pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sucharowski, Wolfgang

Wissenskommunikation – erhöhen Skills die Kommunizierbarkeit von Wissen?

Hansel, Toni [Hrsg.]: Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance? Freiburg, Br. : Centaurus 2010, S. 44-56. - (Schulpädagogik; 10)

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Sucharowski, Wolfgang: Wissenskommunikation – erhöhen Skills die Kommunizierbarkeit von Wissen? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance? Freiburg, Br. : Centaurus 2010, S. 44-56 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52974

in Kooperation mit / in cooperation with:

CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Toni Hansel (Hg.)

Soft Skills

Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?

CENTAURUS

Der Herausgeber, Prof. Dr. Toni Hansel, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

ISBN 978-3-86226-118-5

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2010
www.centaurus-verlag,.de

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Titisee-Neustadt
Satz: Vorlage des Herausgebers

Zum Inhalt

01 Vorwort 7

02 Stefan Göbel 10
Prorektor für Studium und Lehre
der Universität Rostock

03 Toni Hansel 13
Soft Skills –
Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?

Geisteswissenschaftliche Grundlagen menschlicher Umgangsqualität

04 Hans-Werner Jendrowiak 21
Zur Dialektik von Soft Skills und fachlicher Kompetenz

05 Wolfgang Sucharowski 44
Wissenskommunikation – erhöhen Skills die Kommunizierbarkeit von Wissen?

06 Gerhard Engel 57
Regeln, Ordnungen und Freiheit
Zur pädagogischen Relevanz von Thomas Hobbes' Sozialphilosophie

Vom Wissen zum Handeln in der Schule

07 Alexander Steinhagen 85
„Kreativität als grundlegendes Soft-Skill im schulischen Bildungsprozess – zur Unabdingbarkeit dieser Leistungsdisposition für handlungskompetente Schüler“

08 Roland Straube 105
Soft Skills in der Lehrerbildung - Probleme und Folgen

09 Ulrika Gehrke 121
Soft-Skills in der Ausbildung der Gesundheitsfachberufe - Kontinuität und Wandel

Soft Skills und betriebliches Qualifikationsprofil: Vom Umgang mit Menschen

10 Daniela Becker 150
Zur Bedeutung von Soft Skills für Beschäftigte in der Hotellerie und Gastronomie

11 Hendrik Diekel 162
Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im der Berufspraxis am Beispiel Deutsche Bahn

12 Toni Hansel 174
Ausblick

13 Namenregister 179

14 Autorenregister 183

05 Wolfgang Sucharowski

Wissenskommunikation – erhöhen Skills die Kommunizierbarkeit von Wissen?

Wir wissen mehr als wir sagen können
(Michael Polany 1891-1976 Ungarischer Philosoph und Chemiker)

1. Vorbemerkung

Das Tagungsthema „Soft Skills – Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?“ wirft Fragen auf, die auch das eigene Thema berühren könnten. Die Formulierung lässt auf eine Alternative zwischen der Fachlichkeit und der sozialen Kompetenz schließen. Lehrer müssten in sozialen Kompetenzen ausgebildet werden, das Fachliche ergibt sich dann von Fall zu Fall. Oder umgekehrt: Fachlichkeit ist unersetzbar, auch nicht durch soziale Kompetenzen. Es gibt auch eine dritte Variante, beides bedingt sich im Lehrerberuf gegenseitig. Im Folgenden soll daher aus der Sicht der Kommunikation und ihrer Funktion im Umgang mit Wissen diskutiert werden, in welchem Verhältnis Fachlichkeit und soziale Kompetenz gesehen werden können und welche Konsequenzen sich daraus auch im Hinblick auf das übergeordnete Tagungsthema herleiten lassen.

2. Was ist hier die Botschaft oder wie kommunizieren wir?

Wenn von Kommunikation die Rede ist, wird in der Regel von Sprecher, Hörer und einer zu vermittelnden Botschaft gesprochen. Probleme werden dann in der Konzeptionierung einer Botschaft gesehen und das Augenmerk wird darauf gelenkt, diese möglichst so zu gestalten, dass sie das vom Sprecher erwünschte Ziel beim Hörer erreicht. Bei diesen Vorgängen wird unterstellt, dass das Erreichen des Ziels grundsätzlich gefährdet ist, weil Botschaften in sich mehrdeutig sind. Diese Mehrdeutigkeit wird darin begründet gesehen, dass Botschaften implizit Informationen enthalten, die das Verhältnis des Sprechers zum Thema, zum Hö-

rer, zur erwünschten Reaktion und zu sich als Persönlichkeit anzeigen (Schulz von Thun 1998, 25-43).

Der Sprecher weiß um diese Mehrdeutigkeit meist wenig, so dass er dem Hörer unter Umständen etwas mitteilt, was im Widerspruch zum intendierten Ziel stehen kann.

Um erfolgreich kommunizieren zu können, wird daher empfohlen, für diese Mehrdeutigkeit sensibel zu machen und ein Sprechen zu trainieren, das kontrolliert Botschaften zu konzipieren erlaubt, die das Erreichen des Ziels unterstützen. Weil dieses Quatrupel, besser als Vier-Ohren-Modell bekannt, jeder kommunikativen Äußerungshandlung zugeschrieben wird, ist ein Kommunikationstraining unabhängig von thematischen Feldern denkbar. Das alles setzt aber voraus, das Geäußerte wird gemäß solcher Erwartung auch so wahrgenommen und auf diese Weise verstanden. Theoretisch begründet wird diese Annahme mit einem Verständnis von Zeichen, dass diese in vorherbestimmbarer Weise auf Dinge verweisen. Der Gebrauch vieler „wir" Pronomen beispielsweise wird dann als Indiz dafür genommen, dass ein Sprechen eine Wir-Beziehung zum Hörer betonen möchte, sich selbst gegenüber dem Anderen also zurücknimmt und auf diese Weise Kooperationsbereitschaft signalisiert. Die Verwendung von Passivkonstruktionen würde als Hinweis deutbar, dass der Sprecher eine Distanz zur Sachebene einhält und keine persönliche Beziehung zum thematischen Gegenstand zeigen will. Der Gebrauch sprachlicher Mittel wird so genutzt, um Typen von Sprechern zu klassifizieren, die als dominante, kumpelhafte oder distanzierte Persönlichkeiten klassifiziert werden. (Frindte 2001, 64-71) Auf einem solchen Verständnishintergrund von Kommunikation sind dann Trainings durchführbar, bei denen der Sprecher Sprachformen übt, die auf solche Botschaften hinweisen sollen, die er sich für die Kommunikation wünscht (Strohner 2006, 144). Gleichzeitig lässt sich die Wahrnehmung eines Hörers dahingehend schulen, auf solche Zeichen zu achten und Schlüsse über die Befindlichkeit und die Absichten des Sprechers abzuleiten, wie sie angedeutet worden sind. Das kommunikative Geschehen erscheint so hinsichtlich des Sprecherverhaltens abschätzbar und verspricht, bestimmte Verhaltensweisen für die eigenen Interessen ausnutzen zu können.

Wird ein solcher Ansatz nun auf die Lehrerausbildung übertragen, hat das bestimmte Konsequenzen für ein Ausbildungsprogramm. Denn es müsste ein Angebot gemacht werden, das das Einüben in solche Verhaltensformen zu trainieren erlaubt oder zumindest auf einen solchen Zusammenhang theoretisch ein-

geht und entsprechend thematische Angebote vorhält. Konkret hieße das, ein Lehr- und Lernfeld in das Lehramtsstudium aufzunehmen, das zu einer Kompetenz führt, die entsprechendes Verhalten wahrscheinlich macht. Der Lehrer benutzt bestimmte Redefiguren, um für ein Thema Kooperation einzuwerben, oder Distanz herzustellen, um objektiv über etwas sprechen zu können. Das alles erscheint unabhängig von themengebundenen Feldern erlernbar und ist als Programm für die Förderung einer Verhaltenskompetenz zu organisieren, bei welcher der einzelne dann eine Qualifikation im Reden mit anderen erwirbt. Das entspräche dem, was gegenwärtig als Soft Skills „gelabelt" und in den Trainingsangeboten eingeübt wird. Der Skill hätte die Funktion, die sprachliche Sensibilität zu fördern. Erwartet würde so eine sichere Orientierung der Sprecherbefindlichkeit hinsichtlich seiner Einstellung zu den Dingen oder Personen, die von der kommunikativen Situation betroffen sind.

3. Die kommunikative Wirklichkeit ist komplexer

So einleuchtend diese Überlegungen auch sind, so problematisch ist ihre theoretische Fundierung und deshalb ist einem solchen Konzept mit Skepsis zu begegnen. Nicht, dass der Wahl sprachlicher Mittel ihre Wirksamkeit abgesprochen wird, impliziert die Zurückhaltung, sondern die Skepsis bezieht sich auf ein sehr verkürztes Verständnis von dem, was Kommunikation beinhaltet. Dem Ansatz liegt die Vorstellung eines Transfermodells zugrunde, Daten würden von einem Sender zu einem Hörer übertragen: Ich sende etwas und dabei zeigen sich die besonderen Verhältnisse zwischen dem Ich und dem Ding, dem Ich und dem Du, dem Appell des „du sollst etwas tun" und dem, was hier die Botschaften sind.

Kommunikation ist aber mehr als das kognitive Dekodieren von semiotischen Datensätzen der genannten Art. Ferner sind Zweifel an der Angemessenheit des Zeichenbegriffs, der hier verwendet wird, anzumelden. Zeichen existieren nicht an sich, sie begegnen uns als Daten in einem auf bestimmte Art materialisierten Format: Da ist das Schriftzeichen an der Tafel, das Bild im Buch oder der Laut und Tonfall eines Sprechers im Raum. Doch Zeichen werden sie nach Charles Sanders Peirce erst in Abhängigkeit zu Nutzerpaaren und ihren Erfahrungen mit der Verarbeitung solcher Datensätze im situationellen und interaktiven Kontext (Nöth 2000, 62). Ein Weiteres betrifft die extreme Verkürzung eines Verständnisses von sozialem Kontext durch die Ich-Du Reduktion. Der Kommunikationsakt vollzieht sich, auch wenn er physisch vollzogen wird, immer in einem

umfassenden das Individuum überschreitenden Erfahrungs- und sozialen Handlungskontext und lässt sich nicht auf das Interaktionspaar in einer raumzeitlichen fixierten Situation reduzieren.

Ein Verhaltenstraining im vorgestellten Kontext löst das Problem der Wissenskommunikation, wenn überhaupt nur peripher. Denn Kommunikation ist mehr als das interaktive Ereignis eines Augenblicks zwischen zwei Personen. Im Raum einer solchen Begegnung stehen Fragen: Welche Daten bietet ein Sprecher dem Hörer an? Geschieht das bewusst, wie motiviert er oder begründet er das Tun? Wenn es unbewusste Formen sind, inwieweit kann er sich dieser bewusst werden und wenn das der Fall ist, hat er überhaupt Einfluss auf das Verhalten? Die Perspektive des Angesprochenen muss Fragen beantworten: Welche Daten nimmt der Hörer überhaupt wahr, inwieweit weiß er von seiner Wahrnehmung und kann er sich die Wahrnehmung überhaupt bewusst machen und was tut er, wenn er das versucht? Wenn mit Wissensbeständen kommunikativ umgegangen werden soll, sind diese Fragen zu beantworten. Dabei ist der Begriff Daten eine Hilfskonstruktion für den Umstand, dass wir vieles sehen, ohne es bereits einer bestimmten Interpretation zugänglich gemacht zu haben (Willke 2001, 7). In der Informationswissenschaft wird dafür auch der Term strukturelle Daten verwendet.

4. Grenzen bisheriger Kommunikationsmodellierungen

Nehmen wir den Fall eines Lehrers, der in einer Sachkundestunde einer fünften Jahrgangsstufe das Thema Wasser behandeln will. Zum Einstieg sucht er nach Materialien, die zum Thema hinführen sollen. Ihm stehen dafür Daten aus ganz unterschiedlichen Bereichen zur Verfügung. Das beginnt herkömmlich bei Daten als Text und Bild. Die Bilder können auch bewegt sein. Die Texte sind als gesprochene Äußerungen in einem Film vorstellbar. Er muss sich auch entscheiden, aus welcher Perspektive die Daten dargeboten werden. Wenn er so vorgeht, entspricht er einem bestimmten Zugang zur Wissensvermittlung. Bestehende Wissensbestände werden durch die Auswahl von Präsentationsformen übermittelbar gemacht.

Das eingangs zitierte Modell geht idealtypisch davon aus, dass Wissensbestände als Zeichenrepräsentationen für alle auf die gleiche Weise verfügbar sind und in Abhängigkeit zu den Dekodiermöglichkeiten der Adressaten gestaltet werden müssen, so dass der Hörer die Zeichen entsprechend „übersetzen“ kann. Empi-

risch stellen sich die Befunde allerdings weniger eindeutig dar. Das Modell unterstellt eine simultane Verarbeitung von Daten unterschiedlichen Typs. Auch dafür fehlen empirische Belege. Die Verarbeitung der Daten ist kein Abarbeiten bestimmter Datentypen, sondern sie muss eher als ein von bestimmten Datentypen her organisierter Verarbeitungsprozess vorgestellt werden, der das Datenmaterial entsprechend auswählt und auswertet, sogar unterdrückt. Die Verarbeitung folgt sog. Selektionsregeln, die sich der Nutzer im Verlauf seiner Sozialisation für bestimmte Situationen und Themen angeeignet hat (Luhmann 1990, 81). Diese Datenverarbeitung geschieht daher eng verbunden mit den jeweiligen aktuellen Situationen und das bedeutet, sie geht mit kontextuellen Vorgaben um, die nicht zwingend nur in den Daten selbst liegen (Baecker 2005, 146-151). Ein Ich-, Wir- oder Sachbezug ist dann nicht einfach an sprachlichen Phrasen festmachbar, sondern wird natürlicherweise von einer Vielfalt möglicher Verhaltensformen materialisiert, deren Deutung sich aus ganz unterschiedlichen Quellen speist, die nicht an der materiellen Oberfläche des Kommunikationsereignisses verortet sind, sondern um das weiterreichende Wissen um die Person beispielsweise gespeist wird. Wichtig ist, das, was dargeboten wird und das, was wahrgenommen wird, gewinnt seinen Zeichenwert nicht aus sich heraus, sondern die Akteure müssen Deutungszusammenhänge finden, welche die Daten für sie „sichtbar“ machen.

5. Auf den Unterschied kommt es an

Im Rahmen eines monodirektionalen Zeichenmodells würden diese Daten an den Hörer gesendet und dieser nimmt sie wahr, identifiziert sie aufgrund der erkannten Bezeichnungsfunktion und baut Schritt für Schritt eine Bedeutung auf. Die Alltagsarbeit eines Lehrers belegt, dass das so nicht funktioniert. Das zeigt sich bereits an der Vielfalt der auftretenden Fragen vonseiten der Lernenden und ist jederzeit an den vielen Handlungsalternativen erkennbar, die vorgeschlagen werden, wenn etwas gemacht werden soll, obwohl ein und dasselbe zu einem Zeitpunkt gesagt worden ist. Das alles verweist auf Vorgänge, die im zitierten Konzept eigentlich nicht vorkommen dürften und keine Erklärungen dafür anbieten.

Ein alternatives Modell geht davon aus, kommunikativ Handeln bedeutet, aus einer Vielzahl von Daten, die wir wahrnehmen, die herauszufiltern, von denen wir jeweils annehmen und glauben, dass sie kommunikativ genutzt werden sollten. Was wir wahrnehmen, ist nicht nur ein Akt dessen, was uns angeboten

wird, sondern ein Verhalten, das sich aus unseren Vorerfahrungen im Umgang mit Situationen speist. Erst aus der Erinnerung derselben entlehnen wir Hinweise auf das, was uns erwartet und das wiederum bedeutet, wir suchen Indizien dafür. Wir dekodieren nicht dargebotene Zeichensätze, sondern greifen aufgrund der Erfahrung auf Dinge zu, von denen wir vermuten, dass sie ins Spiel gebracht werden sollen. Wir vernachlässigen dabei im Augenblick den Umstand, dass diese Wahrnehmungen durchaus auch vom Unterbewussten „wahrgenommen" werden und daher nicht die Schwelle der Bewusstheit erreichen, aber sehr wohl das Verhalten kommunikativ beeinflussen.

Diese Fähigkeit, Daten auszuwählen, ist nur nutzbar, wenn wir aus der uns vorliegenden Datenfülle so schnell wie möglich etwas herausfinden, was uns bekannt ist und zugleich neu erscheint. Das Bekannte eröffnet uns das, was uns neu ist. Das gelingt uns aufgrund einer Unterscheidungsoperation, so dass wir sagen können, kommunikatives Handeln ist die Aufforderung eines Sprechers an einen Hörer zu solchen Unterscheidungsleistungen (Lau 2008, 23-29). Er „übersetzt" nicht Koderepräsentationen in Sachverhalts- und Ereignisrepräsentationen und überführt diese in seine Gedankenwelten, sondern sucht auf dem Hintergrund von seinen Erfahrungen nach Anknüpfungspunkten mit dem, was er mit den kodierten Daten anfangen soll.

Wenn wir das Wort „Ajax" lesen, dann suchen wir nicht nur in unserem Wortlexikon nach der Bedeutung des Wortes und ordnen sie dann einem dazu denkbaren Sachverhalt zu. Das tun wir, wenn wir das Wort nicht kennen. Gebrauchen wir das Wort, dann blendet das Wort eine Welt auf, in der es seinen Platz und seine Funktion hat. Wir blicken in unseren Putzmittelschrank unter die Spüle oder blättern in unserem Homer und hören von den trojanischen Kämpfen. Denkbar wäre auch, dass wir Javascript Anhänger sind und das Kürzel erkennen. Der Angesproche muss daher aus der Menge dessen, was er für sich als Daten sieht, die herausfinden, mit denen er etwas anfangen kann, denn nur sie kann er identifizieren. Erst dann kann er für sich klären, was er damit tun soll. Der Sprecher muss für sich entscheiden, wie er Daten materialisiert, von denen er annimmt, dass sie „gelesen" werden können. Dieses „Lesen" ist aber kein „Übersetzungsvorgang", so dass die Darbietung der Daten nichts anderes als ein Versuch ist, den Anderen zu erreichen. Je klarer dabei seine Vorstellungen über den Anderen und sein Denken und Tun sind, umso eher besteht die Chance, ihn und

seine Welten mit den Daten zu erreichen, denn sie müssen zu diesen Anschluss fähig sein.[1]

6. Kommunikation bedeutet das Überwinden des Unbestimmten

Wenn wir davon ausgehen, dass Kommunizieren das Überwinden des Unbestimmten im Umgang mit Anderen ist, dann ändert sich der Blick auf die Situation des Lehrens und Lernens. Denn Kommunikation ist nicht mehr als Vorgang des Gebens beschreibbar, sondern schließt immer das Nehmen mit ein. Der Prozess beginnt damit, dass ich den Anderen für mich gewinnen muss, mit mir etwas gemeinsam zu tun. Lässt sich der Andere darauf ein, muss ich herausfinden, was ich mit ihm zusammen überhaupt tun kann. Gibt es eine solche Gemeinsamkeit nicht, ist Kommunikation nicht möglich. Habe ich die Gemeinsamkeit herausgefunden, kann ich ihm „anzeigen", wie wir zusammen mit dieser umgehen könnten und welche Arbeiten so erbracht werden sollten.

Die institutionelle Situation Schule verstellt für diesen Prozess leicht den Blick. Sie suggeriert nämlich einem Lehrer, er könne vordefinierte Wissensbestände an Schüler weitergeben und von denen erwarten, dass sie diese als gelernt durch ihre Reproduktion bestätigen. Weil die Dinge ganz offenkundig so nicht funktionieren, werden Methodiken dazwischen geschaltet, die die Portionierung der Wissensbestände reguliert und die Art ihrer Kodierung modifizieren. Psychologen bestätigen dann, ob diese Portionen für die jeweilige Altersstufe „verdaubar" sind und Didaktiker liefern die Begründungen dafür, warum es „diese Portionen" überhaupt gibt. Weil das in der Breite so nicht (mehr) durchsetzbar ist, ist die Institution Schule auf eine Individualisierung ausgewichen und schlägt Pläne vor, die schulbezogen Inhalte individualisiert thematisieren können. Mit solchen Rahmenplänen ist intuitiv erkannt worden, dass Wissensvermittlung in der Schule Kommunikation ist. Denn vermittelbar ist nur das, was in das eigene Handlungsfeld integrierbar ist.

---

1 Der theoretische Hintergrund wird vom Mathematiker Spencer Brown (1969, 1) durch die folgende Bemerkung charakterisiert: "We take as given the idea of distinction and the idea of indication, and that we can not make an indication without drawing a distinction." Die Konsequenz aus dieser Bemerkung ist, der Sprecher zeigt mit seinen Daten etwas an. Der Hörer muss aus den geäußerten Daten die herausfinden, welche als „Anzeige" fungieren. Diese Anzeige fordert ihn nun auf, den Handlungsraum bzw. Hintergrund zu finden, in dem oder auf dem die Anzeige Sinn macht und dadurch in ihrer Bedeutung erkennbar wird. Die Anzeige ist dann das, was durch die Daten zugänglich zu machen versucht wird.

Eine Wissensvermittlung, die sich die differenztheoretische Modellierung zunutze macht, und Wissensvermittlung als Wissenskommunikation versteht, hat sich in einem ersten Schritt dem Phänomen zu stellen, wie mit den Unbestimmtheiten umgegangen werden kann, welche durch das Gegenüber der Schüler erzeugt wird. Diese repräsentieren normalerweise eine Vielfalt von Interessen und Erwartungen. Wenn kommunikatives Handeln ein „Anzeigen" von Dingen bedeutet, die gemeinsam gemacht werden sollen, dann stellt sich die Frage nicht nur nach dem, was gezeigt wird, wie das bisher durch die Methodik geschieht, sondern am Anfang steht die Frage danach, was das Angezeigte den Schülern im Einzelfall bedeuten kann. Dafür reicht es nicht aus, institutionell Erwartungen zu formulieren, was Jugendliche eines bestimmten Alters oder einer bestimmten Bildungsgruppe können müssen. Vielmehr bedarf es des situationellen Erarbeitens von Differenzleistungen, die erkennbar machen, was in gemeinsamen Handlungsfeldern gearbeitet wird. Die klassische Intuition über Unterricht hat diese Phase des Einstiegs mit der Motivation bereits richtig umschrieben. Sie setzt dabei auf den Interaktionspartner und seine grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation, indem seine Neugier für ein Arbeitsfeld geweckt werden kann. Hierbei zeigt sich aber sehr oft, dass diese Motivation auf das Wecken emotionaler Zugänglichkeit abzielt und nicht den vorhandenen Bezugshintergrund, der beim Schüler existiert, mit dem Themenfeld verknüpft. Die Differenztheorie erlaubt hier eine präzisere Erfassung dessen, was mit Motivation gemeint sein kann. Motivation bedeutet, für die Beteiligten eine Differenz sichtbar und fassbar zu machen, so dass sich ihnen ein Handlungsraum öffnet.

7. Die Fachwelt und die Alltagserfahrung

Diese Überlegungen führen wieder zurück zum Thema der Tagung. Wie erfahre ich und finde ich heraus, was der Andere mit dem, was ich mit ihm tun möchte, wirklich tut. Soft Skills werden als weiche Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet und meinen die Qualifikation zu einer effektiven Kommunikation (Willke 2001, 19-38; Rauner 2004). Sie werden neben das Fachwissen gestellt, weil in der betrieblichen Wirklichkeit Fachwissen nur erfolgreich ist, wenn es auf Partner trifft, die sich diesem öffnen und seine Möglichkeiten erkennen. Daher wird im Rahmen der Ausbildung von Führungskräften die Schulung für die Sensibilität im Umgang mit Mitarbeitern als unabdingbar angesehen. Ihre Fähigkeit im Umgang mit anderen sowie mit der eigenen Emotionalität wird dabei für genauso wichtig eingestuft wie ihr fachliches Können. In den Theorien der modernen

Menschenführung spielen das Abstimmen der Interessen Einzelner, das Erkennen der Befindlichkeiten des Anderen, das Abschätzen können des Kooperationspotentials und die Fähigkeiten, sich auf andere Perspektiven einzulassen, eine bedeutsame Rolle. Das zeigt, wie der Zusammenhang zwischen Soft Skills und Wissen zu deuten ist. Wenn Wissen kommunizierbar gemacht werden soll, setzt dieses bei den Partnern voraus, sich gegenseitig unterstellen zu können, nach welchen Hintergrundsordnungen und Prinzipien sie das Dargebotene verarbeiten können. Nur wenn belastbare Vorstellungen darüber existieren, welche Handlungsräume dem anderen zur Verfügung stehen, ist es möglich, Wissensbestände mit diesen zu verknüpfen und überhaupt Wissen zum Austausch zu bringen. Wissensvermittlung ist der Prozess, Wissen miteinander teilen zu lernen.

Das setzt voraus, dass Wissen nicht als Sammlungen von Aussagen über eine vorhandene oder gedachte Wirklichkeit verstanden wird, sondern als ein spezieller Zugang zu einer auf besondere Weise erschlossenen Wirklichkeit. Die Grammatiktheorie zu einer Sprache ist ein Konstrukt von Annahmen beispielsweise, wie aus Wörtern Sätze gebildet werden können. Über Wissen zu reden, setzt dann voraus, dass es zumindest eine Person gibt, der sich dieser Zugang erschlossen hat. Der Lehrer, der über Grammatik reden möchte, muss daher den besonderen Zugang zur Sprachwirklichkeit kennen, der durch eine Grammatik konstruiert wird. Nur in diesem Fall ist es möglich, für die Anderen oder mit denselben zusammen nach Wegen zu suchen, wie dieser Zugang von Fall zu Fall eröffnet wird. Hierbei nun zeigt sich, dass Wissen im Sinne der theoretisch begründeten von einem Wissen im Sinne der praktisch motivierten Fachlichkeit unterschieden werden muss.

Ein Lehrer weiß in der Regel, wo und wie sich theoretisches Wissen in seinem Arbeitsfeld bewährt. Das kann sogar dazu führen, dass er sich der theoretischen Quellen seines Wissens gar nicht mehr bewusst ist. Welche Grammatiktheorie seiner Sprachbetrachtung zugrunde liegt, ist vielen Lehrern oft nicht bekannt. Sie entwickeln nämlich durch ihre Alltagspraxis ein Erfahrungswissen, wie sich Wissensbestände im Hinblick auf Personengruppen bewähren. Der Skill absorbiert das fachliche Wissen und überlagert den wissenschaftlichen und sinnstiftenden Bezugshintergrund und erzeugt so den Eindruck, der Erwerb eines solchen Skills ermögliche Wissenskommunikation.

8. Die Gegenseitigkeit des Anzeigens

Der Skill zeichnet sich dadurch aus, Erfahrungen hinsichtlich der Praktikabilität von Wissen zu bündeln und für ein Anwendungsfeld und einen Anwendungsfall verfügbar zu machen. Er kann so für die Wissenskommunikation, bei der die vermittelten Wissensbestände gelehrt bzw. gelernt, nutzbar gemacht werden. Ein Skill im hier angedachten kommunikationstheoretischen Rahmen müsste in der Lage sein, für bestimmte Probleme Lösungen anzubieten. Grundlegend für die Kommunizierbarkeit eines Wissensinhalts ist das Zuordnen-Können seines Bezugshintergrundes, um mit dem Dargebotenen kognitiv umgehen zu können. Das, was sich die Akteure anzeigen, müssen diese auf eine ähnliche Weise sehen können. Um herauszufinden, ob das geschieht, haben die kommunikativen Angebote an die Partner eine interaktive Äußerungsfolge zu initiieren, aus der erschlossen werden kann, auf welchem Bezugshintergrund der so Angesprochene agiert. Das setzt vor allem für den Lehrenden die Fähigkeit voraus, die reaktiven Äußerungen seiner Partner so verstehen zu können, dass er erkennt, was der Aktionshintergrund derselben sein könnte. Es reicht deshalb nicht die Äußerungen der Angesprochenen nur auf eine Differenz zur eigenen Erwartung zu interpretieren, sondern den Differenz bildenden Hintergrund des Anderen zu erschließen und ggf. aktiv zu ermitteln. Wissenskommunikation bedeutet dann das Management von Sinnhintergründen.

Der Umgang mit möglichen Bezugswelten setzt voraus, dass der zu etablierende Hintergrund für den Lehrenden klar und sicher verfügbar ist. Er muss, um flexibel auf den Anderen reagieren zu können, die Relevanz von Wissensausschnitten in dieser Situation erkennen und sie für den Anderen bewältigbar ins Spiel bringen. Das setzt voraus, die zu vermittelnden Wissensinhalte zu beherrschen und mit diesem Wissen souverän umgehen zu können. Das gilt für das Einschätzen einzelner Wissenssegmente im Hinblick auf die Rolle im Gesamtzusammenhang. Aber auch die Art der Präsentation, wie das Wissenselement angezeigt wird, und die dafür verfügbaren Varianzmöglichkeiten spielen hier eine Rolle. Um auf den Anderen eingehen zu können, bedarf es einerseits kognitiver Flexibilität und andererseits kommunikativer Anpassungsfähigkeit.

Aber auch die angesprochene Seite hat ihren Beitrag zu leisten, das heißt, sie muss über hinreichendes und Sinn stiftendes Deutungspotential verfügen, um mit dem ihm Dargebotenen kognitiv umgehen zu können. Wenn dieses nicht ausreicht, ist es nicht unwichtig für die kommunikative Lösbarkeit der Situation, auch über die Fähigkeit zu verfügen, sich kommunikativ so darstellen zu kön-

nen, dass der Lehrende hinreichend Hinweise erhalten kann, welcher Motiv- und Handlungshintergrund dem Lernenden zur Verfügung steht. Dafür muss ihm aber durch den Lehrenden Raum geschaffen werden, damit Geben und Nehmen auf beiden Seiten erfolgen kann. Das Geben des Lernenden besteht in Orientierungshilfen für den Lehrenden, wo im relevant gesetzten Wissensraum sich die Kommunikation zum jeweiligen Zeitpunkt bewegt.

9. Skills sichtbar machen

Ein Gramm Beispiel gilt mehr als ein Zentner guter Worte. (Franz von Sales)

Die besondere Art, mit Wissen umzugehen, das ist besonders deutlich geworden, als konstruktivistische Denkformen im Unterricht aufgenommen worden sind, bedingt einen anderen und vielfach neuen kommunikativen Umgang mit dem, was das Wissen anzeigen soll. Die Beteiligten müssen entsprechende Verhaltensmuster finden, die eine zuverlässige Kommunikation versprechen. Wenn die Frage der Tagung aufgenommen wird *Soft Skills – Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?*, dann zeigt sich aus der Perspektive der Wissenskommunikation, dass ohne Skills die Erwartungen der Wissensvermittlung nicht einlösbar sind. Worin diese Skills bestehen, welche Routinen sie enthalten und in welchen situativen Zusammenhängen mit welchen Praktiken dieser Art zu rechnen ist, das ist eine empirische Frage. Denn erst in Abhängigkeit zu den situativen Problemstellungen lassen sich Lösungswege finden und entwickeln. Die Didaktik hat sehr viel dazu beigetragen, Wissensbestände für die Kognition erschließbar zu machen. So besteht zum Wissen ein flexibler Zugang. Die Methodik ist noch vielfach zu sehr am Transfermodell der Vermittlung orientiert, so dass sie im Umgang mit Wissen genauer angesehen werden muss. Es fehlt an Verfahren, die das interaktive Verstehen lernen als Teil der Vermittlung einbeziehen. Für das konkrete Handeln muss aber Erfahrungswissen über die Partner bestehen. Hier finden Lehrer noch sehr wenig, weil sich die schulischen Situationen stark verändert haben. Mehr Interaktion setzt auch größeres Können in der Kommunikation voraus. Es bedarf kommunikativer Handlungsmöglichkeiten, die mehr enthalten als das Fragen des Anderen. Wenn daher Lehrer auf die neue Lehr-Lern Situation in der Schule vorbereitet werden, ist es nötig, sich der kommunikativen Handlungspraxis als Problem bei der Wissenskommunikation bewusst zu werden und darüber hinaus Erfahrungen zu reflektieren, wie das eigene Handlungspotential angelegt ist, um mit dieser Aufgabe umgehen zu können. Nicht zufällig scheint in einem solchen Zusammenhang die intensive Diskussion über die Kompetenz(en). Sie

kann als eine Reaktion auf die immer deutlicher werdende Heterogenität des Raumes Schule gesehen werden. Kompetenzen stellen Instanzen zur Orientierungs- und Entscheidungsfindung in ganz unterschiedlichen Bereichen dar. Sie helfen, mit der Komplexität der Situationen zurechtzukommen, erhöhen aber gleichzeitig die Komplexität. In einer solchen Situation ist der Einzelne auf das Entwickeln von Skills angewiesen. Was er dazu braucht, ist aber weniger eine Schulung durch Soft Skills, sondern eine Supervision, die seine Skills zu reflektieren erlaubt und so die Wissenskommunikation für die daran Beteiligten sichtbar macht.

Literatur

Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main Suhrkamp

Brown, George Spencer. Einführung in die *Laws of Form* Wiesbaden Verlag für Sozialwissenschaften (2009)

Esser, Hartmut (1999): Soziologie – Spezielle Grundlagen: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main Camus Verlag

Frindte, Wolfgang (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim Beltz Verlag

Lau, Felix (2005): Die Form der Paradoxie. Eine Einführung in die Mathematik und Philosophie der „Laws of Form" von G. Spencer Brown. Heidelberg Carl-Auer Verlag

Luhmann, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Opladen Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas (1988): Soziale Systeme. Frankfurt am Main Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main Suhrkamp

Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. Stuttgart Metzler Verlag

Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB Forschungsbericht 14. Bremen

Retter, Hein (2000): Studienbuch Pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn Klinkhardt

Schulz von Thun, Friedemann (1998): Miteinander reden 1 + 2. Reinbeck Rowohlt

Strohner, Hans (2006): Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht

Wilke, Herlmut (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart Lucius & Lucius

Wilke, Herlmut (2006): Grundlagen – Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart Lucius & Lucius