

Stefan Fothe (Johannes Kepler Universität Linz)

## Erfahrungsaustausch: Konturen seines pädagogischen Werts

### Abstract

Dieser Beitrag fragt nach dem pädagogischen Wert, den Erfahrungsaustausch für seine Teilnehmer/innen haben kann. Hierzu wird zunächst der Erfahrungsbegriff als Ausdruck von Wissen und von Können ausdifferenziert, um anschließend jeweils zu belegen, dass sein inhaltlich-pädagogischer Wert vor allem in der **Konkretheit** der Darstellung von Erfahrungsepisoden zu finden ist. Um diese zu gewährleisten und dennoch **abstrakte** Essenzen verständlich werden zu lassen, wird ein Erfahrungsaustausch der **Episodisierung** vorgeschlagen.

### 1 Annäherung

Die Frage, warum Erfahrungsaustausch zwischen Lehrer/innen auf einem Kongress für Wirtschaftspädagogik thematisiert werden sollte, lässt sich zunächst damit beantworten, dass dem Begriff eine durchwegs positive Konnotation angedeiht, was die Vermutung befördern dürfte, er eigne sich, dem lebenslangen Lernen von Lehrer/innen zuträglich zu sein. Dieser Vermutung nachzugehen, lohnt insbesondere vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung der Lehrer/innen/schaft in Österreich (vgl. Aff/Mandl/Neuweg/Ostendorf/Schurer 2008, S. 5f.), welche – positiv gewendet – vor Erfahrung strotzt. Trotzdem reicht der Forschungsstand kaum über grobe Vorstellungen hinaus, **warum** anderer Erfahrung das eigene Handeln positiv beeinflussen könnte, und vermeidet in der Regel galant die Frage, **wie** dies geschieht.

Dieser Beitrag stellt es sich zur Aufgabe, verschiedene Auslegungen des Erfahrungsbegriffs zu systematisieren, um so Vorstellungen über den pädagogischen Wert von Erfahrungsaustausch zu konkretisieren. Vorgegangen wird dabei in vier Schritten: Zunächst ist zu klären, welche Ausprägungen von Erfahrungsaustausch aus wessen Perspektive und mit welcher unterstellten Attitüde betrachtet werden. Im zweiten Teil werden drei Auslegungen von Erfahrung herausgearbeitet, auf Basis welcher im dritten Teil versucht wird, den pädagogischen Wert von Erfahrungsaustausch systematisiert zu konkretisieren. Im vierten Teil werden die zwischenzeitlich analytisch getrennten Begründungswege wieder vereint, indem argumentiert wird, der pädagogische Wert von Erfahrungsaustausch ergebe sich aus dessen **Konkretheit**.

### 2 Schneiden durch ein weites Feld

Zu klären ist zunächst, was an dieser Stelle unter Erfahrungsaustausch verstanden werden soll. Zunächst ist zu erwarten, dass dieser in der Regel dialogisch ist. Da die Modellierung dialogischer Kommunikationsprozesse an dieser Stelle nicht zu leisten ist, wird sich im Folgenden auf die Frage beschränkt, welchen Wert Darstellungen von Erfahrung für jeweils zuhörende Kolleg/innen haben kann. In dieser Weise werden für Erfahrungsaustausch in jedem Zeitpunkt zwei Parteien angenommen: Einen Erzähler/eine Erzählerin, der/die aus seiner/ihrer Erfahrung berichtet, und eine/n oder mehrere an Erfahrung Interessierte/n (**Zuhörer/innen**).<sup>1</sup>

Die Initiative zu Erfahrungsaustausch kann von beiden Seiten ausgehen. Geht sie vom Erzähler/von der Erzählerin aus, können Erfahrungsdarstellungen als **Angebote** aufgefasst werden.

<sup>1</sup> Dabei fällt die Rolle des Erzählers/der Erzählerin nicht zwingend den älteren Kolleg/innen zu. Es ist wohl möglich, dass junge Kolleg/innen für ältere Wertvolles darstellen, womit Erfahrung einem **Etwas-erlebt-Haben** entspricht

Deren Gründe variieren vom menschlichen **Mitteilungsbedürfnis** (Morgan/Dehenney 1997, S. 494), über den Wunsch **sich darzustellen, Macht zu demonstrieren**, bis hin zur **Hilfsbereitschaft**, das oft mühsam und auf verworrenen Wegen erworbene eigene Wissen mit anderen zu teilen, um diesen die Wissensakkumulation zu erleichtern oder sie vor Fehlern zu bewahren. Vorstellbar ist ebenso, dass die Initiative von den an Erfahrung Interessierten ausgeht, welche deren Darstellung **nachfragen**. Als ursächlich kann eine **Neugier** am Erlebten und an der **Weisheit** von Kolleg/inn/en, die Suche nach Hilfe und Rat oder der **Wunsch nach Orientierung** sein. Drittens kann sich Erfahrungsaustausch durch **koinzidierende Interessen** ergeben. Dies ist bspw. der Fall, wenn er der **Unterhaltung** oder der **gemeinschaftlichen Seelenhygiene** dient. Auch kann sich sowohl für Erzähler/in als auch die Zuhörer/innen die Möglichkeit ergeben, jeweils eigene Praktiken zu **reflektieren**. Für Erstere/n erhöht sich das Reflexionsniveau durch die Verbalisierung eigener Erfahrungen. Zweitere erhalten mit den Erzählungen anderer reflexionsförderliche Kontraste zur eigenen Praxis.<sup>2</sup>

Ungeachtet dessen, ob angeboten oder nachgefragt, besteht Erfahrungsaustausch aus der Darstellung von Erfahrungen, welche die jeweiligen Zuhörer/innen bestrebt sind zu verstehen. Dabei sei im Folgenden die Fragestellung zusätzlich darauf eingeschränkt, was **inhaltlich** aus Erfahrung anderer gelernt werden kann.

### 3 Ausdeutung des Erfahrungsbegriffs

Wer nach dem pädagogischen Wert von Erfahrungsaustausch fragt, kommt nicht umhin, sich zunächst dem Begriff der **Erfahrung** zuzuwenden, dessen Dimensionalisierung oder gar Definition sich allerdings schwierig gestaltet (vgl. stellvertretend Eraut 2004, S. 251).

Für den Kontext dieser Überlegungen ist es hilfreich, **Erfahrung** in dreierlei Weise auszudeuten.<sup>3</sup> Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass das Leben aus Gelegenheiten besteht, Erfahrungen zu machen. Dabei sind Menschen in der Lage aus Dingen, die sich in der Welt ereignen, etwas mitzunehmen, das funktional in späterem Handeln wirksam werden kann.

Zunächst kann Erfahrung ein **Wissen** darstellen („Erfahrungswissen“). Ohne konkreter über dessen mentale Repräsentation im Kopf des/der Erfahrenen zu spekulieren, soll im Folgenden anhand zweier Extreme argumentiert werden:<sup>4</sup>

#### a1) Erfahrung als Erfahrungsschatz

Die/der Erfahrene erinnert sich an sehr viele Situationen, die sie/er erlebt hat. Dieses **konkrete** Wissen um Episoden entspricht dem alltagssprachlichen „Erfahrungsschatz“.

#### a2) Erfahrung als Essenzen (praktische Weisheiten)

Allerdings beschränkt sich Erfahrungswissen nicht auf die Erinnerung an Episoden, sondern besteht darüber hinaus aus dem, was aus diesen „mitgenommen“ bzw. aus ihnen „gemacht“

<sup>2</sup> Inwieweit aus der Möglichkeit, aus diesen Kontrasten zu lernen, tatsächlich ein Lernen folgt, ist allerdings unbestimmt. Die Wirkungskette hängt von der Attribution der Unterschiede ab. Es ist möglich, durch Erfahrungsaustausch eigenen Lernbedarf zu erkennen. Genauso allerdings kann man in Erfahrungsaustausch – unabhängig von den objektiven Kontrasten – Bestätigung für das eigene Handeln finden. Es ist wohl so, dass man in gewisser Weise nicht gezwungen werden kann zu finden, was man zu finden vermeidet (vgl. weiterführend und vermutlich strukturanalog kognitive Dissonanzen [Festinger 1978]).

<sup>3</sup> Diese Differenzierung projiziert die Wissensformen nach Shulman (1991, S. 153 ff.), welcher propositionales Wissen, kasustisches Wissen und strategisches Wissen unterscheidet, auf den Erfahrungsbegriff. Strategisches Wissen wiederum enthält Elemente einer Urteilskraft (vgl. Hager/Halliday 2006), für die sich enge Bezüge zu **Tacit Knowing** herstellen lassen (vgl. Polanyi 1966).

<sup>4</sup> Damit wird auch auf Vermutungen verzichtet, in welchen „Teilen“ des Gedächtnisses Episoden und in welchen Essenzen „gespeichert“ sein könnten. Vgl. weiterführend die Trennung in episodisches und semantisches Gedächtnis (Tulving 1983).

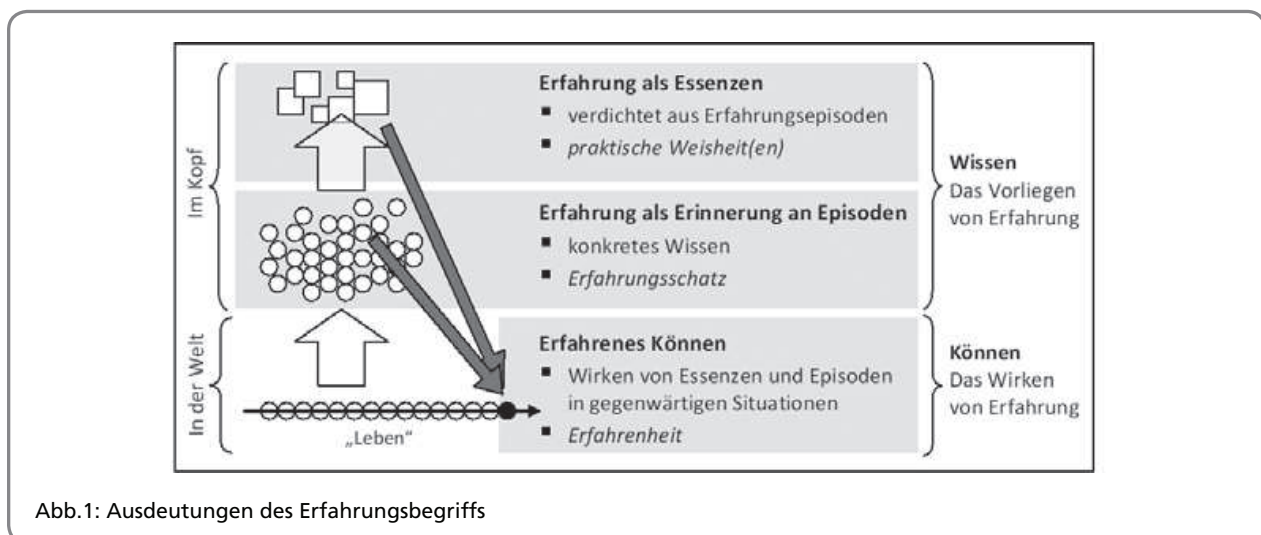
wurde. Die verdichtenden Abstraktionen von Episoden lassen sich als **Essenzen** beschreiben und entsprechen den alltagssprachlichen „praktischen Weisheiten“.

In seiner dritten Ausdeutung kehrt der Erfahrungsbegriff aus dem Kopf des/der Erfahrenen dorthin zurück, wo er seinen Ursprung nahm: in die Welt.

### b) Erfahrung als erfahrenes Können (Erfahrenheit)

Erfahrung kann, drittens, als erfahrenes Können aufgefasst werden, in dem Sinne, dass sich mental repräsentierte Episoden und Essenzen im Verhalten des/der Erfahrenen niederschlagen. In dieser Weise stellt **Erfahrenheit** eine Qualifizierung von Verhalten dar, wobei indes niemand authentisch wissen kann, **wie** mental repräsentierte Erfahrung in erfahrenem Handeln wirkt (Ryle 1949; Nisbett/Wilson 1977). Auch muss sich die im gegenwärtigen Verhalten funktional wirkende Erfahrung nicht als solche zu erkennen geben. Schacter (1987) spricht vom **impliziten Gedächtnis**.

Abbildung 1 fasst die drei Ausdeutungen des Erfahrungsbegriffs zusammen.



In dieser Ausdifferenzierung meint Erfahrung dreierlei: Jemand hat viel erlebt (**Erfahrungsschatz**). Er hat viel aus dem gemacht, was er erlebt hat (**Erfahrungssessenzen**). Und beides bereichert nun sein Handeln (**Erfahrenheit**). Während Erfahrung in den ersten beiden Ausdeutungen mental im Kopf repräsentiert ist (i.S.v. **Wissen**), bezieht sich die dritte auf das Handeln in der Welt (i.S.v. **Können**).

## 4 Der pädagogische Wert von Erfahrungsaustausch

Nachdem konkretisiert ist, was an dieser Stelle unter Erfahrung zu verstehen sei, kann zur Frage zurückgekehrt werden, warum sich Kolleg/inn/en für die Erfahrung anderer interessieren (sollten). Der Erwerb von Erfahrungswissen ist langwierig und nicht trivial (vgl. Gruber 2000, S. 125). Wie reizvoll wäre es, diesen abzukürzen, indem existierende Erfahrung von ihrem Träger abgelöst und weitergegeben würde. Da Erfahrung allerdings, so Gruber (2000, S. 121), „offenbar etwas sehr Geheimnisvolles, Persönliches, Individuelles ist, ist die Frage zu klären, ob Erfahrung überhaupt weitergegeben bzw. gelehrt werden kann.“

#### 4.1 Ebene des Könnens: Das Wirken von Erfahrung verständlich machen

Dass Erfahrung für Expertise notwendig (wenngleich nicht hinreichend) ist, darf als empirisch gut gesichert gelten.<sup>5</sup> In diesem Sinn verbindet sich mit dem Interesse an der Erfahrung bzw. den Erfahrungen anderer wohl der Wunsch, sich ein Stück deren Expertise zu erschließen. Insofern wäre das Ziel von Erfahrungsaustausch, erfahrenes Können verbal verständlich zu machen bzw. werden zu lassen.<sup>6</sup> Sogleich ist indes offensichtlich, dass Erfahrungsaustausch dieser Absicht nicht das pädagogische Potenzial von Beobachtungen oder Co-Praxis erreichen kann, da in diesen Rahmen vieles implizit bleiben könnte und dennoch implizit gelernt werden würde. Derartige Potenziale verfallen hingegen im Erfahrungsaustausch, in dem nur verbale Explizitheit Kenntnis ermöglicht. So geht Vieles kaputt, weil es nicht implizit bleiben kann (vgl. Neuweg 2004, S. 199 ff.) bzw. geht Vieles verloren, weil es nicht oder nicht adäquat expliziert werden kann bzw. nicht wie beabsichtigt verstanden wird.

Erfahrungsaustausch dieses Ziels muss zunächst beachten, dass Können stets konkret ist. Wie sich Wasserdampf nur an kalten Oberflächen zeigt, kann sich Können nur in konkreten Situationen zeigen (im Sinne von Performanzen; siehe unten). Wenngleich es, hiervon ungeachtet, abstrakte Erklärungen für konkretes Können geben kann, eignen sich diese kaum, konkretes Können tatsächlich verständlich zu machen. Wie unbefriedigend bleibt die Erklärung eines Verhaltens, die mit der Zuschreibung notwendiger Kompetenzen endet. Damit Können tatsächlich verständlich werden kann, muss Verständlichmachen dessen Konkretheit beachten. Das (verstehende) Erschließen einer **Kompetenz** erfordert einen Zugang über **Performanzen**, die mit dieser korrespondieren (vgl. Chomsky 2004, S. 201 ff. hinsichtlich der Unterscheidung in Oberflächen-[**Performanzen**] und Tiefenstrukturen [**Kompetenz**]).

#### 4.2 Ebene des Wissens: Erfahrung aus dem Kopf des Könners/der Könnerin weitergeben

Bisher wurde gefragt, welches Potenzial die Darstellung erfahrenen Könnens haben kann. In einer zweiten Weise kann Erfahrung als **Wissen** verstanden werden, wobei prototypisch in Erfahrungsschatz und Essenzen differenziert wurde. Auch bezüglich dieser Ausdeutung soll nach dem pädagogischen Wert von Erfahrungsaustausch gefragt werden.

##### Ein didaktischer Traum

Es ist wohl einer der großen didaktischen Träume, Erfahrungssessenzen als solche weiterzugeben. Wie effektiv wäre es, die hoch verdichteten Sedimente langwieriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse als solche weiterzugeben. Dieser Traum ist es wohl, der Erfahrene glauben lässt, sie könnten Erfahrungsaustausch für ihre Zuhörer/innen mit der Weitergabe **praktischer Weisheiten am effektivsten gestalten (Man muss immer versuchen, locker zu bleiben. oder Man muss darauf achten, sich von seinen Schüler/inne/n abzugrenzen.)**. Wer so denkt, glaubt an ein Einhergehen von semantischer Durchdringung einer Essenz mit der Kenntnis deren Syntax. Wäre dem so, müsste Erfahrung tatsächlich nicht doppelt gemacht werden. Genau dies scheint der Wunsch zu sein, der sich im Kern mit Erfahrungsaustausch verbindet.

<sup>5</sup> Gruber (2000, S. 121) mutmaßt, der Zusammenhang zwischen Erfahrung und Handeln könne womöglich enger als der zwischen Wissen und Handeln sein. Indes darf die enge Beziehung von Erfahrung und Können nicht zu einer Gleichsetzung führen. Zwar basiert Können immer auf Erfahrung, aber Erfahrung führt nicht immer zu Erfahrung (Gruber 1998, S. 259 für weiterführende Verweise)

<sup>6</sup> Entscheidenderweise ist es damit nicht Ziel, den Einfluss von Erfahrung oder gar spezifischer Episoden auf Können zu rekonstruieren. Dies ist eher als therapeutisches Anliegen denn als pädagogisches Ziel vorstellbar.

Hierzu ist zunächst zu bemerken, dass es pädagogische Argumente für die Weitergabe von Essenzen gibt. Es bietet sich zum einen die Gelegenheit, die Essenzen Erfahrener mit eigenen zu vergleichen. Zum anderen können Essenzen eine diffuse Orientierung für weniger Erfahrene bieten.

### Der Traum als Utopie

Weitergehende Hoffnungen allerdings sind Utopien. Zunächst erfordert die Weitergabe von Erfahrungsesenzen großes Vertrauen in den Erzähler/die Erzählerin, denn dessen/deren abstrakte Aussagen lassen sich – anders als konkrete – kaum überprüfen. Weiterhin ist unsicher, inwieweit explizierte Essenzen Verhalten tatsächlich funktional bedingen. Unsicher bleibt für die Zuhörer/innen somit die Frage, wie **gut**, i.S.v. **zutreffend** die Essenzdarstellung ist. Erfahrungsesenzen sind **Kompetenzen**, die sich in potenziell beliebig vielfältiger Weise zeigen können. Von daher können die Worte des/der Erfahrenen nicht dem entsprechen, was er/sie (alles) im Geiste hat. Natürlich weiß der/die Erfahrene für sich, was eine Essenz bedeutet und ist sich im Klaren, wie er/sie das meint, was er/sie sagt. Er/sie weiß es, weil sich seine/ihre Worte auf einen entsprechenden Hintergrund des Wissens (vgl. Baumgartner 1994) beziehen können. Was der/die Erzähler/in **verbalisiert**, enthält diesen Hintergrund hingegen nicht. Es dringt nicht nach außen, was die Essenz für den Erfahrenen/die Erfahrene bedeutet, sondern nur die Worte, mit denen er versucht, die Bedeutung zu fassen. Essenzen allerdings sind als Kompetenzen **übersummativ**: Egal, wie viel man über sie sagt, sie sind immer noch mehr. In dieser Weise ist es nicht möglich, die Essenz als solche weiterzugeben. Weitergegeben werden können nur Abschattungen, in denen sie sich zeigt – und damit nur Aspekte ihrer Bedeutung. Alle Darstellungen von Essenzen sind Fingerzeige auf diese, welche unvollendet bleiben müssen und häufig unverstanden bleiben.

Auch von Seiten der Zuhörer/innen lässt sich die Weitergabe von Essenzen problematisieren: Ungeachtet dessen, dass ihre Darstellung lückenhaft bzw. diffus bleiben muss, werden die Zuhörer/innen das, was sie hören, nutzen, sich in das einzufühlen, was ihnen bedeutet werden sollte. Für abstrakte Essenzen allerdings erweist sich diese Hürde als zu hoch: Die Essenz selbst kann nicht weitergegeben werden, da sie eine Kompetenz ist. Weitergegeben können nur Fingerzeigen gleich, Darstellungen von Performanzen, von welchen aus die Zuhörer/innen gezwungen sind, auf die **be-deutete** Kompetenz zu inferieren. Bleibt die Darstellung abstrakt, ist dies nicht möglich. Wie bemerkt, ist es der Hintergrund des Wissens, der für den Erfahrenen/die Erfahrene selbst die Syntax und Semantik seiner/ihren Aussagen zusammenhält. Für die Zuhörer/innen allerdings, die diesen Hintergrund nicht oder nur teilweise haben können<sup>7</sup>, fallen Syntax und Semantik auseinander und die **konkrete** Bedeutung der **abstrakten** Worte kann sich ihnen nicht erschließen bzw. nicht so erschließen, wie vom Erzähler/der Erzählerin intendiert. Die Beschreibungen der Essenz bleiben semantisch leer, unbestimmt oder unsicher. Erfahrenen Zuhörer/inne/n muss dies nicht auffallen, denn sie haben das Gefühl, aus den Worten des Erzählers/der Erzählerin auf eine Essenz zu schließen. Allerdings wohl nicht auf die, die ihnen **be-deutet** wurde. Da des Erzählers/der Erzählerin Worte auf den **eigenen** Wissenshintergrund treffen, sind Erfahrene zwar in der Lage etwas zu verstehen, aber dies ist zu trennen von der Frage, ob sie verstehen, was ihnen verständlich werden sollte. Der/die Erfahrene hat das Gefühl zu verstehen, was damit gemeint ist, man solle sich besser früher als später von Schüler/innen abgrenzen, weil er/sie **eigene** Erfahrungen hat, die sich mit der dargestellten Essenz in Einklang bringen lassen. Für unerfahrene Zuhörer/innen gestaltet sich die Situation anders: Da sie keinen eigenen Wissenshintergrund haben, auf den die Aussagen des Erzählers/der Erzählerin treffen

<sup>7</sup> Dabei ist es nicht möglich, den Zuhörer/inne/n den Wissenshintergrund des/der Erfahrenen komplett verständlich zu machen. Dies ist verbal nicht leistbar und würde ein Bewusstsein (und eine Verbalisierbarkeit) aller funktional wirksamen Erfahrungselemente voraussetzen. Zudem würde ein derartiges Ansinnen der Idee entgegenlaufen, Erfahrungswege abzukürzen.

können, gelingt es ihnen u. U. gar nicht, Syntax und Semantik zusammenzubringen. Der/die Anfänger/in weiß weder, was es heißt, sich abzugrenzen, noch ist er/sie in der Lage, Situation mit Abgrenzungsnotwendigkeit zu erkennen, noch hat er/sie ein Verständnis dafür, wie man sich abgrenzt. Anfänger/innen haben keinen Schlüssel, sich den Inhalt abstrakter Essenzen konkret zu erschließen, wodurch ihr Verständnis nicht über ein diffuses Was-gemeint-sein-könnte hinausgehen kann. Infolgedessen droht die Orientierung, die Erfahrungsaustausch geben sollte, diffus und das Gehörte **träge** (vgl. Renkl/Mandl/Gruber 1996) zu bleiben.

### Episodisierung als hoffnungsvolle Möglichkeit, dem Traum möglichst nahe zu kommen

Die Weitergabe abstrakter Essenzen als solche erweist sich als Sackgasse. Als Möglichkeit, den didaktischen Traum der Weitergabe von Erkenntnis ohne eigenen Erkenntnisprozess (bzw. auf kürzerem oder sicherem Wege) dennoch anzustreben, wird die Episodisierung von Essenzen vorgeschlagen.

Es wird als verständnisförderlicher angesehen, abstrakte Essenzen an konkreten Episoden zu **episodisieren** anstatt sie abstrakt weitergeben zu wollen. Metaphorisch muss man einen kalten Spiegel in den Raum tragen, um den dort vorhandenen Wasserdampf erkennbar werden zu lassen. Die kondensierten Wassertropfen **sind** zwar nicht der Wasserdampf, aber sie **bedeuten** ihn. Analog sind Episoden induktionsfreundliche Hinweise auf das inhaltlich **Gemeinte** (die Essenz).

Der These nach ist es wahrscheinlicher, abstrakte Essenzen durch konkrete Episoden zu verstehen als durch ggf. ausschweifende – aber immer noch abstrakte – Erklärungen, was man meint. Konkretheit rammt (schwer misszuinterpretierende) Pflöcke in unsere Verständnislandkarte, ohne die der Versuch zu verstehen wohl dem sprichwörtlichen Anliegen gleicht, einen Pudding an die Wand zu nageln. Auch bei abstrakten Erklärungen würden die Zuhörer/innen, auf der Suche nach semantischem Halt, nach konkreten Pflöcken greifen. Diese allerdings entstammten nicht den Darstellungen, sondern dem **eigenen** Referenzsystem. Grundsätzlich versucht der/die Erzähler/in, den Zuhörer/innen mit seinen/ihren Worten etwas zu **be-deuten**. Diese wiederum sind bestrebt die Bedeutung des **Be-deuteten** zu verstehen. Für abstrakte Essenzen wurde argumentiert, sei dies nicht möglich, weil der/die Erzähler/in nicht **be-deuten** kann, sondern Bedeutung explizieren muss. Zugleich haben die Zuhörer/innen keine Möglichkeit, sich einführend einzubringen, weil ihnen hierzu keine konkrete Gelegenheit gegeben wird.

**Episodisierung** hingegen intendiert eine Verteilung der Last, die Semantik einer Essenz weiterzugeben. Ein auf diese Weise nach Konkretheit strebender Ansatz kann verschiedenen Problemen entkommen, denen der Versuch Essenzen abstrakt weiterzugeben noch ausgeliefert war: Zunächst verringert sich in der Episodisierung von Essenzen die Verbalisierungsnotwendigkeit, da es möglich wird, anhand von Episoden abstrakte Konzepte verständlich werden zu lassen, ohne sie reflexiv konkretisieren zu müssen. Stattdessen stehen die Episoden die abstrakten Konzepte. Da die Lücke zwischen Syntax und Semantik für konkrete Episoden deutlich geringer ist als für Essenzen<sup>8</sup> bzw. leichter zu schließen<sup>9</sup>, bedarf es eines weniger spezifisch geteilten

<sup>8</sup> In dieser Weise konvergieren Syntax und Semantik mit zunehmender Konkretheit. Auf einer ganz konkreten Ebene, nämlich der des unmittelbaren Zeigens, konvergiert deren Lücke (Deutscher 2006).

<sup>9</sup> In aller Kürze ist auf einen Umstand hinzuweisen, der durchwegs Bezüge zu den Überlegungen dieses Artikels hat: **Emotionalität**. Das ursprüngliche Handeln war ganzheitlich (i.S.v. nicht rein kognitiv). Ein Verstehen dieses Handelns muss dies berücksichtigen. Was allerdings beim „Eindampfen“ von Episoden zu Essenzen verloren zu gehen droht, sind Emotionen. Ihr Verlorengehen in der Darstellung wird darüber hinaus befördert durch eine häufige Intellektualisierung des Geschehenen. Vor diesem Problemhintergrund eignet sich die Darstellung konkreter Episoden, Emotionalität Rechnung zu tragen, wengleich eine „Überintellektualisierung“ noch immer explizit zu vermeiden ist. Abstrakte Darstellungen hingegen bleiben uns befremdlich fern, gerade weil uns deren emotionale Dimension fehlt. Unter den konkreten Ansätzen wiederum eignen sich die persönlichen am ehesten Emotionalität zu transportieren, denn nur diese ermöglichen im Gegensatz zu schriftlich kodifizierten Darstellungen para- und non-verbale Kommunikation, welche für das Verständlichmachen von Emotion prädestiniert ist.

Wissenshintergrunds, um zu verstehen, was der Erzähler/die Erzählerin mit seinen/ihren Worten meint. Hierdurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die Episode als solche zu verstehen. Das allerdings, und hier stoßen wir auf ein didaktisches Kernproblem, ist nicht das Ziel von Episodisierung. Um die Bedeutung der Essenz zu verstehen, reicht es nicht, Episoden in einem **nicht-die-Essenz-be-deutenden** Sinne zu verstehen. Im Gegenteil, es ist gerade explizit das Ziel, die Episoden (subsidiär) zu nutzen, um von ihnen auf die Bedeutung der Essenz zu induzieren. Die Episoden interessieren nicht als solche, sondern als das, wofür sie stehen. Die Zuhörer/innen müssen in bestimmter Weise über die Episoden hinausblicken, um zu erkennen/verstehen, was ihnen der/die Erzähler/in mit der Episode bedeuten will.<sup>10</sup> Ähnlich wie bei Metaphern, bei denen nicht alle Dimensionen metaphorisch gemeint sind, bedarf ein Verständnis der Episoden als **Be-deuter** für eine Essenz ein bestimmtes, kein beliebiges, Hinausblicken. Inwieweit dies gelingt und eine Episode bedeutet, was mit ihr **be-deutet** worden sollte, bleibt unsicher und in letzter Instanz unüberprüfbar, weil die Zuhörer/innen ihrerseits die Semantik der induzierten Essenz nicht eindeutig be-deuten können. In dieser Weise eignen sich Episoden tatsächlich **nur** zur Episodisierung, sind keine expliziten Träger der Essenz.<sup>11</sup> Es ist nicht möglich, mit ihnen den kompletten semantischen Horizont einer Essenz abzubilden. Dies ist, wie oben angedeutet, der Übersummativität der Essenz geschuldet, die immer mehr ist als die Episoden, die sie **be-deuten** sollen.

Wenn Episodisierung heißt, Episoden auszuwählen, die sich dafür eignen, über sie hinauszublicken, dann, und dies ist eine weitere große Hypothek, muss es dem Erzähler/der Erzählerin gelingen, in seinem/ihrer Erfahrungsschatz Episoden zu finden, die sich zur Episodisierung des abstrakt Gemeinten tatsächlich eignen.<sup>12</sup>

## 5 Streben nach Konkretheit als pädagogischer Wert

Es wurde argumentiert, Erfahrungsaustausch kann auf zweierlei Weise pädagogisch wertvoll sein. Zum einen auf der Ebene des Könnens, wo es lehrreich sein kann, das Wirken von Erfahrung in situationsangemessenem und erfolgreichem Können zu kennen und zu verstehen. Herausgearbeitet wurde, dass dies am besten episodisch gelingt, da die Erzählung dem ursprünglichen Können so bestmöglich entspricht. Da das Können nicht abstrakt war, soll die Erzählung des Könnens ebenfalls nicht abstrakt sein. Zum anderen auf der Ebene des Wissens, auf der es pädagogisch wertvoll sein kann, das Erfahrungswissen von Expert/inn/en verbalisiert **hervorzuholen**. Zwar wäre es reizvoll, abstrakte Essenzen aus Effizienzgründen abstrakt weiterzugeben, aber diesen Versuchen steht das Argument entgegen, diese bleiben – eben aufgrund ihrer Abstraktheit – häufig **unverstanden**.

<sup>10</sup> Polanyi (1966) bezeichnet dieses Über-die-Teile-Hinausblicken als **funktionalen** Aspekt impliziten Wissens (**tacit knowing**). Hierdurch erst wird es möglich, Ganzheiten (hier: die **be-deuteten** Essenzen) zu erkennen (**phänomenaler Aspekt**), wodurch die Episoden wiederum eine Bedeutung erlangen, die nun mehr ist als sie selbst (**semantischer Aspekt**).

<sup>11</sup> Damit ist der Begriff der **Illustration** nicht angemessen, weil dieser impliziert, etwas noch nicht Gesehenes sichtbar zu machen, bzw. etwas klarer sichtbar zu machen. Episodisierung indes geht notwendigerweise mit einer inhaltlichen Reduktion einher. Die Semantik (der Essenz) wird durch die Darstellung der Episoden im Glauben an die Möglichkeit verringert, es sei den Zuhörer/innen möglich, eine semantische Wiederanreicherung (Induktion) selbst zu leisten. Dies ist nötig in dem Maße, in dem die Summe der Episoden nie der Übersummativität der Essenz entsprechen kann, die sie **be-deuten**. Um diese Lücke zu schließen, bedarf es unausweichlich des (impliziten) Lernens der Zuhörer/innen.

<sup>12</sup> Shulman (2004, S. 464) spricht von der Nicht-Trivialität der Auswahl darstellungswürdiger Fälle. Weiterhin ist zu erwarten, dass der pädagogische Wert tatsächlicher Episoden höher ist als der konstruierter Episoden. Diesbezüglich wiederum ist zu prüfen, wie gut des Erzählers/der Erzählerin Erinnerung an Episoden ist. Zu erwarten sind Glättungen und Verzerrungen auf mehreren Ebenen (Fothe 2008, S. 248 ff.). Für eine systematische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen, sich Episoden zu erinnern, vgl. Neisser/Libby (2000).

Trotz allem kann von Erfahrung profitieren, wer nicht dem Irrglauben erliegt, Abstraktionen zu Essenzen und deren Weitergabe seien **Wundermittel**. Dies überspannte einen Bogen. Vielmehr sollte, wer Erfahrung anderen nutzbar machen möchte, die Pfeile (i.S.v. Episoden) gut auswählen. Gute Pfeile von Erfahrungsaustausch zeichnen sich dabei durch **Konkretheit** aus. Auf diese Weise sollen **Essenzen** mit Hilfe der Darstellung konkreter **Episoden**, in denen sich **Erfahrenheit** zeigt, verständlich werden. Mit Konkretheit verbinden sich verschiedene Vorteile: Sie sind plastisch und lebensnah, die Auseinandersetzung mit ihnen informativ und kontrastierend. Sie bieten Möglichkeiten der Referenz und daher der Reflexion. Sie sind einprägsam (vgl. Morgan/Dehenney 1997, S. 494), wecken sie doch Emotionen und visuelle Vorstellungen, wodurch sich ein enger Bezug zu eigenen Erinnerungen ergibt. Auch steht zu vermuten, konkretes Wissen erweist sich als **anwendbarer** als abstraktes Wissen, denn dieses kann als unmittelbares Modell u. a. dafür dienen, worauf die Aufmerksamkeit beim Handeln zu liegen hat.

Wo der Hausverstand sagt: „Das musst du selbst erlebt haben“, bietet Konkretheit noch die beste Möglichkeit, das Erlebte doch irgendwie zu teilen. Episodisierung versucht im Weiteren explizit sicher zu stellen, dass es im Erfahrungsaustausch nicht um die Episoden als solche geht, sondern darum, was sie **be-deuten**. Das Ziel bleibt die Weitergabe von etwas Abstraktem. Diese allerdings kann nicht direkt gelingen. Entsprechend bedarf es Konkretheit, in der Rolle des Mittels zum Zweck, um diese implizit weiterzugeben. So erhöht sich die Sicherheit, dass Induktion möglich ist, wenngleich die Induktion selbst unsicher bleibt.

Zum Abschluss sollen zwei an dieser Stelle zu wenig beleuchtete Aspekte angedeutet werden. Zum einen der Umstand, dass Konkretheit, wenngleich wie herausgearbeitet, didaktisch angezeigt, politisch für den Erzähler/die Erzählerin **gefährlich** sein kann. Je konkreter die Darstellung, desto expliziter das Wissen der Anderen, desto expliziter das Hervortreten abweichender Sichtweisen und desto angreifbarer man selbst. Nicht alles, was didaktisch glänzt, ist auch unverzüglich praktikabel. Zum anderen müsste die an dieser Stelle entwickelte statische Vorstellung von Erfahrungsaustausch zugunsten einer – wenngleich deutlich anspruchsvoller zu analysierenden – dynamischen Modellierung aufgegeben werden, denn: „Learning from experience is nearly impossible without the scaffolding of others, their alternative views, their complementary perspectives, their roles of active listeners and critical friends“ (Shulman 2004, S. 480).

## Literatur

- AFF, J./MANDL, D./NEUWEG, G.H./OSTENDORF, A./SCHURER, B.: Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: bwp@ Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 3. Online: [http://www.bwpat.de/ATspezial/aff\\_mandl\\_neuweg\\_ostendorf\\_schurer\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf) (07.07.2009).
- BAUMGARTNER, P. (1993): Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft. Klagenfurt.
- BOYCE, M. (1996): Organizational story and storytelling: a critical review. In: Journal of Organizational Change, H. 5, S. 5 – 26.
- CHOMSKY, N. (2004): Rules and Representations. New York.
- DEUTSCHER, G. (2006): The unfolding of language. The evolution of mankind's greatest invention. London.
- ERAUT, M. (2004): Informal learning in the workplace. In: Studies of Continuing Education, H. 2, S. 247 – 273.



- FESTINGER, L. (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern.
- FOTHE, S. (2008): Implizites Wissen im Erfahrungsaustausch. (Wie) Kann Können verbal verständlich gemacht werden? Jena.
- GRUBER, H. (2000): Erfahrung erwerben. In: HARTEIS, C./HEID, H./KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 121 – 129.
- GRUBER, H. (1998): Erfahrung als Grundlage beruflicher Kompetenz. In: HACKER, W./RINCK, M. (Hrsg.): Zukunft gestalten. Bericht über den 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Dresden 1998. Lengerich, S. 255 – 263.
- HAGER, P./HALLIDAY, J. (2006): Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgement and Community. Dordrecht.
- KOHLER RIESSMAN, C./QUINNEY, L. (2005): Narrative in Social Work: A Critical Review. In: Qualitative Social Work, H. 4, S. 391 – 412.
- MORGAN, S./DENNEHY, R. (1997): The power of organizational storytelling: a management development perspective. In: Journal of Management Development, H. 7, S. 494 – 501.
- NEISSER, U./LIBBY, L. (2000): Remembering Life Experiences. In: TULVING, E./FERGUS, I.M.C. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Memory. Oxford und New York, S. 315 – 332.
- NEUWEG, G.H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.
- NISBETT, R./WILSON, T. (1977): Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. In: Psychological Review, H. 3, S. 231 – 259.
- POLANYI, M. (1966): The Tacit Dimension. Garden City, N.Y.
- RENKL, A./MANDL, H./GRUBER, H. (1996): Inert Knowledge. Analyses and remedies. In: Educational Psychologist, H. 2, S. 115 – 121.
- RYLE, G. (1949): A Concept of Mind. New York.
- SCHACTER, D. (1987): Implicit Memory. History and Current Status. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, H. 3, S. 501 – 518.
- SHULMAN, L. S. (2004): ‚Just in Case . . .‘ Reflections on Learning from Experience. In: SHULMAN, L. S.: The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco, S. 461 – 482. (Wiederabdruck aus: COLBERT, J./DESBURG, P./TRIMBLE, K. (Hrsg.): The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods. Boston, S. 97 – 217.)
- SHULMAN, L.S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln und Wien, S. 145 – 160. (Original: SHULMAN, L.S. (1986): Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, H. 2, S. 4 – 14.)
- TAYLOR, C. (2006): Narrating Significant Experience: Reflective Accounts and the Production of (Self) Knowledge. In: British Journal of Social Work, H. 2, S. 189 – 206.
- TULVING, E. (1983): Elements of Episodic Memory. Oxford und New York.