

# Wissengesellschaft als übergreifende Strategie<sup>1</sup>

von *Olaf Struck*

## 1. Einführung

Sehr geehrte Damen und Herren, ich bedanke mich sehr herzlich für die Einladung. Mit der Einladung war die Aufforderung verbunden, etwas über „Wissengesellschaft als übergreifende Strategie“ zu sagen. Dieses Thema hat mich im positiven Sinne gereizt: Wissensgesellschaften sind in ihrem Selbstverständnis Gesellschaften, die gelernt haben, dass sie zu wenig wissen und das dies auch so bleiben wird, wollen sie nicht zu Ordnungsgesellschaften erstarren. Wie aber lässt sich von jenen Akteuren, die „Nicht-wissen-können“ eine übergreifende Strategie entwickeln? Gibt es einen Ausweg aus dieser Paradoxie. Um es vorweg zu sagen, die Antwort lautet: Die Wissensstrukturen der Wissensgesellschaft ernst nehmen und Lernkompetenzen erlangen. Aber dies ist gerade in einer Wissensgesellschaft sehr voraussetzungsvoll.

Wenn nun Wissenschaftler als Wissenschaftler sprechen sollen, dann bedeutet dies, sie sollen beobachten und ihre Ergebnisse mitteilen. Wenn Wissenschaftler versuchen systematisch zu beobachten, dann beobachten sie, was Akteure in ihrer jeweiligen Perspektive beobachten und welche Handlungen und unintendierten Nebenfolgen daraus resultieren.

Beobachte ich also „Wissengesellschaft als übergreifende Strategie“, dann betrachte ich bildungspolitische, sozialpolitische oder wirtschaftspolitische Diskussionen die national oder international in der Europäischen Kommission oder der OECD geführt werden.

Hier wird deutlich, dass in allen Beiträgen darauf hingewiesen wird, dass wir in einer Zeit unaufhaltsamen, rasanten Wandels leben, der von einem Übergang in die „Wissengesellschaft“ gekennzeichnet sei:

a) Für das Handlungssystem des Ökonomischen wird ein Strukturwandel konstatiert, der die Bedeutung wissensbasierter Tätigkeiten und Wirtschaftsbereiche gegenüber unmittelbar produktiven Tätigkeiten hervorhebt. Mit der Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind der Wissenserwerb und die Wissensanwendung zu einem wesentlichen Baustein der Produktivitätskraft geworden. Darüber hinaus senken sie Transaktionskosten und fördern Marktlösungen und Globalisierung, die wiederum Staaten unter Druck setzen, bestmögliche Wettbewerbsbedingungen für Kapitalanleger zu schaffen.

b) Zugleich hat das Handlungssystem der Bildung und des Wissens seit den 1970er Jahren eine enorme Ausdehnung und Aufwertung erfahren. Hier sind dann Konzepte des „Lebenslangen Lernens“ und die Erforschung neu erkannter Lernumwelten die markantesten

---

<sup>1</sup> Vortrag auf der Tagung der Verwaltungsbehörde ESF in Bayern „Europa fördert das Lebenslange Lernen“ am 28.1.2010

Reaktionen auf Veränderungen in der Arbeitswelt, auf Dysfunktionalitäten etablierter Bildungsinstitutionen und Veränderungen der Wissensstrukturen selbst, die nicht mehr über Weitergabe fest stehender Wissensbestände generiert werden können, sondern durch einen auf Dauer gestellten Austausch von selbstgesteuerter Wissensproduktion und organisiertem Wissensmanagement entstehen.

c) Und nicht zuletzt wurden im Handlungssystem des Politischen die strukturellen Veränderungen in der Weise gedeutet, dass Wissen als wesentliche Produktivkraft zu fördern und zu nutzen sei. So betont beispielsweise der Rat der Europäischen Union im Mai 2009: „dass die allgemeine und berufliche Bildung eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die Bewältigung der zahlreichen sozioökonomischen, demografischen, ökologischen und technologischen Herausforderungen spielen, mit denen Europa und seine Bürger gegenwärtig und in den kommenden Jahren konfrontiert sind“ (EU 2009a)

So richtig – aus meiner Sicht – diese Auffassung ist, auffällig ist zunächst, dass in der Wirtschaft und in der Politik bis heute ein sehr eindeutig fortschrittsorientiertes Verständnis des sozialen Wandels zu beobachten ist. Dies ist deswegen überraschend, weil die Protagonisten einer Wissensgesellschaft den radikalen Wandel in der Selbstauffassung der Wissensgesellschaften schwerlich übersehen konnten.

Betrachten wir die Anfangsdiagnosen einer Wissensgesellschaft Mitte/ Ende der 1960er Jahre bei Robert E. Lane (1966), Peter Drucker (1968) oder Daniell Bell (1973), dann waren Technikoptimismus und lineare Wohlfahrtsgewinne sowie Planbarkeit und Machbarkeit gerade auch durch Staatstätigkeit sehr zentrale Merkmale einer Wissensgesellschaft. Wissensgesellschaft war also nicht nur eine Diagnose von Herausforderungen, sondern sie war zugleich auch eine Beschreibung der *angemessenen* Reaktionen. Es ging also um das Primat der Politik mit Hilfe von Wissen und wirtschaftlicher Produktivkraft das Gute und Gerechte in der Welt zu fördern.

Heute wissen wir, dass unsere vermeintlich angemessenen Reaktionen permanent unintendierte Nebenfolgen produzieren. Die Planungseuphorie, die noch die 70er und den Beginn der 80er Jahre kennzeichnete, ist einem Verständnis des inkrementellen Wandels und der permanenten Nachsteuerung gewichen. Mühsam wird versucht eine Richtung zu halten, was allerdings durch die Strömungen und die wechselnden Winde auf den offenen Weltmeeren ein zeitraubendes Kreuzen erfordert. Häufig wird das Ziel verfehlt. Die Fortschrittsberichte der EU, wie etwa auch der jüngst vorgelegte Bericht zu „Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel“ (EU 2009b), sind regelmäßige Belege dieser Beobachtung. Und auch die Form der „offenen Methode der Koordinierung“ auf EU-Ebene sowie die unablässigen Evaluationen und Benchmarks als immer wieder neu angepasste Maßstäbe für permanente Veränderungen in allen unseren Organisationen, sind allgegenwärtige Beispiele für das heutige Antlitz einer Wissensgesellschaft.

In einem Satz zusammengefasst können wir auch sagen: Die Diagnose Wissensgesellschaft kennzeichnet die Beobachtung, dass heute kollektive und individuelle Akteure mit pausenlosen Neuanpassungen auf immer neue Herausforderungen reagieren, die sie durch ihre Reaktionen selbst erzeugen.

Dies bedeutet, eine Wissensgesellschaft ist im heutigen Verständnis der Akteure durch die Institutionalisierung der Bereitschaft zur Infragestellung eingelebter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gekennzeichnet (Heidenreich 2003).

Wenn nun diese selbstreflexiven Prozesse den Protagonisten einer Wissensgesellschaft zugleich als übergreifende Strategie dienen sollen, dann stellt sich die Frage, wie eine solche Strategie zu organisieren ist und welche Herausforderungen oder Probleme die Wissensgesellschaft selbst an eine solche Strategie stellt.

## **2. Herausforderungen in und an die Wissensgesellschaft**

Eine wesentliche Herausforderung ergibt sich aus den Paradoxien der flexiblen und unsicherheitsbehafteten Wissensstrukturen selbst.

Wenn sich die wissensbezogene Arbeit in jeder Tätigkeit zeitlich ausweitet und Tätigkeiten gleichzeitig kaum noch an traditionelles Erfahrungswissen anknüpfen, das Vermögen technischer Sensoren das Vermögen menschlicher Sensibilität um ein Vielfaches übersteigt, wenn wir auf Experten und Expertensysteme vertrauen müssen und unsere Entscheidungen zunehmend von wissenschaftlich generiertem Wissen abhängen, dann bedeutet dies, dass sich heutige Gesellschaften durch eine wachsende und in mancher Hinsicht irreversible *Wissensabhängigkeit* auszeichnen, die direkt oder indirekt an wissenschaftliches Wissen von Experten, Ingenieuren oder Lehrern gekoppelt ist.

Auf der einen Seite ist also der Rekurs auf wissenschaftlich vorbereitetes Wissen (im Unterschied zu Glaubensgewissheiten) von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung und Integration heutiger Gesellschaften.

Auf der anderen Seite steigt hierdurch jedoch zugleich die Kontingenz und Unsicherheit.

Diese Paradoxie diskutiert Wolfgang Bonß (2002) in seinem sehr lesenswerten Aufsatz über riskantes Wissen. Eine fortschreitende Verwissenschaftlichung führt eben keineswegs zu dem erhofften Mehr an Eindeutigkeit, Sicherheit und Rationalität. Fragen können innerhalb der gesellschaftlichen Diskurse immer weniger als Ordnungsprobleme behandelt werden. Vielmehr müssen Fragen und die Unsicherheit über Erscheinungen und Prozesse heute zunächst in Risikoprobleme übersetzt werden, um sie bearbeiten zu können.

Als Wissenschaftler bemerken sie dieses Spannungsverhältnis alltäglich. Menschen äußern ein berechtigtes Interesse zu wissen, ob es am Morgen an ihrem Aufenthaltsort regnet, ein

Medikament in ihrem Fall wirkt oder Nebenfolgen überwiegen, der Kauf einer Anleihe sich lohnt usw.

Als wissenschaftlich geschulte Menschen müssen wir dann aber erklären, dass es sich bei wissenschaftlichen Erkenntnissen, um probabilistische Aussagen handelt, die mit einer angebbaren Wahrscheinlichkeit eintreten können, aber leider im Einzelfall gleichzeitig eine außerordentlich geringe Aussagekraft besitzen. Und die Verunsicherung steigt, wenn dann noch verdeutlicht wird, dass auch die angebbare Wahrscheinlichkeit wiederum auf letztlich nicht endgültig zu prüfenden Wahrscheinlichkeitsaussagen über Stichproben und die Meßmethoden beruht. Je wissenschaftlicher Wissenschaft betrieben wird, umso eher lässt sie den Einzelnen mit langen Beipackzetteln und ohne Schirm im Regen stehen. Dies erfreut weder Patienten, noch Konsumenten, noch Politiker oder Journalisten. Einige holen 2 und 3 Expertisen ein, um mit diesem Wissen noch weniger zu wissen, andere begeben sich auf den Weg zu Wahrheitsverkündern (die sie auch in der Wissenschaft finden und die daran nicht schlecht verdienen).

Kurzum: Die alte Antriebstechnik des Wissenschaftsmotors „mehr Wissenskraftstoff steigert die Vernunftleistung und führt zur besseren Beherrschbarkeit der inneren und äußeren Natur“ ist ins Stottern geraten.

Und so hat eine Wissensgesellschaft auch keine vorschnellen Antworten parat, will sie sich nicht als Ordnungsgesellschaft auf der Basis unzulänglicher Wahrheiten ad absurdum führen.

Doch welche Strategie wäre dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand einer Wissensgesellschaft angemessen, um auf diese Herausforderung unsicherer Wissensstrukturen zu reagieren? Um diese Frage zu beantworten können exemplarische Strategien des zielgerichteten Aufbaus einer Wissensgesellschaft beobachtet werden, worauf sich aus den ebenfalls beobachteten Folgewirkungen erste Schlüsse ableiten lassen.

### **3. Strategien: Exzellenzinitiativen und Cluster**

Verschiedene Länder und Regionen versuchen, eine Strategie der Konzentration von Wissen zu verfolgen (Evers 2006). Wichtige Beispiele liefern das Silicon Valley, der Multimedia Super Corridor in Malaysia, die Region um Hyderabad in Indien, das südöstliche Singapur oder in Deutschland die Region München oder die Ruhr-Achse und viele neue Versuche in kleineren Zentren.

In der wissenschaftlichen Beobachtung solcher Regionen wird dann durchgängig der enge Zusammenhang zwischen Innovation, lokalem Wirtschaftswachstum und der Clusterbildung nachgewiesen (Porter 2000). Cluster meint dabei die regionale Konzentration von Firmen, Zulieferern, Forschungsinstituten und Hochschulen und anderen wissensrelevanten Institutionen.

Als besonders wichtig für das Funktionieren wird dabei die Diversität verschiedener Firmen, Institutionen und Wissens-Produzenten eingeschätzt, die sich ergänzen, teilweise in Konkurrenz zueinander stehen, aber eben auch kooperieren (Evers 2006).

Offenbar übersteigt der Nutzen der Kooperation, bei verringerten Transaktions- und zum Teil geteilten Entwicklungskosten sowie der gemeinsam erzielte Zeitgewinn bei der Entwicklung, die Kosten einer möglichen Know-how-Beraubung. Dabei ist der wechselseitige Tausch von Wissen im alltäglichen Umgang besonders wichtig. Hierbei erleichtern Institutionen und Organisationen mit niedriger Kommunikationsschwelle einschließlich der entsprechenden Infrastruktur den Transfer von Wissen und Erfahrungen mit der Wissensanwendung. Zugleich bieten sich der Einsatz von ausländischen Wissensarbeitern sowie die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in aller Welt an, um die als sehr wichtig beobachtete Wissensdiversität der verschiedenen Partner zusätzlich zu erhöhen.

Soweit so gut. Und so sind derartige Strategien mittlerweile auch recht umfänglich in den Zielen und Förderstrukturen der EU sowie zum Teil in nationalen Förderstrukturen verankert.

Beobachten wir erfolgreiche Versuche der Wissenskonzentration, dann zeigt sich, dass sie vor allem in urbanen Großregionen besondere Wirkung entfalten konnten. Hier fällt es beim Aufbau von Exzellenzclustern leichter, die lokalen und regionalen Bedingungen, das heißt die Wissens- und Sozialstrukturen vor Ort sowie die ökonomischen und kulturellen Bedingungen vorzufinden, zu berücksichtigen und aufeinander abzustimmen. Dies betrifft u.a. die Standards der Bildung und Forschung und damit Möglichkeiten des Zuflusses von Wissen und geeignetem Personal in ausreichender Qualität und Menge, es betrifft die regionale Dienstleistungs- und Logistikstruktur wie auch die unterschiedlichen kulturellen und ökonomischen Merkmale, die die Lebensqualität erhöhen und die so genannte Work-Life-Balance sicherstellen. Nur durch ausbalancierte Strategien vor Ort lassen sich also Exzellenzcluster nachhaltig sichern.

Im Zusammenhang von Wissensgesellschaften von noch größerer Bedeutung ist allerdings, dass berücksichtigt wird, dass die Wissensproduktion und der Wissenstransfer heute unter Bedingungen eines extremen weltweiten Wettbewerbs stattfinden und unter einem starken und unmittelbaren Marktverwertungsdruck stehen.

Eben dies sieht auch der Rat der EU so, wenn er seit Lissabon immer wieder darauf hinweist, dass das Ziel Europas sei - ich zitiere – „zum wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu werden“ (EU 2009a).

Das Problem: Als stark empfundene Herausforderungen fördern kurzfristige und instrumentell-pragmatische Reaktionen. In unserem Fall lässt sich dann auch beobachten, dass das Wissen häufig auf das unmittelbare Anwendungsziel hin verengt wird und unter den Wettbewerbsbedingungen auch verengt werden muss.

Diversität, repräsentiert durch unterschiedlichste Wissensgruppen, potentielle Weiterverwender, Forscher, Manager wie Politiker wird als behindernd empfunden, da Diversität Zeit für das Kerngeschäft raubt. Zweitens wird Wissen ohne Nichtwissen, also ohne Problembewusstsein für nicht-intendierte Folgewirkungen oder alternative Entwicklung geliefert, womit man dann allerdings in die Falle des Eingangs beschriebenen „Wissensparadoxes“ stolpert.

Da Wissen mehr Fragen als Antworten erzeugt, notwendige Entscheidungen dementsprechend auf unvollständigen Antworten beruhen, besteht immer das Problem einer vorschnellen Komplexitätsreduktion. So ist Wissen immer auch mit der Definitionsmacht über das richtige Wissen und das richtig angewendete Wissen verbunden, das sich im Expertentum und sozialer Schließung Ausdruck verleiht.

Die Folge ist dann, dass die Potentiale des expliziten Wissens, aber gerade auch die Potentiale des impliziten Wissens der einzelnen Organisationen und Akteure unausgeschöpft bleiben und/oder neuen statischen Ordnungsnormen Geltung verschafft wird. Eben dies widerspricht dem Selbstverständnis einer Wissensgesellschaft (was unproblematisch ist, weil es sich um eine normative Feststellung handelt). Vor allem aber fügen neue Ordnungsnormen über das vermeintlich richtige Wissen etwa für eine vermeintlich sichere Wettbewerbsstrategie eine unzulängliche und unproduktive Statik in die Dynamik der heutigen Gesellschaft ein, was für die Selbstentwicklungsfähigkeit einer Gesellschaft allerdings problematisch ist.

Der erste Ausweg besteht in der Konsequenz, mit der eine breite Diversitäts-Strategie durchgeführt wird, so dass mit dem Austausch zwischen heterogenen Firmen, Ministerien, Banken, Schulen, Forschungsinstituten, Hochschulen usw. zugleich auch die privatwirtschaftlich ausgerichtete Forschung und Entwicklung mit einer starken aber auch freien Grundlagenforschung verbunden wird.

Kurzum: Wissen als Anpassungsflexibilität benötigt Diversität und Autonomiespielräume.

Gerade eine nicht instrumentell verengte Grundlagenforschung ist in der Lage in den Feldern, in denen es kein eindeutiges Wissen gibt, ein Wissen über unsicheres Wissen, also über Fehlerfreundlichkeit und damit über die Bearbeitung unintendierter Nebenfolgen, zu erzeugen. Darüber hinaus ist sie in der Lage Wissen aus diversen Gruppen zu sichten, um ganz neue Anwendungen für technische Erfindungen vorzulegen und zu diskutieren. Aber auch der Umgang mit dem, was wir vielleicht besser Nicht-Wissen-Wollen erfordert Reflexionen über zukünftig mögliche Anwendungsmöglichkeiten. Wollen wir beispielsweise die Ergebnisse eines Gentests, der Wahrscheinlichkeitsaussagen über unser Arbeitsvermögen und das unserer noch ungeborenen Kinder ermöglicht, wirklich wissen? Und wenn ja, unter welchen Bedingungen? Und, wer soll es noch wissen dürfen?

Eine Wissensgesellschaft, die sich selbst als angemessene Reaktion ihrer eigenen Herausforderungen versteht, benötigt immer auch zeitliche und finanzielle Freiräume für die

Akteure (und hier natürlich nicht nur für Wissenschaftler, sondern eben auch für Unternehmensmitglieder, Politiker, Verbandsvertreter etc.), in denen ohne instrumentellen kurzfristigen Verwertungszwang die Frage gestellt wird: Was könnte passieren? Räume also, in denen reflektiert werden kann, wie die konkurrierenden Leitbilder von Gesellschaften und die diversen Ziele ihrer Organisationen mit den sehr vielfältigen Ressourcen und Strukturen von Institutionen, Organisationen und Akteuren in wechselhaften Situationen zusammenpassen könnten.

Wenn wir uns also den Nutzen dieser Verfahrensstrategien betrachten, dann könnten sie zum einen dazu führen, dass Regionen im globalen Wettbewerb nicht abgekoppelt werden. Zum anderen könnte eine breite Diversivitätsstrategie zusammen mit dem Ausbaus einer freien Grundlagenforschung bewirken, dass wir zugleich mehr darüber wissen, was wir eigentlich wissen, wozu wir das eigentlich wissen müssen und wie wir das Wissen eventuell neu zusammengedacht in weitere neue Anwendungen einbringen können.

#### **4. Strategie: Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung**

Ich komme zur zweiten zentralen Strategie. Bei der Beobachtung von Strategien, die der Fortentwicklung einer Wissensgesellschaft dienen sollen, tritt dem Beobachter neben der genannten sofort eine zweite Strategie gegenüber: die Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Mitte letzten Jahres hat der Rat der EU beschlossen, dass die Zielmarke – ich zitiere – „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ über – ich zitiere weiter – wirksame Investitionen in Humankapital in Verbindung mit Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ erreicht werden soll (EU 2009a). Die strategischen Ziele hierfür sind:

1. die Verwirklichung des lebenslangen Lernens und der Mobilität. Hierfür sollen u.a. Übergänge in den Bildungswegen verbessert werden, formelles und informelles Lernen gefördert werden und die Transparenz und Anerkennung dieser formellen und eben auch informellen Lernergebnisse verbessert werden. Wichtig für die gewünschte Dynamik von Übergängen im Bildungssystem und vor allem auch auf Arbeitsmärkten – national wie international – ist es, dass es tatsächlich gelingt eine wichtige Ermöglicungsbedingung von Übergängen, d.h. die Sicherheit durch neue Zertifizierungen zu entwickeln und zumindest europaweit Geltung zu verschaffen. Um den Nutzen von Zertifikaten wieder zu erhöhen, sollten sie neben der Dokumentation formellen Lernens auch informelles Lernen und vor allem individuelle Lernkompetenzen berücksichtigen. Es geht heute ja nicht nur darum zu zertifizieren welchen Inhalt jemand erlernt hat, sondern auch darum in welcher Form es erlernt wurde – allein oder in Gruppen selbst angeeignet oder einfach durch Darbietung und auswendig lernen. Hier stehen wir erst am Anfang. Wir diskutieren gerade wie sich dieses Wissen ausdrücken lässt. Wir wissen aber beispielsweise nichts über die Folgewirkungen derartiger neuer Bewertungsmaßstäbe.

2. Die Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung soll verbessert werden. Ziel ist die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit durch Schlüsselqualifikationen, die allerdings in vielen Dokumenten der EU allein mit Blick auf die unmittelbare Verwertung am Arbeitsmarkt für einfache Anwender von Wissen zusammengeschmolzen werden.

3. Drittes Ziel ist die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns. Gemeint ist dann die Förderung herkunftsunabhängiger Bildungschancen. Ein – wie wir wissen – seit 40 Jahren vieldiskutiertes Problem, ohne dass Lösungsstrategien mit substanziellen Wirkungen ausprobiert und umgesetzt wurden.

4. Das vierte strategische Ziel beinhaltet die Förderung von Innovation und Kreativität, wobei in den Dokumenten Innovation und Kreativität *allein* auf unternehmerische Wettbewerbsstrategien bezogen werden.

Diese Zusammenhänge zwischen Wissen, Bildung, Wachstum, Beschäftigungsförderung und individuellen Beschäftigungschancen finden sich derzeit in allen nationalen und internationalen Qualifizierungsinitiativen.

Diese Ziele sind beachtenswert und nach dem, was wir beobachten können, eine notwendige Bedingung, um der Kontingenz und Unsicherheit, die mit dem sozialen Wandel und den Wissensstrukturen selbst verbunden sind, zu begegnen. Gelingt es, diese Ziele tatsächlich umzusetzen, dann böten die genannten individuellen Basiskompetenzen und verbesserten Informationszugänge eine gute Ausgangssituation für Anpassungsflexibilität und dementsprechend auch Basissicherheiten.

Dabei ist die grundsätzliche Idee vor allem auch an Schlüsselkompetenzen anzusetzen von besonderer Bedeutung. Warum?

Um dies zu zeigen, müssen wir berücksichtigen, dass flexible Anpassungsmöglichkeiten Investitionen erfordern, etwa in Qualifikationen, in Techniken oder Netzwerke - oder Organisationsstrukturen. Wichtig ist dabei, dass Anpassungsmöglichkeiten als Basis für schnelle Anpassungen Investitionen im Vorfeld erfordern. Flexibilitätspotentiale sind also mit einem Vorhalten dieser Kapazitäten verbunden.

Mit dem Tatbestand, dass Flexibilitätspotentiale das Vorhalten von Kapazitäten bedeutet, ist wiederum verbunden, dass Investitionen natürlich immer in eine unsichere Zukunft hinein getroffen werden. Dabei variiert die Kontingenz der Investitionsentscheidung mit der Höhe der Instabilität der Umweltbedingungen sowie der Frühzeitigkeit der Entscheidung für spezifische Maßnahmen, etwa einer spezifischen Berufsausbildung. Gerade in dynamischen Umwelten sind spezifische Investitionen jedoch riskant.

Damit aber nun Akteure unter diesen geltenden Vorbedingungen Investitionen tätigen, benötigen Akteure Sicherheiten. Das heißt Sicherheiten darüber, dass sich ihre spezifischen Investitionen etwa in eine Ausbildung lohnen und einen ausreichenden Ertrag bieten werden.

Hier allerdings stoßen wir auf das Problem, dass zuviel Sicherheit Flexibilität stark mindern kann. Dies gilt insbesondere dann, wenn Sicherheit als starre und/oder spezifische Strukturvorgabe gewährt wird. (Beispiele sind strikte Planungsvorgaben oder Investitionslenkungen bzw. Rahmen für spezifische Qualifikation oder spezifische Techniken etc. Sie kennen die Diskussion um die Starrheit der berufsfachlichen Ausbildung). Hier haben wir also wiederum das zuvor bereits diskutierte Problem, dass Ordnungsnormen über das vermeintlich richtige Wissen für eine vermeintlich sichere Wettbewerbs-, Berufs- oder Ausbildungsstrategien eine unzulängliche und unproduktive Statik in die Dynamik der heutigen Gesellschaft einfügen.

Genau hier kann die, in allen EU-weiten und nationalen Beiträgen zu Qualifizierungsinitiativen geforderte Kompetenzförderung in Form von Schlüsselkompetenzen ansetzen (EU 2009a; EU2009b).

Bewerten wir die hier genannten Schlüsselkompetenzen allerdings vor dem Hintergrund der Wissensstrukturen von Wissensgesellschaften, dann verdeutlicht sich, dass die zuvor vorgestellten Ziele wiederum eine notwendige, jedoch keine hinreichende Strategie repräsentieren.

Solange wir nicht jedem einzelnen in der Gesellschaft sehr früh eine breite inhaltliche und vor allem auch methodische und wissenschaftstheoretische Grundkompetenz über Wissensinhalte und ebenso über das Zustandekommen von Wissensinhalten vermitteln und damit Kompetenzen zur Bewertung dieser Inhalte fördern, solange werden wir nicht mehr als nützliche Anwender schulen.

Es geht – wie ich eingangs sagte – nicht mehr um die Vermittlung und Weitergabe feststehender Wissensbestände, Werte oder Fertigkeiten, sondern um Wissensaneignung und Wissensgebrauch als Austausch zwischen individueller Wissensproduktion und organisiertem Wissensmanagement.

Wenn dabei nicht ein expertengesteuertes Wissensmanagement, das erstens unsicheres, zweitens allein explizites und drittens nach bestimmten Kriterien ausgewähltes Wissen vermittelt, die Oberhand über die individuelle Aneignung und den Gebrauch von Wissen gewinnen soll, dann müssen wir die Herausbildung generativer Handlungs- und Wissensstrukturen auf Seiten der Menschen im Blick behalten.

Lernen entwickelt sich individuell-biographisch verschieden. Es beruht auf unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernanlässen in unterschiedlichen Milieus. Ob wir uns in der Analyse der Herausbildung von Handlungs- und Wissensstrukturen am theoretischen Konzept „biographischer Lerndispositionen“ von John Field, am Konzept kognitiver Strukturen im Sinne Jean Piagets, an „emotionalen Orientierungssystemen“ wie bei Wilhelm Mader oder an Habitusformationen von Pierre Bourdieu orientieren ist dabei eher nachrangig. Aber immerhin gibt es Konzepte.

Wichtig ist: Wir dürfen Kompetenzerlangung nicht mit der Vermittlung von Basisqualifikationen verwechseln, die durch Sprach-, Kultur- oder Computerkenntnisse den Wissenszugang erleichtern, den Umgang mit Wissen aber vernachlässigen.

Und wir dürfen Kompetenzerlangung nicht mit dem zur Verfügung stellen von Expertenzirkeln und Wissensportalen verwechseln. Zugänge zum „Brockhaus“ im Wohnzimmer oder zu den internetbasierten Wissensportalen im Kinderzimmer und am Arbeitsplatz sind unumgänglich notwendig, noch viel zu selten der Normalfall, aber selbst im Regelfall noch keinesfalls hinreichend.

Wir müssen direkt mit den Menschen arbeiten, ihre Herkunft und ihre Biographien ernst nehmen und einbeziehen, um diese Potentiale nutzen und ausbauen zu können. Dies gilt im Großen wie im Kleinen, bei Strategien der Wissensbündelung und Generierung in Exzellenzclustern ebenso, wie bei der Kompetenzerlangung in den vielgestaltigen Lernumwelten der Kinder und Erwachsenen.

Insbesondere in modernen Wissensgesellschaften, die vor der großen Herausforderung stehen, ihre Reproduktionsfähigkeiten aufrecht zu erhalten und die Schwierigkeiten haben, die Finanzmittel für das Vorhalten von Flexibilitätpotentialen aufzubringen, ist dies allerdings eine außerordentlich voraussetzungsvolle Aufgabe.

Dies zu beobachten ist ebenfalls spannend, die Ergebnisse derartiger Beobachtungen müssen jedoch an einem anderen Tag vorgetragen werden, vielleicht noch einmal mit Ihnen zusammen.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

## **Literatur**

Bell, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting.*  
New York

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.*  
Frankfurt a.M.

Bonß Wolfgang (2002): *Risikantes Wissen? Zur Rolle der Wissenschaft in der Risikogesellschaft.* In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Gut zu Wissen – Links zur Wissensgesellschaft.* Münster, S. 114-130

Drucker, Peter F. (1968): *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society.*  
New York

EU (2009a): *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen*

- Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02). In: Amtsblatt der Europäischen Union 28.5.2009. Brüssel
- EU (2009b): Kommission der Europäischen Gemeinschaft. Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (KOM(2009)640), 25.11.2009. Brüssel
- Evers, Hans-Dieter (2006): Wissen und Entwicklung. Millenniumsziele für den Aufbau einer Wissensgesellschaft. In: Kommunikation Global. Magazin für Internationale Zusammenarbeit 7. Nr. 74, S. 62-65
- Field, John (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent, UK.
- Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Stefan Böschen und Ingo Schulz-Schaeffer (Hg.), 2003: Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen, S. 25-51
- Lane, Robert E. (1966): The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. In: American Sociological Review 31, 649-662
- Mader, Wilhelm (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, S. 88-100
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim
- Piaget, Jean (1980). Psychologie der Intelligenz. Stuttgart
- Porter, M. (2000). Location, Competition, and Economic Development: Local Clusters in a Global Economy. In: Economic Development Quarterly 14, S. 15-34

---

Prof. Dr. Olaf Struck

Otto-Friedrich-Universität Bamberg / Professur für Arbeitswissenschaft

Postal address: 96045 Bamberg / Office: Lichtenhaidestrasse 11 / Room 402

Phone: +49 (0)951 863-2690 (d.) / +49 (0)170 1855146 (mobil)

E-mail: [olaf.struck@uni-bamberg.de](mailto:olaf.struck@uni-bamberg.de)

Infos: [www.uni-bamberg.de/arbeitswiss/](http://www.uni-bamberg.de/arbeitswiss/)