

Jochem Müller

Bildung als kreativer Weg zur Innovation

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der fundamentalen Bedeutung von Bildung im Innovationsprozess. Es stellen sich in diesem Zusammenhang die zentralen Fragen, was unter „Bildung“ zu verstehen ist und welche kreative Rolle „Bildung“ für das Entstehen des Neuen spielt?

1. Geistesgeschichtliche Tradition

Versucht man den Begriff „Bildung“ zu deuten, hilft der lateinische Ausdruck „*humanitas*“ weiter. Er umschreibt „Bildung“ mit Menschlichkeit und Menschenliebe als Grundlage des Denkens und Handelns. Der moderne Bildungsbegriff entwickelte sich im Wesentlichen auf den Gedanken des Humanismus und der Aufklärung, die ihrerseits ihre Wurzeln in der Antike fanden.

Der „Humanismus“ als Gesellschafts- und Bildungsideal ist von der Achtung der Menschenwürde geprägt. Sehr wichtig ist in diesem Kontext auch die Chance, sich weiterzubilden und weiterzuentwickeln. Dazu ist Gewaltfreiheit ebenso erforderlich wie das Recht und die Möglichkeit, die eigene Meinung frei zu äußern. Die zentrale Frage lautete demnach, wie das Individuum ein Leben in Freiheit, Anerkennung, Gleichheit und Gerechtigkeit selbstbestimmt und vernunftbetont führen kann. Zu bedeutenden Vertretern des Humanismus zählten u. a. Nikolaus von Kues, Erasmus von Rotterdam, Johann Gottfried Herder und Friedrich Schiller.

Ende des 18. Jahrhunderts bzw. zu Beginn des 19. Jahrhunderts fand eine Entwicklung von der klassischen Erziehung – als eine Ausbildung zur Brauchbarkeit – hin zum Bildungsbegriff der Neuhumanisten statt. Sie folgten der Vorstellung, dass Bildung vom Menschen selbst ausgeht und weniger von außen bestimmt werden darf. Wesentlicher Einfluss auf die neuhumanistische Bildung ging insbesondere von Wilhelm von Humboldt aus. In seinem Werk „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ aus dem Jahr 1792 beschreibt Humboldt auch Grundlagen und Ziele seiner Bildungstheorie. „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, postulierte Humboldt.¹ Die Perspektive verändert sich. Nicht mehr ein Erzieher gibt die Ziele vor, die durch die

¹ Humboldt 1851, S. 9.

Gesellschaft bestimmt werden, sondern das Individuum soll sich selbstbestimmt und frei bilden.

Die Epoche der Aufklärung als gesamteuropäische Geistesbewegung des 18. Jahrhunderts führte die Ideen des Humanismus fort und setzte gleichzeitig neue inhaltliche Schwerpunkte. Es ging darum, dass der Mensch „vernünftig“ sei und seine Probleme nach den Regeln der Vernunft besser lösen könne. So formulierte Immanuel Kant in der *Berlinischen Monatsschrift* von 1784 die Frage „Was ist Aufklärung“ und führte in den ersten beiden Sätzen aus: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“²

Über den Fokus der Humanität und rationalen Mündigkeit hinaus erwuchs das Bestreben, Bildung aus einer ganzheitlichen Sicht zu betrachten. Hier ist vor allem der Name Johann Heinrich Pestalozzi zu nennen. Sein pädagogischer Ansatz von „Kopf, Herz und Hand“ sorgte für eine Verbindung zwischen Rationalität, Emotionalität sowie verantwortungsvollem Handeln. In seinem Werk „Nachforschungen“ von 1797 hat Pestalozzi das Zusammenspiel aus Anlagen, Gesellschaft und Eigenmotivation wie folgt formuliert: „Also bin ich ein Werk der Natur. Ein Werk meines Geschlechts. Und ein Werk meiner Selbst.“³

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben Erziehungswissenschaftler den Begriff der Bildung weiter konkretisiert und die geistesgeschichtliche Tradition fortgesetzt. Wichtige Autoren waren beispielsweise Wolfgang Klafki, Hartmut von Hentig, Saul B. Robinson und Erich E. Geizler. Nach Wolfgang Klafki besteht das didaktische Ziel darin, Menschen Bildung zu vermitteln, die sie befähigt, kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln. Klafki spricht von einer „Kategorialen Bildung“, d. h. der Mensch bildet in diesem Lernprozess grundlegende Formen und Inhalte der Erkenntnis bzw. des Verstehens heraus. Der Mensch soll sich selbst sowie sein Verhältnis zu sich selbst und der Welt interpretieren und damit ein begründetes Handeln entwickeln.⁴ Der Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner beschreibt das Individuum als wachsende dynamische Einheit, die sowohl durch die jeweilige Umwelt beeinflusst ist, gleichzeitig selbst diese Umwelt verändern und beeinflussen kann.⁵ Bildung wird in diesem Verständnis zu einer kontinuierlichen Anpassung und Entwicklung.

² Kant 1784, S. 481.

³ Vgl. Pestalozzi 1797, S. 171.

⁴ Vgl. Jank/Meyer 2005, S. 216.

⁵ Vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 38.

Kant	Humboldt	Pestalozzi	Klafki	Bronfenbrenner
Mündigkeit	Individualität	Ganzheitlichkeit	Rollendistanz	Evolution

Abbildung 1: Bildungstheoretische Kerninhalte
Quelle: Eigene Darstellung

2. Definitiorische Annäherung

Eine allgemeine und eindeutige Definition für Bildung gibt es nicht. So definiert Kerschensteiner beispielsweise: „Bildung ist ein durch Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe.“⁶ Individualität versteht Kerschensteiner dabei als „die eigen- und einzigartige Aktions- und Reaktionsweise des einzelnen Menschen auf die Umwelt, wie sie durch die Vererbung in ihrem Wesen bedingt ist und sich durch die Lebensverhältnisse zu einer bestimmten Form entwickelt hat.“⁷ Dieser Erklärungsversuch berücksichtigt die wissenschaftliche Diskussion hinsichtlich des Einflusses der Genetik, der Umgebung und der Lebensumstände auf die Bildung eines Menschen.

Der Philosoph Henning Kössler definiert: „Bildung ist der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen. Man kann stattdessen auch sagen, Bildung bewirke Identität.“⁸

Wolfgang Klafki, einer der bekanntesten Erziehungswissenschaftler der Neuzeit, betont eine andere wichtige Aufgabe der Bildung, „die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen. Kritikfähigkeit und Rollendistanz stellen insoweit ein zentrales Element von Bildung dar.“⁹

Eine systemische und chronologische Perspektive über die Entwicklung des Menschen entwarf Urie Bronfenbrenner. Nach der zentralen Annahme seines Modells „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ wird die menschliche Entwicklung als ein Prozess fortschreitender, gegenseitiger Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Individuum und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche verstanden.¹⁰ Entwicklung ist demnach die „dauerhafte Veränderung der

⁶ Kerschensteiner 1926, S. 17.

⁷ Ebd., S. 4.

⁸ Kössler 1989, S. 56.

⁹ Klafki 1991, S. 22.

¹⁰ Vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 37.

Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.¹¹ Im Ansatz von Bronfenbrenner spiegelt sich ein lebenslanger Entwicklungs- und Veränderungsprozess des Menschen gegenüber seiner systemischen Umwelt wider.

Vereinfacht ausgedrückt besteht Bildung darin, in einem lebenslangen Prozess mehrdimensionale Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben, um sie für ein verantwortungsvolles Handeln und Gestalten einzusetzen. Lebensbegleitende Bildung zeigt sich, in den auf Kindheit und Jugend folgenden Lebensphasen, in der beruflichen Weiterbildung, der Erwachsenenbildung und der Persönlichkeitsbildung als ein immerwährender Prozess einer Selbstbildung des ganzen Menschen. Bildung generiert und vermittelt Wissen lebenslang. Der Mensch besitzt also die Fähigkeit, sich sein eigenes, bewusstes Urteil zu bilden, zu entscheiden und zu handeln. Daraus leitet sich gleichzeitig ein Verantwortungsbewusstsein ab, für die Umwelt und die Dinge, die er beeinflusst.¹²

Rationales Denken ist eine Voraussetzung für die analytische Beobachtung, für das wissenschaftliche Experimentieren und für die logische Schlussfolgerung des Menschen. Auf diesem Erkenntnisstand lassen sich Ziele, Strategien und Taktiken rational ableiten. Dieses rein rationale Denken ist aber nur eine Seite des menschlichen Seins. Für das Wahrnehmen und Beurteilen unserer Umwelt und des Lebens gibt es noch eine Welt der Gefühle, der Emotionen und des Herzens. Für das Zusammenspiel von Rationalität und Emotionalität hat der Psychoanalytiker Carl Gustav Jung ein Modell entwickelt, in dem unterschiedliche Arten, wie sich Menschen auf Wirklichkeit beziehen, charakterisiert werden.¹³ Dabei spielen die beiden Dimensionen „Wahrnehmung“ und „Beurteilung“ zentrale Rollen. Innerhalb der Wahrnehmungsachse unterscheidet Carl Gustav Jung zwischen „Empfinden“ und „Intuieren“, innerhalb der Urteilsachse zwischen „Denken“ und „Fühlen“. Nach der Auffassung Jungs nehmen Menschen unterschiedliche Eindrücke über ihre Sinne wahr und erschließen sich daraus die eigene Welt. Vorhandenes wird durch Sinnesorgane registriert und ein individuelles Bild generiert.

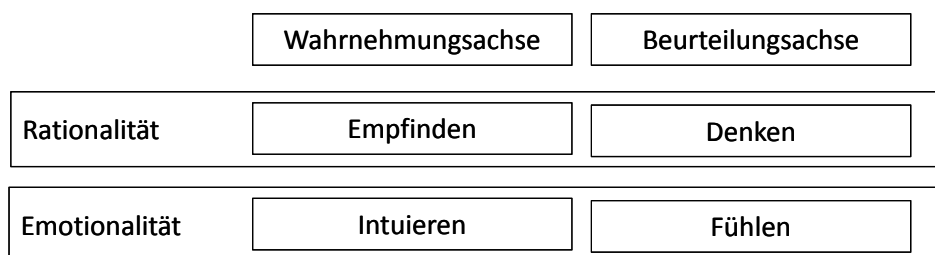


Abbildung 2: Wahrnehmungs- und Beurteilungsmodell nach Carl Gustav Jung
Quelle: Eigene Abbildung

¹¹ Ebd., S. 19.

¹² Vgl. Mutzek 2008, S. 50.

¹³ Vgl. Jung 2008, S. 23ff.

Während Carl Gustav Jung noch stark auf die menschlichen Sinnesorgane abstellte, sind heute insbesondere technische Erweiterungen unserer Sinnesorgane von großer Bedeutung. Durch technische Sensoren, Detektoren, Messgrößen-Aufnehmer bzw. Fühler, wie zum Beispiel chemische Analyseverfahren, Mikroskope, Satelliten, hochauflösende Kameras, thermische Untersuchungen lässt sich die Wirklichkeit viel genauer, viel umfangreicher und regelmäßiger erfassen und auswerten. Die Grundlagen für Bildung und damit für Wissensgenerierung erweitern sich sprunghaft und erschließen ganz neue Analyse- und Prognoseverfahren für ein zielorientiertes Handeln. Die sinnliche und technische Wahrnehmung wird zu einem zentralen Überlebens- und Wettbewerbsfaktor.

Als weitere wichtige Quelle für den Menschen, um seine Wirklichkeit wahrzunehmen, sieht Jung die „Intuition“. Er bezeichnet so die seelische Funktion, mit der wir die Welt des Möglichen entdecken können, im Sinne eines Erahnens. Die Funktion des „Ahnens“ beschreibt die Fähigkeit zu realisieren, was zu einem bestimmten Zeitpunkt möglich ist und was nicht. Mit der intuitiven Wahrnehmung erweitern wir unser Wahrnehmungsfeld. Die Intuition eröffnet uns ein größeres Wahrnehmungsspektrum und unterstützt dadurch unsere schöpferische Kreativität.

In der Beurteilungsdimension reflektieren wir die durch Empfinden oder Intuition wahrgenommene Wirklichkeit. Für die Beurteilung können laut Jung zwei unterschiedliche Techniken eingesetzt werden: das gedankliche Ordnen (Denken) und das gefühlsmäßige Bewerten (Fühlen). Gedankliches Ordnen heißt, Kategorien zu bilden und Raster aufzubauen, in welche die Fakten eingeordnet werden. Dieser Vorgang, der als logisches Denken bezeichnet werden kann, impliziert eindeutige Unterscheidungs- sowie sinnvolle Einteilungskriterien nach Inhalten.

Die gefühlsmäßige Bewertung lässt sich dagegen als eine innere Sicht begreifen. Eine emotionale Haltung bzw. Einstellung zum Wahrgenommenen. „Vitarativ“ meint dabei in Anlehnung an den lateinischen Ausdruck „in vita videre“ das Leben „mit dem Herzen sehen“ und die wahrgenommenen Sinneseindrücke gefühlsmäßig zu beurteilen. Der viel zitierte Satz aus dem Werk „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint-Exupéry „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“¹⁴ bringt diese innere Wahrnehmung metaphorisch gut zum Ausdruck. Sie ergänzt die rationale Sicht und ermöglicht eine emotionale Beurteilung des Wahrgenommenen.

Fasst man die Überlegungen in Anlehnung an Carl Gustav Jung zusammen, erkennt man vereinfacht, wie sich Menschen mit der Wirklichkeit auseinandersetzen und daraus Handlungsoptionen ableiten. Die Wahrnehmung (Empfinden, Intuieren) und die Beurteilung (Denken, Fühlen) bilden das Fundament seines Modells. Führt man das Modell weiter, lassen sich ein Wahrnehmungsfeld zwischen dem „Senso-motorischen

¹⁴ Leitgeb/Leitgeb 1950, Kapitel XXI.

Empfinden“ und dem „Schöpferischen Intuieren“ und ein Beurteilungsfeld zwischen dem „Analytischen Denken“ und dem „Vitarativen Fühlen“ aufzeigen.¹⁵

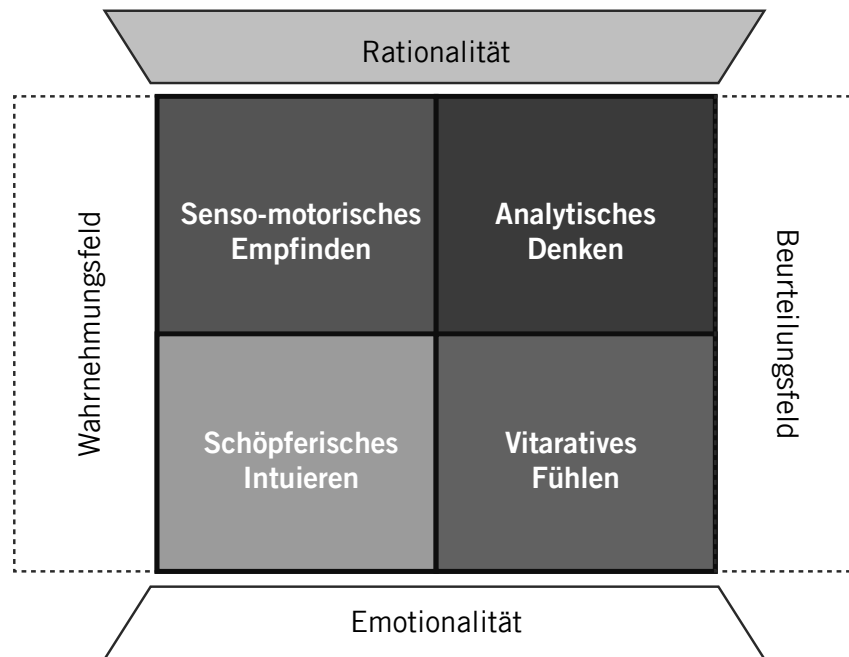


Abbildung 3: CREA LEADERSHIP Wahrnehmungs- und Beurteilungsmodell
Quelle: Müller/Rippel 2011, S. 64.

Das Wahrnehmungs- und Beurteilungsmodell nach Carl Gustav Jung kann um eine Ausführungsebene erweitert werden. Die Wahrnehmung und Beurteilung wird dadurch um eine Ausführungsdimension ergänzt. Demnach lässt sich Bildung als lebenslanger Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten subsumieren, um sie für ein verantwortungsvolles Handeln und letztendlich die Existenzsicherung einzusetzen. Die Ausführung kann wiederum auf einer rationalen Ebene erfolgen und zeigt sich in konkreten Aktionen und auf einer emotionalen Ebene in entstehenden Emotionen durch ein gefühltes Erleben.

¹⁵ Vgl. Müller/Rippel 2011, S. 63f.

	Wahrnehmungsfeld	Beurteilungsfeld	Ausführungsfeld	
Rationalität	Senso-motorisches Empfinden	Analytisches Denken	Verantwortliches Handeln	Rationalität
Emotionalität	Schöpferisches Intuieren	Vitaratives Fühlen	gefühltes Erleben	Emotionalität

Abbildung 4: Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Ausführungsmodell
 Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Carl Gustav Jung

3. Bildung und Wissen

Bildung steht vor der schwierigen Aufgabe, nicht nur Bildungsinhalte zu vermitteln, sondern auch Orientierung und Wertmaßstäbe zu liefern, um das verfügbare Wissen verantwortungsvoll anwenden zu können. Wissen als äußere Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht noch lange nicht verantwortungsbewusstes Handeln. In diesem Kontext bezieht sich auch der Philosoph Jürgen Mittelstraß auf die Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen.¹⁶

Verfügungs- und Orientierungswissen definieren Clar/Doré/Mohr dabei als „anwendungsfähiges kognitives Wissen, auf das ich mich beim praktischen Handeln und theoretischen Argument verlassen kann. Verfügungswissen gibt die Antwort auf die Frage: Wie kann ich etwas, was ich tun will, tun? Demgegenüber ist Orientierungswissen das Wissen um Handlungsmaßstäbe. Es gibt uns Antworten auf die Fragen: Was soll ich tun? Was darf ich tun? Was darf ich nicht (oder nicht mehr) tun? Orientierungswissen bedeutet Kultur. Kultur, reflektiertes Leben, ist dadurch charakterisiert, dass der Mensch nicht alles tut, was er tun könnte. Verfügungswissen wird durch Orientierungswissen gezügelt.“¹⁷

Auf das nötige und immer wichtiger werdende Veränderungslernen fokussiert, ließe sich eine weitere Form von Wissen differenzieren. Das sogenannte Veränderungswissen, das gezielt auf die Bereiche Veränderungs- und Innovationsmanagement abzielt. Veränderungswissen beschäftigt sich insbesondere mit der Frage, wie Veränderungsprozesse ablaufen und wie das Neue kreativ entsteht. Rechtzeitiges Erkennen von grundlegenden Veränderungen und die adäquate Anpassung an die neuen Verhältnisse

¹⁶ Vgl. Mittelstraß 1989, S. 231.

¹⁷ Clar/Doré/Mohr 1997, S. 14ff.

durch das Lernen werden zu Kernaufgaben der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und generellen Lebensbewältigung.

Auf eine weitere Herausforderung im Umgang mit Wissen verweisen Schmitz und Zucker: „Organisationen wissen nicht, was sie alles wissen, geschweige denn, was sie wissen können. Wissen wird versenkt, schläft oder wird verschmäht, nicht gefördert oder verkümmert wie ein Muskel, der nicht gebraucht wird.“¹⁸ Daraus folgt, dass Wissen systematisch organisiert und verwaltet werden sollte, um die Ressource „Wissen“ optimal zu nutzen. Wir leben heute in einer Wissensgesellschaft, und die steigende Bedeutung des Wissens gibt dem Verteilungsproblem eine neue Bedeutung. Pragmatisches Wissen wird zugunsten des technologischen Wissens zurückgedrängt. Gleichzeitig wird der kreative Bereich – Forschung, Entwicklung, Innovation, Konstruktion und Dienstleistungen – für die moderne Volkswirtschaft und ihre Mitglieder immer wichtiger.

Um vorhandenes oder neue geschaffenes Wissen verfügbar zu machen, haben Probst, Raum und Romhardt sechs Kernprozesse des Wissensmanagements klassifiziert, um die operativen Aufgaben abzubilden: Wissensidentifikation, Wissenserwerb, Wissensentwicklung, Wissensteilung, Wissensnutzung und Wissensbewahrung.¹⁹ Für die Ausrichtung und Bewertung der Kernaufgaben halten die Autoren darüber hinaus die beiden Bereiche Wissensziele und Wissensbewertung für erforderlich.

Mit Bezug auf die Identifikation des relevanten Wissens ist eine Klassifizierung von Polanyi in implizites und explizites Wissen von Bedeutung.²⁰ Als explizites Wissen bezeichnet er – im Gegensatz zu implizitem Wissen – eindeutig kodierte und deshalb mittels Zeichen eindeutig kommunizierbares Wissen. Die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen spielt auch für die Wissensumwandlung und -weitergabe eine entscheidende Rolle. Das implizite Wissen entzieht sich dem formalen sprachlichen Ausdruck und betrifft schwer greifbare Faktoren wie persönliche Überzeugungen, Perspektiven und Wertsysteme. Dagegen besteht die Möglichkeit, explizites Wissen durch Maßnahmen zur Identifizierung, Speicherung und Verteilung von Informationen als organisationales Gut verfügbar zu machen. Diese expliziten Wissensbestandteile lassen sich wahrnehmen, beurteilen und weitergeben z. B. in Form von Datenbanken, Intranet, Wissenslandkarten, Dokumentationen, Handbüchern, FAQ-Listen, Checklisten oder dergleichen. Explizites Wissen ist kodifizierbar und kann damit in eine formale, systematische Sprache übertragen werden.²¹

Die beiden japanischen Wissenschaftler Hirotaka Takeuchi und Ikujiro Nonaka haben ein Modell der Wissensgenerierung entwickelt. Es beruht auf der Annahme, dass menschliches Wissen durch eine soziale Interaktion geschaffen und erweitert wird, welche zur Konversion von Wissen führt. Sie betonen, dass sich durch diesen sozialen

¹⁸ Schmitz/Zucker 2000, S. 22.

¹⁹ Probst u. a. 1999, S. 51ff.

²⁰ Vgl. Polanyi 1969, S. 132.

²¹ Vgl. ebd., S. 1ff.

Prozess der Wissensumwandlung sowohl das explizite als auch das implizite Wissen in quantitativer und qualitativer Hinsicht weiterentwickelt.²²

Das Modell verankert Wissen auf drei Ebenen: Individuum, Gruppe und Unternehmen. Die Entwicklung neuen organisationalen Wissens erfordert eine Umwandlung zwischen diesen Ebenen in aufsteigender Reihenfolge, d. h. vom Individuum bis zur Organisation. Durch die wechselseitige Bereitstellung expliziter und impliziter Wissensbestandteile entsteht, nach Modellvorstellungen, ein spiralförmiger Wissensprozess. Mit Sozialisation (von implizitem zu implizitem Wissen) wird der Prozess bezeichnet, in dem implizites Wissen zwischen Individuen durch gemeinsame Erfahrung, Beobachtung und Nachahmung vermittelt wird. Durch die Externalisierung (von implizitem Wissen zu explizitem Wissen) wird das implizite Wissen artikuliert und in explizite Konzepte umgewandelt. Das kann durch Bilden von Metaphern, Analogien, Konzepten oder Modellen unterstützt werden. Externalisierung ist die zentrale methodische Herausforderung des Wissensmanagements. Kombination (vom expliziten Wissen zu explizitem Wissen) ist ein Prozess, bei dem explizite Information über verschiedene Medien wie z. B. Internet, Intranet, Datenbanken oder gemeinsame Treffen und Gespräche kommuniziert und bislang isoliert stehende Bestandteile miteinander kombiniert werden. Die Internalisierung (vom expliziten Wissen zu implizitem Wissen) schließlich transformiert das explizite Wissen in neues implizites Wissen, in dem es als neues Know-how verinnerlicht wird. Internalisierung ist stark mit dem Begriff „learning by doing“ verbunden. Zur geschlossenen Spirale wird das Modell dadurch, dass sich an eine Internalisierung wiederum eine Sozialisation anschließt.

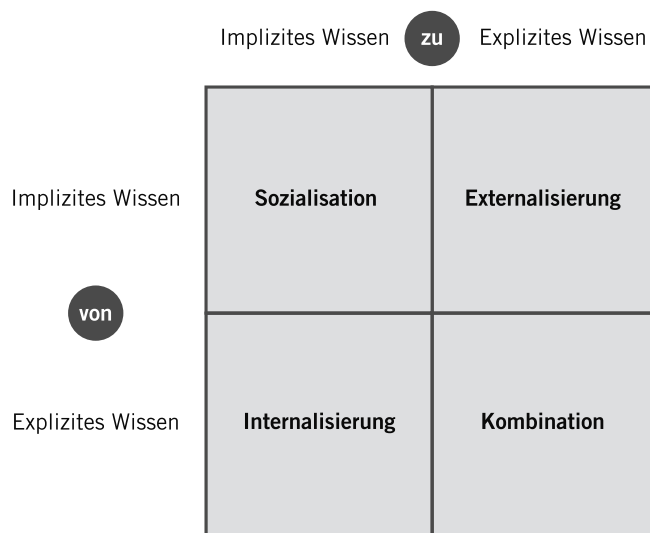


Abbildung 5: Formen der Wissensumwandlung
 Quelle: In Anlehnung an Nonaka/Takeuchi 1995, S. 72.

²² Vgl. Nonaka/Takeuchi 1995, S. 61.

Es ist zu betonen, dass nicht nur Individuen über Wissen verfügen, sondern auch soziale Gebilde wie Teams, Organisationen oder interorganisationale Netzwerke. Die organisationale Wissensentwicklung wird so zu einer dynamischen Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen.²³ Sehr beeindruckend verlief in den letzten Jahren die Wissenskombination in Form von gespeicherten globalen Wissensbeständen. Damit verbunden ist beispielsweise der beeindruckende Aufstieg von GOOGLE. Das Unternehmen, das 1998 von Larry Page und Sergey Brin gegründet wurde, ist heute ein Tochterunternehmen der Alphabet Inc. Durch die Wissensgenerierung und das Wissensmanagement wurde Google in nur 20 Jahren zu einer der mächtigsten Firmen in der Welt. Wie stark GOOGLE unser Leben verändert hat, zeigt der Sachverhalt, dass der Suchvorgang mit GOOGLE längst als „googeln“ in unsere Sprache und den Duden Einzug gehalten hat. Es gilt bereits als Synonym für Wissensrecherche und hat in der Bildungslandschaft seinen Platz gefunden.

4. Bildung und Kompetenz

Bildung lässt sich allgemein als ein lebenslanger Prozess des operativen und strategischen Wissensmanagements begreifen. Aus firmenspezifischer Sicht hat Klaus North den Zusammenhang zwischen anwendungsbezogener Wissensgenerierung und Wettbewerbsfähigkeit im Modell der Wissenstreppe dargestellt.

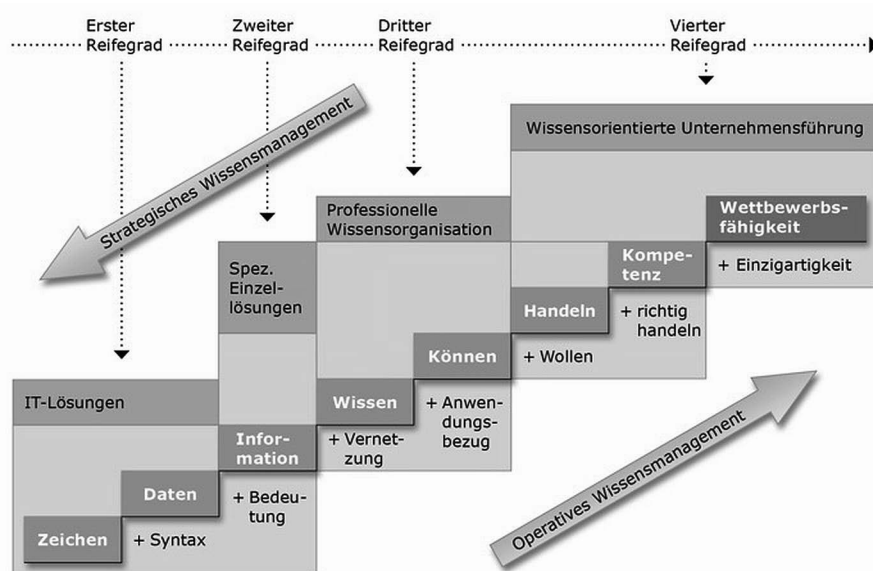


Abbildung 6: Wissensmanagement und Wettbewerbsfähigkeit

Quelle: In Anlehnung an North 2011, S. 36

²³ Vgl. Müller/Rippel 2011, S. 155f.