

Betriebliche Bildungsarbeit und das Wissen der Unternehmung – eine sozialkonstruktivistische Untersuchung

1 Ausgangspunkte

Seit Beginn der 1990er Jahre wird das Thema ‚Wissen der Unternehmen‘ in Wissenschaft und Unternehmenspraxis verstärkt diskutiert. Die Diskussion hatte im Verlauf dieser letzten 15 Jahre unterschiedliche Schwerpunkte: von Überlegungen zur Verwirklichung eines ‚Lernens‘ von Organisationen über managementprozessorientierte Wissensmanagementkonzepte bis hin zu informationstechnischen Umsetzungsformen und Tools. Die Beschäftigung mit diesen Themen in Führungsetagen und Beratung kumulierte in einer Flut von Publikationen unterschiedlichster Art und Güte. Heute hat sich die Euphorie über die Thematik zwar durchaus abgekühlt, die Beschäftigung mit dem Thema ‚Wissen der Unternehmung‘ scheint jedoch trotzdem auf dem Weg eine nachhaltige Wirkung zu entfalten.

Im Verlaufe der Diskussionen um das Wissen der Unternehmung, die hauptsächlich in der Organisationstheorie, der Theorie des strategischen Managements, in der Psychologie, der Unternehmensberatungsszene und Unternehmenspraxis geführt wurden, haben sich immer wieder, teils auch sehr kritische Stimmen aus dem Bereich der Betriebspädagogik Gehör verschafft (exemplarisch GEISLER/ORTHEY 1997). Betriebspädagogen/innen fühlen sich bei den Themen ‚Wissensmanagement‘ oder ‚organisationales Lernen‘ schon dadurch angesprochen und herausgefordert, dass die Konzepte ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘, die dort in den Vordergrund treten, zu den Grundkonstanten ihres Forschungsfeldes zählen.

Eine methodisch abgesicherte und umfangreichere Analyse des Zusammenhangs zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und dem Management des Wissens der Unternehmung erscheint jedoch schwierig. Es stellen sich Probleme der Abgrenzung und qualitativen Zuordnung der zahlreichen Themen und Publikationen im Kontext der Diskussionen um das ‚Wissen der Unternehmung‘, die noch dazu in unterschiedlichen Bezugsrahmen verankert sind. Hier wird im Folgenden deshalb versucht, den bislang in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch relativ ungewöhnlichen Weg einer Diskursanalyse zu beschreiten, um den Zusammenhang zwischen dem Wissensdiskurs und der betrieblichen Bildungsarbeit genauer zu untersuchen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, die als Ausweis der Erkenntnisbasis im Folgenden kurz umrissen wird (zur genaueren Darstellung OSTENDORF 2004).

2 Der sozialkonstruktivistische Bezugsrahmen

Sozialkonstruktivistische Perspektiven zählen zu den postmodernen Varianten des Konstruktivismus (vgl. PRAWAT 1996). Sie verweisen auf eine große Bandbreite unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorien. Insbesondere gelten sie als Gegenentwürfe zur traditionel-

len individualistischen Psychologie und zu den individuumzentrierten Ansätzen des Konstruktivismus wie z.B. dem sog. kognitiven oder dem radikalen Konstruktivismus.

Die verschiedenen Varianten des Sozialkonstruktivismus lassen sich auf einige Grundannahmen zurückführen (vgl. GERGEN 1985 und 2002, 66 ff.), die für alle Varianten ähnlich gelten:

- Es besteht ein fundamentaler Zweifel an der Erkennbarkeit von ‚Welt‘ im Sinne von Realität. Menschliche Erfahrung repräsentiert nicht eine objektive Realität. Hier zeigt sich die Nähe des Sozialen Konstruktivismus zu anderen konstruktivistischen Ansätzen. Allerdings lehnt der Soziale Konstruktivismus den Dualismus von Geist und Welt (sowohl im materiellen Sinne von ‚Realität‘ als auch im kognitiv-symbolischen Sinne von ‚Wirklichkeit‘) grundsätzlich ab.
- Wirklichkeitskonstruktionen unterstützen bestimmte Muster sozialen Handelns und grenzen andere aus et vice versa. Sie sind an Machtbeziehungen gebunden.
- Aussagen sind soziale Artefakte, Produkte eines historisch gebundenen Austausches zwischen Subjekten. Jegliches Weltverständnis, also auch das wissenschaftliche, ist historisch und kulturell relativ.
- Wissen entsteht zwischen den Individuen in Interaktionsbeziehungen. Beziehungen sind „(...) die Grundlage für alles, was verstehbar ist.“ (GERGEN 2002, 67) Eine besondere Bedeutung nimmt hierbei die Sprache ein, die kontrovers zur radikal-konstruktivistischen Theorie gedeutet wird. VON GLASERSFELD (1996, 344) führt gerade zu diesem Konfliktpunkt aus: „Die *social constructionists* tun so, als sei dieses Wissen zwischen den Leuten. Und die sagen wörtlich, Sprache und Wissen liege zwischen den Individuen. Das ist der Punkt, den ich nicht verstehe.“ Hier zeigt sich die poststrukturalistische Verankerung des Sozialkonstruktivismus recht deutlich (zum Poststrukturalismus vgl. näher MÜNKER/ROESLER 2000, insb. 28 ff.). Sprache ist im Nachgang des sog. ‚linguistic turn‘ für den Sozialkonstruktivismus *das* grundlegende Erklärungsmuster. Sie geht einer individuellen Sinnstiftung und Bedeutungszuschreibung voraus. Sprache ist also prinzipiell unhintergebar. In Abgrenzung zur strukturalistischen Position vertritt der Poststrukturalismus jedoch die These von der Unabgeschlossenheit und Offenheit der sprachlichen Strukturen.
- Wenn die Sprache kein Zentrum aufweist, Sinn keinen Halt mehr hat im System der Sprache, dann fällt aber auch die traditionelle Rolle des Subjektes als Kontrolleur von Sinneffekten weg. Dies bedeutet eine radikal vollzogene Dezentrierung des Subjekts, das nicht mehr im voluntaristischen Sinne als Weltgestalter und alleiniger Wissenskonstrukteur, wie dies etwa in der Figur des selbstreferentiellen Individuums im radikalen Konstruktivismus angelegt ist, betrachtet werden kann.

Es können innerhalb des sozialen Konstruktivismus grob zwei Varianten unterschieden werden (vgl. BURR 2003, 21f.):

Mikrosozialkonstruktivistische Perspektiven: hierzu zählt auch der sehr prominente Ansatz von Kenneth GERGEN. Im Fokus stehen hier Alltagsdiskurse zwischen interagierenden Personen. GERGEN interessiert sich beispielsweise speziell für die relationale Einbettung individuellen Denkens und Handelns in soziale Interaktionen.

Makrosozialkonstruktivistische Perspektiven: Diese als dekonstruktivistisch zu bezeichnenden Ansätze fokussieren vor allem auf den Machtaspekt von Sprache und wählen als Ausgangsbasis die Arbeiten von Michel FOUCAULT und Jaques DERRIDA. „Deconstructionism emphasises the constructive power of language as a system of signs rather than the constructive work of the individual person. It is concerned with how the human subject becomes constructed through the structures of language and through ideology. The central concept here is the ‘text’“ (BURR 2003, 17). Eine spezielle Variante der Analyse von Texten unter diesem Aspekt ist die sog. ‚Foucauldian Discourse Analysis‘, die sich derzeit gerade in verschiedenen Disziplinen auch in Deutschland zu etablieren versucht (vgl. KELLER 2001).

Die nachfolgende Abbildung gibt nochmals einen Überblick über die erkenntnistheoretischen Stränge und ihre Verzweigungen. Es handelt sich um eine sehr grobe Einteilung. In den schraffierten Feldern wurden auch einige Wurzeln der jeweiligen Denkrichtungen angegeben.

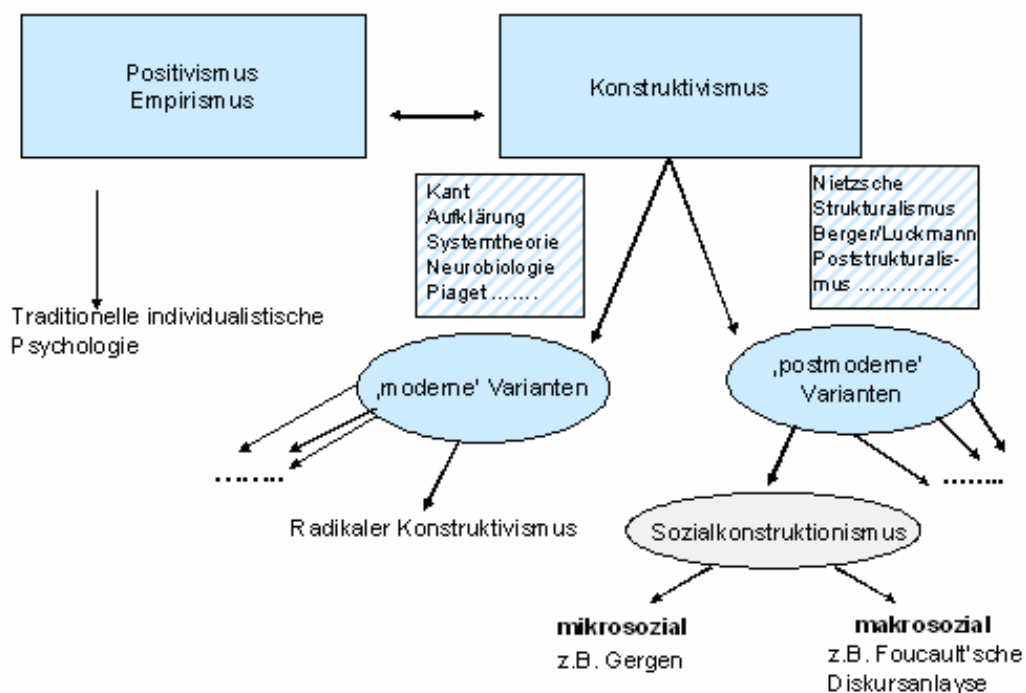


Abb. 1: Wissenschaftstheoretische Einordnung der Foucault'schen Diskursanalyse

Die nachfolgend skizzierte Analyse des betrieblichen Wissensdiskurses versteht sich als makrosozialkonstruktivistische Arbeit, die sich der Diskurstheorie Foucaults verpflichtet sieht, gleichzeitig aber nicht als methodische Nachahmung der Arbeiten Foucaults betrachtet wer-

den darf. Die Foucault'sche Diskurstheorie stellt nur den Ausgangspunkt und die Interpretationsfolie der Analyse dar.

3 Die Foucault'sche Diskurstheorie als Interpretationsfolie der Diskursanalyse

Diskurstheorien sind allgemeine theoretische Grundlagenperspektiven. *Diskursanalysen* hingegen versuchen, Diskurse empirisch erfassbar zu machen. Beide betrachten die Welt als sprachförmig konstituiert (vgl. KELLER 2004, 8).

Ausgangspunkt der hier betrachteten diskurstheoretisch fundierten Theoriebildung und Diskursanalyse ist die poststrukturalistische Perspektive von Michel Foucault. Die Foucault'sche Diskurstheorie unterscheidet sich fundamental von der Habermas'schen *Diskursethik*. Es geht bei Foucault nicht um die Bedingungen für die Idealfigur eines herrschaftsfreien Diskurses und nicht um Argumentation oder Debatte. Diskurse in diesem Sinne stellen eine eigene Materialität sui generis dar. Es geht also nicht um die Bedingungen des Zustandekommens oder die moralische Begründbarkeit von Diskursen. Diese werden zunächst als gegeben wahrgenommen und daraufhin untersucht, welche Machtentfaltungen sie in Bezug auf Subjekte und deren soziales Handeln haben.

Diskurse können somit als Aussagesysteme definiert werden, die einer bestimmten Formation angehören und die eine über die Wort- und Satzgrenzen hinausreichende Machtwirkung entfalten.

Welche Rolle spielt nun das *Subjekt* in diesen Diskursformationen und Machtentfaltungen? Dies ist – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – die zentrale Frage in der Auseinandersetzung mit der Foucault'schen Diskurstheorie. Gerade an diesem Punkt ist Foucault auch am meisten angegriffen worden. Ihm wurde eine Abkehr vom Leitbild der Humanität vorgeworfen, wobei die meisten Kritiker insbesondere auf den Schluss in seinem Werk ‚Die Ordnung der Dinge‘ Bezug nahmen. Er behauptet darin, dass der Mensch eine Erfindung sei, „(...) deren junges Datum die Archäologie unseres Denken ganz offen zeigt. Vielleicht auch sein baldiges Ende“ und er prophezeit ein Verschwinden des Menschen „(...) wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (FOUCAULT 1971, 462). Oftmals wurde hieraus abgeleitet, dass er damit die Freiheit und Souveränität des Menschen bestreite. Mittlerweile ist man jedoch zu der Überzeugung gelangt, dass diese Interpretation nicht sehr stichhaltig ist. Foucault leugnet nicht die Freiheit des Subjekts an sich. Er wehrt sich lediglich gegen Allmachtsphantasien in Bezug auf das Subjekt und verweist auf die Doppelbedeutung des ursprünglich lateinischen Ausdrucks ‚subiectum‘, der sowohl das mit Bewusstsein ausgestattete erkennende Ich als auch das „Unterworfene“ bezeichnet (vgl. FOUCAULT 1987, 246 f.).

Der Foucault'sche Subjektbegriff betont den Aspekt der Heteronomität des Menschen und bricht somit in der Tradition Nietzsches mit der aufklärerischen, modernen und in der Kant'schen Philosophie verankerten Vorstellung vom Menschen als autonomes Individuum und Souverän. Der Mensch ist eingebunden in diskursive Formationen. Er ist kein souveränes

Erkenntnissubjekt, aber er kann sich zu einem Diskurs ‚verhalten‘ und gewinnt somit u. U. Einfluss auf dessen Fortentwicklung. Heraussteigen kann er aber nicht.

Über Diskurse findet Machtentfaltung statt. Der Machtbegriff bei Foucault unterscheidet sich fundamental von dem der Herrschaftsmacht. *Macht* ist nach ihm weder Besitz noch Aneignung. Subjekte nehmen sie weder an noch auf. Sie wird weder vom Subjekt besessen noch nicht besessen, auch wenn Subjekte Voraussetzungen und Effekte von Macht sind.

Diskursive Macht ist eine disziplinierende, aber auch produktive Macht. Diskurse sorgen dafür, dass bestimmte Dinge gesehen werden und andere nicht. Sie beinhalten Ausschließungsmechanismen. FOUCAULT (1987, 243) selbst wendet sich aber gegen die Vorstellung, bei ihm gehe es nur um Macht. „Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist (...) das allgemeine Thema meiner Forschung. Aber die Analyse der Macht ist selbstverständlich unumgänglich. Denn wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr komplexen Machtverhältnissen.“ Macht wird nicht nur über sprachliche Erzeugnisse, sondern auch über sog. diskursive Praktiken, das sind Materialisierungen unterschiedlichster Art oder Verhaltensmodi, ausgeübt.

Ein Beispiel zur Illustration (dem allerdings keine methodisch gesicherte Diskursanalyse i.e.S. zugrunde liegt): Der aktuelle Mediendiskurs zeigt sich in den sozialen Praktiken des Umgangs mit dem Handy. Er entfaltet diskursive Macht über die Subjekte, indem er dazu zwingt sich gegenüber dem Gebrauch von Handys zu ‚verhalten‘. Selbstverständlich kann ein Subjekt ablehnen, ein Handy zu kaufen oder zu benutzen. Über die mittlerweile stark entwickelte soziale Praktik der Handynutzung hat der Mediendiskurs aber trotzdem Einfluss auf dieses Subjekt. Die Mäntel und Handtaschen, die es kauft, haben Handytuis, bei Verabredungen wird erwartet, dass man ein Handy hat, man fühlt sich sogar gezwungen sich für ein Nichtvorhandensein oder das Ausschalten des Handys zu entschuldigen, Kommunikationsbeziehungen werden durch neue Formen wie SMS geprägt, von denen man bei Nichtnutzung des Handys ausgeschlossen ist, als antiquiert gilt, etc.. Man könnte also sagen, der Mediendiskurs entfalte seine disziplinierende Macht, indem er ein stets erreichbares, damit auch kontrollierbares, zu ökonomischem Handeln (im Umgang mit Telefonkosten) gezwungenes, kommunizierendes, aber auch flexibles Subjekt hervorbringt.

Vor diesem Hintergrund wurde nun der betriebliche Wissensdiskurs untersucht. Die Diskussion um das Wissen der Unternehmung, die sich in vielen Texten und auch sozialen Praktiken (wie etwa Datenbanken) manifestiert, wird als Diskurs im Foucault’schen Sinne interpretiert und vor diesem Hintergrund auf Subjektkonstitutionen und diskursive Machtentfaltung im Hinblick auf betriebliche Bildungsarbeit unter Zuhilfenahme qualitativ-empirischer Methoden untersucht.

4 Die methodische Vorgehensweise der Diskursanalyse

Die methodischen Vorgehensweisen bei Diskursanalysen bewegen sich nach Foucault abseits von hermeneutischer Exegese oder strukturalistischer linguistischer Formalisierung. Es geht

also bei Diskursanalysen weder um das Aufdecken der Intentionen des Autors oder Verstehensprozesse im Sinne des Auffindens einer Sinnstruktur noch um die Untersuchung syntaktischer Strukturen (vgl. KOLLER/LÜDERS 2004, 68). Gerade die für poststrukturalistisches Denken charakteristische Ablehnung hermeneutischer Verfahren, die Texte als Quellen von Wahrheit, Wissen und Erfahrung betrachten (vgl. BOGDAL 1999, 11), bringt aber für die Diskursanalyse spezifische methodische Probleme mit sich.

Die Methodik der betriebspädagogischen Diskursanalyse orientiert sich weder an der Reinform einer Archäologie, wie sie im älteren Werk von Foucault umgesetzt wurde, noch an einer in seinem Spätwerk angewandten Genealogie, da aus beiden kein konkreter methodischer Umsetzungsvorschlag ableitbar ist (vgl. auch KELLER 2004, 51). Insofern ist es notwendig, für Diskursanalysen eigenständige, begründete, auch interessen geleitete Forschungsdesigns zu entwickeln. Dies geschah in Auseinandersetzung mit den Modellen der kritischen Diskursanalyse (Vertreter: JAEGER, VAN DIJK, FAIRCLOUGH) und weiteren Konzepten von BUSSE/TEUBERT (1994), JUNG (2001), DIAZ-BONE (1999) und KELLER (2001). Das Design setzte sich aus drei Teilen zusammen (vgl. OSTENDORF 2004): einer markrostrukturellen Diskursanalyse, in der der Diskurs, seine Geschichte, Konstitution und Entwicklung genauer erfasst wurden, einer mikrostrukturell-konzeptionelle Diskursanalyse, in der Schlüsseltexte des Diskurses inhaltsanalytisch ausgewertet wurden und eine ergänzende Delphi-Studie unter Beteiligung von Bildungs- und Wissensmanagementexperten aus den Bereichen Automobilindustrie, Banken und Versicherungen.

Obwohl die Diskursanalyse somit breiter angelegt war, sollen im Folgenden nur die Ergebnisse der sog. mikrostrukturellen Diskursanalyse vorgestellt werden, da sich hier (abgesehen von der notwendigen Begrenzung in diesem Beitrag) bereits die wesentlichen Aspekte recht gut zeigen.

In der mikroanalytisch-konzeptionellen Diskursanalyse wurde mit Schlüsseltexten gearbeitet, die nach betriebspädagogisch motivierten Kategorien qualitativ-inhaltsanalytisch bearbeitet wurden. Die Kategorien bezogen sich dabei, gründend auf einer betriebspädagogischen Perspektive, die Lernen und Lehren in Betrieben in den Mittelpunkt stellt, auf:

- die Konstitution des Subjekts
- das Konzept des Wissens, Lernens und Lehrens
- die Wahrnehmung der Aus- und Weiterbildungsarbeit

Die Entscheidung für eine Arbeit mit Schlüsseltexten begründet sich in der Vorstellung, dass über Schlüsseltexte Macht-Wissens-Formationen entfaltet werden. WALDSCHMIDT (2003, 153) verweist darauf, dass „aus den sprachlichen Äußerungen, die aufgezeichnet und schriftlich fixiert, die immer wieder gelesen, zitiert, kommentiert und interpretiert werden, (...) (sich, A.O.) die Macht-Wissens-Formationen, die den Gegenstand der Foucaultschen Diskursanalyse darstellen“ ergeben. Ferner wird mit FOUCAULT (2001, 18) davon ausgegangen, dass ein Gefälle zwischen verschiedenen Diskursen zu Lasten der Diskurse des Alltags und

zu Gunsten von Diskursen „(...) die über ihr Ausgesprochen werden hinaus gesagt sind, gesagt bleiben, und noch zu sagen sind“ besteht. Zu Letzteren gehören auch bis zu einem gewissen Grade wissenschaftliche Texte, insbesondere solche, die wiederum Ausgangspunkt von weiteren Sprechakten sind.

Die Schlüsseltexte wurden entsprechend dieser Funktion nach den Kriterien: Bedeutsamkeit im Diskursstrang, Rezeptionshäufigkeit, Impulspotenzial für die wissenschaftliche Theoriebildung und Rezeption und Umsetzung in der Managementpraxis ausgewählt. Jeder Schlüsseltext steht stellvertretend für einen der zuvor im Rahmen der makrostrukturellen Diskursanalyse identifizierten Diskursstränge.

Die *ressourcenorientierte Unternehmenstheorie* als deren Begründerin Edith T. PENROSE gilt und die sich in verschiedene Richtungen weiterentwickelt hat, ist einer der Diskursstränge, die als bedeutsam für die Konstitution des gesamten Wissensdiskurses identifiziert wurde. Vor dem Hintergrund der sog. ‚resource-based view of the firm‘ wurden Ansätze entwickelt, die sich speziell mit ‚core competencies‘ und ‚capabilities‘ beschäftigen. Aus diesem Kontext wurde der vielfach rezipierte und in der Managementtheorie als bahnbrechend zu bezeichnende Beitrag von PRAHALD/ HAMEL (1991) ausgewählt.

Ein weiterer Diskursstrang wurde zum einen in *managementprozessorientierten*, zum anderen in *informationstechnischen Beiträgen zum Wissensmanagement* identifiziert. Dieser Diskursstrang befasst sich schwerpunktmäßig mit der Planung, Durchführung und Organisation der Wissensprozesse der Unternehmen incl. deren Unterstützung durch Informations- und Kommunikationstechnik. Hier wurde das sehr prominente und beratungsnahе Werk von PROBST et al (2003) ausgewählt, das vor allem das Wissensmanagement der Unternehmungen im deutschsprachigen Raum besonders stark geprägt hat.

Der dritte Diskursstrang, der untersucht wurde, ist gekennzeichnet durch Konzepte, die das *organisationalе Lernen* fokussieren. Als Schlüsseltext wurde hier die Publikation von NONAKA/ TAKEUCHI (1997) ausgewählt, die sowohl in Wissenschaft als auch in der Unternehmenspraxis intensiv rezipiert wurde.

5 Ergebnisse der mikrostrukturell-konzeptionellen Diskursanalyse

Es geht bei der mikrostrukturell-konzeptionellen Analyse um quer zu den Texten liegende Aussagesysteme. Ziel ist eine verdichtete, strukturierende Zusammenschau, die den Kern der Macht-Wissens-Formation des Wissensdiskurses deutlich macht. Die nachfolgend grob zusammengefassten Ergebnisse resultieren aus einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an das von MAYRING (2003) beschriebene Verfahren.

5.1 Die Konstitution des Subjekts im Wissensdiskurs

In allen Diskursfragmenten werden Mitarbeiter/innen in ihrer Funktion als Wissensträger besonders hervorgehoben. Die Mitarbeiter/innen werden als etwa als ‚Schatzkammern‘, ‚Kopferker‘, ‚kritische Ressource‘, ‚Konstrukteur‘ etc. bezeichnet. Eine besondere Wertschätzung

für das Individuum als Person oder gleichsam aller Mitarbeiter/innen unterschiedlicher Hierarchiestufen lässt sich aus dieser Semantik jedoch nicht ableiten. Betrachtet man nochmals die beiden Deutungshorizonte des Begriffs ‚Subjekt‘ so ist doch deutlich festzustellen, dass der Aspekt der ‚Unterwerfung‘ des Subjektes im Wissensdiskurs stark betont wird. Im ressourcenorientierten Diskursstrang werden die Mitarbeiter/innen – hier interessieren nur Schlüsselsubjekte, also besonders leistungsfähige, innovative Menschen – als eine Art Verfügungsmasse betrachtet. Sie sind Investitionsobjekte, wertvolle Aktivposten und leibhaftige Kernkompetenzen. Eine ähnliche Subjektconstitution ist auch im managementprozessorientierten Konzept von PROBST et al. zu sehen. Obwohl vor allem der Begriff des Individuums genutzt wird, der auf den Menschen als Einzelwesen, als Ungeteiltes, als Wesen von besonderer Einmaligkeit abstellt (vgl. HALDER/ MÜLLER 1993, 145), überwiegen hier die Merkmale des ‚Subiectum‘, des unterworfenen Selbst. Mitarbeiter/innen sind eingebunden in Teamstrukturen, Kaufobjekte auf Wissensmärkten, zur Eigenvermarktung gezwungene Wesen. Auch in diesem Ansatz zeigt sich die elitäre Note des Wissensdiskurses in Bezug auf die Wahrnehmung der Mitarbeiter/innen. Es geht vorwiegend um den Aufbau kreativen, innovativen Wissens. Alle Mitarbeiter/innen, die wenig spezialisiert sind und über wenig exklusives Wissen verfügen, stehen nicht im Fokus des Wissensmanagements. Das Konzept ist stark fixiert auf High Potentials, Schlüsselmitarbeiter, Experten, was sich vor allem in der Wahl der Beispiele, welche die Entwicklung des Konzeptes getragen haben, zeigt: Schlüsselmitarbeiter bei Saatchi & Saatchi war der Firmengründer, im Volkswagen-Fall geht es um den Einkaufschef, bei 3M geht es um den Forschungs- und Entwicklungsbereich, bei Hoffmann-LaRoche steht das Wissensmanagement von Wissenschaftlern der Entwicklungsabteilung im Mittelpunkt, bei Holcim wird der Produktentwicklungsbereich betrachtet, bei Bertelsmann geht es um das Rekrutieren hochbegabter und belastbarer Nachwuchskräfte.

Auch im untersuchten Diskursfragment des Diskursstranges ‚organisationales Lernen‘ zeigt sich der Aspekt des ‚subiectum‘ deutlich. Leitbild des Konzeptes ist das sich selbst erneuernde und einem kontinuierlichen Veränderungsdruck ausgesetzte Subjekt. Verstärkt wird dieser Eindruck durch eine teils offene Favorisierung der Entmündigung des Subjektes. Um diese weitgehende Einschätzung zu illustrieren, sei folgende Aussage zitiert: „Um das Engagement der Mitarbeiter zu fördern, sollten Unternehmen eine Intention formulieren und sie ihnen vorstellen. Führungskräfte und Mittelmanager können die Bedeutung des Engagements für grundlegende Werte betonen, wenn sie sich zu Fragen wie den folgenden äußern: Was ist Wahrheit? Was ist der Mensch? Was ist das Leben? Statt sich einfach auf das Denken und Verhalten einzelner zu verlassen, kann das Unternehmen seinen Mitarbeitern so durch kollektives Engagement die Möglichkeit zu Neuorientierung und Entwicklung bieten“ (NONAKA/ TAKEUCHI 1997, 89 f.). Ferner wird ein stark kollektivistisches Motiv in diesem Konzept deutlich, in dem es im wesentlichen darum geht, implizites Wissen des Einzelnen für die ganze Unternehmung nutzbar zu machen. Besonders bedeutsam sind in diesem Konzept Mittelmanager als sog. Brückensubjekte. Insgesamt dominiert das kognitive Subjekt.

Blickt man aus einer reflektierten Distanz auf die untersuchten Diskursfragmente, so zieht sich quer durch die Aussagensysteme die Vorstellung des flexiblen Wissensträgers, des

flexiblen Menschen wie ihn SENNETT (1998) ähnlich beschrieben hat, ständig bereit und gezwungen zu Anpassungsleistungen. Hier verschränkt sich der Wissensdiskurs auch mit anderen aktuell dominanten Diskursen wie dem Flexibilisierungs- und Beschleunigungsdiskursen, die sich etwa im Umbau der sozialen Sicherungssysteme in der Kürzung der gymnasialen Schulzeiten oder der Verkürzung und Modularisierung von Studiengängen an Hochschulen zeigen. Im Wissensdiskurs wird eine spezifische Art von Subjekt, nämlich ein kognitiv sehr leistungsfähiges, selbstorganisationsfähiges ‚Innovationssubjekt‘ hervorgebracht. Wer diesem Muster nicht entspricht, steht in Gefahr exkludiert zu werden.

5.2 Das Konzept des Wissens, Lehrens und Lernens

Der betriebliche Wissensdiskurs propagiert vor allem den Gedanken, dass Wissen, das in den Köpfen der Individuen vorhanden ist, in eine organisationale Wissensbasis überführt werden muss. Das von SCHNEIDER (vgl. 1996, 17 ff.) beschriebene ‚Paketmodell‘ des Wissens, das Wissen als ‚transportabel‘ von einem Nutzer zum anderen erscheinen lässt, ist in den Diskursfragmenten eindeutig verwoben, auch wenn z.B. NONAKA/ TAKEUCHI (1997) gerade das implizite Wissen betonen. Durch relativ einfach dargestellte Mechanismen lässt sich auch diese Kategorie von Wissen ‚transportieren‘. Die Konstruktionsleistungen der Subjekte werden hier als weniger zentral angesehen. Wissen wird insgesamt stark auf seine Aktualität, auf sein ‚Verwirklichtsein‘ hin gedacht, weniger auf seine Potenzialität hin, also als Ausgangspunkt von Lernprozessen.

Die Sprache selbst verwässert sehr stark, wenn es um das Lernen von Subjekten geht. Im Fragment des ressourcenorientierten Diskursstrang wird der Fertigkeitserwerb im Kontext einer metaphorischen Sprache (Baum-Metapher) beispielsweise als ‚Gedeihen‘ bezeichnet.

Der Aspekte der Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter/innen ist in den Konzepten sehr zentral. Insofern kommt auch das Lehren selbst als Teil eines Wissenstransformationsprozesses kaum zur Sprache.

5.3 Die Wahrnehmung der Aus- und Weiterbildungsarbeit

Die Formen der betrieblichen Bildungsarbeit werden aus sozialkonstruktionistischer Sicht diskursiv hervorgebracht. Der Wissensdiskurs orientiert sich grundsätzlich am Modell einer globalisierten größeren Unternehmung ohne regionale Eigenheiten. Er ist ein internationales Phänomen. Leitend scheint eine Art ‚Konvergenz-Hypothese‘, die historische und kulturelle Unterschiede, wie sie sich in den verschiedenen Ausprägungen nationaler Berufsbildungssysteme erkennen lassen, einebnet. Damit werden aber auch die charakteristischen Eigenschaften eines nationalstaatlich geprägten Berufsausbildungssystems ausgeklammert. Im betrieblichen Wissensdiskurs wird daher weder nach der Spezifik der Berufsausbildungssysteme, die berufliche Kompetenzen fördern, gefragt noch werden diese überhaupt erwähnt. Leitbild für die Entwicklung beruflicher individueller Kompetenzen ist eher eine universalistische Form der Personalentwicklung unter Betonung informeller selbstorganisierter Lernprozesse.

Verstärkt werden die Ausschlussmechanismen bezüglich der betrieblichen Berufsausbildung vor allem auch durch die Etablierung des Leitbildes eines elitären Innovationssubjektes. Konkret einbezogen werden in die Konzepte fast nur die Personalentwicklung/Weiterbildung. Selbst der Begriff der ‚Berufsausbildung‘ wird im (deutschsprachigen Original) des managementprozessorientierten Ansatzes nicht in seiner Breite des Konzeptes gedacht. Berufsausbildung wird konkret mit Anpassungsqualifizierung gleichgesetzt. Der Erwerb beruflicher Basiskompetenzen wird völlig ausgeblendet und mit Geringschätzung belegt. Hierzu ein Zitat aus PROBST et al. (2003, 117): „Lernt ein Lehrling in der Produktion, wie man ein Metallstück entgratet, so hat er neues Wissen erworben – für die Organisation als Ganzes hat allerdings in der Regel keine Innovation stattgefunden, da die Fähigkeit des Entgratens bereits an mehreren Orten der Organisation vorhanden ist. Wir interessieren uns an dieser Stelle mehr für Lernprozesse von Individuen, welche für die Gesamtorganisation eine Innovation darstellen.“

6 Ausblick

Die hier zusammengefassten Ergebnisse der Diskursanalyse zum betrieblichen Wissensdiskurs zeigen, dass der auf den ersten Blick nahe liegende Gedanke, dass betriebliches Wissen und beruflich-betriebliche Bildungsarbeit einen engeren Zusammenhang aufgrund der Nähe beider Phänomene zu ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ aufweisen müssten, nicht bestätigt werden kann. Es finden sich im Gegenteil starke Ausgrenzungsmechanismen, die sich im betrieblichen Wissensdiskurs gegen längerfristig angelegte formalisierte berufliche Lernprozesse wie sie beispielsweise in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland etabliert sind, wenden. Dies kann insbesondere für die berufliche Ausbildung und die Struktur der Belegschaften in größeren Unternehmungen erhebliche Konsequenzen haben.

Für die Betriebspädagogik ergeben sich hieraus Impulse für eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Diskurswirkungen. Auch die betrieblichen Bildungskonzepte sind eingebunden in den Wissensdiskurs. Sie können sich ihm nicht entziehen, sich aber zu ihm ‚verhalten‘, indem sie Gestaltungspotenziale im Diskurs nutzen und die beruflichen Qualifizierungssysteme weiterentwickeln. Zu diskutieren wären hier z.B. eine deutliche Modularisierung, eine Flexibilisierung, die Orientierung am Konzept der Employability und Personalentwicklungsperspektiven, die sich auf die gesamte berufliche Lebensspanne beziehen. Die Grundkonstanten des Diskurses, die in einer Flexibilisierung und Dynamisierung zu sehen sind, wären hierbei zu berücksichtigen.

Diskursanalysen können somit für die wissenschaftliche und praxisorientierte betriebspädagogische Theorieentwicklung wichtige Impulse geben, indem sie Unhinterfragtes in Frage stellen, auf Macht-Wissens-Komplexe aufmerksam machen und eine Möglichkeit für die genauere Betrachtung des Rahmens beruflicher Bildung bereitstellen.

In der Betriebspädagogik wird das pädagogische Handeln in der Arbeitswelt traditionell als beeinflusst durch einen ökonomischen Rahmen betrachtet, der z.B. von ARNOLD (vgl. 1997: 25) als ‚ärgerliche Tatsache‘ bezeichnet wurde, aber meistens findet keine Differenzierung

oder genauere Analyse statt. Denn letztlich wird der ökonomische Rahmen meist nur reduziert auf die betriebliche Gewinnorientierung und als nicht beeinflussbare Determinante wahrgenommen. Eine sozialkonstruktivistisch inspirierte betriebspädagogische Perspektive kann die Hervorbringung bestimmter pädagogischer Praktiken in Diskursen verorten und gewinnt hierüber kritische Distanz und die Möglichkeit sich Gestaltungsoptionen im Diskurs zu erarbeiten.

Literatur

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2. überarb. und erw. Aufl., Berlin.

BOGDAL, K.-M. (1999): Historische Diskursanalyse der Literatur. Theorie, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung. Opladen: Wiesbaden.

BURR, V. (2003): Social Constructionism. 2. Aufl., London, New York.

BUSSE, D./ TEUBERT, W. (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfragen der historischen Semantik. In: BUSSE, D./ HERMANN, F./ TEUBERT, W. (Hrsg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen, 10-28.

DIAZ-BONE, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: BUBLITZ, H./ BÜHRMANN, A. D./ HANKE, C./ SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main, 119-135.

FOUCAULT, M. (1971): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main.

FOUCAULT, M. (1987): Warum ich die Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: DREYFUS, H. L./ RABINOW, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt am Main, 243-261.

FOUCAULT, M. (2001): Die Ordnung des Diskurses. 8. Aufl., Frankfurt am Main.

GEISSLER, KH. A./ ORTHEY F. M. (1997): Wer lernt da eigentlich? Von der lernenden Organisation: Mythen, systemische Rationalisierung und schwindelige Etiketten. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 12. Jg., Heft 22, 5-16.

GERGEN, K. J. (1985): Social Constructionist Inquiry: Context and Implication. In: GERGEN, K. J./ DAVIS, K. E. (Eds.): The social construction of the person. New York u.a., 3-18.

GERGEN, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart.

HALDER, A., MÜLLER, M. (1993): Philosophisches Wörterbuch. Erweiterte Neuauflage. Freiburg, u.a..

JUNG, M. (2001): Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. 1, Theorien und Methoden. Opladen, 29-51.

KELLER, R. (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. 1, Theorien und Methoden. Opladen, 113-143.

KELLER, R. (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Opladen.

KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. Opladen.

KOLLER, H.-C./ LÜDERS, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: RICKEN, N./ RIEGER-LADICH, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 57-76.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim, Basel.

MÜNKER, S./ ROESLER, A. (2000): Poststrukturalismus, Stuttgart, Weimar.

NONAKA, I./ TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main.

OSTENDORF, A. (2004): Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs – eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen, Habilitationsschrift LMU München.

PRAHALAD, C. K./ HAMEL, G. (1991): Nur Kernkompetenzen sichern das Überleben. In: Harvardmanager, 13. Jg., II. Quartal, 66-78.

PRAWAT, R. S. (1996): Constructivisms, Modern and Postmodern. In: Educational Psychologist, 31 (3/4), 215-225.

PROBST, G./ RAUB, S./ ROMHARDT, K. (2003). Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 4. überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

SCHNEIDER, U. (1996): Management in der wissensbasierten Unternehmung. Das Wissensnetz in und zwischen Unternehmen knüpfen. In: SCHNEIDER, U. (Hrsg.): Wissensmanagement. Die Aktivierung intellektuellen Kapitals. Frankfurt am Main, 13-48.

SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

VEYNE, P. (2003): Michel Foucaults Denken. In: HONNETH, A./ SAAR, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001, Frankfurt am Main, 27-51.

VON GLASERSFELD, E. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, 1. Aufl., Frankfurt am Main.

WALDSCHMIDT, A. (2003): Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis. Opladen, 147-168.