

Frei improvisierte Musik und darüber hinaus: Wie Reflexion Flow-Zustände beeinflusst

In der frei improvisierten Musik stellt die Fähigkeit, sich in einen mentalen und physischen Zustand äußerster Entspannung, Fokussierung und Konzentration zu versetzen, der bekanntermaßen das kreative Handeln fördert – ein „Flow“-Zustand – einen integralen Bestandteil der Fähigkeiten dar, die erfahrene Musiker*innen auszeichnen. Eine aktive Darbietung freier musikalischer Improvisation ist eher von Flow-Zuständen als von bewusster Überwachung von Entscheidungen geprägt. Freie Improvisation bedeutet in einem realen Setting einen Austausch zwischen Flow-Zuständen und musikalischen Reflexionen, durch die Musikmachen bzw. -spielen als dynamischer Prozess begriffen werden kann und in dem das Publikum nicht nur mit dem Performer interagiert, sondern als Mitwirkender und Impulsgeber beteiligt ist.

Die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten, um in diesem Rahmen aufzutreten, beinhaltet einerseits die Abstraktion verschiedener musikalischer Verfahren, die von Wahrnehmung und Kommunikation bis hin zu instrumentalen Fähigkeiten und Klangrepertoire reichen, und andererseits eine involvierte Reflexionspraxis. Durch diesen Reflexionsprozess entwickeln die Musiker*innen ihre Wahrnehmungsfähigkeiten, ästhetischen Vorlieben und den allgemeinen Zugang zur Kunst der Improvisation. Diese vorbereitende Arbeit wiederum beeinflusst das Zustandekommen einer subjektiven Sicherheit, die wiederum die praktische Fähigkeit begünstigt, Flow-Zustände zu erreichen und über längere Zeit aufrecht zu erhalten.

In meiner Präsentation möchte ich durch eine solo improvisierte Darbietung in einen musikalischen Dialog mit den Teilnehmer*innen dieser Tagung treten. Anschließend werde ich einige Gedanken über die Beziehung zwischen Flow und Reflexion vorstellen und wie bestimmte Methoden entwickelt und angewendet werden können, die Musiker*innen ermöglichen, ihre Fähigkeiten im Bereich der freien Improvisationspraxis zu verbessern.

Literaturquellen:

Christensen, Justin. "Improvisation: An Ideal Display of Embodied Imagination." In *The Oxford Handbook of Sound and Imagination, Volume 2*, by Justin Christensen, 13–35. edited by Mark Grimshaw-Aagaard, Mads Walther-Hansen, and Martin Knakkegaard. Oxford University Press, 2019.

Denzler, Bertrand, and Jean-Luc Guionnet. *The Practice of Musical Improvisation: Dialogues with Contemporary Musical Improvisers*. Bloomsbury Publishing Plc, 2020.

Neuweg, Georg Hans. "Reflexivität: Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes." *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, no. 3 (December 2021): 459–74.

Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

Transfer von implizitem Wissen: Erfolgsfaktoren und Hindernisse

Tagtäglich versuchen Menschen, Wissen weiterzugeben – mal mehr und mal weniger erfolgreich. Was aber sicherlich nicht geleugnet werden kann, ist die Tatsache, dass eine nicht unerhebliche Zahl dieser Versuche fruchtet: Schüler*innen lernen erfolgreich geschichtliche Zusammenhänge zu verstehen, Fremdsprachen anzuwenden, neue Sportarten auszuüben etc. Ebenso wird auch außerhalb des Lehrkontextes, etwa bei der Zeitungslektüre, Faktenwissen übertragen über aktuelle Ereignisse in der Welt. Doch wovon hängt eine erfolgreiche Übertragung von Wissen ab? Was läuft schief, wenn ein*e Lehrer*in korrekt einen Salto vorzeigt oder in Worten erklärt, den Schüler*innen dieser aber nicht gelingt? Was misslingt, wenn ich bei der Zeitungslektüre Falschinformationen erliege?

Die genaue Funktionsweise, Faktoren des Gelingens oder Misslingens bei der Wissensübertragung im Allgemeinen wurden und werden rege in der erkenntnistheoretischen Forschungsliteratur diskutiert. Allerdings gehen diese Autor*innen mehrheitlich von „klassischem“ Wissen aus (propositionales Wissen, Wissen als wahre gerechtfertigte Überzeugung, das sich in Satzstrukturen gießen lässt). Die erwähnte Zeitungslektüre wäre ein Paradebeispiel hierfür oder auch eine Unterrichtsstunde in Geschichte, in der es vornehmlich darum geht, Fakten weiterzugeben. Was mich im Folgenden interessiert, sind jedoch nicht diese standardisierten Fälle von Wissen, sondern implizites Wissen, das sich typischerweise eher als Fertigkeit oder echte Könnerschaft manifestiert (es erschöpft sich aber keinesfalls in Know-how). Lässt sich die Diskussion über Wissensübertragung auch für Fälle impliziten Wissens fruchtbar machen? Während sich die Debatte selbstverständlich nicht passgenau auf unsere Fälle anwenden lässt, sind doch einige grundsätzliche Kontroversen (etwa in Bezug auf die Rolle der Zeugnisablegung) ebenso relevant für die Übertragung von implizitem Wissen. Insbesondere die Diskussion über die Übertragung von Verstehen und Know-how (sowie die Kontroverse um das Verhältnis zwischen Wissen und Verstehen im Allgemeinen) liefert nützliche Anhaltspunkte, um besser nachzuvollziehen, wie implizites Wissen weitergegeben werden kann. Mein Beitrag liefert somit einen Erklärungsvorschlag für die Funktionsweise von Wissenstransfer in Fällen impliziten Wissens. Diese Erklärung wiederum basiert auf einem tugendtheoretischen Ansatz impliziten Wissens. Daher werde ich im Folgenden knapp die tugendtheoretische Basis skizzieren, um im Anschluss daran einen Überblick über notwendige und hinreichende Faktoren für eine erfolgreiche Übertragung von implizitem Wissen darzulegen.

Implizites Wissen – ein tugendtheoretischer Ansatz

In der Tugenderkenntnistheorie wird Wissen als „success from ability“ oder „success from virtue“ (Greco 2010) verstanden. Obwohl implizites Wissen hierbei nicht diskutiert wird, scheint eine solche Herangehensweise geradezu ideal auf implizites Wissen zugeschnitten zu sein. Daher schlage ich folgende tugendtheoretische Definition von implizitem Wissen (TD-IW) vor:

TD-IW: S hat Wissen_{IMPLIZIT} von p, wenn und nur wenn,

- (1) S die verlässliche Fähigkeit hat zu p-en.
- (2) das Wissen_{IMPLIZIT} von S durch Tugenden_G erzeugt wurde.
- (3) S fähig ist, ihr implizites Wissen erfolgreich anzuwenden, indem sie Tugenden_A aktiviert.
- (4) S p versteht.
- (5) S ihr Wissen nicht oder nicht hinreichend explizieren kann.

(1) referiert auf das charakteristische Element der Einbettung in Praxis. Selbst bei theoretischen Aufgaben ist es sinnvoll, S eine Fähigkeit zuzuschreiben, wenn S implizites Wissen hat (S „kann“ dann etwas, S „weiß, wie etwas geht“). Wenn implizites Wissen vorliegt, ist diese Fähigkeit verlässlich und nicht lediglich ein Glückstreffer.

(2) und (3) machen die Definition zu einer tugendtheoretischen. Um implizites Wissen zu erlangen, muss S eine bestimmte psychische Disposition vorweisen und aktivieren. Beispiele für Tugenden_G wären etwa Offenheit, Neugier, Aufmerksamkeit etc. Die Tugenden_G, die zur Generierung impliziten Wissens notwendig sind, sind nicht deckungsgleich mit den Tugenden_A, die wir aktivieren, wenn wir implizites Wissen anwenden (Beispiele hierfür sind Achtsamkeit, Konzentration etc.).

(4) erfordert im Grunde eine Theorie des Verstehens. Eine solche scheint bisher noch nicht vorzuliegen, doch für den vorliegenden Beitrag soll es genügen, Verstehen als eine Art Ergreifen („grasping“) von

Zusammenhängen, Mustern oder Teil-Ganzes-Beziehungen zu verstehen (ein solches Charakteristikum wird auch häufig in der Literatur angeführt: z. B. Greco 2021) bzw. im Sinne von Polanyi als Schließen oder Überwinden einer logischen Lücke.

(5) referiert auf das entscheidende Charakteristikum von implizitem Wissen: die Unfähigkeit des wissenden Subjektes, ihr Wissen (hinreichend) in Worten darzulegen. In bestimmten Fällen ist implizites Wissen *per se* nicht formalisierbar, aber bereits die hier dargelegte schwächere Form ist hinreichend, um dem Subjekt implizites Wissen zuzusprechen.

Mit diesem Ansatz kann nun ein Erklärungsvorschlag für den Transfer von implizitem Wissen (TIW) ausgebreitet werden:

TIW: Wissen_{IMPLIZIT} wird erfolgreich und verlässlich von Lehrperson (L) an Studierende (S) übertragen, wenn und nur wenn,

- (1) L in diesem Bereich Wissen_{IMPLIZIT} hat.
- (2) L eine epistemische Autorität für S ist.
- (3) S epistemisches Vertrauen in L hat in dem Bereich, in dem L lehrt.
- (4) L Tugenden_L hat und diese im Lehrprozess erfolgreich aktiviert.
- (5) S Tugenden_G hat und diese im Lernprozess erfolgreich aktiviert.
- (6) S auf der Grundlage von Ls Zeugnis („testimony“) eine erfolgreiche kognitive Anstrengung unternimmt, um Wissen_{IMPLIZIT} zu erlangen.

(1) sichert lediglich ab, dass implizites Wissen *übertragen* wird (und nicht lediglich durch einen glücklichen Zufall in S generiert wird). Hierzu muss bei der Lehrperson auch wirklich implizites Wissen vorliegen und zwar genau in dem Bereich, der gelehrt wird. L gilt somit als Expert*in für diesen Bereich.

(2) und (3) bedingen sich gegenseitig. S muss L ein gewisses Vertrauen entgegenbringen, um den Lehrinhalt anzunehmen und den Instruktionen gemäß zu handeln. Wenn S dieses epistemische Vertrauen in L hat, ist L eine epistemische Autorität für S, der sich S im Lernprozess unterwirft.

(4) und (5) stellen sicher, dass sowohl L als auch S eine bestimmte psychische Verfasstheit aufweisen, die sie erst zum Lehren bzw. Lernen fähig macht. L muss etwa Sensibilität für die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen verschiedener S haben und entsprechend den Lehrprozess anpassen (vgl. hierzu auch Croce 2018). S wiederum muss offen sein für neue Lehrinhalte, neugierig und aufmerksam (Tugenden, die allgemein zur Generierung impliziten Wissens notwendig sind, s. TD-IW).

(6) geht auf die Debatte um Zeugnisablegung ein, die durchaus auch bei der Übertragung impliziten Wissens eine Rolle spielt. Denn (unter anderem) auf Grundlage der Informationen, die uns z. B. eine Sportlehrerin gibt („Zeugnis davon ablegt“), erlangen wir implizites Wissen, einen Salto auszuführen – allerdings ist dieses Zeugnis keinesfalls hinreichend für die Übertragung von implizitem Wissen. Zusätzlich muss eine (häufig erheblich hohe) kognitive Anstrengung von der Seite der Lernenden erfolgreich unternommen werden (z. B. Nachahmung, Übung, aber auch theoretisches Nachvollziehen der Abläufe), um schließlich implizites Wissen zu erlangen. Ob implizites Wissen erfolgreich übertragen wird, hängt also gleichermaßen von S wie von L ab. Im Vortrag werde ich in Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungsliteratur näher die verschiedenen Gelingensfaktoren erläutern und Beispiele misslungener Übertragung mithilfe von TIW erklären. Aufgrund der begrenzten Vortragslänge wird der Fokus auf TIW liegen; TD-IW wird nur insofern skizziert, als es direkte Auswirkungen auf TIW hat und als Basis für TIW dient.

Forschungsliteratur (Auswahl):

CROCE, M., 2018: „Expert-oriented Abilities vs. Novice-oriented Abilities: an Alternative Account of Epistemic Authority“, in: *Episteme* 15 (4), 476-498.

GRECO, J., 2010: *Achieving Knowledge. A Virtue-Theoretic Account of Epistemic Normativity*, Cambridge University Press.

- 2021: *The Transmission of Knowledge*, Cambridge University Press.

GRIMM, S. R., 2020: „Transmitting Understanding and Know-How“, in: Hetherington, S./Smith, N. D., *What the Ancients Offer to Contemporary Epistemology*, Routledge, 124-139.

MALFATTI, F. I., 2020: „Can Testimony Transmit Understanding?“, in: *Theoria* 86, 54-72.

Wissensbeziehungen und das Funktionieren der Demokratie.

Die Wirksamkeit fachpolitischer Maßnahmen auf europäischer und nationalstaatlicher Ebene aus der Perspektive der Theorie des impliziten Wissens

DSc, PhD Mihály Szívós

Wissenschaftlicher Hauptmitarbeiter emeritus der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (UAW)

Doktor der UAW

Wie wir aus der Geschichte der athenischen Demokratie wissen, spielte das Wissen eine wichtige Rolle im Leben des Staates, sowohl in politischer als auch in fachpolitischer Hinsicht. Neben allgemeinen politischen und rednerischen Kenntnissen waren auch militärische und wirtschaftliche Kenntnisse für die Aufrechterhaltung der Demokratie unter den damaligen Umständen sehr wichtig. Der Bedarf an verschiedenen Formen von Wissen bei den Entscheidungsträgern scheint sich heute nicht geändert zu haben, da die Demokratie im Gegensatz zu ihren Gegnern eine wissensfreundliche Regierungsform ist.

In meinem Vortrag werde ich mich einerseits auf die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen für die Demokratie konzentrieren, wie sie insbesondere von amerikanischen pragmatistischen Philosophen und Soziologen hervorgehoben wurden. Andererseits werde ich die Wirksamkeit der Fachpolitik im Hinblick auf ihren Zugang zu Wissensressourcen und insbesondere zu stillen Wissensreserven untersuchen. Die Einbeziehung des Wissensmanagements ist besonders wichtig für das wirksame Funktionieren der Fachpolitik, da es eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Anpassung an sich verändernde Situationen ist. Außerdem möchte ich die fachpolitischen Hierarchien im Hinblick auf die Verwertbarkeit impliziter Wissensreserven analysieren.

Der empirische Hintergrund für diesen Vortrag ist die von der EU finanzierte und 2012 abgeschlossene internationale Forschung zur Gesundheits- und Bildungspolitik. Diese Forschung konzentrierte sich auf die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Wissensressourcen in beiden Disziplinen, einschließlich implizitem Wissen. Die Daten des Bandes, der die ungarischen Studien über die Forschung beinhaltet, sind in der Bibliographie zu finden.

Rorty, Richard (1998) Truth and Progress. Philosophical Papers. Volume 3. Cambridge: CUP.

Sartori, Giovanni (1999) Demokrácia [Demokratie]. Budapest: Osiris Kiadó.

Szívós Mihály (2013) Tudományos, tapasztalati és szakértői tudás, valamint a szakpolitika és a tudásgazdálkodás viszonya Kelet-Közép-Európában. [Wissenschaftliches, Erfahrungs- und Expertenwissen und das Verhältnis zwischen Fachpolitik und Wissensmanagement in Ostmitteleuropa.] In: Berény Eszter, Erőss Gábor, Neumann Eszter (2013) Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata. [Wissen und Politik. Die Praxis der öffentlichen Politikgestaltung.] Budapest: L'Harmattan.

Szívós Mihály (2017) Fordulópontok a hallgatólágos tudás és a tudattalan felfedezéstörténetében. A hallgatólágos tudás általános elmélete. [Wendepunkte in der Geschichte der

Entdeckung des impliziten Wissens und des Unbewussten. Die allgemeine Theorie des impliziten Wissens.] Budapest: MSZT – Loisir.

Kraus, Anja, Jürgen Budde, Maud Corinna Hietzge, Christoph Wulf (2021) Handbuch schweigendes Wissens. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Zweite, überarbeitete Ausgabe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Implizite Erkenntnishindernisse in der wissenschaftlichen Beobachtung und ihre Überwindung

Günther Fleck

Forschungsgruppe Kognitionswissenschaft

Wissenschaftskommission beim Bundesministerium für Landesverteidigung

Die wissenschaftliche Beobachtung stellt in den empirischen Wissenschaften neben dem Experiment und der (Computer-) Simulation eine zentrale Methode der Erkenntnisgewinnung dar. Als Besonderheit in der Philosophie der Wissenschaft wurde immer wieder die Figur des streng distanzierten und neutralen Beobachters heraufbeschworen, was gelegentlich sogar noch in der Gegenwart vorkommt. Aus heutiger erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Sicht lässt sich allerdings diese Vorstellung nicht mehr aufrechterhalten. Die sogenannte Neutralität des Beobachtungsvorganges wurde als Mythos entlarvt.

Das Beobachten im Alltag sowie in der Wissenschaft ist eingebettet in den Wahrnehmungsprozess. Dieser bildet die Basis des Beobachtens, was allerdings weit mehr ist, als ein bloßes Hinblicken. In Bezug auf das wissenschaftliche Beobachten seien einige Charakteristika skizziert, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

1. Es müssen von vornherein Inhalte festgelegt werden, die erfasst werden sollen. Was genau soll beobachtet werden?
2. Das Beobachtungsergebnis unterliegt zwangsweise einer Interpretation. Diese ist wiederum von einem Bezugssystem (Theorie) abhängig.
3. In den Beobachtungsvorgang fließen Vorwissen, Einstellungen und emotionale Tönungen ein. Ein neutrales Beobachten, gereinigt von allen subjektiven Einflüssen, ist streng genommen unmöglich.
4. Es bedarf kritischer Selbstreflexion, sich dieser Einflüsse bewusst zu werden.
5. Im Prozess des Beobachtens wird eine bestimmte Beziehung zum Untersuchungsgegenstand aufgebaut und somit eine bestimmte Erkenntnishaltung eingenommen, die immer auch affektiv durchtränkt ist (Fleck, 1999).
6. Zwei verschiedene *Wahrnehmungsmodalitäten*, die durch empirische Studien gut gestützt werden, beeinflussen was und wie wir etwas beobachten und auch interpretieren.

Die in 6.) genannten Wahrnehmungsmodi hat Ernest Schachtel (2001, Orig. 1959) in seiner Monographie *Metamorphosis* detailliert beschrieben. Sie werden der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt und ihre Bedeutung für das Beobachten wird herausgearbeitet. Schachtel unterscheidet zwischen einem autozentrischen und einem allozentrischen Wahrnehmungsmodus. Das autozentrische Wahrnehmen ist stark durch eigene Bedürfnisse, Ängste, Vorlieben und Vorurteile bestimmt und führt in der Folge zu sehr eingeschränkten Sichtweisen und Interpretationen des Beobachteten. Hingegen versucht man beim allozentrischen Wahrnehmen die Aufmerksamkeit bestmöglich dem zu beobachtenden Gegenstand zuzuwenden und in totaler Selbstvergessenheit zu erfassen, gleichsam mit dem Gegenstand zu verschmelzen. Das Ziel des allozentrischen Beobachtens besteht darin, das Beobachtete in seiner Eigenart, d.h. objektgerecht, zu erfassen. „The object is perceived in its suchness, without any labeling, naming, classifying, thinking of possible similarities, relations to other objects etc.“ (Schachtel, 2001, S. 179).

Das allozentrische Wahrnehmen hat Hubert Rohrer (1975) in seiner Charakterkunde sehr anschaulich beschrieben, ohne dabei auf Schachtel (2001; Orig. 1959) zu rekurrieren: „Man kann mit Absicht eine „aufnehmende Haltung“ einnehmen; einen seelischen Zustand erzeugen, in welchem man das Bewusstsein sozusagen „freimacht“ für die Wirkung des Ausdrucks, indem man alles andere abdrängt und die Wahrnehmungen einfach auf sich wirken lässt, ohne sie verstandesmäßig zu beurteilen. Jeder künstlerische empfindende Mensch kennt diese Steigerung der Eindrucksempfindlichkeit durch die „schauende Haltung“, die auf bloßes Hinnehmen und nicht auf verstandesmäßiges Erfassen ausgeht. Das entscheidende dabei ist, dass sich dieser ganz subtile Prozess der Ausdruckswirkung ohne Beteiligung des begrifflichen Denkens abspielt (dieses hat lediglich die entstanden zu formulieren), dass es sich dabei vielmehr um psychische Vorgänge handelt, die durch die Beteiligung des Denkens sogar gestört werden. Der schärfste Gegensatz zur „schauenden Haltung“ ist das Sammeln von „Symptomen“, aus denen auf dem Weg der des logischen Schließens bestimmte Folgerungen abgeleitet werden (Roracher, 1975, S. 116 f.).

Die Problematik für die Praxis des wissenschaftlichen Beobachtens ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sich der Möglichkeit zur Einnahme der aufnehmenden Haltung im Sinne Rohrachers entweder gar nicht bewusst sind oder diese nicht herzustellen vermögen. Anhand von Beispielen aus Kunst, Musik und Wissenschaft werden die Unterschiede der beiden Arten des Wahrnehmens demonstriert. Es wird die Hypothese vertreten und begründet, dass die gezielte Anwendung allozentrischen Wahrnehmens im Beobachtungsvorgang die Möglichkeit eröffnet, einschränkende Bedingungen aufzufinden und zu überwinden, die zu falschen Erkenntnissen führen. Die in der Folge nicht in Frage gestellten falschen Erkenntnisse fungieren dann als Erkenntnishindernisse im Sinne von Gaston Bachelard (1978). Insbesondere führt das autozentrische Wahrnehmen im Beobachtungsvorgang zu verfälschten Ergebnissen, die sich vor allem durch eine dem Untersuchungsgegenstand unangemessene Interpretation auszeichnen. Die Erkenntnishindernisse wirken automatisch und unbemerkt, sind daher implizit im Sinne von Michael Polanyi (1985) und bedürfen zur Sichtbarmachung kritischer Selbstreflexion. Eine gezielte Kultivierung des allozentrischen Wahrnehmungsmodus vermag dazu beitragen, die impliziten Erkenntnishindernisse aufzufinden und zu überwinden, um in der Folge das Potential für kreative Leistungen zu steigern und die persönliche Könnerschaft zu erweitern. Hierzu wird ein theoretisches Modell mit einer Anleitung zu praktischen Übungen vorgestellt.

Literatur

Bachelard, Gaston (1978), *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.

Fleck, Günther (1999). Erkenntnishaltungen und ihre affektive Seite:

Eine psychologische Analyse. In: W. Löffler & E. Runggaldier (Hrsg.), *Vielfalt und Konvergenz der Philosophie. Vorträge des 5. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie*. (S. 140-144). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rohrer, Hubert (1975). *Charakterkunde*. München: Urban & Schwarzenberg.

Schachtel, Ernest G. (2001). *Metamorphosis. On the Conflict of Human Development and the Psychology of Creativity*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

Tacit Knowing and the Vocational Curriculum – Möglichkeiten und Grenzen der komparativen Analyse von Curricula und Ausbildungsordnungen (in Europa).

In diesem Beitrag wird das Ringen um eine Strukturierung beruflichen Lernens und Wissens in Curricula und Ausbildungsordnungen der Berufsbildung in Europa nachgezeichnet, welche der Bedeutung von „tacit knowing“ gerecht wird.

Die Bedeutung des Erfahrungswissens und korrespondierender Lehr- und Lernformen, wie z.B. „learning-by-doing“ oder „Lernen im Arbeitsprozess“ für berufliche Kompetenzentwicklung ist unumstritten. Dementsprechend wird auch „work-based learning“ seitens der Berufsbildungspraxis und -politik in ganz Europa ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. etwa die Europäische Ausbildungsallianz). Für die Gestaltung von Ausbildungsformen und Curricula in der Berufsbildung stellen sich in den Ländern grundsätzliche ähnliche Ausgangsfragen, wie zum Beispiel: „In welchem Ausmaß bedarf welche Berufsausbildung des praktischen Unterrichts in Werkstätten und/oder Betrieben?“, „Welches Wissen lässt sich effizienter und nachhaltiger in der Schule oder in Ausbildungszentren vermitteln, welches im betrieblichen Kontext direkt am Arbeitsplatz?“, „Wie ist das zeitliche und inhaltliche Verhältnis und vor allem auch die Reihenfolge von Praxis- und Unterrichtsphasen aus pädagogischer Sicht am effektivsten zu gestalten?“.

Erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt es jedoch in den Antworten auf diese Fragen sowie der Frage, wie entsprechende Lerninhalte und -formen im Berufsbildungssystem und der Berufsbildungspraxis tatsächlich verankert werden. Zudem unterscheiden sich auch die wissenschaftlichen Konzepte und Argumentationen, auf deren Grundlage diese Verankerung diskutiert und teilweise auch didaktisch begründet wird.

Curricula stellen einen Gegenstand dar, anhand dessen analysiert werden kann, welche Rolle verschiedenen Wissensformen und damit auch dem „tacit Knowing“ in Bildungsgängen zugeschrieben werden. Allerdings verschwimmen im Begriff des „tacit Knowing“ Lernformen, -inhalte und Lernergebnisse mit Handlungstypen, -inhalten und Ergebnissen („Können“). Daher ist die Anwendung des Begriffes und seiner Spielarten auf die Analyse von Inhalten der verschiedenen Ebenen von Curricula alles andere als trivial.

Grob lassen sich wissens-, bildungssoziologische, lehr- und lerntheoretische Ansätze sowie Ansätze aus der Expertiseforschung und der Erkenntnistheorie unterscheiden, die Kriterien zur Klassifizierung, Interpretation und Begründung von „work-based learning“, seinen Inhalten und Ergebnissen zur Verfügung stellen. Das Gewicht dieser Ansätze für curriculare Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse und für deren Erklärung variiert. Während in jüngeren Ansätzen im englischsprachigen Diskurs, wissenssoziologische Überlegungen aus der „Bernstein-Schule“ in Kombination mit grundlegenden epistemologischen Überlegungen eine besondere Bedeutung entfaltet haben (vgl. Young & Hordern 2020; Wheelahan 2019, Hordern, 2016), stehen diesen gestaltungsorientierte, kontinental-europäische Traditionen gegenüber, die im Sinne einer im angelsächsischen Sprachraum unüblichen „beruflichen“ oder „Fach“-Didaktik (vgl. auch Wheelahan 2019) intendieren, die Gestaltung beruflicher Lernprozesse und die Auswahl ihrer Inhalte einerseits wissenschaftlich zu flankieren und andererseits auch zu überprüfen. Hierbei wird häufig auf Ergebnisse aus der Lehr- und Lernforschung und teilweise der Expertiseforschung zurückgegriffen.

Die Erarbeitung eines auf dem aktuellen Stand der Forschung basierenden Rasters zur Klassifizierung von Inhalten wird damit zu einer besonderen Herausforderung, zumal bei der

Untersuchung von Curricula auch noch die Ebenen des intendierten, des realisierten und des tatsächlich erreichten Lehrplans zu berücksichtigen sind.

Eine jüngst veröffentlichte Studie der Autoren im Auftrag von Cedefop (2022), welche Veränderungen von Berufsbildungscurricula in Europa in den letzten zwei Dekaden untersuchte, macht die Diversität in der Strukturierung und Organisation beruflichen Wissens deutlich (vergleichende Curricula-Studien in der Berufsbildung sind rar und beziehen sich meist nur auf sehr wenige Länder, vgl. etwa Chen et al. 2021). Um Curricula zunächst nur auf der Ebene des intendierten Curriculums zu vergleichen, wurde dabei angesichts der o.g. Schwierigkeiten ein pragmatischer Ansatz gewählt. Es wurde zwischen schulisch/nicht schulisch, praktisch/theoretisch und allgemein/beruflich differenziert. Diese Unterscheidungen und deren Anwendung mündeten in vier „Lernkategorien“:

1. das Erlernen allgemeiner Themen im Unterricht ("Allgemeinwissen");
2. das Erlernen spezifischer/beruflicher Themen im Klassenzimmer ("theoretische berufliche Fähigkeiten/Kenntnisse");
3. praktisches Lernen in Werkstätten an Schulen ("praktische berufliche Fähigkeiten in der Schule");
4. praktisches Lernen am Arbeitsplatz ("berufspraktische Fähigkeiten am Arbeitsplatz").

Aus vielerlei Gründen ist diese Klassifizierung zwar zur Abbildung institutioneller und organisatorischer Aspekte naheliegend, stößt aber aus pädagogischer und epistemologischer Sicht an ihre Grenzen. Insbesondere die Dichotomie praktisch/theoretisch entspricht nicht dem Stand der Theoriebildung zum beruflichen Lernen und auch der Lernort (Unterricht, Werkstatt, Arbeitsplatz) ist nur ein sehr schwacher Indikator für die Differenzierung in explizite und implizite Lernformen.

Bevor das o.g. pragmatische Vorgehen gewählt wurde, wurden im Projekt verschiedene Versuche unternommen, zu einer differenzierteren Abbildung der Inhalte beruflicher Curricula zu gelangen, die in diesem Beitrag vorgestellt und diskutiert werden sollen. Beginnend mit der an Ryle (1949) angelehnten basalen Unterscheidung von praktischem (know-how) und theoretischem (know-that) Wissen (Cedefop 2017), erfolgte eine erste Verfeinerung durch die an Bernstein (2000) angelehnte Differenzierung in spezialisiertes und nicht-spezialisiertes Wissen sowie Strukturierung nach diversen Kontexten (disziplinär, angewandt, beruflich/nicht-beruflich), die letztlich in sechs Kategorien mündete (Wittig 2022). Schließlich wurde dieser Versuch jedoch verworfen, da es problematisch schien, mit einer Trennung zwischen ‚know-that‘ (KT) und ‚know-how‘ (KH) zu beginnen, die nicht im Zusammenhang mit ‚acquaintance knowledge‘ (AK) und ‚know why‘ (KW) betrachtet wird. Demgegenüber erschien es hilfreicher, zunächst zu überlegen, (i) welches Wissen und welche Ergebnisse für die Berufspraxis konstitutiv sind; und (ii) wie systematisch/unsystematisch oder wie explizit/implizit dieses Wissen ist; bevor (iii) versucht wird, Wissen als ‚know that‘, ‚know how‘, ‚acquaintance knowledge‘ and ‚know why‘ zu identifizieren. Dieser letzte Vorschlag sieht ebenfalls eine Vierteilung vor und zwar in:

- (1) ‚Specialised systematic knowledge (KT + KH, KW);
- (2) Specialised Unsystematic or partially systematised knowledge (KH, AK, KW),
- (3) Non-specialised explicit or partially systematic knowledge (KT)
- (4) Non-specialised tacit, social or network knowledge (KH, AK)

Eine Fortsetzung der Diskussion dieses Vorschlags ist im Rahmen eines internationalen Workshops in Bonn Anfang September geplant. Der FORIM-Beitrag zeichnet die Genese

dieser Vorschläge nach, stellt die einzelnen Zwischenergebnisse zur Diskussion und hinterfragt die Notwendigkeit einer solchen Wissensklassifizierung für die Praxis.

Referenzen:

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity* (2nd ed.). Oxford: Rowman & Littlefield
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: Conceptions of vocational education and training: an analytical framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, No 63. <https://dx.doi.org/10.2801/532605>
- Cedefop (2022). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
- Chen, P., Goncharova, A., Pilz, M., Frommberger, D., Li, J., Romanova, O., & Lin, Y. (2021). International curriculum comparison in vocational education and training: A collaborative development of an analysis instrument. *International journal for research in vocational education and training*, 8(4), 16-43.
- Hordern, J. (2016). Differentiating knowledge, differentiating (occupational) practice. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 68, No 4, pp. 453- 469.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Routledge.
- Wheelahan, L. (2019). Knowledge, Competence, and Vocational Education. In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (pp. 637-651). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wittig, W. (2022, forthcoming). The changing epistemology of VET: reflections on analysing content change. *Hungarian Educational Research Journal*.
- Young, M. and Hordern, J. (2020). Does the vocational curriculum have a future? *Journal of Vocational Education & Training*, pp. 1-21.

Einreichung für die 11. FORIM-Tagung: Conclusions and Impact – Die Implikationen des Tacit Knowing View 30. September 2022 – 01. Oktober 2022 Johannes Kepler Universität Linz

Bernadette Strobl und Wilfried Datler

Zur mentalen Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorie.
Ein Bericht aus dem laufenden Forschungsprojekt *TheoPrax* des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Aufriss

Da Praxissituationen in psychosozialen Feldern von Unsicherheit, Komplexität, Instabilität, Einzigartigkeit und Entscheidungsdruck geprägt sind, bedarf es zu deren professioneller Gestaltung und Legitimierung spezifischer Fähigkeiten, zu denen auch die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien zählt. Während in zahlreichen Lehrgängen und Studien die Entfaltung von Kompetenzen zur theoriegeleiteten Gestaltung von Praxis einschlägigen Curricula zufolge dezidiert verfolgt wird, besteht – im Sinne der Spannung zwischen Auftrag und Umsetzung – Unklarheit darüber, ob oder in welcher Weise diese Ansprüche auch eingelöst werden und auf welche Lehr-Lern-Prozesse dies gegebenenfalls zurückgeführt werden kann.

Im Fokus unseres Beitrags steht die *mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorie* bei professionell tätigen Personen aus unterschiedlichen psychosozialen Feldern sowie die Fähigkeit, diese Bedeutung an einem selbstgewählten Beispiel darlegen zu können. Da die Orientierung an Theorie in einzelnen Praxissituationen grundsätzlich nicht linear erfolgen kann und das Wissen von Professionellen um die Bedeutung von Theorie für ihre praktische Tätigkeit bei den Praktiker*innen selbst großteils nur implizit vorhanden ist, wird angenommen, dass es komplexer Prozesse der Herausbildung dieser mentalen Repräsentation und der Fähigkeit der exemplarischen Explikation im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung bedarf.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden in einem laufenden Forschungsprojekt namens *TheoPrax* mit Hilfe eines eigens entwickelten teilstrukturierten Interviews Personen befragt, welche in pädagogischen und angrenzenden Feldern professionell tätig sind (u.a. Lehrer*innen, Psychagog*innen, Elementarpädagog*innen, Psychotherapeut*innen). Unter Zuhilfenahme eines Ratingsystems wird (1.) untersucht, in welcher Qualität es diesen Personen gelingt, die praxisleitende Bedeutung der von ihnen genannten Theorien an einem Praxisbeispiel darzulegen. Es wird (2.) gefragt, welche Zusammenhänge zwischen der Qualität der Ausführungen und absolvierten Aus- und Weiterbildungsprozessen auszumachen sind. Dies verweist (3.) auf eine weitere Projektphase, in der vertiefende narrative Interviews geführt werden. Schließlich wird (4.) zur Diskussion gestellt, welche Beiträge das Projekt zur Weiterentwicklung der Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Erziehungswissenschaft sowie zur Konzeption von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu leisten vermag.

Ein Fokus wird dabei auf österreichische Studien und Lehrgänge gelegt, in denen der kontinuierlichen Reflexion und Bearbeitung von Praxis unter expliziter Bezugnahme auf Theorien durch den Einsatz spezifischer Lehr-Lern-Formate (wie etwa Work Discussion) breiter Raum gegeben wird. Diese zeichnen sich nicht zuletzt (1.) durch die theoriegeleitete Vermittlung eines spezifischen Umgangs mit jenen Unsicherheiten aus, die psychosozialer Praxis inhärent sind, sowie (2.) durch ein damit verknüpftes Nachdenken über künftige Arbeitsschritte in einem kontinuierlichen Prozess der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden. Daraus erwachsene Konsequenzen, welche die Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen in pädagogischen und angrenzenden Feldern betreffen, werden skizziert.

Angabe von max. fünf Literaturquellen

Klauber, T., Rustin, M. & Bradley, J. (2008). *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485206>

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen et al.: Budrich.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zwiebel, R. (2013). *Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Grundelemente professioneller Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Vortragende

Univ.-Ass. Bernadette Strobl, MA, Mitglied des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Ausbildungskandidatin im Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, Leiter des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft sowie Leiter von Universitätslehrgängen am Postgraduate Center der Universität Wien; Lehranalytiker im Österreichischen Verein für Individualpsychologie.