

Schrift und Wissen

Was die Theorie des Wissensmanagement von Platons Schriftkritik lernen kann

1. Schriftkritik als Wissensreflexion

„Denn dieses Schlimme hat doch die Schrift, Phaidros, und ist darin ganz eigentlich der Malerei ähnlich: denn auch diese stellt ihre Ausgeburten hin als lebend, wenn man sie aber etwas fragt, so schweigen sie gar ehrwürdig still. Eben so auch die Schriften. Du könntest glauben sie sprächen als verständen sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Gesagte, so enthalten sie doch nur ein und dasselbe stets. Ist sie aber einmal geschrieben, so schweift auch überall jede Rede gleichermaßen unter denen umher, die sie verstehen, und unter denen, für die sie nicht gehört, und versteht nicht, zu wem sie reden soll und zu wem nicht ...“ (Platon, Phaidros 275)

Was Platon, der erste Medientheoretiker des Abendlandes, hier thematisiert, ist das schwierige Verhältnis von Schrift und Wissen. Mit seiner Schriftkritik versucht er auf bestimmte prinzipielle Missverständnisse dessen, was „Wissen“ ist und wie „Lernen“ funktioniert, aufmerksam zu machen. Diese Missverständnisse werden für ihn gerade durch den Schriftgebrauch systematisch induziert. Dass eine – im Sinne Platons – medienphilosophische Reflexion auf den Wissensbegriff Relevanz für die aktuellen Debatten im Bereich des organisationalen Lernens und des Wissensmanagements hat und dass durch eine solche Reflexion gerade auch die sozialen Aspekte des Wissensmanagements ins Blickfeld rücken, soll der folgende Beitrag skizzieren. Eine schrifthistorische und schriftphänomenologische Perspektive auf das „Wissen“ scheint schon deshalb von Belang, als es noch immer zumeist *geschriebene Texte* sind, denen eine überragende Bedeutung auch im Kontext von Wissensmanagement eingeräumt wird. Schrift¹ – sei es in elektronischer Form oder auf Papier – ist nach wie vor das bevorzugte Medium der ‚Wissensspeicherung‘ und ‚Wissensweitergabe‘, von der Projektdokumentation bis zu Best-Practice-Berichten.

Die vergleichsweise noch recht kurze Geschichte des Wissensmanagement lässt sich in etwa so skizzieren: Die Wurzeln der Idee lagen zunächst in der Organisationstheorie und Organisationssoziologie. Dort wurde seit den 60er Jahren das Konzept der „lernenden Organisation“ entwickelt [Argyris, Schön 1978/1999]. Innerhalb dieses Konzeptes diskutierte man das Problem des ‚Wissensflusses‘ bzw. der ‚Wissensakkumulation‘ in Unternehmen zunächst durchaus noch in seiner komplexen sozialen und praktischen Dimension.

¹ Ich verwende hier einen Schriftbegriff, der Schrift einerseits als Verdauerung sprachlicher Handlungen fasst, der andererseits aber auch auf den operationalen Aspekt von Schrift abhebt [Go95] und entsprechend auch die ‚Inhalte‘ computerbasierter Informationssysteme, Datenbanken etc. einschließt.

Parallel dazu gab es ebenfalls bereits in den 60er und 70er Jahren im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung vielfältige Versuche, die Zugänglichkeit von Daten innerhalb der EDV-Systeme von Unternehmen für deren Benutzer zu optimieren, das heißt auf der Softwareebene ein geeignetes *Datenmanagement* aufzubauen. Die bekannten technologischen Umwälzungen der 80er und 90er Jahre haben dann zu einer enormen Ausbreitung der Computertechnik innerhalb fast aller Arbeitsbereiche von Unternehmen und Institutionen geführt. Dabei wurde die *Datenverarbeitung* im Laufe der Zeit zur *Informationsverarbeitung* umdefiniert und auch der *Wissensbegriff* schließlich mit einem objektivistisch konzipierten Begriff der *Information* bzw. des *Informationstransfers* (Shannon und Weaver 1971, Capurro 1978) verknüpft.

Auf der Grundlage eines solchen – wie sich zeigen wird: verkürzten – Wissensbegriffs, wird Wissensmanagement in den 90er Jahren zunächst vor allem als IT-Problem konfiguriert. Lösungen für alle möglichen ‚Wissens‘-Probleme in Unternehmen sucht man primär auf der Ebene von Softwareentwicklungen und verkauft die entsprechenden Heilsversprechen [kritisch dazu: Schneider 2001; Wilkesmann, Rascher 2002]. Dabei geraten die sozialen Dimensionen des Wissens oft aus dem Blick.

Je mehr die anfängliche Faszination für das neuartige Medium Computer und dessen tatsächlich innovative Möglichkeiten der Datenverarbeitung und Datenverteilung nachlässt, um so mehr wird sichtbar, dass sich die zum Teil enormen Ansprüche und Erwartungen, die in den letzten Jahren mit dem Konzept des Wissensmanagement verbunden worden sind, in einer (computertechnologischen) Praxis, die ausschließlich das *Daten- und Textmanagement* von Organisationen ‚optimiert‘, keineswegs alle erfüllen lassen.

Weil daten- und textproduktionszentrierte Wissensmanagementansätze in der Unternehmenspraxis häufig zu nur unbefriedigenden Ergebnissen führen (vgl. die Kritik am ‚Wissensmanagement by Eichhörnchen‘-Prinzip in: [Schneider 2001, 85ff.]), ist es sinnvoll, sich noch einmal auf der theoretischen Ebene mit so grundsätzlichen Fragen auseinanderzusetzen wie: „Was ist Wissen?“; „Was kann es heißen, Wissen zu ‚verteilen‘, sich Wissen ‚anzueignen‘, Wissen zu ‚managen‘?“ Ziel einer solchen Reflexion auf den Wissensbegriff sollte es erstens sein, die merkwürdige Verkürzungen zu verdeutlichen, die der Wissensbegriff innerhalb Wissensmanagementtheorie (und -praxis) erfahren hat. Zweitens sollte der Wissensbegriff von seinem objektivistischen und theoretizistischen Ballast befreit werden, um mit einer solchen Dekonstruktionsarbeit schließlich drittens zur Öffnung des Denk- und Handlungsspielraum im Bereich des Wissensmanagement beizutragen.

Im Folgenden soll deshalb zunächst in einer medienphilosophischen und mediengeschichtlichen Perspektive erläutert werden, was reduktionistische Wissens-Konzeptionen sind und wie diese zustande kommen. Dabei werden im Wesentlichen zwei Thesen vertreten.

Erstens: Der verkürzte Wissensbegriff ist nicht erst oder allein verknüpft mit den modernen Informationswissenschaften beziehungsweise der Theorie und Praxis des Wissensmanagement. Er kommt vielmehr aus der langen abendländischen Wissenstradition und ist verknüpft mit der Entstehung des Projektes formaler Wissenschaft im antiken Griechenland. Vor 2500 Jahren entsteht hier eine kulturell

neuartige Form der Wissensdarstellung und Wissenstradierung. Wissen wird von den griechischen Philosophen als schriftliche *episteme*, als logisch und terminologisch durchgearbeitetes System situationsinvariant („generell“) wahrer Aussagesätze („Die Erde dreht sich um die Sonne.“ „Perikles starb im Jahre 429 vor Christus.“) konzipiert und institutionalisiert. Ich nenne dieses neuartige ‚Wissensdesign‘, auf dem die gesamte okzidentale Wissenschaftskultur beruht und das in der Regel auch das Ideal der Wissensdarstellungspraxis in heutigen Unternehmen darstellt [vgl. Schreyögg 2001c], „*epistematisch*“.

Zweitens: Die Alphabetschrift ist die medientechnische Grundlage der epistematischen Wissensdarstellungspraxis, sie ist die Grundlage des Projektes westlicher Wissenschaft als *episteme*. Die alphabetische Schriftpraxis induziert nicht nur Wissenschaft, sie induziert bei ihren Benutzern zugleich auch ein bestimmtes Missverständnis dessen, was „Wissen“ ist: Beginnend mit der Entstehung der schriftlich-epistematischen, entsituiereten, entkontextualisierten Form der *Wissensdarstellung* wird *Wissen* schon in der Antike immer mehr vergegenständlicht und oft nicht mehr aus den Handlungs- bzw. Kommunikationsvollzügen der Menschen gedeutet. Zugleich geraten im Laufe der Zeit andere, eher ‚implizite‘ Wissenarten¹ – etwa die noch in der Antike neben der *episteme* als Formen des Wissens bekannten und anerkannten *techne* und *phronesis* – und andere Wissensdarstellungsweisen – narrative Darstellungen, Spruchweisheiten et cetera – immer mehr aus dem Blick. Oder sie werden gegenüber der neuen, epistematischen Darstellungsweise als *defizitär* eingestuft. Gleichzeitig prägt sich die Vorstellung aus, man könnte prinzipiell alles implizite Wissen (und Können) in explizites Wissen, das heißt in die Form situationsinvariant gültiger Sätze überführen.

Anhand der Differenz von kultureller Mündlichkeit und kultureller Schriftlichkeit und den damit jeweils verbundenen Möglichkeiten der Wissenstradierung wird im Folgenden erläutert, was die Grenzen und was die prinzipiellen Missverständnisse der schriftlich-epistematischen Form der Wissensdarstellung sind und was demgegenüber *andere* Wissensdarstellungsformen zu leisten vermögen. Im Anschluss an diese medienphilosophische De- bzw. Rekonstruktion des abendländischen Wissensbegriffs und des antiken ‚Wissensmanagements‘ wird erläutert, welche Konsequenzen sich aus einer durch die Schriftreflexion gewonnenen pragmatistischen Reformulierung des Wissensbegriff für die Theorie des Wissensmanagement ergeben könnten bzw. sollten.

2. Schrift, formaler Sprachgebrauch, formales ‚Wissensdesign‘

Den Unterschied zwischen dem impliziten, nicht oder kaum verbalisierten, empraktischen Wissen – etwa dem Können eines Handwerkers – auf der einen Seite und dem expliziten, das heißt *sprachlich* verfassten und sprachlich zu tradierenden Wissen auf der anderen Seite gibt es in allen menschlichen Gesellschaften, sowohl in mündlichen (oralen) als auch in schriftlichen (literalen) Kulturen. (Mündliche Kulturen sind solche, die keine Schrift entwickelt haben, wobei „Schrift“ hier definiert wird über den Versuch, sprachliche Handlungen wortgetreu aufzuzeichnen und reproduzierbar zu machen.) Anders als Schriftkulturen besitzen mündliche Gesellschaften kein externes Speichermedium für den *sprachlich* verfassten Teil ihres kulturellen Wissen. Alles sprachlich verfasste Wissen, das nicht vergessen werden soll, muss durch regelmäßige

gemeinschaftlich-rituelle Wiederaufführung in der kollektiven Erinnerung gehalten und tradiert werden, ebenso wie auch das implizite Wissen (Können) nur dadurch erhalten bleibt, dass es regelmäßig praktiziert wird.

Ein Großteil der „kulturellen Energie“ mündlicher Gesellschaften ist entsprechend durch die notwendige permanente Erinnerungsarbeit gebunden, wobei die Darstellungsform mündlich überlieferten Wissens mnemotechnischen Erfordernissen angepasst ist: Neben leicht merkbaren mündlichen Sprichwörtern dominiert die erinnerungsfreundliche narrative Darstellung anschaulicher Situationen. Zugleich stützen Reim und Rhythmus die Erinnerung. Von wenigen Ausnahmen abgesehen kommt es in mündlichen Kulturen nicht zu einer wortwörtlichen Tradierung der überkommenen Texte. Die traditionellen Erzählungen passen sich vielmehr – von den Akteuren selbst meist völlig unbemerkt – den Veränderungen im kulturellen und sprachlichen Aufführungskontext an. Die Ethnologen Jack Goody und Ian Watt haben dieses Phänomen mit dem Begriff der Homöostase beschrieben [Goody, Watt 1981, 50ff.].

Erst mittels der Schrift lassen sich Wissensäußerungen als sprachliche Handlungen so verdauern, dass der Memorierungszwang entfällt und jederzeit ein entsprechend kontrollierbarer Zugriff auf die vertexteten Wissensdarstellungen möglich wird. Zugleich treten durch die Verschriftlichung Widersprüche in und zwischen den verschiedenen Texten der Tradition viel stärker in Erscheinung als im Vollzug mündlicher Darbietungspraxen. Schrift ermöglicht und induziert so einen eher innovativen und kritischen Umgang mit der Tradition – eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung von (abendländischer) Wissenschaft [Assmann 1992]. Darüber hinaus ermöglicht die Schrift neue *Formen* der *Wissensdarstellung*: Weil unter den Bedingungen von Schriftlichkeit der mnemotechnische Zwang zur Narration und zu Spruchweisheiten aufgehoben ist, werden formalere und systematischere Darstellungen, sowie die enzyklopädische Ordnung des Wissens möglich. Das Projekt der *episteme* kann sich ausbilden. Die Besonderheit der in Griechenland entwickelten neuartigen Form der (wissenschaftlichen) Wissensdarstellung besteht in ihrer besonders großen *Formalität*, in der logischen und terminologischen Durchstrukturierung eines Systems von situationsinvarianten wahren Sätzen, in der besonderen Rolle, die die formale Logik bei der Konzipierung dieses ‚Wissensdesigns‘ spielte. Der formale Charakter wissenschaftlich-epistemischen Wissens hängt mit dem besonderen formalen Charakter der alphabetischen Schriftpraxis zusammen [Stetter 1997, Totzke 2002]. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Die Wahrnehmung von Worten als *Wörter*, als formale syntaktische Einheiten, entsteht systematisch erst mit der Praxis des phonematischen Schriftgebrauchs: Bei der unmittelbaren mündlichen Verständigung hört man in der Regel auf ‚Inhalte‘, auf das *Gemeinte* und nicht auf das formal-wortwörtlich *Gesagte*. Das Gesagte entschwindet permanent und ist entsprechend nur schwer kontrollierbar. Mündliche Äußerungen können entsprechend nur in sehr begrenztem Maße Gegenstand von logischen Analysen werden. Erst die schriftliche Fixierung von Rede ermöglicht systematisch deren logische Untersuchung, denn nur in schriftlicher Form lässt sich eine Äußerung jederzeit wieder kontrollierend vor Augen führen.

Wie stark bei den Schriftbenutzern das Bewusstsein für die Syntaktizität und die formale Seite von Sprache geweckt wird, ist unter anderem abhängig vom jeweils verwendeten

Schriftsystem. Logographische (Wort-)Schriften wie die chinesische und die altägyptische Schrift haben einen Zeichenbestand, der primär „semantisch determiniert“ ist. Das heißt die einzelnen Zeichen haben jeweils eine inhaltliche Bedeutung. Der Zeichenbestand von Silben- und Alphabetschriften (phonematische Schriften) ist hingegen „phonetisch determiniert“. Die einzelnen Zeichen stehen in der Regel für *bedeutungsleere* – und insofern *formale* – Sprachelemente („Laute“). Bei phonematisch geschriebenen Texten wird der Blick deshalb viel stärker durch den Textinhalt hindurch auf die *Form* des Textes gelenkt, auf die „Textur“, wie Christian Stetter es ausdrückt [Stetter 1997, 273]. Zwar segmentiert jede Art von (echter) Schrift das Kontinuum menschlicher Rede in Einheiten (in einzelne Worte bzw. *Wörter*). Als bloß formale Zeichen, das heißt als formale syntaktische Einheiten, als Zeichen oder Symbole im Sinne eines: „X steht für Y“, werden Worte systematisch erst wahrnehmbar, ansprechbar und reproduzierbar in einer Schriftkultur, die sich auf der Basis einer *phonematischen* Schrift entwickelt. Ein Blick auf die (alphabetische) Schrifterwerbs-Praxis von Schülern mag das verdeutlichen: Die phonematische Analyse des Gesprochenen muss als Technik mit den Kindern zunächst eingeübt werden. Die Kinder werden darauf trainiert, Laute auf bestimmte Buchstaben und Buchstaben auf bestimmte Laute zu beziehen. Ein Kind wird, wenn es ein Wort wie „Fenster“ schreiben soll, zunächst darin eingeübt, dieses *langsam* auszusprechen („F-e-e-n-s-t-e-e-r!“). Es wird sodann darin eingeübt, *Lautgrenzen* zu „hören“, die es ‚natürlicherweise‘, nämlich auf der rein *akustischen* Ebene *gar nicht gibt*. Denn der gesprochene Laut „Fenster“ stellt akustisch ein Kontinuum dar. Beim Lesen desselben Wortes muss das Kind umgekehrt zunächst die einzelnen Buchstaben identifizieren und artikuliert dann langsam, die eingeübten Laute einzeln aussprechend, „F-e-n-s-t-e-r“. Dieses ausgesprochene und dann mehrmals (meist schneller werdend) vor sich hingemurmelte „F-e-n-s-t-e-r“ *bedeutet* dem Erstklässler zunächst noch nichts – es ist nur ein *formale* akustische *Gestalt*. – Bis plötzlich nach dem vielleicht *sechsten* gemurmelten „F-e-n-s-t-e-r“ das Kind plötzlich emphatisch ausruft: „Fenster! [...] Das heißt Fenster!“

Durch diese phonematische Analyse- und Lesetechnik erfährt das nunmehr alphabetisierte Kind *erstmal* *explizit*, dass es da einen *Laut* gibt, den man mit Buchstaben „Fenster“ schreibt, „F-e-n-s-t-e-r“ *ausspricht* und der „Fenster“ *meint*! Das bewusste (und zunächst äußerst anstrengende) Wahrnehmen der formalen lautlichen Gestalt geschieht in der primären Mündlichkeit (eines Vorschulkindes oder eines Angehörigen einer nicht-phonematisch-literalen Kultur) *in der Regel nicht*, beziehungsweise nur in *Ausnahmesituationen*.

Phonematische Schriften, insbesondere aber Alphabetschriften induzieren also die Ausprägung eines *Wörter- und Syntaktizitätsbewusstsein* in Bezug auf sprachliche Äußerungen. Dies wiederum ist Voraussetzung für einen formalen Umgang mit Sprache, für die Entstehung von formaler Logik und den Entwurf formaler Wissensdarstellungen.

Die *einzelnen* phonematischen Schriftsysteme (Silbenschriften, Konsonantenschriften, ‚vollständige‘ Alphabete) unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die vielfältigen grammatischen Formen einer Sprachpraxis sichtbar zu machen und die syntaktischen Verknüpfungen der Wörter differenzierend abzubilden. Erst die *Sichtbarmachung* sprachlicher Formen (Flexions-, Tempus- und Modusformen), wie sie durch das griechische Alphabet geschieht, induziert die Reflexion auf grammatische Beziehungen

und logische Relationen in und zwischen Sätzen. – Das bloß Gehörte entschwindet und steht weitaus weniger gut einer Analyse zur Verfügung als Geschriebenes. – Das griechische Alphabet hatte eine gegenüber den vorhergehenden Schriftsystemen viel stärkere „grammatikalische Auflösungskraft“ [Stetter 1997, 645] und ermöglichte so in besonderer Weise die Ausprägung von Logik und Grammatik.

Das Alphabet stellt darüber hinaus mit den Buchstaben formale Platzhalter für Begriffswörter und Aussagesätze zur Verfügung. Diese können in formallogischen Darstellungen verwendet werden ($A \rightarrow B$; $A \leftrightarrow B$ etc.). In der Mündlichkeit kennt man demgegenüber keine bedeutungsfreien Sprachelemente.

Die phonematische Schriftpraxis macht einen formalen Umgang mit Sprache und formallogische Reflexionen nicht nur *möglich*, sondern aus praktischen Gründen auch *erforderlich*: Schriftliche Kommunikation hat gegenüber der Praxis mündlicher Verständigung einige Defizite auszugleichen, denn die Situationsbindung und die unmittelbare Nachfragemöglichkeit sind hier, anders als bei mündlichen Gesprächen, in der Regel nicht gegeben. Hinzu kommt, dass die Multimedialität, durch die sich die mündliche Kommunikationsform auszeichnet, im Schriftlichen verloren geht: Während man beim Sprechen über ein komplexes Repertoire von Mitteln verfügt, sein Anliegen verständlich zu machen (Gestik, Mimik, Intonation, Deixis et cetera), ist man beim Schreiben gezwungen, alles in *einem* Medium abzubilden: dem graphisch-visuellen.

Die verschiedenen Schriftsysteme bieten unterschiedliche Möglichkeiten zur Vereindeutigung (Disambiguierung) schriftlicher Texte: Phonematische Schriften können und müssen den Situations- und Multimedialitätsverlust, der mit der schriftlichen Kommunikationsform verbunden ist, in mancher Hinsicht durch *andere* Mittel zu kompensieren versuchen als die Wortschriften. Indem phonematische Schriften das Gesprochene im Wesentlichen entsprechend seiner lautlichen Struktur verschriftlichen, müssen und können sie Sprache in einem ganz anderen Maße für ihre Anforderungen *umformen* als Wortschriften dies können.

Phonematische Schriften zwingen und führen *erstens* zu einer stärkeren terminologischen Genauigkeit: Die semantische Konsistenz der Verwendung von Wörtern muss aus Gründen der Verständnissicherung in schriftlichen Texten in weitaus stärkerem Maße gewährleistet sein als in der Mündlichkeit [Stetter 1997, 36]. Der phonematische Schriftgebrauch führt damit langfristig zu einem *Ausbau* und zugleich zu einer *Versachlichung* des Vokabulars einer Sprache.

Zweitens kommt es zu teilweise erheblichen *syntaktischen* Normierungen: Zur Sicherung der Verständlichkeit des Geschriebenen sind (anders als im Falle mündlicher Kommunikation) zumeist ‚vollständige‘, syntaktisch ‚wohlgeformte‘ Sätze erforderlich.

Drittens fordert der entgrenzte Gebrauch der phonematischen Schrift dazu heraus, die *Übergänge* zwischen Sätzen und Satzteilen *expliziter* zu machen. An die Stelle einer (konzeptionell mündlichen) ‚und – und – und‘-Verbindung zwischen einzelnen Sätzen oder Satzteilen (*Parataxe*), bei der die Kommunikationspartner in der Regel wissen, wie die ‚und‘-s jeweils gemeint sind, treten zunehmend *explizitere* Verbindungen mit *weil, da, infolge, aufgrund, durch, wegen ... (Hypotaxe)*. Die Satzkonstruktionen werden komplizierter und ‚verschachtelter‘.

Weil das Alphabet die Flexionen sehr genau ‚notiert‘ bietet es die größten Möglichkeiten einer syntaktischen Normierung des Geschriebenen.

Einerseits *ermöglicht* die Alphabetschrift die Ausprägung von formalem Sprachbewusstsein und formaler Logik. Andererseits ist die Praxis der schriftlichen Tradierung von Texten mit dem *Zwang* zur Vereindeutigung dieser Texte verbunden. Das wiederum *fordert* grammatische und logische Reflexionen *heraus*. Formale Logik fungiert als Hilfsmittel, um die stets bedrohte Verständlichkeit schriftlicher Texte zu sichern.

Logische Analyse und die logische Durchstrukturierung von Texten werden gerade dann notwendig, wenn man Wissen in Form von situationsinvariant wahren Sätzen zu konzipieren beginnt. Die Idee und der Entwurf eines solchen epistematischen ‚Wissensdesigns‘ hängen ihrerseits wiederum aufs Engste mit den Möglichkeiten der Schrift zusammen: In der Mündlichkeit gibt es Wissensäußerungen immer nur eingebettet in konkrete praktische Situationen. Auch das Erzählen bzw. die Aufführung eines traditionellen Mythos ist meist stark eingebunden in eine konkrete (rituelle) Situation und zugleich situationsadaptiv. Orale Wissensäußerungen sind zudem aus mnemotechnischen Gründen häufig narrativ verfasst: Es werden dabei in der Regel konkrete Situationen geschildert und nicht einzelne generalisierende Aussagen mit situationsinvariantem Gültigkeitsanspruch getroffen. Es besteht auch nicht die Möglichkeit und die Notwendigkeit, ein derart verfasstes Wissen in Disziplinen zu unterteilen und zu enzyklopädisieren.

3. *Alphabet, episteme, Wissensmetaphysik*

Anhand der Texte von Philosophen wie Parmenides, Platon und Aristoteles lässt sich exemplarisch verfolgen, wie die alphabetische Schriftpraxis in Griechenland erstens die Idee von Wissen als System von situationsinvariant wahren Sätzen induziert, wie sie zweitens die formallogische Analyse von und das formale Operieren mit Sprache vorantreibt und so das Projekt der *episteme* konturiert und wie sich drittens dabei zugleich bestimmte grundsätzliche *Missverständnisse* dieses epistematischen Wissens ausprägen: Wissen wird vergegenständlicht und als abgekoppelt von den menschlichen Handlungsvollzügen aufgefasst und zugleich wird die epistematische Form der Wissensdarstellung zur idealen und ‚einzig wahren Form des Wissens‘ stilisiert.

Parmenides philosophiert noch in einem semiliteralen Umfeld, der Gebrauch der Schrift ist an der Wende vom 6. zum 5. vorchristlichen Jahrhundert in Elea wie im ganzen griechischen Kulturkreis noch keine kulturelle Selbstverständlichkeit. Die frühen griechischen Philosophen wirken nicht über ihre Schriften, sondern über öffentliche Darbietungen. Entsprechend adaptiert Parmenides mit seinem Lehrgedicht mündliche Darstellungsformen. Inhaltlich reagiert er jedoch auf eine sich etablierende neuartige schriftgestützte Diskurspraxis, in der man bereits mit formalen Schlüssen (und Fehlschlüssen) zu operieren beginnt. Parmenides reflektiert und kommentiert eine neuartige Konzeption der Wissensdarstellung. Das Ideal dieser Wissenskonzeption sind Behauptungssätze, die völlig abgesehen von der Äußerungssituation wahr oder falsch sind. Es ist das geschriebene Wort, das ein solches Ideal definierbarer Wahrheiten nahe

legt, die eine viel größere Autonomie und Dauer haben als die faktisch jeweils als situationsabhängig erlebten Wahrheiten mündlicher Äußerungen.

Parmenides' Überlegungen zum *Sein* und seine berühmte „Leugnung des *Werdens*“ lassen sich als Konsequenzen logisch-semantischer Überlegungen in Bezug auf das Projekt schriftlicher *episteme* deuten²: Wer ideal situationsinvariant wahre Aussagen fixieren möchte, muss ideal *situationsinvariant* referierende Namen (Benennungen) in diesen Aussagen voraussetzen, das heißt ideal ‚ewige‘ Substanzen, auf die sich die jeweiligen Namen (Benennungen) beziehen. Wer dann allerdings nicht mehr versteht, dass dieses Ideal-Bild von ‚ewigen‘ Substanzen ‚nur‘ ein Bild ist, das sich aus der Praxis der *episteme*, also letztlich aus einem speziellen menschlichen (Schreib-)Praxisvollzug ergibt, verfällt einem gravierenden Missverständnis: dass es nämlich ‚da draußen‘ Dinge, Eigenschaften, Gesetze oder Wahrheiten gibt, die unabhängig von der menschlichen Praxis ‚an sich‘ existieren. – Im philosophischen Sprachgebrauch wird dieses Missverständnis unter den Stichworten *Substanzontologie* beziehungsweise *Vorhandenheitsontologie* [Heidegger 1986] thematisiert und kritisiert.

Mündliche Sprechakte, auch solche mit Aussage- und Behauptungscharakter und auch solche, die wie die erzählten Mythen bis zu einem gewissen Grade vertextet und damit verdauert sind, haben in der Regel einen unmittelbaren Situationsbezug bzw. eine über das Ritual gesteuerte *Situationsbindung*. Sie werden aus der entsprechenden Situation heraus in ihrem Sinn und Zweck verstanden. Konzeptionell schriftliche Aussagen dagegen, wie wissenschaftliche Texte (und in der Regel auch wie die Texte, die als ‚Wissensdokumentationen‘ in modernen Unternehmen erstellt werden), haben *keinen* unmittelbaren Situationsbezug. Als situationsentkoppelte Artefakte führen schriftliche Aussagen gerade nicht die Situation ‚mit sich‘, zu der sie ‚passen‘, für die sie relevant und hilfreich sind. Weil dies so ist, kann leicht die irrige Vorstellung aufkommen, die schriftlichen Aussagen der epistematischen Wissenschaft hätten eine Wahrheit, die gänzlich jenseits *aller* Situationen, aller menschlichen Lebensvollzüge angesiedelt ist. So ist es gerade die Schriftpraxis, aus der heraus sich einerseits das Projekt der *episteme* entwickelt, die gleichzeitig die problematische Vorstellung induzieren kann, epistematische Wissensdarstellungen seien etwas prinzipiell Anderes und ‚Höheres‘ als eine menschliche Praxisform, weil ihnen ein privilegierter Zugang zur ‚Wirklichkeit‘ beziehungsweise zur ‚Wahrheit‘ zugrunde läge. Wahrheit wird dabei als Übereinstimmungsbeziehung zwischen ‚vorhandener‘ Aussage und ‚vorhandenem‘ Gegenstand gedeutet [Heidegger 1986, § 44; Rorty 1997]. Philosophen nennen eine solche Wahrheitskonzeption „korrespondenztheoretisch“.

Das Problematische an dieser mit der schriftlichen Wissenstradierung verknüpften Wahrheits- und Wissenskonzeption wird noch deutlicher, wenn man die weitere Ausarbeitung der Idee der *episteme* bei Platon verfolgt. Platons ‚Dialoge‘ sind keineswegs Mitschriften tatsächlicher mündlicher Gespräche, sondern konzeptionell schriftliche Texte. Platon greift auf die mit der schriftlichen Form der Darstellung gegebene Möglichkeit zurück, dass der Leser sich den Gang der jeweiligen komplexen Argumentationen immer wieder kontrollierend vor Augen führen kann. Bei der rein mündlichen Darbietung der Dialoge würde man als Hörer häufig den Überblick verlieren. Platons Texte sind Ausdruck eines sich auf der Grundlage der Alphabetschrift und der entsprechenden Disambiguierungszwänge herausbildenden formalen Umgangs

mit Sprache und sie reflektieren diesen zugleich. Platon fragt systematisch nach der Bedeutung einzelner Wörter (und gibt dabei manchmal auch ironische Antworten, wie im *Kratylos*³) und sucht nach Kriterien für die Begriffsverwendungen. Dabei geht es ihm im Kern darum, semantisch konsistentere Texte (Argumentationen, Wissensdarstellungen) einzufordern und selbst zu erzeugen. Semantische Konsistenz, das heißt eine gleichbleibende Wortverwendung, ist aber – wie oben beschrieben – erst ein Erfordernis situationsentbundener *schriftlicher* Darstellung. Rein mündliches Verständigungshandeln, auch mündliche Formen der Wissensdarbietung, bedürfen dieser Konsistenz in viel geringerem Maße, da hier der situative Kontext die Verständigung stützt.

Auf der Basis der alphabetschriftlichen Notation entdeckt Platon im Dialog *Sophistes* anhand der unterschiedlichen, im Graphismus sichtbar werdenden Wortendungen unterschiedliche Wortformen, die er *onoma* und *rhema* nennt [Platon, *Sophistes*, 262 b ff.] – Haupt- und Zeitwörter (Substantive und Verben). Und er nutzt diese Unterscheidung zur Einführung eines elementaren Definitionsverfahrens, mithin zu Zwecken logisch-semantischer Analyse und Disambiguierung. Die Unterscheidung zwischen den Wortformen *onoma* und *rhema* wird zur Unterscheidung von logischem Subjekt und logischem Prädikat. Aristoteles übernimmt diese Unterscheidung und entwickelt davon ausgehend in den „Analytiken“ seine formale Logik, die zur Grundlage epistematischer Wissensdarstellung wird.

Die Differenzierung zwischen logischem Subjekt und logischem Prädikat – entdeckt auf der Grundlage einer Medienpraxis und mit dem Ziel der Stützung dieser Praxis (nämlich als Mittel, die Verständlichkeit konzeptionell schriftlicher Texte zu sichern) – führt jedoch zu bestimmten Missverständnissen. Man stellt sich ‚die Welt‘ als bestehend aus vorhandenen Dingen mit vorhandenen Eigenschaften vor. Der schriftlich sichtbar gewordene *Satzbau* wird, wie Martin Heidegger sich ausdrückt, in metaphysischer Weise zum *Dingbau* umgedeutet [Heidegger 1980, 8]. Eine solche substanziologisch-logizistische (Fehl-)Konzeption der *Welt* und der *Dinge*, die zugleich eine Fehlkonzeption des *Wissens* impliziert, ist in den Texten von Platon und Aristoteles bereits angelegt.

Mündliche Sprechakte werden demgegenüber in der Regel ‚satzholistisch‘ und zugleich in ihrer jeweiligen praktischen Zweckhaftigkeit, ihrer „illokutiven Dimension“ [Austin 1987] verstanden. Es ist die spezielle Medienpraxis schriftlich-epistematischer Wissensdarstellung, in der logische Subjekte und logische Prädikate in Erscheinung treten und metaphysisch missdeutet werden können.

Platon reflektiert selbst die *Probleme*, die mit dem von ihm vorangetriebenen Projekt schriftlicher *episteme* verknüpft sind.⁴ Insbesondere die „Schriftkritiken“, wie sie sich im *Phaidros* und (falls er echt ist) im *Siebten Brief* finden, sind als Warnungen vor einer falschen Umgang mit schriftlich-epistematischen Darstellungen zu deuten, als Warnungen vor metaphysischen Überinterpretationen von wissenschaftlichen Weltschematisierungen. Es ist Platons Einsicht, dass die idealen Formen schriftlich-epistematischer Wissensdarstellung von deren Benutzern immer erst auf die reale Welt projiziert werden müssen. Platons Schriftkritik verweist darauf, dass die Sätze der Wissenschaften (und der Philosophie) keine ewigen Wahrheiten darstellen, sondern dass diese Sätze einerseits aus der Kommunikations- und Handlungspraxis konkreter

Menschen kommen und andererseits auch wieder in diese Praxen integriert werden müssen, dass sie ihre Verständlichkeit und ihre Tauglichkeit stets in der menschlichen Lebenspraxis zu bewähren haben.

Es ist bereits die Medientechnik der Schrift und nicht erst die Computertechnik, die praxisvergessen-metaphysische Deutungen des Wissens als vergegenständlichter, sichtbarer und problemlos transferierbarer Zeichen- beziehungsweise Datenbestand nahelegt. Platons *Phaidros* verweist auf diese ‚ideologische‘ Seite des Umgangs mit Schrifttexten und darauf, dass der ‚Wissenstransfer‘ eine komplizierte, in vieler Hinsicht implizite und immer nur begrenzt explizierbare Praxis ist. Schriftliche Texte selbst sind noch kein Wissen. Sie sind allerdings in einer (dialogischen) Praxis fundiert und müssen erst von Menschen in und durch einen kontextgestützten Verstehensprozess jeweils zu Wissen ‚gemacht‘ werden [Kambartel 1991].

Die von Platon gegründete Akademie ebenso wie die Schule des Aristoteles (das Lykeion) sind Institutionen, innerhalb derer man auf ‚ganzheitlich‘-dialogische Weise in einen angemessenen Umgang mit den schriftlichen Texten der *episteme* eingeübt wird. Sie bilden auf ihre Weise ‚Communities of Practice‘ – im Bereich der gemeinschaftlich kontrollierten Erzeugung theoretischen Wissens.

4. *Drei Missverständnisse von Wissen im Wissensmanagement – Konsequenzen und „Auswege“*

Die hier skizzierten Überlegungen zur Schrift- und Schriftlichkeitsproblematik lassen drei prinzipielle Missverständnisse von Wissen sichtbar werden, die auch im Kontext der aktuellen Debatten um organisationales Lernen und Wissensmanagement relevant sind und hier häufig zu gravierenden theoretischen (und praktischen) Problemen führen. Im Folgenden sollen diese Missverständnisse des Wissensbegriffs in ihren Konsequenzen für die Wissensmanagement-Theorie erläutert und mögliche Auswege angedeutet werden.

Das ‚objektivistische‘ Missverständnis: Wissen ist kein externer Gegenstand, wie es die schriftlich-vergegenständlichte Form der Darstellung nahe legt, sondern auf einer grundsätzlichen Ebene jeweils an einzelne Personen gebunden – Personen allerdings, die prinzipiell in einer sozialen, kommunikationsbasierten Praxis leben. Wissen ist Wissen nur *in* und *für* jeweilige Situationen (der ‚Anwendung‘). Diese Praxis- und Situationsbezogenheit ist fundamental für Wissen. Wissen lässt sich nicht in technischer Weise von Person A zu Person B übertragen wie sich Daten von Computer A auf Computer B übertragen lassen. Wissen kann nur ‚induziert‘ werden [Schneider 2001]. Schriftliche Darstellungen, sei es im traditionellen Medium Buch oder im Computer, können – ebenso wie mündlich erzählte Geschichten – bei einer solchen Wissensinduktion helfen, sie sind aber in dieser Perspektive selbst niemals *Wissen*.

Insofern ist jede Rede von „automatisiertem Wissensmanagement“ [Sturz 2000] in einem grundsätzlichen Sinne irreführend, denn eigentlich ist hier nichts anderes als eine spezielle Art von „Datenmanagement“ gemeint. Das noch immer vorherrschende *technologische Paradigma* im Wissensmanagement, das einseitige Fokussieren auf *explizites, dokumentiertes Wissen* und auf IT-Lösungen für virulente Lern- und Wissensprobleme von Organisationen stehen in einer langen schriftgeschichtlichen Tradition.

Die Explikationsillusion: Es lässt sich nicht alles implizite Wissen einer Person (bzw. einer Organisation) explizit machen in dem Sinne, dass es sich vollständig in eine situationsinvariante schriftliche (bzw. computerschriftliche) Darstellungsform überführen ließe. Auch die wissenschaftlich-technische (Schrift-)Sprachpraxis ist „kontextsensitiv“ und hat ihre Explikationsgrenzen [vgl. Polanyi 1985]. Schrifttextliche Wissensdarstellungen im Bereich organisationalen Wissens, die sich am logisch und terminologisch um Genauigkeit bemühten Sprachstil der Wissenschaften orientieren, setzen zu ihrem angemessenen Verständnis implizites Kontextwissen und Adaptionfähigkeiten bei ihren Benutzern voraus. Die Fähigkeit zur Projektion von formalen Wissensdarstellungen auf die jeweils eigene Verstehens-, Lern- bzw. Anwendungssituation muss bei den Mitarbeitern gegeben sein bzw. eigens entwickelt werden. Für ein effektives Wissensmanagement ergibt sich entsprechend die Aufgabe, zusätzlich zum optimierten Text- und Datenfluss im Unternehmen, auch Möglichkeiten für den direkten, unmittelbaren Austausch von implizitem Kontextwissen durch die Mitarbeiter zu schaffen [Nonaka, Takeuchi 1997], die Herausbildung von *Communities of Practice* zu unterstützen und gegebenenfalls „direkte“ interpersonale Lernsituationen im Unternehmen zu initiieren: Letzteres kann geschehen durch die zeitweilige Aufgabenrotation innerhalb der Organisation, durch die Einladung von Unternehmenstheater-Gruppen in die Firma [Schreyögg 2001a] oder durch den Einsatz professionell angeleiteter Geschichten-Workshops für Management und Mitarbeiter [Reinmann-Rothmeier, Erlach, Neubauer 2000].

Die Priorisierung der episteme als Wissensdarstellungsform: Die einseitige Orientierung auf das durch den Schriftgebrauch induzierte formale ‚Wissensdesign‘ der *episteme* hat in der abendländischen Wissenstradition zu einer ungerechtfertigten und systematischen theoretischen Herabsetzung und Ausgrenzung anderer Wissensdarstellungsformen (z. B. der konzeptionell mündlichen Narration) geführt. Im Laufe der griechisch-abendländischen Kulturgeschichte wird die wissenschaftlich-epistematische Form der Wissensdarstellung fataler Weise zum Inbegriff von Wissen überhaupt. Vor der Erfindung der schriftlichen *episteme* waren für die Griechen nicht nur die *techne* – das praktische Können, die Kunstfertigkeit – und die *phronesis* – die praktische Klugheit – (implizite) Weisen des Wissens, sondern selbstverständlich gehörten auch die narrativen und dramatisierten Mythendarbietungen der griechischen Sänger-Dichter zum *Wissen*. Die mündlich-narrativen Wissensdarbietungen der griechischen Rhapsoden waren nicht nur multimedial, sondern auch multifunktional, sie vermittelten – häufig in analoger Weise – komplexes soziales, technisches, ethisches und medizinisches Wissen, hatten eine ästhetische und ‚spirituelle‘ Dimension. Die Wahrheit einer solchen Wissensdarbietung bemaß sich nach ihrer praktischen ‚Wirksamkeit‘ im jeweiligen Leben der Menschen.

Die Reflexion auf die Praxis der Wissenstradierung in mündlichen Gesellschaften zeigt: Narrative Darstellungen haben durchaus ihre eigene ‚Realitätskompetenzen‘ und ihre eigene Funktionalität. Erzählte Geschichten leben von der Darstellung anschaulicher Situationen und können so (analogisches) Wissen induzieren. In Geschichten kann einiges von dem zur Sprache kommen (bzw. sichtbar gemacht werden), was an den jeweiligen menschlichen Handlungspraxen implizit ist, und was mit den Mitteln einer am Ideal wissenschaftlicher *episteme* orientierten Darstellungspraxis zunächst nicht thematisierbar ist. Diese Einsicht gilt es auch für den Bereich organisationalen Lernens fruchtbar zu machen. Die neueren *narrativen* Ansätze innerhalb des Wissensmanagement [Reinmann-Rothmeier, Erlach, Neubauer 2000; Reinmann-Rothmeier, Vohle 2001; Hermann, Müller 2001; Schütt 2000a] erscheinen als sinnvolle Erweiterungen eines bisher allzu beschränkten Mittelrepertoires im Bereich der Erfassung, Explikation und Verbreitung organisationalen Wissens. Gerade das Geschichten-Erzählen und Geschichten-Besprechen rückt den Prozess in den Blick, in dem Wissen jeweils immer situativ bei jeweils einzelnen Menschen entsteht. Die narrative, analoge Wissensdarstellung, insbesondere auch in medial mündlicher Form, kann einen motivational vertieften, ‚ganzheitlichen‘ und äußerst kommunikativen Lernprozess in Gang setzen, der zugleich gruppenintegrierend und identifikationsstiftend wirkt. Die bloße Verteilung von schriftlich verfassten und in der Regel schon stark verallgemeinerten („epistematisierten“) Best-Practice-Berichten reicht häufig nicht aus, um den Unternehmensmitarbeitern ein bestimmtes für wichtig erachtetes (Erfahrungs-)Wissen so zu vermitteln, dass sie zumindest einen Teil des Prozesses der Erkenntnisgewinnung selbst durchlaufen und das Wissen für sich selbst wieder „verflüssigen“ können [vgl. Schneider 2001, 55f.]. Auch das Phänomen der sozial integrativen und identifikationsstiftenden Wirkung von Geschichten gewinnt in schrift- und kulturgeschichtlicher Perspektive deutlichere Konturen: Es waren die feierlich-festlichen Dichterwettstreite und Tragödienaufführungen in der Polis, die wesentlich zur Integration der antiken griechischen Gesellschaften beitrugen.

Die didaktische Anwendung von Mitteln des Geschichten-Erzählens oder die dramatische Darstellung organisationaler Handlungsmuster im Unternehmenstheater stehen also in diesem Sinne in einer langen, kulturhistorisch universellen Tradition. Diese Mittel sind trotz der neuen Möglichkeiten der Wissenstradierung, die seit zweieinhalbtausend Jahren das digitale Medium der Schrift und seit kurzem verstärkt der Computer für viele Felder auch des organisationalen Lernens bietet, für viele wichtige Lernbereiche unverzichtbar. Narrative Methoden im Wissensmanagement können das innovative Potential der Unternehmen vergrößern. Vorzüge haben diese Methoden gerade dort, wo Mitarbeiter aus erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Ereignissen oder Projekten im eigenen Unternehmen effektiv und direkt lernen sollen.

Literatur

C. Argyris, D. A. Schön (1978): *Organizational Learning*, Reading, Massachusetts 1978.

- C. Argyris, D. A. Schön (1999): Die Lernende Organisation, Stuttgart 1999.
- Aristoteles: Peri hermeneias, Übers.: E. Rolfes, Leipzig 1920.
- Aristoteles: Analytica priora, Übers.: E. Rolfes, Hamburg 1992.
- Aristoteles: Analytica posteriora, Übers.: E. Rolfes, Hamburg 1990.
- J. Assmann (1992): Das kulturelle Gedächtnis. München 1992.
- A. u. J. Assmann, C. Hardmeier (1983) (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München 1983.
- J. L. Austin (1997): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words), Stuttgart 1979.
- R. Capurro (1978): Information, München New York, London, Paris 1978.
- J. Derrida (1992): Grammatologie. Frankfurt/M. 1992.
- J. Erfurt (1996): Sprachwandel und Schriftlichkeit, In: H. Günther/O. Ludwig (1996), S. 1387ff.
- P. K. Feyerabend (1976): Wider den Methodenzwang, Frankfurt/M. 1976.
- P. K. Feyerabend (1990): Irrwege der Vernunft, Frankfurt/M. 1990.
- N. Goodman (1995): Sprachen der Kunst, Frankfurt/M. 1995.
- J. Goody, I. Watt (1981): Konsequenzen der Literalität, In: J. Goody (Hrsg.): Literalität in traditionellen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1981.
- H. Günther, O. Ludwig (1994; 1996) (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Berlin, New York, Bd. 1: 1994, Bd. 2: 1996.
- K. B. Günther, H. Günther (1983) (Hrsg.): Schrift – Schreiben – Schriftlichkeit, Tübingen 1983.
- E. A. Havelock (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, Weinheim 1990.
- Als die Muse schreiben lernte, Frankfurt/M. 1992.
- M. Heidegger (1976): Logik. Die Frage nach der Wahrheit, Gesamtausgabe Bd. 21, Frankfurt a. M. 1976.
- M. Heidegger (1980): Holzwege, Frankfurt/M. 1980.
- M. Heidegger (1986): Sein und Zeit, Tübingen 1986.
- S. Hermann, K. Müller (2001), Lernen aus Erfahrungsgeschichten – die Tell-it!-Methode“. In: Wissensmanagement (Zeitschrift) 6/2001, S.26-28.
- F. Kambartel (1991): Versuchen zu verstehen. In: B. McGuinness u. a.: Der Löwe spricht ... und wir können ihn nicht verstehen, Frankfurt/M. 1991.
- W. Kamlah, P. Lorenzen (1967): Logische Propädeutik, Mannheim 1967.

- P. Koch, S. Krämer (1997) (Hrsg.): Schrift, Medien, Kognition, Tübingen 1997.
- P. Koch, W. Oesterreicher (1990): Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch, Tübingen 1990.
- S. Krämer (1998) (Hrsg.), Medien, Computer, Realität, Frankfurt/M. 1998.
- W. Kullman, J. Althoff (1993) (Hrsg.): Vermittlung und Tradierung von Wissen in der griechischen Kultur, Tübingen 1993.
- A. Leroi-Gourhan (1988): Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst, Frankfurt/M. 1988.
- G. Probst, S. Raub, K. Romhardt (1997), Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, Frankfurt/M., Wiesbaden 1997. W. Ong (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes, Opladen 1987.
- Platon: Phaidros. In: Werke, Zweiter Teil, Zweiter Band, Übers.: F. Schleiermacher, Berlin 1986.
- Platon: Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politikos, Philebos, Briefe. In: Sämtliche Werke, Bd. 3, Übers.: F. Schleiermacher und H. u. F. Müller (Briefe), Reinbek bei Hamburg 1994.
- I. Nonaka, H. Takeuchi (1997): Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt/M. 1997.
- M. Polanyi (1985): Implizites Wissen, Frankfurt 1985.
- G. Reinmann-Rothmeier, C. Erlach, A. Neubauer (2000): Erfahrungsgeschichten durch Story Telling – eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode, Forschungsbericht Nr. 127 der Ludwig-Maximilian-Universität München, Oktober 2000.
- G. Reinmann-Rothmeier, F. Vohle (2001): Was Schiedsrichter, Manager und Rotkäppchen gemeinsam haben: Mit Geschichten Wissen managen, Zeitschrift Führung + Organisation, 5/2001, S. 293-300.
- R. Rorty (1997): Der Spiegel der Natur, Frankfurt/M. 1997.
- G. Ryle (1994): Platos Progress, Bristol 1994 (Cambridge 1966).
- G. Ryle: Der Begriff des Geistes
- U. Schneider (2001): Die 7 Todsünden im Wissensmanagement, Frankfurt 2001.
- G. Schreyögg (2001a): Organizational theatre and organizational change, Berlin 2001.
- G. Schreyögg (2001b) (Hrsg.): Wissen in Unternehmen: Konzepte, Maßnahmen, Methoden, Berlin 2001. Schütt (2000a): Die Macht der Geschichten, Wissensmanagement, 5, 2000, 11-14.

- G. Schreyögg (2001c): Wissen, Wissenschaftstheorie, Wissensmanagement. In: Schreyögg (2001b), S. 3-18.
- P. Schütt (2000b): Wissensmanagement, Niedernhausen 2000.
- C. E. Shannon, W. Weaver (1972): The Mathematical Theory of Communication, Urbana: Univ. of Illinois Press, 1972 (1949). P. Stekeler-Weithofer (1986): Grundprobleme der Logik: Elemente einer Kritik der formalen Vernunft, Berlin, New York 1986.
- B. Snell (1993): Die Entdeckung des Geistes, Göttingen 1993.
- P. Stekeler-Weithofer (1997a): Zeichenkonzeptionen in der Mathematik der griechischen und römischen Antike. In: R. Posner, K. Robering, T. A. Sebeok (Hrsg.): Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur, Berlin, New York, 1997.
- P. Stekeler-Weithofer (1997b): Zu einer Interpretation von Platons Dialog „Parmenides“. In: W. Lenzen (Hrsg.): Das weite Spektrum der analytischen Philosophie, Berlin, New York, 1997, S. 346-363.
- P. Stekeler-Weithofer (2001): The way of truth. In: C. Fery, W. Sternefeld: Audiatur vox sapientiae, Berlin 2001.
- Ch. Stetter (1997): Schrift und Sprache, Frankfurt M. 1997.
- W. Sturz (2000): Wissensmanagement (Zeitschrift), Sonderausgabe 2000, S.1 (Editorial).
- R. Totzke (2002): Buchstaben-Folgen: Schriftlichkeit, Wissenschaft, Metaphysik. In: Dialektik, Zeitschrift für Kulturphilosophie 2002/2
- W. Wieland (1999), Platon und die Formen des Wissens, Göttingen 1999.
- U. Wilkesmann, I. Rascher (2002): „Lässt sich Wissen durch Datenbanken managen?“, Zeitschrift Führung + Organisation, 6/2002, S. 342-351.
- H. Willke (1998), Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart 1998.

¹ Zum Problem des ‚impliziten Wissens‘ wird in der neueren Wissensmanagement-Literatur häufig auf den Wissenschaftstheoretiker Michael Polanyi verwiesen (Polanyi 1985, vgl. dazu auch Feyerabend 1990, S. 162 - 192). Innerhalb der Philosophie ist die Problematik explizites/implizites

Wissen von Anfang an – von Platons *Phaidros* bis zu Heideggers „Sein und Zeit“ – zentrales Diskussionsthema.

² Vgl. hierzu Stekeler-Weithofer 2001.

³ Platon, *Kratylos*, 426 b, 428 d, 396 d. Gilbert Ryle bezeichnet sogar den ganzen Dialog als “unserious exercise”. (Ryle 1994, S. 273)

⁴ Zu Platons Kritik an der Ideenlehre siehe Platon, *Parmenides* 132 b ff. Vgl. dazu auch: Stekeler-Weithofer 1997b.