aufbereitet und weitergegeben wird, entscheidend ist, sondern der kontinuierliche Wissenszuwachs, der seinerseits in wirtschaftlich wichtige Innovationen und neue vermarktbarere Wissensprodukte einfließt (vgl. Kujath, Schmidt 2007: 11).

2.2.3. Wissensarbeit

Das Konzept der Wissensarbeit (*knowledge work*) ist nicht neu, wohl aber genießt es nach Ibert, Kujath (2011: 9) in der gegenwärtigen ökonomischen Praxis wie im breiteren sozialwissenschaftlichen Diskurs eine außerordentlich hohe strategische Bedeutung. Denn das Konzept der Wissensarbeit, deren Entdecker Drucker (1968) ist, verspricht Schlüssel zu sein für jene Wert schöpfende Tätigkeit, also Arbeit, mit deren Hilfe es gelingt, Wissen zu mehren (vgl. Ibert, Kujath 2011: 9). Wissensarbeit meint also Tätigkeiten wie Kommunikationen, Transaktionen, Interaktionen (Willke 1998: 161) und Planen, Organisieren, Recherchieren, Analysieren, Zusammenführen, Strukturieren, Kombinieren, Reflektieren, Dokumentieren, Gestalten, Kommunizieren und Lernen (North, Guldenberg 2008: 28f.), „die dadurch gekennzeichnet sind, daß das erforderliche Wissen nicht einmal im Leben durch Erfahrung, Initiation, Lehre, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben und dann angewendet wird“ (Willke 1998: 161). Vielmehr erfordert Wissensarbeit nach Willke, dass „das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nicht-Wissen gekoppelt ist“ (Willke 1998: 161). Besonders problematisch für die Wissensarbeit sieht Willke dabei das Zusammenspiel von personalem und organisationalem Wissen. Um diese Problematik der Wissensarbeit bewältigen zu können, suggeriert Willke eine Form von Wissensarbeit, die sich erst ergibt, „wenn beide Seiten, Personen und Organisationen, in komplementärer Weise Wissen generieren, nutzen und wechselseitig ihr Wissenspotenzial sich zur Verfügung stellen“ (Willke 1998: 167).

Für die Wissensarbeit im hier gemeinten Sinn ist der kreative Umgang mit Wissen von entscheidender Bedeutung. Hermann et al. (2003: 36) explizieren diesen Sachverhalt wie folgt: „Wissensarbeit zu verrichten heißt [...], Lösungen für situativ auftretende Problemstellungen zu entwickeln“ (Hermann et al. 2003: 36). Springer (vgl. 2010: 594) ergänzt noch den Sachverhalt, indem sie das entscheidende Merkmal der Wissensarbeit fokussiert: die Fähigkeit also, die darauf beruht, mit Wissen umgehen, Neues zu erlernen und vorhandenes Wissen in Frage stellen zu können. Mit dieser Ergänzung hat Springer zwar keinen Meilenstein für die Wissensarbeit gelegt, dennoch aber ist es wichtig daran zu erinnern.

Wichtig ist nun auch noch darauf aufmerksam zu machen, dass Wissensarbeit motivierend sein sowie Kompetenz- und Autonomieerleben erhöhen kann (vgl. Reinmann 2009: 10). Gleichzeitig jedoch ist sie von Stress, Nervenanspannung und Arbeitsdruck gezeichnet. Dazu kommen noch Belastungsursachen, die entweder externer Natur (Raum, Zeit, Organisation) sein und/oder interne Ursachen haben können (vgl. Reinmann 2009: 10).

2.3. Zwischenbilanz

Die drei präsentierten Wissenstrends trennen sich theoretisch voneinander, stimmen jedoch darin überein, dass Wissen Kommunikations- und Handlungsvorlage von Gesellschaft ist. Dies hat Folgen für Lehren und Lernen, auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In den Wissenstrends stellen sich (fremdsprachliche) Lehr- und Lernprozesse nicht nur als Erwerb und Vermittlung von Wissen im Sinne eines festen, eher statischen Wissensbestandes dar (vgl. Hallet 2006: 10). Besonders wichtig ist hierbei, so Hallet weiter, der Erwerb von lern- und entwicklungsfähigem, also dynamischem Wissen, das eine flexible Reaktion auf veränderte Bedingungen und neue Anforderungen sein kann.

Bei genauerer Betrachtung stellt sich nach Hallet (vgl. 2006: 11) heraus, dass Vermittlung und Erwerb von Wissen selbst eine höhere, intelligente Form des Wissens präsentieren, die alle Mitglieder der Wissensgesellschaft besitzen müssen, wenn sie an den in der Gesellschaft stattfindenden diversen Prozessen ökonomischer, sozialer und kultureller Art teilhaben wollen (vgl. Hallet 2006: 11). Hierbei handelt es sich, wie Hallet hervorhebt, nicht nur um individuelle Lernfähigkeit und Lernbereitschaft. Vielmehr geht es nach Poltermann (vgl. 2013) um die sogenannten extrafunktionalen Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit, Zusammenhänge und Prozesse zu überschauen und auch bei Rückschlägen durchzustehen.

So gesehen ist kaum zu bestreiten, dass Wissen nicht nur für den ökonomischen Sektor, sondern auch für jede fachliche Arbeit, sei es in Labors, Büros oder Klassenzimmern, auch in fremdsprachlichen Klassenzimmern, eine wichtige Rolle spielt (vgl. Reinmann 2008: 49). Denn jede menschliche Tätigkeit, so auch die Tätigkeit des (Fremdsprachen-)Lehrers, ist, wie Reinmann weiter ausführt, in gewisser Weise wissensbasiert, findet also auf der Grundlage von persönlicher Erfahrung, Kenntnissen und Fähigkeiten statt, was vor allem Skeptiker der neuen Wissenstrends immer wieder betonen.

Im Folgenden wird auf den Managementbegriff eingegangen. Im Konzept des Wissensmanagements werden folglich *Wissen* und *Management* zusammengebracht. Ein ausdifferenziertes Verständnis von Wissensmanagement setzt daher die Klärung der beiden Begriffe Wissen (s. Kap. 2) und Management voraus. Um sich dem Managementverständnis zu nähern, wird die Managementlehre aufgegriffen, wobei deutlich gesagt werden soll, dass aus Platzgründen nur Begriffsverständnis und Aufgaben des Managements kurz präsentiert werden. Dann wird ein Versuch unternommen, das Wissensmanagement zu definieren.

3. WISSEN MANAGEN

Kann man Wissen managen? Um diese Frage beantworten zu können, soll ein Verständnis von Management beschrieben werden. Auf den ersten Blick kann der Managementbegriff für (fremdsprachliche) Lehr- und Lernprozesse umstritten sein, weil er sich ihnen zu ökonomisch stellt; auch weiterhin bestehendes ökonomisches Denken kann damit allzu leicht diese Prozesse in Verwirrung bringen. Und doch wird das Wissensmanagement für Schule und Unterricht ausgesprochen wichtig. Denn Wissensmanagement ist nicht nur ein betriebswirtschaftliches Thema, es hat vielmehr stets auch mit Persönlichkeitsentwicklung und mit Bildung zu tun (vgl. Wiater 2007: 45).

3.1. Management

In der alltäglichen Sprache bedeutet *managen* soviel wie *etwas geregelt kriegen, etwas schaffen, etwas händeln, etwas organisieren*, und unter *Management* versteht man die Führung eines Unternehmens bzw. einer Organisation (vgl. Wiater 2007: 46). Eine präzisere Erklärung des Managementbegriffs liefert die Managementlehre, die sich nach Steinmann et al. (2013: 8) sukzessiv zu einer lehr- und lernbaren Disziplin herausgeformt hat.

3.1.1. Zum Managementbegriff

In der Managementlehre wird der Begriff „Management“ aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Management wird einerseits als *Institution*, andererseits als *Funktion* verstanden. Mit Management als *Institution* meint man den Personenkreis (Manager und andere Führungspersonen sowie Mitarbeiter mit Leitungsfunktion), der in Unternehmen bzw. Organisationen mit Anweisungsbefugnissen betraut ist. Management als *Funktion* umfasst dagegen Aufgaben (Managementfunktionen wie z.B. Planung, Kontrolle, Organisation und Personalführung), die zur effektiven Steuerung des Leistungsprozesses erfüllt werden müssen. So gesehen handelt es sich zunächst einmal nicht um einen speziellen Personenkreis (Führungs- und Hierarchieebene), sondern um einen Kranz von Aufgaben (Managementfunktionen), die erfüllt werden müssen, damit Unternehmen bzw. Organisationen ihre Ziele erreichen können (vgl. zu allem Steinmann et al. 2013: 6). Management – so könnte man also konstatieren – bezeichnet aufeinander abgestimmte Tätigkeiten (Aktivität, Gestaltung, Veränderung von Organisationsformen und Realisierung von Zielen) zum Leiten und Lenken eines Unternehmens bzw. einer Organisation (vgl. Reinmann 2009: 28, Wiater 2007: 49).

Dieses Managementverständnis, mit dem eine zunehmende Ökonomisierung in (fremdsprachlichen) Lehr- und Lernprozessen einhergehen könnte, führt eigentlich zu Kontroversen und Irritationen. Eine grundsätzliche Frage ist zu stellen: »Kann man Wissen managen?« Oder soll man kritisch nachfragen, was wir denn managen, wenn wir von Wissensmanagement sprechen? Reinmann-Rothmeier et al. (2001: 13) gehen davon aus, dass, wenn von Wissensmanagement gesprochen wird, zwei Betrachtungsweisen in Betracht gezogen werden sollen: Erstens soll das eigene Wissen und das uns umgebende Wissen durch abgestimmte Tätigkeiten in die rechten Bahnen gelenkt und organisiert werden; andererseits geht es darum, den vielfältigen Anforderungen an unser Handeln und Erkennen offen zu begegnen und mit vorhandenen Hilfsmitteln geschickt umzugehen (Reinmann-Rothmeier et al. 2001: 13).

Für Lehren und Lernen, so auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, bezeichnet also Wissensmanagement das Management, d.h. die Gestaltung, Durchführung und Steuerung der Lernarrangements, in denen die Lernenden Wissen erwerben und es mit anderen teilen, vernetzen und gemeinsam entwickeln können. Das Management von Wissen bezieht sich auf die Aktivitäten des Lehrers, der „durch die entsprechende Gestaltung des Unterrichts, darunter auch des Lerner-Lerner-Diskurses, entsprechende günstige Bedingungen für die Konstruktion des Lernerwissens [schafft]“ (Myczko 2013: 236).

3.1.2. Management-Funktionen

In der Managementlehre werden Kataloge der Managementfunktionen entwickelt. Von besonderem Einfluss war dabei das Pionierwerk von Henri Fayol (Begründer der französischen Management- und Verwaltungslehre), der als einer der ersten zu Anfang des 20. Jahrhunderts allgemeine Funktionen des Managements formulierte: 1) Vorschau und Planung, 2) Organisation, 3) Anweisung, 4) Koordination und 5) Kontrolle (Steinmann et al. 2013: 9). In den 1930er Jahren hat Luther H. Gulick (einer der großen Vertreter der klassischen U.S.-amerikanischen Managementlehre) diese Einteilung modifiziert und auf deren Basis das prägende **POSDCORB-Konzept** entwickelt, dessen Managementfunktionen in Steinmann et al. (2013: 9) wiedergegeben werden:

Planning, d.h. die allgemeine Bestimmung dessen, was zu tun ist und wie es getan werden soll, um die Unternehmensziele zu erreichen.

Organizing, d.h. die Errichtung einer formalen Autoritätsstruktur, die Arbeitseinheiten bildet, definiert und im Hinblick auf das Gesamtziel koordiniert.

Staffing, d.h. die Anwerbung und Schulung von Personal und die Gewährleistung adäquater Arbeitsbedingungen.

Directing, d.h. das fortlaufende Treffen von Einzelentscheidungen und ihre Umsetzung in fallweise oder generelle Anweisungen.

COordinating, d.h. die allgegenwärtige Aufgabe, die verschiedenen Teile des Arbeitsprozesses zu verknüpfen.

Reporting, d.h. die fortlaufende Information der vorgesetzten Ebene über die Entwicklung des Aufgabenvollzuges. Dies schließt die fortwährende Eigeninformation und die der unterstellten Mitarbeiter mit ein.

Budgeting, d.h. die Wahrnehmung aller der Aufgaben, die zur Budgetierung gehören, insbesondere Budgetaufstellung und Budgetkontrolle (Steinmann et al. 2013: 9).

Aus dem POSDCORB-Konzept hat sich in der Folge der **klassische Fünferkanon**¹ von Managementfunktionen herausgebildet, der für die Managementlehre bis heute Standard ist: 1) Planung, 2) Organisation, 3) Personaleinsatz, 4) Führung und 5) Kontrolle (Steinmann et al. 2013: 10). Im Vergleich des POSDCORB-Konzepts mit dem 5er Katalog behaupten Steinmann et al. (2013: 10), dass die POSDCORB-Funktionen „budgeting“ und „reporting“ hier zu der Funktion „controlling“ zusammengefasst werden. Die POSDCORB-Funktion „coordinating“ wird dagegen in diesem 5er Ka-

¹ Der klassische Fünferkanon wurde von Harold Koontz und Cyril O'Donnell (1955) beschrieben.

non nicht als eine eigenständige Funktion angesehen, denn sie ist, so Steinmann et al. (2013: 10), von ihrem Charakter her keine Teilfunktion, sondern funktionsübergreifend, d.h. sie wird durch eine Vielzahl unterschiedlicher Managementhandlungen bewirkt. Folglich wird auch „Koordination“ synonym mit „Management“ verwendet.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Management-Funktionen ist auch – wie beim betriebswissenschaftlichen Managementverständnis (Kap. 3.1.1) – kritisch zu hinterfragen: »Kann man Management-Funktionen übernehmen?« Und ähnlich wie beim betriebswissenschaftlichen Verständnis von Management sollen ebenfalls Management-Funktionen nicht unkritisch übernommen werden, wenn man ein tragfähiges Wissensmanagement konzipieren will. Entscheidend ist hier, dass die Funktionen aus dem 5er Kanon keine bloße Liste in beliebiger Reihenfolge bilden; vielmehr sollen sie als Phasen eines Managementprozesses betrachtet werden (vgl. Steinmann et al. 2013: 10, Staehle 1999: 81).

Für das Lehren und Lernen, so auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, bedeuten solche Management-Funktionen eine tief greifende Erschütterung ihrer festen methodisch-didaktischen Grundlagen. Dies führt dazu, dass deren direkte Implikationen für (fremdsprachliche) Lehr- und Lernprozesse nicht möglich sind. Dennoch findet die Vorstellung eines Managementprozesses mit den Phasen Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung und Kontrolle ihr Äquivalent in methodisch-didaktischen Aktivitäten des Lehrers, der Ziele setzt, plant, entscheidet, realisiert, organisiert, steuert, kontrolliert und bewertet. Derartige Äquivalente finde ich jedoch nicht für die Phase des Personaleinsatzes.

3.2. Wissensmanagement-Definition

Nach der Erklärung der Begriffe *Wissen* und *Management* scheint es möglich, zu einer konsensfähigen Wissensmanagement-Definition zu gelangen, wobei deutlich gesagt werden soll, dass eine klare und einheitliche Wissensmanagement-Definition fehlt, weil es (entsprechend der verschiedenen Wissensformen und -begriffe) auch unterschiedliche Ausprägungen von Wissensmanagement gibt (vgl. Reinmann 2009: 29). Außerdem sind im Verlauf der Zeit, so Lehner (2012: 34), Veränderungen in den Definitionen und Erklärungsversuchen erkennbar, was zu der Konsequenz führt, dass „die einzelnen Konzepte bzw. ihre Urheber kaum einen direkten Bezug aufeinander nehmen und auch nicht explizit aufeinander aufbauen“ (Lehner

2012: 34). Wenngleich also eine allgemein gültige und einsetzbare Definition von Wissensmanagement kaum möglich erscheint, möchte ich dennoch einige Definitionsversuche des Wissensmanagements angeben, um zu zeigen, wie heterogen Wissensmanagement begriffen wird.

Unter Wissensmanagement verstehen z.B. Christmann-Jacoby, Maas (1997: 23) „[den gesamten Prozess] von der Wissenserfahrung, -änderung bis hin zum Finden und Strukturieren von Wissen“ (Christmann-Jacoby, Maas 1997: 23). Reinmann-Rothmeier et al. (2001: 18) definieren dagegen Wissensmanagement als

den bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen und den zielgerichteten Einsatz von Wissen in der Organisation. Damit umfasst Wissensmanagement die Gesamtheit aller Konzepte, Strategien und Methoden zur Schaffung einer intelligenten also lernenden Organisation. In diesem Sinne bilden Mensch, Organisation und Technik die drei zentralen Standbeine des Wissensmanagements (Reinmann-Rothmeier et al. 2001: 8).

Für Kilian et al. (2007: 16) bedeutet Wissensmanagement „[g]eplantes, fortlaufendes Management von Aktivitäten und Prozessen, welche die Wirksamkeit von Wissen steigern und die Wettbewerbsfähigkeit durch bessere Erzeugung und Nutzung von individuellen und kollektiven Wissensressourcen stärken“ (Kilian et al. 2007: 16).

Auf der so angedeuteten Verstehensebene des Wissensmanagements ist nun also zu fragen: »Welches Verständnis von Wissensmanagement wäre für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen tragfähig?« Am fruchtbarsten erweisen sich meines Erachtens die Überschneidungen zwischen den Definitionen, wenn man das methodisch-didaktische Potenzial des Wissensmanagements nutzen will: Gemeint ist also geplantes Management von Aktivitäten und Prozessen (Planen, Organisieren, Entscheiden, Realisieren, Durchführen, Steuern, Bewerten usw.), indem man diese auf die aktive Rolle des Fremdsprachenlehrers hin fokussiert. Mit Hilfe solcher Aktivitäten und Prozesse sollen bei den Lernenden ihre kreativen und intellektuellen Fähigkeiten gefördert werden, damit sie Wissen erwerben, aufbewahren, strukturieren und präsentieren können. Dabei soll Wissen – um hier die Definition von Nico Stehr (2001: 8) zu nennen – als „Fähigkeit zum (sozialen) Handeln (als Handlungsvermögen) und damit als die Möglichkeit, etwas ‚in Gang zu setzen“ (Stehr 2001: 8) verstanden werden. Das Handeln nimmt allerdings in der Fremdsprachendidaktik immer einen prominenten Stellenwert ein. Beispiel hierfür findet sich besonders im Konzept der Handlungsorientierung, das sich seit den 1990er Jahren durch Arbeiten von Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm etabliert hat und bis heute als eines der einflussreichsten Konzepte der Fremdsprachendidaktik gilt (vgl. Lütge 2010: 98).

4. WISSENSMANAGEMENT FÜR DAS LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Eine derartige Verständnisperspektive des Wissensmanagements bringt für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen eigentlich nichts Neues ein, außer dem neuen Begriff, um den an sich es vielleicht auch nicht geht. Denn wir könnten, so Reinmann, Eppler (vgl. 2008: 14), Wissensmanagement auch als *Lernmanagement*, als *Methoden für die Entfaltung des Wissenspotenzials* oder gar als *Möglichkeiten menschlichen Erkennens und Handelns in der Arbeitstätigkeit* nennen. Worum handelt es sich also? Nach Reinmann, Eppler geht es um die Chance, den Umgang mit Wissen aus möglichst verschiedenen Perspektiven zu sehen und zu erkennen, dass viele Trainings, Strategien und Methoden auch für ein besseres Management des Wissens genutzt werden können (vgl. Reinmann, Eppler 2008: 14).

Im Grunde genommen betreibt jeder von uns Wissensmanagement, ohne sich dennoch darüber Gedanken zu machen, dass das, was er tut, eben Management von Wissen heißt. Wer also (selbständig) lernt und sich fortbildet, seine Lernprozesse steuert, organisiert und für sie Verantwortung trägt, wer sich Notizen (in Unterricht, Vorlesung, Seminar, Konferenz usw.) macht, Ordner im Regal oder auf seinem Computer und Kästen mit (bunten) Kärtchen auf dem Schreibtisch anlegt, wer sich im Team (Schulklasse, Studentengruppe, Arbeiterteam usw.) austauscht und von anderen lernen kann – um hier nur ein paar Beispiele zu nennen –, der betreibt im Grunde (persönliches) Wissensmanagement (Reinmann, Eppler 2008: 12).

Mit Blick auf derart konkrete Aktivitäten sind Verflechtungen im Lehren und Lernen von Fremdsprachen deutlich zu erkennen. Im Mittelpunkt fremdsprachendidaktischer Ansätze stehen komplexe, inhaltsorientierte und zielgerichtete Formen sprachlichen Austauschs, der Rede und Gegenrede, von Frage und Antwort, in denen die Lernenden ihr Wissen und ihre Erfahrungen sprachlich ausbilden und ausbauen können (vgl. Hallet, Königs 2010: 190). Auch andere kooperative, aufgabenbasierte und projektorientierte Arbeitsformen und Lernarrangements zielen darauf ab, so Hallet, Königs (vgl. 2010: 191f.), dass die Lernenden ihr Wissen organisieren, aufbauen, strukturieren, ergänzen, üben, anwenden und mit neuem verknüpfen können. Die Bedeutung der hier erwähnten Aktivitäten als grundlegenden Handlungen für den Wissenserwerb ist enorm wichtig. Denn diese Handlungen „[ermöglichen] die Orientierung im Rahmen des eigenen Wissens und die Organisation des eigenen Wissens“ (Myczko 2013: 235). Dies stellt allerdings hohe Anforderungen und Ansprüche an den Fremdsprachenlehrer und seine didaktischen Praktiken und Schritte. Denn er muss den Unterricht so gestalten, dass „sich die Potenziale dieser Arbeitsformen bei

der Konstruktion des Wissens positiv auswirken und die Wege authentischer Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff in Gang gesetzt werden“ (Myczko 2013: 237).

LITERATURVERZEICHNIS

- Bolz, N. 1998. Qualitätsanforderungen der Wissensgesellschaft. In: BMBF (Hrsg.). *Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft*. Bonn: BMBF, 40-65.
- Christmann-Jacoby, H., Maas, R. 1997. *Wissensmanagement im Projektumfeld auf Basis von Internet-Technologien*. In: *IM 12*, 16-26.
- Drucker, P.F. 1968. *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.
- Hallet, W. 2006. *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, W., Königs, F.G. 2010. Classroom discourse und Interaktion. In: Hallet, W., Königs, F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 190-195.
- Hasler Roumois, U. 2007. *Studienbuch Wissensmanagement*. Zürich: Orell Füssli.
- Heidenreich, M. 2002. *Merkmale der Wissensgesellschaft*. <http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf> (abgerufen am 29.12.2015).
- Hermann, T., Mambrey, P., Shire, K. (Hrsg.) 2003. *Wissensgenese, Wissensteilung und Wissensorganisation in der Arbeitspraxis*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hug, T., Heinze, T. 2003. Wissen – Kommunikation – Medien. Eine Skizze ausgewählter Wissensformen in der westlichen Medien- und Kommunikationsstruktur. In: Heinze, T. (Hrsg.). *Wissen und Kommunikation in Bildung, Kultur und Tourismus*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 35-65.
- Ibert, O., Kujath, H.J. 2011. Wissensarbeit aus räumlicher Perspektive – Begriffliche Grundlagen und Neuausrichtungen im Diskurs. In: Ibert, O., Kujath, H.J. (Hrsg.). *Räume der Wissensarbeit: Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften–Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 9-48.
- Jemielniak, D. 2006. The Management Science as a Practical Field. In: Support of Action Research. In: *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management* 6/3, 163-170.
- Jemielniak, D. 2012. Zarządzanie wiedzą. Podstawowe pojęcia. In: Jemielniak, D., Koźmiński, A.K. (Hrsg.). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 21-42.
- Kilian, D., Krismer, R., Loreck, S., Sagmeister, A. 2007. *Wissensmanagement. Werkzeuge für Praktiker*. Wien: Linde.
- Klein, G. 2001. Wissensgesellschaft – Ein Schlagwort aus ungewöhnlichen Perspektiven beleuchtet. In: Graf, H. G. (Hrsg.). *...und in Zukunft die Wissensgesellschaft? Der Umgang mit Wissen im Entscheidungsprozess*. Zürich: Rüegger, 73-80.
- Koontz, H., O'Donnell, C. 1955. *Principles of Management: An Analysis of Management Functions*. New York: McGraw-Hill.
- Kujath, H.J., Schmidt, S. 2007. *Wissensökonomie und die Entwicklung von Städtesystemen. Working Paper, Erkner, Leibnitz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung, 2007*. (abgerufen am 30.12.2015).
- Lehner, F. 2012. *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. München: Hanser.

- Lütge, C. 2010. Handlungsorientierung. In: Surkamp, C. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachen- didaktik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 98-99.
- Machlup, F. 1962. *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Myczko, K. 2013. Die kognitive Dimension des Unterrichtsdiskurses im Fremdsprachenunterricht. In: Olszewska, D., Kałny, A. (Hrsg.). *Texte und Diskurse. Theorie, Translation und Didaktik*. [Studia Germanica Gedanensia, Bd. 29]. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 231-237.
- North, K. 2005. *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler.
- North, K., Güldenber, S. 2008. *Produktive Wissensarbeiter(er): Performance messen, Produktivität steigern, Wissensarbeiter entwickeln*. Wiesbaden: Gabler.
- OECD (1996): *The Knowledge-Based Economy. General Distribution Paris OECD*. <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf> (abgerufen am 30.12.2015).
- Poltermann, A. 2013. *Wissensgesellschaft*. http://www.boell.de/sites/default/uploads/2013/09/ausfuhrliche_fassung_des_textes_wissensgesellschaft.pdf (abgerufen am 31.12.2015).
- Probst, G., Raub, S., Romhardt, K. 2006. Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann, G. 2008. Lehren als Wissensarbeit? Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs. In: *Information. Wissenschaft & Praxis*, 59/1, 49-57.
- Reinmann, G. 2009. *Studententext Wissensmanagement*. Augsburg: Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Medien und Bildungstechnologie/Medienpädagogik. http://gabireinmann.de/wp-content/uploads/2009/07/WM_Studententext09.pdf (abgerufen am 09.10.2015).
- Reinmann, G., Eppler, M.J. 2008. *Wissenswege: Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Erlach, C., Neubauer, A. 2001. *Wissensmanagement lernen. Ein Leitfadens zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen*. Weinheim: Beltz.
- Rüschhoff, B., Wolff, D. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Huber.
- Rütten, K. 2015. *Kreative Mitarbeiter: Wegweiser für Führungskräfte zu mehr Kreativität und Innovation*. Heidelberg: Springer Gabler.
- Springer, S. 2010. Wissensmanagement, wissensintensive Arbeit und Macht. In: Moldaschl, M., Stehr, N. (Hrsg.). *Wissensökonomie und Innovation. Beiträge zur Ökonomie der Wissensgesellschaft*. Marburg: Metropolis-Verlag, 589-613.
- Staehele, W.H. 1999. *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Stehr, N. 2001. *Moderne Wissensgesellschaften*. <http://www.bpb.de/apuz/26052/moderne-wissen- sgesellschaften> (abgerufen am 31.12.2015).
- Steinmann, H., Schreyögg, G., Koch, J. 2013. *Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte - Funktionen - Fallstudien*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- UNESCO 2005. *Toward knowledge societies*. Paris: UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (abgerufen am 30.12.2015).
- Wiater, W. 2007. *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, H. 1998. Organisierte Wissensarbeit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27/3, 161-177.