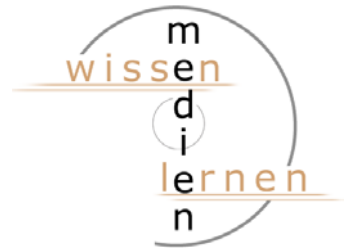




Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät

Medienpädagogik

Arbeitsberichte



Arbeitsbericht

8

Gabi Reinmann und Frank Vohle

Erzählen und Zuhören in Organisationen



Mai 2005 (Konzeptpapier)

Reinmann, G. und Vohle, V. (2005). Erzählen und Zuhören in Organisationen (Arbeitsbericht Nr. 8). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.

Arbeitsbericht Nr. 8, Mai 2005
(Konzeptpapier)

Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Medienpädagogik
Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universitätsstraße 10, D-86135 Augsburg
Tel. - Fax: +49 821 598 5657
email (Sekretariat): eija.kaindl@phil.uni-augsburg.de
Internet: <http://professur.mediapedagogy.com/>

Zusammenfassung

Erzählen und Zuhören in Organisationen sind und bringen mehr als Klatsch und Ratsch am Arbeitsplatz, ohne sich dabei jedoch unter die rationale Logik von Planung, Steuerung und Kontrolle zu begeben. Geschichtenerzählen erweist sich als besonders wirksam, wenn Erfahrungswissen weitergegeben und erfahrungsgeleitetes Handeln gefördert werden sollen. Der Erfahrung wiederum kommt eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung unberechenbarer Situationen in komplexer werdenden Organisationen zu. Neben dieser Diskussion vom Zusammenhang zwischen dem Unplanbaren und der Bedeutung des Erfahrungswissens gibt der Beitrag einen Überblick über verschiedenen Formen und Funktionen des Erzählens in Organisationen. Dabei wird gezeigt, dass Erzählen und Zuhören besondere Koordinationsleistungen darstellen, und eine offene Erzählkultur vor diesem Hintergrund humanen und ökonomischen Nutzen verspricht.

Abstract

Narrating and listening are more than gossip at the workplace without being under the logic of planning, regulation and control. Storytelling is especially effective when experience (know-how) should be shared and experienced-supported action should be facilitated. In turn, experience plays a key role in dealing with unpredictable situations which become increasingly complex. In addition to this discussion about unplanned situations and the importance of experience, this article offers a review of different forms and functions of narrating in organizations. The article shows that narrating and listening represent special efforts of coordination and that an open culture of narrating promises human and economic advantages.

Erzählen und Zuhören in Organisationen

Inhaltsübersicht

0. Einführung: Klatsch am Arbeitsplatz

1. Das Unplanbare in Organisationen

- 1.1 Sicherheit als Leitbild
- 1.2 Ursachen für die Existenz des Unplanbaren
- 1.3 Das Festhalten am „Engineering-Prinzip“
- 1.4 Der Koordinationsbedarf in Organisationen

2. Die (Wieder-)Entdeckung des Erfahrungswissens

- 2.1 Der umgangssprachliche Begriff der Erfahrung
- 2.2 Der wissenschaftliche Begriff des Erfahrungswissens
- 2.3 Erfahrungswissen im Kontext des Unplanbaren
- 2.4 Weitergabe und Teilung des Erfahrungswissens

3. Erzählen in Organisationen

- 3.1 Verschiedene Erzählformen
- 3.2 Zuhören als Pendant zum Erzählen

4. Die Wirksamkeit von Erzählen und Zuhören in Organisationen

- 4.1 Soziokulturelle Funktionen des Erzählens
- 4.2 Individuelle Funktionen des Erzählens
- 4.3 Erzählen und Zuhören als Koordinationsleistung

5. Schlussbemerkung: Warum wir Erzählen und Zuhören schon in der Schule brauchen

Literaturverzeichnis

0. Einführung: Klatsch am Arbeitsplatz

„Klatsch am Arbeitsplatz fördert die Produktivität“, hieß es im Januar 2004 in der Süddeutschen Zeitung. Einfache Rezepte wie diese treffen auf Gehör und vermitteln den willkommenen Eindruck, dass lästige und an sich ineffiziente Eigenschaften wie die Neigung zu Ratsch und Klatsch eine ökonomisch erwünschte Wirkung haben können. Erzählen und Zuhören in Organisationen – so könnte man jedenfalls auf den ersten Blick meinen – ist ein Thema, das in dieselbe Richtung geht und dem Motto folgt: „Man halte Ausschau nach Ereignissen und Taten, die sich ohnehin nicht abstellen lassen, und nutze sie für Ziele der Organisation.“ Die letzten Jahre zeigen, dass man sich in Wirtschaftskreisen für dieses Motto in der Tat zu interessieren beginnt: Selbst Märchenerzähler sind willkommen, wenn sie denn eine unvermeidliche Fusion erträglicher machen und das Commitment der Mitarbeiter stärken. Story Telling-Methoden werden eingesetzt, um Firmenvisionen eingängiger zu kommunizieren oder Mitarbeiter für unverständliche Strategien zu begeistern. Anekdoten und Geschichten-Workshops kommen als flankierende Maßnahmen für Restrukturierungs- und andere Change-Prozesse zum Einsatz.

Nun könnte man sich darüber freuen und die neu entdeckten Methoden des Geschichtenerzählens als Errungenschaft für mehr Menschlichkeit in Organisationen loben. Doch die Sache hat – wenn sie denn nach dem oben skizzierten Prinzip erfolgt – einen zweifachen Haken: Zum einen ist die *Logik*, mit der das Erzählen in die Organisation geholt und dort implementiert wird, dieselbe, die man anwendet, wenn neue Geschäftsprozesse oder technische Systeme eingeführt werden. Dabei handelt es sich um eine rationale Logik, die von Steuerung und Planbarkeit ausgeht und den Effizienzgedanken in den Vordergrund stellt. Die potentielle Wirksamkeit des Erzählens kann damit nicht nur *gestört*, sondern auch *zerstört* werden. Zum anderen wird dem Pendant des Erzählens – dem *Zuhören* – keinerlei Aufmerksamkeit geschenkt. Die Folge ist, dass die genuine Funktion des Erzählens, nämlich mit anderen in einen Dialog zu treten und Erfahrungswissen weiterzugeben oder zu teilen, kaum erreicht wird.

Unsere Folgerung und *These* ist: Geschichtenerzählen in Organisationen unter dem Primat von Effizienz und Kontrolle einzuführen, ohne den *Eigenwert* dieses Phänomens (Kober 2004) zu respektieren, ist sowohl aus humaner als auch aus ökonomischer Sicht unsinnig. Erzählen und Zuhören in Organisationen *sind nicht* effizient. Wohl aber können Erzählen und Zuhören *effektiv* sein, indem sie eine neue Logik der Intuition fördern, die in Zeiten des Unplanbaren wirksamer ist als ein alleiniges Vertrauen auf die rationale Logik. So gesehen können Erzählen und Zuhören nicht nur humane, sondern handfeste ökonomische Vorteile haben. Argumente für diese These soll der vorliegende Beitrag liefern.

1. Das Unplanbare in Organisationen

1.1 Sicherheit als Leitbild

Seit dem antiken Griechenland suchen Menschen die Wahrheit in schriftlich niedergelegten Sätzen, die Resultat wissenschaftlichen Denkens und Handelns sind. Auch heute ist der im Vorteil, der sich auf wissenschaftliches Wissen berufen kann, das

unabhängig von konkreten Situationen gültig, stabil und durch schriftliche Fixierung intersubjektiv kontrollierbar ist (Totzke, 2004, S. 27). Wissenschaftlich fundiertes Wissen impliziert *Sicherheit* – eine Sicherheit, die zum zentralen Leitbild moderner Gesellschaften geworden und Grundfeste für das Management von Organisationen ist. Nicht umsonst bildet das operative Controlling (Weber, 1999) die treibende Kraft in der Führung von Organisationen, die sich auf dem Markt behaupten müssen: Ziel ist es, Aufgaben jetzt und in naher Zukunft möglichst effizient zu bewältigen und das setzt – so das Motto jeden Controllers – Planung, Steuerung und Kontrolle voraus. Planung, Steuerung und Kontrolle machen Ereignisse und Prozesse handhabbar. Verwissenschaftlichung und Rationalisierung helfen beim Erreichen dieses Ziels und sorgen dafür, dass Strukturen und Abläufe gesetzmäßig und berechenbar funktionieren oder besser (Böhle, 2004): Sie *geben* eine solche Gesetzmäßigkeit und Berechenbarkeit *vor*, denn: Organisationen haben – wenn man einmal genauer hinsieht – natürlich noch nie wie Maschinen funktioniert.

1.2 Ursachen für die Existenz des Unplanbaren

Dass in Organisationen nicht alles steuerbar ist, sondern das Unplanbare dazugehört, dafür gibt es mehrere Ursachen: Zunächst einmal sind Organisationen keine rein rationalen Gebilde; sie sind immer auch „Räume der sozialen Interaktion“ (Fahrenwald, 2005, S. 48). Wenn es um diese sozialen, kulturellen und psychischen Phänomene in Organisationen geht, hegt man denn auch seit langem Skepsis gegenüber der Allmacht der Planbarkeit. Oder kürzer formuliert: Der gesamte Humanbereich – also der *Mensch* – gilt in Managementkreisen als letztlich unberechenbar (Böhle, 2004).

In eine andere – nicht humanorientierte – Richtung geht die Einsicht, dass selbst die Technik risikobehaftet und fehleranfällig ist, dass mit wachsender Technisierung konkrete Abläufe allenfalls unter Laborbedingungen, aber nicht mehr unter den Bedingungen der Praxis vollends beherrscht werden können – eine Beobachtung, die sich vor allem mit steigender technischer Komplexität, Flexibilität und Dynamik einstellt (z.B. Kuhlen, 1999). Ein allseits bekanntes Beispiel hierfür sind Pannenserien wegen Elektronikfehlern im Automobilbereich. Fazit: Auch die *Technik* wartet mit Eigendynamik und unplanbaren Ereignissen auf.

Dass Organisationen unter Rahmenbedingungen wie Globalisierung, Informatisierung und Virtualisierung „grenzenlos“ werden, wird bereits seit Mitte der 1990er Jahre diskutiert (vgl. Picot, Reichwald & Wigand, 2003): Innerhalb von Organisationen weichen Grenzen auf, indem Hierarchien flacher werden und der Grad an Modularisierung steigt; es entstehen Netzwerke innerhalb und zwischen Organisationen; neue hybride Organisationsformen entwickeln sich. Information und Wissen gehören inzwischen zu den Kernressourcen heutigen Wirtschaftens, was darauf hinweist, dass sich vor allem die Industrienationen zunehmend in Richtung Wissensökonomie bewegen (Schneider, 2001) und dass Arbeit zunehmend (auch im industriellen Kontext) zur Wissensarbeit wird (Willke, 2001). Unbestreitbar wächst also die Komplexität von *Organisationen*, was neue Unsicherheiten und Unwägbarkeiten mit sich bringt.

Steigende technische Komplexität, sich auflösende Grenzen, Netzwerkbildungen und der Vormarsch von Wissen und digitalen Technologien erhöhen den „Zwang“ zu

Kommunikation und Kooperation in und zwischen Organisationen und Disziplinen ebenso wie die Anzahl und Vielfalt von Akteuren zur Lösung von Problemen (Gibbons, Limoges, Nowothny, Schwartzman, Scott & Trown, 1994; Böhle & Bolte, 2002). Das Aufkommen neuer Managementbewegungen wie das „Diversity-Management“ (z.B. Hansen, 2002) zeigt, dass *Heterogenität* (im weitesten Sinne) als Thema im Management zumindest erkannt wird, ohne dass bisher aber von qualitativ neuen Konzepten zur Bewältigung dieser als unberechenbar zu bezeichnenden Herausforderung die Rede sein kann.

1.3 Das Festhalten am „Engineering-Prinzip“

Die skizzierten Phänomene (aus dem Bereich Mensch, Technik und Organisation), die die Existenz des Unplanbaren bedingen, haben eines gemeinsam: Sie bringen für diejenigen, die mit diesen Phänomenen umgehen müssen, eine Steigerung von *Freiheitsgraden* für das Handeln mit sich, die als Komplexitätssteigerung erlebt wird. Steigende Freiheitsgrade sind gewissermaßen automatisch mit Einbußen der Planbarkeit und traditionellen Kontrolle verbunden, was sich z.B. in neuen Anforderungen an den Mitarbeiter zeigt: Dieser soll die Rolle des Teamarbeiters und Beziehungsmanagers ebenso übernehmen können wie die des Fach- und Methodenspezialisten, des Intrapreneurs und Innovators (Picot et al., 2003). Steigende Freiheitsgrade bedeuten aber auch steigende *Koordinationsfehler*, die keineswegs zufällig, sondern systemisch, und dennoch nicht genau vorhersehbar und planbar sind. Willke (2001, S. 41) spricht von „organisierter Komplexität“, die letztlich nur durch eine intelligente bzw. lernende Organisation umgesetzt werden kann. Klassische Steuerungsmittel sind *nicht* dafür geeignet, eine solche Kultur organisierter Komplexität zu schaffen.

Trotz alledem ist man in Organisationen nach wie vor von dem Glauben beseelt, dass organisatorische, technische und letztlich auch soziale (und individuelle) Prozesse *prinzipiell* planbar sind. Da sich Planung, Steuerung und Kontrolle in vielen Bereichen des Alltags von Organisationen als funktional erweisen, hält man an diesem bewährten Prinzip – wir nennen es einmal das „Engineering-Prinzip“ – schlichtweg fest: Das zeigt sich etwa darin, dass man den Unwägbarkeiten infolge von Mensch, Technik und organisationalen Bedingungen mit Maßnahmen begegnet, die letztlich die alte Steuerungslogik sowie die Haltung aufrechterhalten, dass Unberechenbarkeiten ein chronisches und inakzeptables Defizit sind. In der Folge wird das Unplanbare zum *immanenten Bestandteil* des Geplanten (Böhle, 2004, S. 19). Das macht die Sache nicht einfacher, sondern um einiges schwieriger, denn: Planbares und Unplanbares stehen nun unmittelbar nebeneinander oder sind miteinander verflochten – ein Zustand, in dem das Festhalten am Engineering-Prinzip keinen Fortschritt bringt. Vielmehr macht die Auseinandersetzung mit dem Unwägbarkeiten neue *Koordinationsleistungen* auf allen Ebenen der Organisation erforderlich.

1.4 Der Koordinationsbedarf in Organisationen

Unter einer formalen Perspektive meint Koordination zunächst einmal die Abstimmung von Elementen eines Systems mit dem Ziel, dieses zu optimieren (Rühli, 1992). Was dabei genau die Elemente sind und um welche Art von System es sich handelt, ist zunächst einmal offen (vgl. Jobst & Lösch, 1999): Es kann sich auf der Systemebene um die Koordination in Gruppen, Abteilungen, ganzen Organisationen

oder Branchen handeln; die zu koordinierenden Elemente reichen folglich von großen sozialen Einheiten bis zu individuellen Kognitionen. Koordinationsleistungen auf individueller, sozialer und organisationaler Ebene werden unvermeidlich, wenn Organisationen wachsende Freiheitsgrade nutzen und *bewältigen* und nicht etwa von diesen *überwältigt* werden wollen.

Besonders nahe liegend ist die Notwendigkeit der Koordination in der *Gruppen- und Teamarbeit* (z.B. Antoni, 2000): Erfolgreiche Zusammenarbeit in Arbeits- oder Projektgruppen, in Qualitätszirkeln oder virtuellen Teams setzt interne und externe Abstimmungsprozesse etwa in Bezug auf Ziele, Ressourcen, Rollen etc. voraus. Auf der Mikroebene der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Austausches erfordern bereits Kommunikation und kognitive Prozesse jedes Einzelnen Koordinationsleistungen. Was heißt das? (a) In gelingende Kommunikationssituationen sind Sprecherwechsel ebenso abzustimmen wie das Wissen der Kommunikationspartner, um so etwas wie einen „common ground“ herstellen zu können. Kommunikation wird damit zu einer koordinationsbedürftigen Abstimmung von Einzelaktivitäten (Clark, 1996). (b) Entwicklungspsychologische Forschungsarbeiten zur *sozialen Kognition* belegen, dass soziale Interaktion, Verstehen und Kooperation erst dann gezielt funktionieren, wenn Menschen verschiedene Perspektiven (vor allem die des Interaktionspartners) übernehmen können, wobei sowohl eine kognitive als auch eine emotionale Perspektivenübernahme gemeint ist (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002). Man spricht auch von Perspektiven- und Verhaltenskoordination als Voraussetzung dafür, dass Menschen die Situationsgebundenheit von Handeln erkennen, das Denken, Fühlen und Wollen anderer verstehen und in der sozialen Interaktion angemessen reagieren können.

Was kann man aus diesen Ausführungen folgern? Koordination ist sowohl auf der individuellen als auch auf der sozialen und – wie oben gezeigt wurde – auf der organisationalen Ebene notwendig. Wenn aber diese Koordinationsleistungen in Zeiten des Unplanbaren eine neue Qualität erlangen und mit wissenschaftlichem Wissen und unter einer traditionellen Steuerungslogik allein nicht mehr erbracht werden können, sind eine neue Logik, neue Formen des Wissens und neue Kompetenzen erforderlich. Unsere These ist, dass diese neue Logik eine intuitive Logik ist, die mit Erfahrungswissen zu tun hat und in hohem Maße das Erzählen als neue Kompetenz erfordert.

2. Die (Wieder-)Entdeckung des Erfahrungswissens

2.1 Der umgangssprachliche Begriff der Erfahrung

Erfahrung ist ein Begriff, den wir in der Alltagssprache selbstverständlich und bei genauerem Hinsehen sogar erstaunlich gezielt verwenden: Wer *Erfahrung* auf einem bestimmten Gebiet *hat*, weist dort Wissen, vor allem aber Können auf; als *erfahren* bezeichnen wir nur solche Personen, die sich bereits längere Zeit mit einer bestimmten Sache beschäftigt haben; *Erfahrungen* zu *machen* bedeutet, selbst aktiv zu sein und im eigenen Tun zu lernen. Dem Hochschulabsolventen, der zwar viel gelernt und theoretisch gearbeitet hat, spricht man trotzdem keine Erfahrung zu; einmalige Erlebnisse führen noch nicht zu einem Erfahrungsschatz; wer ständig tätig ist, ohne über sein Tun nachzudenken und daraus zu lernen, wird kein erfahrener Ex-

perle, weil er in unreflektierten Routinen verhaftet bleibt. Allein das Alltagsverständnis von Erfahrung also postuliert drei Bestimmungsstücke dieses Begriffs: (a) Erfahrung setzt *Handeln* und den Aufbau von Könnerschaft in konkreten *Situationen* voraus, (b) Erfahrung erfordert *Zeit* und eine ausreichend *lange* Beschäftigung auf einem Gebiet, um Wissen aufbauen zu können, und (c) Erfahrung entsteht, wenn man zum Handeln auch auf eine gewisse *Distanz* gehen kann und über das eigene Tun und Erleben *reflektiert*. All diese Merkmale finden auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erfahrung ihren Platz.

2.2 Der wissenschaftliche Begriff des Erfahrungswissens

Beschäftigen sich wissenschaftliche Disziplinen mit dem Erfahrungsbegriff, ist meist von *Erfahrungswissen* die Rede. Trotz einiger disziplinbezogener Unterschiede ist man sich weitgehend (wenn auch nicht vollständig) über folgende Merkmale des Erfahrungswissens einig:

Erfahrungswissen ist kein öffentliches Wissen (im Sinne der Information), sondern *personales Wissen*, das sowohl als Handlungswissen oder intuitives Wissen als auch als begriffliches Wissen vorliegen kann (Seiler & Reinmann, 2004).

- Erfahrungswissen wird im praktischen Handeln erworben und angewandt und stellt von daher ein *situiertes Wissen* dar, das eng mit dem Kontext des Handelns gekoppelt ist (Böhle, 2001).
- Erfahrungswissen beinhaltet anwendungsbezogene „Skripts“, die es ermöglichen, auch in unüberschaubaren Situationen Muster zu erkennen, ohne auf (bestehendes) explizites Wissen zurückgreifen zu müssen, sodass man von einem *episodischen Wissen* (Kolodner, 1983) sprechen kann¹.
- Erfahrungswissen bedeutet keine bloße rationale und planmäßige Anwendung von Wissen, sondern es beinhaltet sinnliches Wahrnehmen und (emotionales) Erleben, was das Erfahrungswissen zu einer Art *körperlichem Wissen* macht (Neuwegg, 1999).
- Erfahrungswissen ist – gewissermaßen als Folge der bereits genannten Merkmale – ein Wissen, das zunächst einmal nicht verbalisiert wird, oft nur unter bestimmten Bedingungen und mühsam artikuliert werden kann und dem Bewusstsein bisweilen auch gar nicht zugänglich ist; es handelt sich daher beim Erfahrungswissen um *implizites Wissen* (Gruber, 2001).
- Eine fortschreitende Verfeinerung von Erfahrungswissen erfolgt vor allem dann, wenn Wissen reflexiv angewendet wird, wenn also die erfahrene Person *während* ihrer Handlungen wie auch *über* ihre Handlungen bewusst nachdenkt und auf diesem Wege neues Wissen erwirbt (Bauer & Munz, 2004; Schön, 1983); Erfahrungswissen enthält damit nicht nur implizite, sondern auch bewusste Anteile, ist also *auch ein reflexives Wissen*.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Erfahrungswissen lässt sich als personales, situiertes, episodisches, körperliches, implizites und zugleich reflexives Wissen beschreiben. Anders als explizit artikuliertes und dokumentiertes wissenschaftliches Wissen entzieht sich das Erfahrungswissen einer logischen Systematisierung, Kodifizierung

¹ Zugrunde liegt hier die Theorie der Erfahrung durch Wissensenkapsulierung (Boshuizen & Schmidt, 1992; vgl. Gruber, 2000).

und Abstraktion von Personen und Kontexten; es entzieht sich damit auch der Planung, Steuerung und Kontrolle. Und was hat das Ganze nun mit dem Unplanbaren zu tun?

2.3 Erfahrungswissen im Kontext des Unplanbaren

Arbeits- und industriesoziologische Studien (vgl. Böhle, Pfeiffer & Sevesay-Tegethoff, 2004) zeigen deutlich, dass – relativ unabhängig von der Branche – nicht-begriffliches, bildhaft-anschauliches Denken, sinnliches Wahrnehmen und Intuition sowie ein dialogisch-explorativer Umgang mit Gegenständen und Menschen wichtig sind, um das Nicht-Planbare und Unberechenbare im Arbeitsprozess bewältigen zu können. All diese Eigenschaften werden – wie oben gezeigt wurde – dem *Erfahrungswissen* zugeschrieben. Erfahrungswissen ist vor diesem Hintergrund für die Bewältigung des Unplanbaren von hoher Bedeutung (Büssing & Herbig, 2003; Porschen & Böhle, 2005).

In eine ähnliche Richtung geht die psychologische Expertiseforschung (vgl. Gruber & Ziegler, 1996): Diese belegt, dass Experten bei der Lösung komplexer, wenig strukturierter (und demnach auch eher unberechenbarer) Probleme nicht nur Wissen sowie kognitive und metakognitive Strategien anwenden, sondern auch von ihrer ausgeprägten Erfahrung und einer damit verbundenen Problemwahrnehmung profitieren, die sinnliche, bildhafte und analoge Aspekte beinhaltet. Ähnliche Erkenntnisse finden sich in der Forschung zur Experten-Laien-Kommunikation (Bromme & Rambow, 2001; Vohle, 2004). Erfahrungswissen ist also auch aus dieser Perspektive prädestiniert für den Umgang mit komplexen und unberechenbaren Situationen.

Sowohl die empirische Forschung als auch praktische Beobachtungen legen also heute mehr denn je den Schluss nahe, dass *Erfahrungswissen* ein wichtiges Pendant zum wissenschaftlichen Wissen darstellt, dass die damit verbundene *Logik der Intuition* die rationale Logik ergänzen muss, um den neuen (und alten) Anforderungen des Unplanbaren in modernen Organisationen gerecht und die immens wachsenden Koordinationsleistungen erbringen zu können. Weitgehend ungelöst ist in diesem Zusammenhang allerdings die praktisch bedeutsame Frage, wie dieses so wertvolle Erfahrungswissen in Organisationen ver- und geteilt werden kann.

2.4 Weitergabe und Teilung von Erfahrungswissen

Anders als explizites Faktenwissen (wie z.B. wissenschaftliches Wissen) entzieht sich das Erfahrungswissen einer leichten und systematisierbaren Vermittlung und Teilung. Insbesondere die impliziten und körperlichen Anteile des Erfahrungswissens, aber auch seine starke Personen- und Kontextgebundenheit machen es in aller Regel schwierig, andere an den eigenen Erfahrungen teilhaben zu lassen – ein Umstand, der nicht nur in Bildungssituationen, sondern auch in Arbeitssituationen problematisch ist. Beispiele hierfür sind etwa das Leaving Expert-Problem, bei dem durch den Weggang langjähriger Experten der Organisation wichtiges Erfahrungswissen verloren geht, oder die Experten-Laien-Kommunikation in heterogenen Teams (vgl. Vohle, 2004), bei der die notwendige Kooperation und Zusammenführung von Erfahrungswissen nicht einfach sind. Solche und andere Schwierigkeiten,

die moderne Organisationen im Umgang mit Erfahrungswissen haben², sind allerdings keineswegs zwangsläufig.

Beim informellen Lernen und Problemlösen in Kontexten nämlich, die nicht explizit als Bildungs- oder kontrollierte Arbeitskontexte verstanden werden, gibt es in aller Regel wenig Probleme, Erfahrungswissen zu tradieren: Mit ihrem Konzept der „Community of Practice“ haben Lave und Wenger (1991) aus anthropologischer Sicht gezeigt, dass Menschen sehr wohl in der Lage sind, auch ohne Lehrbuch, Datenbanken oder organisierte Lessons Learned gerade *das* Wissen zu verbreiten und in der sozialen Gemeinschaft zu teilen, das an Erfahrung gebunden ist: Indem man sich als Anfänger zunächst peripher und im Laufe der Zeit immer intensiver am konkreten Tun einer sozialen Gemeinschaft beteiligt (also *gemeinsam* handelt), erlernt man nicht nur praktische Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern auch Werte, Heuristiken und ein Gefühl für das Ganze: So partizipiert man am Erfahrungsschatz der „Alten“.

Neben dieser empraktischen Weitergabe von Erfahrungswissen (Totzke, 2005) spielt das Erzählen eine wichtige Rolle, wenn Menschen ihre Erfahrungen teilen wollen: So zeigt sich z.B., dass die in Geschichten meist eingebundene Bildsprache kontextuelle Erfahrung weitaus besser weitergeben kann als dies mit der logisch-begrifflichen Sprache möglich ist (Fahrenwald, 2005). In Organisationen wurde beobachtet, dass ein in das Arbeitshandeln integriertes (versus in Kaffee-Ecken verbanntes) Geschichtenerzählen zum Austausch von Erfahrungswissen besonders gut geeignet ist (Pfeiffer-Treske, 2004, Porschen & Böhle, 2005). Arbeitssoziologische Studien belegen, dass erfahrungsgelitetes Handeln durch Dialog und Interaktion gekennzeichnet ist (Böhle, 2004) – ein Merkmal, das ebenfalls das Erzählen nahe legt. Auch im Bildungsbereich werden dem Erzählen in Bezug auf Erfahrung bzw. Erfahrungswissen besondere Lernpotentiale zugeschrieben (Kahlert, 2005). Schließlich wird auch in der Entrepreneurship-Forschung das Potential von narrativen Ansätzen zunehmend betont (Hjorth & Steyaert, 2004). Dem Phänomen des Erzählens sollen daher die nächsten Punkte gewidmet werden.

3. Erzählen in Organisationen

3.1 Verschiedene Erzählformen

Wenn es um das Geschichtenerzählen in modernen Organisationen geht, lassen sich verschiedene Formen des Erzählens unterscheiden, die man wiederum unterschiedlich einteilen kann (z.B. Thier, 2004; Reinmann & Vohle, 2005). Bezogen auf die hier behandelte Thematik vom Unplanbaren, vom Koordinationsbedarf und dem Stellenwert des Erfahrungswissens sollte man unserer Einschätzung nach vor allem folgende Erzählformen auseinander halten:

- Das Erzählen, das im Handeln selbst eingebettet ist und konsequenterweise spontan erfolgt – was Porschen und Böhle (2004, S. 63) als „arbeitsintegriertes Erzählen“ bezeichnen, im Folgenden aber etwas allgemeiner *handlungsintegriertes Erzählen* genannt wird.

² und die vor allem im Wissensmanagement beklagt werden (vgl. z.B. Probst, Raub & Romhardt, 1997; North, 2002)

- Das Erzählen, das sich zwar auf das Handeln in der Organisation bezieht, aber vom Handeln selbst separiert ist, entsprechend geplant werden kann und von daher ein *handlungsbezogenes Erzählen* darstellt.
- Das von konkreten Arbeitstätigkeiten und anderen Handlungen unabhängige Erzählen, das weder im Handeln erfolgt noch mit dem eigenen Handeln zu tun hat, sondern dazu dient, anderweitige Ziele zu erreichen bzw. zu bestimmten (inneren und äußeren) Handlungen zu ermuntern; man kann folglich von einem *handlungsauffordernden Erzählen* sprechen.

In Anlehnung an Schön (1983) lässt sich das handlungsintegrierte Erzählen auch als „telling-in-action“ und das handlungsbezogene Erzählen als „telling-on-action“ bezeichnen; für das handlungsauffordernde Erzählen bietet sich die Umschreibung „telling-for-action“ an. Wichtig dabei ist, dass beim „telling-in-action“ und beim „telling-on-action“ der *Handelnde* Initiator seiner Erzählung ist und den Prozess des Erzählens selbst (bewusst oder unbewusst) „steuert“, während beim „telling-for-action“ Handlungen durch Erzählungen von außen anregt oder gelenkt werden.

Ein Beispiel für „telling-in-action“ sind Orrs (1996) Servicetechniker, die sich während der Arbeit Geschichten über ihre Maschinen austauschen und damit in einen spontanen, für Dritte oft unverständlichen Dialog (untereinander und mit der Maschine) treten. Dieselben Techniker zeigten sich bei Orr (1996) allerdings auch in Frühstückspausen gesprächig und erzählten dort *über* ihr Tun, bevor sie wieder an die Arbeit gingen, was eher als „telling-on-action“ bezeichnet werden kann. Pfeffer und Treske (2004) liefern mit der „Rückkehrgeschichte“ ein weiteres Beispiel für „telling-on-action“: Hier sammelt ein Abteilungsleiter Geschichten über wichtige Erfahrungen und Erlebnisse von Mitarbeitern, die auswärtig tätig sind und bei der Rückkehr vieles zu berichten haben. Der Abteilungsleiter bietet sich als aufmerksamer Zuhörer an und stellt auf diese Weise sicher, dass wichtige Erfahrungen und Erlebnisse nicht verloren gehen. Eine Art kollektives „telling-on-action“ ist die Methode der „learning histories“ von Kleiner und Roth (1998): Hier wird ein Ereignis in einer Organisation aus multiplen Perspektiven der Betroffenen und Beteiligten mit Originaltönen narrativ beschrieben, dokumentiert und in der Organisation verbreitet (vgl. Reinmann-Rothmeier, Erlach, Neubauer & Thier, 2003). Diese Methode setzt allerdings Planungs- und Auswertungsprozesse von Interviews voraus; es liegt also kein spontanes Erzählen vor. Vielmehr muss ein „Erfahrungshistoriker-Team“ eingesetzt werden, um eine solche multiperspektivische Geschichte zu entwickeln; der Übergang zum „telling-for-action“ ist fließend.

Derzeit beliebt sind in Organisationen Methoden, die das Geschichten-Erzählen als planbares Instrument einsetzen: Hierzu gehört z.B. die „Story Construction“ (Snowden, 1999), bei der spontan erzählte Geschichten gesammelt, fragmentiert und zu neuen Geschichten konstruiert werden, die dann bestimmte etwa von der Unternehmensleitung erwünschte Botschaften in der Organisation vermitteln. Ein weiteres Beispiel sind „Springboard Stories“ (Denning, 2001), die über analoge Inhalte Verständnis für Veränderungen in Organisationen schaffen sollen. „Story Construction“ und „Springboard Stories“ gehören zum „telling-for-action“: Bei diesen Erzähl-Methoden steht die Intention im Vordergrund, Arbeitsprozesse und/oder kulturelle Prozesse gezielt zu verändern (vgl. Erlach & Thier, 2005). Die Erzählenden sind hier nicht die

Handelnden selbst; das Erzählen wird zum Prozess, der von außen geplant, gesteuert (also intentional eingesetzt) und (zumindest weitgehend) kontrolliert wird.

3.2 Zuhören als Pendant zum Erzählen

Werden Geschichten kommuniziert, entstehen Erzählungen (Kahlert, 2005). Eine solche Umschreibung macht klar, dass der Erzähler in vielen Fällen³ den Zuhörer braucht, um den daraus resultierenden Kommunikationsprozess als „Erzählen“ bezeichnen zu können. Die meisten Erzähl-Methoden insbesondere aus dem Umkreis des „telling-for-action“, die in Organisationen die häufigste Anwendung finden, machen sich um das Zuhören kaum bis keine Gedanken: Man geht offenbar davon aus, dass sich für jede Geschichte auch Zuhörer finden lassen, dass Menschen in Organisationen jederzeit gewillt sind, sich Geschichten anzuhören und sich mit ihnen dann auch gedanklich auseinanderzusetzen. Genau das aber darf bezweifelt werden: „Zuhören-Können ist eine Kunst, die nicht von jedem beherrscht (und angestrebt) wird – insbesondere dann, wenn sich Erzähler und Zuhörer auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen befinden (Porschen & Böhle, 2005, S. 64). Zudem kostet Geschichtenerzählen Zeit und Geduld, weshalb man – wie eingangs bereits erwähnt – wohl kaum darauf hoffen darf, dass es sich dabei um eine effiziente Angelegenheit im betriebswirtschaftlichen Sinne handelt.

Ohne Zweifel ist das Zuhören beim „telling-in-action“ wie auch bei selbst initiierten Formen des „telling-on-action“ leichter und wahrscheinlicher als beim „telling-for-action“, bei dem ein „Erzählpart“ seitens der Handelnden gar nicht (oder kaum) vorgesehen ist: Wer *im* Handeln oder *über* das eigene Handeln Geschichten erzählt, tut das in der Regel deswegen, weil er ein Problem (für sich oder andere) lösen will, weil er vor unsicheren und unberechenbaren Situationen steht, für deren Bewältigung es keine Routinen gibt, oder weil für Planungen keine Zeit, sondern explorierendes Handeln gefragt ist. Die so erzählten Geschichten beinhalten *die* Handlungs- und Problemlöserelevanz, die das Geschichtenwissen gegenüber dem Faktenwissen auszeichnet und fruchtbar macht; dazu kommen die Anschaulichkeit und der Unterhaltungswert von Geschichten, die aus und über eigene Erfahrungen und Erlebnisse entstehen: All das macht es für Zuhörer aus dem unmittelbaren Umfeld des Erzählers leicht und motivierend, zuzuhören und über das Gehörte nachzudenken – vorausgesetzt, eine Organisation bietet Raum (im konkreten und übertragenen Sinne) sowie Zeit für derartige Erzählsituationen und bringt diesen den notwendigen Respekt entgegen. Mottos wie „Klatsch am Arbeitsplatz fördert die Produktivität“ (vgl. Punkt 0) dürften hierzu nicht beitragen.

Erzählen und Zuhören – so kann man an dieser Stelle festhalten – müssen beide zusammen betrachtet werden, sind also komplementäre Prozesse (Huber & Hagen, 2005): Erzählen *und* Zuhören sind darüber hinaus komplexe kognitive und kommunikative Fähigkeiten; sie bedürfen daher der Übung, damit sich ein Repertoire an Sprach- und Hörmustern bildet, das für gelingende Erzählsituationen erforderlich ist.

³ Ausgenommen ist hier die bereits erörterte „Konversation mit der Situation“ (vgl. Punkt 3.1)

4. Die Wirksamkeit von Erzählen und Zuhören in Organisationen

4.1 Sozio-kulturelle Funktionen des Erzählens

Dass Menschen individuelles und kollektives Erfahrungswissen durch Erzählen weitergeben, hat eine lange kulturhistorische Tradition (z.B. Assmann, 1992): Neben dem gemeinsamen Handeln – also der empraktischen Wissensweitergabe – sind Erzählungen vor allem, aber nicht nur, unter kultureller Mündlichkeit *die* Möglichkeit schlechthin, um Wissen immer wieder zu erinnern und auf diese Weise – auch ohne externes Speichermedium – zu bewahren. Narrative Formate sind in mündlichen Kulturen deswegen so wichtig, weil sie leichter zu behalten und zu erinnern sind als andere Formen der Darstellung von Wissen (Totzke, 2005). Kulturelle Funktionen übernehmen Geschichten aber auch in heutigen Organisationen: Soziologische Forschungsarbeiten legen nahe, dass Geschichtenerzählen ein tragendes Element von Organisationskulturen sind (Weick & Browning, 1986)⁴. Begründet werden diese kulturellen Funktionen damit, dass Erzählen der gemeinsamen Sinnstiftung dient und narrative Formen der Weitergabe von (Erfahrungs-)Wissen nicht nur bilderreich, konkret-anschaulich, damit emotional ansprechend und komplex, sondern auch praxis- bzw. handlungsorientiert sind (Totzke, 2005, S. 24).

Zu den kulturellen Funktion des Geschichtenerzählens gesellen sich noch eine Reihe sozialer Funktionen: Erzählen und das damit verbundene gegenseitige Weitergeben und Teilen von Erfahrungswissen stärkt die soziale Bindung zwischen den Kommunikationspartnern, was als notwendige Voraussetzung für kooperatives Handeln verstanden werden kann – oder anders formuliert: Geschichten sind zumindest *ein* Mittel gegen das „Aushöhlen von Gemeinschaften“ (Totzke, 2005, S. 33). Das gilt auch für Organisationen, deren Zusammenhalt durch Geschichtenerzählen positiv beeinflusst werden kann (Wilkins, 1983). Diese Funktion dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass Geschichten und das gegenseitige Geschichtenerzählen nicht nur dazu dienen, Wirklichkeit *darzustellen*, sondern auch dazu, Wirklichkeit *gemeinsam herzustellen* (Fahrenwald, 2005, S. 64).

4.2 Individuelle Funktionen des Erzählens

Erzählen hat darüber hinaus natürlich auch eine Reihe individueller Funktionen: „Das Bewusstsein, das Menschen von sich, ihrer Umwelt und ihren Beziehungen zur Umwelt ausbilden, organisiert sich in Vorstellungen und Bildern. Handlungsziele, Hoffnungen, Erinnerungen, Pläne und Zweifel, Träume, Wünsche und Bedürfnisse kommen nicht als bloße Begriffe und logische Beziehungen zwischen den Begriffen ins Bewusstsein, sondern als mehr oder weniger klare bildliche Vorstellungen. Eine zeitliche Abfolge zwischen den Bildern macht aus ihnen Geschichten; werden diese kommuniziert, entstehen Erzählungen“ (Kahlert, 2005, S. 211). Dieses Zitat macht deutlich, dass und wie das Erzählen zum einen anschlussfähig ist an das bildhaft-assoziative (noch nicht begriffliche und von daher auch nicht artikulierte) Wissen und Denken und zum anderen Ordnung in noch vage und ungeordnete Ideen und Vorstellungen bringen bzw. menschlichen Erfahrungen ein Muster geben kann (Bruner,

⁴ Woraus dann auch der Rückschluss resultiert, man könne zum einen die Kultur einer Organisation besser verstehen, wenn man deren Erzählungen kennt, und diese über das Erzählen auch beeinflussen (Weick, 1995; Wilkins, 1983; Erlach & Thier, 2005).

1990). Andere Autoren sehen in Erzählungen sogar *das* zentrale Prinzip des Gedächtnisses (Schank, 1990)⁵ und (noch allgemeiner) des Denkens (Weick, 1995) oder *die* Hauptform menschlichen Wissens (Bruner, 1990). Durch den kommunikativen Akt des Erzählens kann darüber hinaus der andere als Denkhilfe dienen und damit das Potential eröffnet werden, die Effektivität wie auch die Originalität von Denken und Problemlösen zu steigern.

Den Aspekt des „Dialogs“ beim Erzählen kann man nicht nur auf den menschlichen Zuhörer und Kommunikationspartner, sondern auch auf den Gegenstand beziehen, mit dem sich jemand beschäftigt: Erfahrungsgeleitetes Handeln etwa ist durch Dialog und Interaktion gekennzeichnet, wobei sich beides auch auf gegenständliche Sachverhalte beziehen kann (Böhle, 2004): Eine solche „Konversation mit der Situation“ hat bereits Schön (1983) festgestellt, wenn erfahrene Praktiker *im* Handeln (ohne das eigene Tun zu unterbrechen) reflektieren. Diesen Prozess nennt Schön (1983) „reflection-in-action“, wobei der Handlungsfluss durch diese Form der Reflexion nicht tangiert wird. Darüber hinaus ist es selbstverständlich auch möglich, *nach* der Handlung über Besonderheiten, Fehler, Verbesserungsmöglichkeiten etc. nachzudenken, die daraus resultierenden Erkenntnisse zu artikulieren und mit anderen zu teilen. Sowohl beim „reflection-in-action“ als auch beim „reflection-on-action“⁶ eignet sich der Modus des Erzählens aufgrund seiner Handlungsnähe und bildhaften Anschaulichkeit. Genau genommen haben die individuellen Funktionen des Erzählens natürlich immer auch einen sozialen Aspekt, wenn der Erzählende Zuhörer hat und auf diesem Wege eine Kommunikationssituation entsteht.

4.3 Erzählen und Zuhören als Koordinationsleistung

An der Stelle soll noch einmal auf die Anfangsargumentation dieses Beitrags, also auf das Unplanbare in Organisationen und die damit verbundenen Freiheitsgrade und neuen Formen von Koordinationsbedarfs zurückgekommen werden (vgl. Punkt 1). Mit den oben skizzierten kulturellen, sozialen und individuellen Funktionen des Erzählens ist nämlich die Chance verbunden, dass das Erzählen spezifische Koordinationsleistungen in Organisationen erbringen kann:

- Erfahrungswissen, das per definitionem in vielen Fällen implizit, aber für die Bewältigung unberechenbarer Situationen essentiell ist, kann durch den Prozess des innerpsychischen Erzählens bzw. Dialogs bewusst gemacht, reflektiert und damit auch geordnet, also *individuell koordiniert* werden.
- Geschichtenerzählen ist darüber hinaus *das* Mittel der Wahl, wenn es um Kommunikation und Verständigung *zwischen* Individuen (beispielsweise zwischen verschiedenen Experten) also um *soziale Koordination* geht, denn: Geschichten beruhen auf stabilen Schemata und Ablaufmustern, welche die Erwartungen der Beteiligten koordinieren können. Zudem fördern Erzählen und Zuhören den Prozess, eine Situation oder Herausforderung auch mit den Augen des anderen (zumindest ansatzweise) zu sehen; diese Änderung des Blickwinkels hilft bei der Perspektivenkoordination, was wiederum von Vorteil ist, wenn es um eine gemeinsame Definition und Lösung komplexer Probleme geht.

⁵ Was bereits als „episodisches Wissen“ beim Thema Erfahrung angesprochen wurde (vgl. Punkt 2.2).

⁶ Bei Schön (1983) heißt es: „reflection on reflection-in-action“; zur Kritik von Schön siehe z.B. Newmann (1999)

- Erzählungen bieten aber nicht nur bilderreiche Sachinformationen; vielmehr werden kulturelle Interpretationsfolien „mitgeliefert“, die auf der Ebene der Organisation z.B. kollektive Lernprozesse unterstützen können; damit sind auch *organisationale Koordinationsprozesse* angesprochen.

Erzählen und Zuhören – so lässt sich aus diesen Argumenten folgern – reduzieren „Koordinationskosten“ in modernen Organisationen, ohne dass man sich dies wie einen klassischen „Spareffekt“ vorstellen darf. Denn die „Kostenreduktion“ (im übertragenen Sinne) stellt sich nur *langfristig* ein, wenn sich in der Organisation eine *Erzählkultur* etabliert. Die Entwicklung einer solchen Erzählkultur aber ist nur unter bestimmten Bedingungen möglich, nämlich: Vertrauen, gegenseitiger Respekt, Gewährung von Freiräumen seitens der Leitung von Organisationen und ein verantwortlicher Umgang mit diesen Freiräumen seitens der Mitarbeiter. Die Kaffeeeckenmetapher ist denkbar ungeeignet für diese neue Erzählkultur, weil sie das Neue unter den Bedingungen des „Alten“, nämlich der Planungs- und Steuerungslogik denkt und das Erzählen aus dem unmittelbaren Handlungskontext verbannt.

5. Schlussbemerkung: Warum wir Erzählen und Zuhören schon in der Schule brauchen

Erzählen und Zuhören und die Entwicklung einer Erzählkultur in Organisationen erfordern also „Raum“, Zeit und Geduld und entsprechen damit *nicht* dem traditionellen *Effizienzgedanken*. Erzählen und Zuhören und die Entwicklung einer Erzählkultur in Organisationen haben jedoch – wie gezeigt wurde – kulturelle, soziale und individuelle Vorteile, insbesondere weil sie Erfahrungswissen erzählbar machen und damit einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung des Unplanbaren leisten; an der *Effektivität* von Geschichtenerzählen vor allem in komplexen Situation kann kaum mehr gezweifelt werden. Erzählen und Zuhören und die Entwicklung einer Erzählkultur in Organisationen sind darüber hinaus dazu geeignet, „Kosten“ durch ihre Koordinationsleistungen zu reduzieren; dies wird umso wichtiger, je mehr sich moderne Organisationen in Richtung wissensbasierte Organisationen und damit auch in Richtung „Problemfindungs- und Problemlösezentren“ entwickeln. Gerade in solchen Organisationen (mit hohen Freiheitsgraden und hohem Koordinationsbedarf) dürfte eine offene Erzählkultur dabei helfen, systemische Stabilität und Kohärenz, oder einfacher formuliert: Sinn und Bedeutung für den Zweck individuellen und kollektiven Handelns auszubilden: Mensch und Organisation dürften ein *gemeinsames* Interesse an dieser sinnstiftenden Funktion haben.

Ziel dieses Beitrags war es *nicht*, das Narrative zu überhöhen und zum Universalrezept für die Anforderungen moderner Organisationen zu erklären, denn: Erzählen und Zuhören und das daraus resultierende „Geschichtenwissen“ haben auch eine Reihe von Nachteilen: Wissen, das in Geschichten steckt, ist vom Vergessen bedroht, wenn es nicht weitererzählt wird, es wird letztlich unübersichtlich und ineffizient dargeboten und man kann aus Geschichten kaum logische Schlüsse ziehen (Totzke, 2005). Die Weitergabe von Erfahrungswissen durch Erzählen kann auch zur Tradierung falschen oder unangemessenen Wissens beitragen; wie zuverlässig erzähltes Wissen ist, kann schwer überprüft werden (Büssing & Herbig, 2003, S. 62). Ob mehr Transparenz und Explizierung impliziter Wissensanteile durch Erzählen immer von

Vorteil ist, kann ebenfalls nicht abschließend gesagt werden: Möglicherweise können Prozesse des Explizitmachens erfolgreiche Routinen auch zerstören (Rammert, 2000).

Geschichtenwissen kann und soll das Faktenwissen in modernen Organisationen folglich nicht verdrängen, sondern ergänzen. Ebenso kann und soll das Erzählen andere – effizientere – Formen der Kommunikation nicht ersetzen, sondern eine komplementäre Form der Vermittlung und Interaktion bilden. Eine rationale, auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Logik wird in heutigen Organisationen keineswegs überflüssig, bedarf aber der Ergänzung durch eine intuitive Logik, die Erfahrungswissen und erfahrungsgelenktes Handeln als eigenwertig anerkennt, zulässt und fördert. Neben einer „Controlling-Kultur“ bedürfen komplexe (wissensbasierte) Organisationen offenbar auch der Erzählkultur.

Ein solches „Sowohl-als-auch-Denken“ aber ist offenbar schwierig, denn die eben skizzierten Nachteile führen in der Regel dazu, dass man in Unternehmen wie auch in Bildungsinstitutionen Geschichten und Geschichtenerzählen seit dem Aufkommen wissenschaftlicher und schriftlich fixierter Wissensproduktion vor allem den *Vorwurf der Unsachlichkeit* macht (z.B. Totzke, 2005; Kahlert, 2005). In der Folge wird der Erwerb schriftsprachlicher Fertigkeiten auch gesellschaftlich höher bewertet als die Fähigkeit des Erzählens und Zuhörens (Ehlich, 2004), was bereits in der Schule zu beobachten ist (Huber & Hagen, 2005). Erzählen und Zuhören sind – wie an anderer Stelle bereits erörtert – komplexe Fähigkeiten, die der Übung bedürfen. „Erzählräume“ und -gelegenheiten müssen also auch unsere Bildungsinstitutionen anbieten, damit Fähigkeiten dieser Art, die über den eingangs beobachteten „Ratsch und Klatsch“ weit hinausgehen, überhaupt erst ausgebildet werden können.

Literatur

- Antoni, C.H. (2000). Teamarbeit gestalten. Grundlagen, Analysen, Lösungen. Weinheim: Beltz.
- Assmann, J. (1992). Das kulturelle Gedächtnis: München: Beck.
- Bauer, H.G. & Munz, C. (2004). Erfahrungsgelenktes Handeln lernen – Prinzipien erfahrungsgelenkten Lernens. In F. Böhle, S. Pfeiffer & N. Sevesay-Tegethoff (Hrsg.), Die Bewältigung des Unplanbaren (S. 55-73). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhle, F. (2001). Sinnliche Erfahrung und wissenschaftlich-technische Rationalität – ein neues Konfliktfeld industrieller Arbeit. In B. Lutz (Hrsg.), Entwicklungsperspektiven von Arbeit (S. 113-131). Berlin: Akademie Verlag.
- Böhle, F. & Bolte, A. (2002). Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt: Campus.
- Böhle, F. (2002). Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt – Die Unplanbarkeit betrieblicher Prozesse und erfahrungsgelenktes Arbeiten. In F. Böhle, S. Pfeiffer & N. Sevesay-Tegethoff (Hrsg.), Die Bewältigung des Unplanbaren (S. 12-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhle, F., Pfeiffer, S. & Sevesay-Tegethoff, N. (Hrsg.) (2004). Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS Verlag.

- Boshuizen, H.P.A. & Schmidt, H.G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, 16, 153-184.
- Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R.K. Silbereisen (Hrsg.), Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena (S. 541-550). Lengerich: Pabst.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Büssing, A. & Herbig, B. (2003). Implizites Wissen und Wissensmanagement – Schwierigkeiten und Chancen im Umgang mit einer wichtigen menschlichen Ressource. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2 (2), 51-65.
- Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denning, S. (2001). *The springboard: How storytelling ignites action in knowledge-era organizations*. Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Ehlich, K. (2004). Erzählraum Schule – Ein Plädoyer für eine alltägliche Kunst: *Grundschule*, 2, 43-44.
- Erlach, C. & Thier, K. (2005). Geschichten in der Unternehmenskultur: Was Narrationen mit Cultural Change zu tun haben. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 145-161). Lengerich: Pabst.
- Fahrenwald, C. (2005). Erzählen zwischen individueller Erfahrung und sozialer (Re-)Präsentation. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 36-51). Lengerich: Pabst.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of scienceans research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gruber, H. (2000). Erfahrung erwerben. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 121-129). Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, H. (2001). Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In G. Straka & M. Stöckl (Hrsg.), *Wie kann "Tacit Expertise" explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen* (S. 21-39). Bremen: Institut Technik & Bildung der Universität Bremen.
- Gruber, H. & Ziegler, A. (1996). Expertise als Domäne psychologischer Forschung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 7-16). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hansen, K. (2002). Diversity Management: Vielfalt leben. *Social Management*, 1, 10-15.
- Hjorth, D. & Steyaert, Ch. (2004). *Narrative and discursive approaches in entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Huber, L. & Hagen, M. (2005). Erzählen und Zuhören an Schulen – ein bayerisches Modellprojekt. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 223-239). Lengerich: Pabst.
- Jobst, S. & Lösch, J. (1999). *Gedanken zum koordinationsorientierten Controlling. Eine systemtheoretische Argumentation*. Braunschweig (Technische Universität Carolo-Wilhelmina).

- Internet: <http://www.wiwi.tu-bs.de/controlling/jobst/Controllingkonzept.PDF>
(Stand: 06.05.2005).
- Kahler, J. (2005). Story Telling im Sachunterricht – Lernpotentiale von Geschichten. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 1207-222). Lengerich: Pabst.
- Kleiner, A. & Roth, G. (1998). Wie sich Erfahrungen in der Firma besser nutzen lassen. *Harvard Business Manager*, 5, 9-15.
- Kober, N. (2005). Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener – Inhalte und Methoden. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 124-142). Lengerich: Pabst.
- Kolodner, J.L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19, 497-518.
- Kuhlen, R. (1999). *Die Konsequenzen von Informationsassistenten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Newman, S. (1999). Constructing and critiquing reflective practice. *Educational Action Research*, 7, 145-163.
- North, K. (2002). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler.
- Orr, J.E. (1996). *Talking about machines. An ethnography of a modern job*. New York: Cornell University Press.
- Pfeiffer, S. & Treske, E. (2004). Erfahrung lernen – Gestaltungsperspektiven (nicht nur) für (Tele-)Service. In F. Böhle, S. Pfeiffer & N. Sevesay-Tegethoff (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren* (S. 245-264). Wiesbaden: VS Verlag.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. (2003). *Die grenzenlose Unternehmung*. Wiesbaden: Gabler.
- Porschen, S. & Böhle, F. (2005). Geschichten-Erzählen im Arbeitsalltag: Story Telling und erfahrungsgeleitete Kooperation. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 52-67). Lengerich: Pabst.
- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (1997). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Frankfurt am Main; Wiesbaden: Gabler.
- Rammert, W. (2000). *Nicht-explizites Wissen in Soziologie und Sozionik. Ein kursorischer Überblick (Working Papers, TUTS-WP-8-2000)* Berlin: Institut für Sozialwissenschaften, Technische Universität Berlin.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2005). Der Umgang mit Geschichten in Organisationen – Beispiele und Kategorisierungsvorschläge. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 71-89). Lengerich: Pabst.

- Reinmann, G., Erlach, C., Neubauer, A. & Thier, K. (2003). Story Telling in Unternehmen: Vom Reden zum Handeln – nur wie? (Teil 1) Wissensmanagement online.
Internet: http://www.wissensmanagement.net/online/archiv/2003/02_2003/story-telling.shtml (Stand: 09.05.2005).
- Rühli, E. (1992). Koordination. In E. Frese (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (S. 1164-1175). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schank, R.C. (1990). Tell me a story. A new look at real and artificial memory. New York: Collier.
- Schneider, U. (2001). Die 7 Todsünden des Wissensmanagements. Kardinaltugenden für die Wissensökonomie. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Seiler, Th. B. & Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine strukturgenetische Sicht. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden (S. 11-23). Göttingen: Hogrefe.
- Silbereisen, R.K. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 590-618). Weinheim: BeltzPVU.
- Snowden, D. (1999). Story Telling: An old skill in a new context. Business Information Review, 16 (1), 30-37.
- Thier, K. (2004). Die Entdeckung des Narrativen für Organisationen. Entwicklung einer effizienten Story Telling-Methode. Hamburg: Kovac.
- Totzke, R. (2005). Erinnern – Erzählen – Wissen: Was haben (Erfahrungs-)Geschichten mit echtem Wissen zu tun? In G. Reinmann (Hrsg.), Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule (S. 19-35). Lengerich: Pabst.
- Vohle, F. (2004). Analogien für die Kommunikation im Wissensmanagement. Hintergrund, Mehrwert, Training. Hamburg: Kovac.
- Weber, J. (1999). Einführung in das Controlling, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weick, K.E. & Browning, L.D. (1986). Argument and narration in organizational communication. Administrative Science Quarterly, 12, 243-259.
- Weick, K.E. (1995). Sensemaking in organizations. London: Sage.
- Wilkins, A.L. (1983). Organizational stories as symbols which control the organization. In L.R. Pondy, P.J. Frost, G. Morgan & T.C. Dandridge (Eds.), Organizational symbolism. Greenwich: Jai Press.
- Willke, H. (2001). Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius.