

Georg Hans Neuweg

# Das Schweigen der Könner

Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen

WAXMANN

Georg Hans Neuweg

# Das Schweigen der Könner

Gesammelte Schriften  
zum impliziten Wissen



Waxmann 2015  
Münster • New York

### **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.

Print-ISBN 978-3-8309-3178-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8178-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## **Inhalt**

Zur Einführung in den vorliegenden Band . . . . . 7

### **Implizites Wissen: Annäherungen**

Das Schweigen der Könner  
Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens . . . . . 19

Praxis/Theorie . . . . . 43

Können und Wissen  
Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung . . . . . 49

Von mir auf die Welt und nicht umgekehrt  
Notizen zur Metapher des Einverleibens bei Michael Polanyi . . . . . 67

Tacit knowing and implicit learning. . . . . 81

### **Der Tacit Knowing View: Ein Forschungsprogramm**

Implizites Wissen als Forschungsgegenstand . . . . . 99

Der Tacit Knowing View –  
Konturen eines Forschungsprogramms . . . . . 113

Der Tacit Knowing View –  
eine Diskussion zentraler Einwände. . . . . 133

### **Implizites Lernen**

Mehr lernen, als man sagen kann:  
Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens . . . . . 153

Über die Explizierbarkeit flexibler Muster . . . . . 175

Warum nicht jeder, der weiß, wie es geht, auch weiß, wie es geht Bewusstseinsphänomenologische Überlegungen zur Instruierbarkeit des Könnens . . . . .	189
Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens . . . . .	209
In Search of the Golden Mean The Ambivalence of Knowledge Explication . . . . .	229

## Zur Einführung in den vorliegenden Band

Nicht nur die Zahl der Arbeiten zum Konzept des impliziten Wissens, sondern auch die Rezeptionskontexte, in denen das Konzept auftaucht, sind mittlerweile nur mehr schwer zu überblicken. Meine Pläne, das von mir skizzierte Forschungsprogramm empirisch umzusetzen, musste ich aufgrund dienstlicher Belastungen in einem ganz anderen Feld aufschieben, aber mich tröstet und fasziniert, dass andere sich inspiriert fühlen, ihren Blick respektvoll und neugierig auf die vielfältigen Erscheinungsformen menschlicher Könnerschaft zu werfen.

Dazu bedarf es eines metatheoretischen Basislagers und objekttheoretischen Rückhalts. Nach wie vor halte ich den Zugang über die nur scheinbar natürlichen Widersacher Gilbert Ryle und Michael Polanyi für vorzugswürdig, einen möglichst analytischen Umgang mit der diffusen Angelegenheit für nötig und den metatheoretischen Überbau der zeitgenössischen kognitiven Psychologie für wenig überzeugend. Deshalb freut es mich, wenn in diesem Band einige verstreut erschienene, teils auch schwerer zugängliche Arbeiten zum impliziten Wissen gesammelt und wiederveröffentlicht werden, die ich in den letzten zwei Jahrzehnten verfasst habe.

Der Begriff des „impliziten Wissens“, wie ich ihn verwende, bezeichnet etwas ebenso Einfaches wie Grundlegendes und ist doch für Missverständnisse ausgesprochen anfällig. Die Klasse der Phänomene, auf die er sich bezieht, heißt im Alltagssprachgebrauch meist „Können“. Menschen können sehr Unterschiedliches, manches davon nennen wir „körperlich“, anderes „geistig“, zum Beispiel: giftige von ungiftigen Pilzen unterscheiden, mit fünf Bällen jonglieren, Schach spielen, das Wetter vorhersagen, in freier Rede ein Argument entwickeln, Kopfrechnen, Rinderbraten zubereiten, Hypothesen entwickeln und wissenschaftliche Experimente planen, die Absichten ihres Gegenübers verstehen oder Häuser bauen. In all diesen Fällen kann man von Könnerschaft und manchmal von Meisterschaft sprechen.

Oft ist es auch sinnvoll zu sagen, diese Menschen wüssten, wie es geht. Eine solche Zuschreibung nehmen wir aber ausschließlich auf der Grundlage von Verhaltensstichproben vor. Manchmal genügt eine Beobachtung, manchmal brauchen wir viele, aber irgendwann sind wir sicher: Der oder die weiß, wie es geht, und kann es wirklich gut. Das Wissen, von dem hier die Rede ist, wohnt dem Können inne, ist ihm implizit. Wir brauchen keine Befragungen anzustellen, um es zu diagnostizieren, und selbst, wenn einer uns beredt Auskunft geben könnte, würden wir ihm antworten: „Gut, jetzt hast du gesagt, wie es geht; zeig uns jetzt, dass du auch weißt, wie es geht!“

Leider kann man im wissenschaftlichen Umgang mit dem Phänomen der Könnerschaft einige Fehler machen, für die der Alltagsverstand ungleich weniger, wenn überhaupt, anfällig ist. Ein erster Fehler besteht darin zu glauben, man hätte

schon alles gesehen, wenn man Verhalten gesehen hat. Dieser Fehler wird Leuten zugeschrieben, die man dann „Behavioristen“ nennt (obwohl ich bezweifle, dass es tatsächlich Leute gibt, die diesen Fehler machen, nicht einmal Behavioristen). Jedenfalls sollte klar sein, dass Performanz nicht Kompetenz ist. Wenn wir Kompetenz oder Können zuschreiben, drücken wir unser Vertrauen darin aus, dass die fragliche Person ihr Können auch in unbestimmbar vielen und mannigfaltigen weiteren Situationen wird zeigen können. Wir schreiben ihr eine Disposition zu und damit irgendwie auch ein kompetentes Ich, das sich gleichsam von einer Situation in die andere mitnimmt.

Das verleitet zu einem zweiten Fehler. Manche beginnen, Dispositionen zu Ursachen des Verhaltens zu machen. Der Fehler schleicht sich manchmal unbemerkt durch eine nachlässige Sprache ein. Aus einem „Maria Müller zeigt, dass sie weiß, wie’s geht, indem sie drei Minuten lang mit fünf Bällen jongliert“ wird allzu leicht ein „Weil Maria Müller weiß, wie’s geht, kann sie drei Minuten lang mit fünf Bällen jonglieren.“ Nun wohnt das Wissen nicht mehr nur dem Können inne, es ist „in den Kopf“ von Maria Müller gewandert. Es gibt sicher Fälle, wo es sich in gewisser Weise tatsächlich dort befindet. Wer zum Beispiel eine Bauanleitung für eine Kommode auswendig gelernt hat und dann nach ihr vorgeht, hat Wissen im Kopf und sein Können ist die Anwendung dieses Wissens (wobei wir in diesem Fall übrigens sagen würden, dass der Heimwerker die Anleitung brauchte, weil er eben gerade nicht über Könnerschaft verfügt). Aber in vielen Fällen sind Könnern recht sprachlos, wenn sie ausformulieren sollen, welches Wissen in ihrem Kopf die Ausführung ihrer Handlungen angeleitet hat. Anders als gewöhnliche Menschen neigen Kognitionspsychologen diesfalls dazu, unbewusste Wissensbestände und Regulationsvorgänge „im Kopf“ zu unterstellen. Es ist völlig unklar, in welchem Sinne damit anderes bezeichnet sein soll als eben die Könnerschaft, die dadurch vermeintlich erklärt wird.

Nun heißt das wiederum nicht, dass Könnern ihr Verhalten nicht oft sehr konzentriert regulieren würden oder gar nichts im Kopf hätten. Im Gegenteil: Es ist Gewinn bringend, derlei genau zu studieren. Zum einen lohnt es sich darauf zu achten, worauf wir wann unsere Aufmerksamkeit lenken und welche Bewusstseins-erlebnisse sich einstellen, wenn wir etwas tun. Leider ist das Studium des Bewusstseins in der Psychologie aus der Mode gekommen und man kann nur hoffen, dass sich dies bald wieder ändert. Zum anderen kann man erforschen, in welchem Maße und in welcher Weise tatsächlich innere Selbstinstruktionen das (innere oder äußere, geistige oder körperliche) Handeln anleiten. Beide Aspekte – das Wandern des Fokus der Aufmerksamkeit und die Phänomene im Bewusstsein einerseits, das Zusammenspiel von Selbstinstruktion oder ihrem Ausbleiben und dem Tun – kann man auch im Prozess des Erwerbs von Könnerschaft studieren und schließlich zu gestalten versuchen, und man kann erforschen, was sich an diesen Aspekten wie verändert, wenn allmählich Können entsteht.

Ich glaube nicht, dass ein auf einem solchen Fundament diszipliniert betriebenes empirisches Engagement im Ergebnis dazu führen würde, dass wir unser Sein und unser Lernen dann geistfeindlich organisieren würden. Aber unser Respekt vor reifer Könnerschaft würde ebenso wachsen wie der irrationale Glaube schwinden würde, Können wäre als Magd inneren Wissens aufzufassen und sollte daher didaktisch immer oder zumindest vorrangig durch Beschulung angesteuert werden.

In den zurückliegenden knapp zwanzig Jahren habe ich den eben angedeuteten Standpunkt in einer Reihe von Schriften entfaltet. Der vorliegende Band sammelt einige davon. Sie sind so ausgewählt, dass die Perspektive deutlich wird, aus der heraus ich das Verhältnis zwischen Können und Wissen zu studieren empfehle.

Es handelt sich dabei fast durchgängig um Weiterführungen von Gedanken, die in *Könnerschaft und implizites Wissen* erstmals entfaltet worden sind. Im ersten Teil dieses im Jahre 1999 in erster Auflage erschienenen Buches hatte ich deutlich gemacht, dass und warum der naive psychologische Verstand und mehr noch die wissenschaftliche Psychologie dazu neigen, das Subjekt beim Handeln zu verdoppeln. Wieder und wieder wird über dem Akteur ein weiterer Akteur als innerer Befehlsgeber etabliert – mit der auch didaktisch fatalen Folge, dass man glaubt, der innere Befehlsgeber und nicht einfach der Handelnde selbst seien zu beschulen, wenn Könnerschaft reifen soll. Gilbert Ryles *The Concept of Mind* war von unschätzbarem Wert bei diesen Versuchen, den Geist aus der Maschine zu vertreiben und zugleich das Bild von der Maschine durch das Bild eines geistvoll, situationseingebunden, zielorientiert und doch intuitiv-improvisierend handelnden Menschen zu ersetzen.

Was aber studiert die Psychologie, wenn sie erkannt hat, dass ihre zentralen Konstrukte nur Verhalten über die Zeit beschreiben? Ein logischer Behaviorismus legt in keiner Weise darauf fest, sich nur mehr um äußeres Verhalten zu kümmern. Zwar implodieren die Geisterwelten des Unbewussten und werden als Konstruktionen des Beobachters entlarvt, zu denen es keine ontologischen Entsprechungen „im Kopf“ des Akteurs gibt. Aber es bleibt immer noch etwas zu studieren, für das sich die zeitgenössische psychologische Forschung erstaunlich wenig interessiert: Bewusstsein. Es ist eine ziemlich langweilige und außerdem sinnlose Aussage, dass ein Seiltänzer deshalb so sicher über das Seil spaziert, weil er ein Seiltanzschema erfolgreich abrufen und exekutiert. Aber es ist ziemlich aufregend zu studieren, wo der Seiltänzer in actu seine Aufmerksamkeit hinrichtet, wie die verschiedenen Foki einer solchen Aufmerksamkeit seine Leistung beeinflussen, was er selbst darüber zu berichten vermag, wie er den Seiltanz erlebt, was ihm dabei durch den Kopf geht – und wie sich all das in der Lernphase eigentlich darstellt.

Im Mittelteil der *Könnerschaft* jedenfalls hatte ich die Arbeiten von Michael Polanyi daraufhin befragt, was aus ihnen über die Architektur und die Funktionsweise des menschlichen Bewusstseins zu lernen ist. Polanyi war ein ausgesprochen produktiver und kreativer Denker, aber kein Systematiker, und so war der Durch-

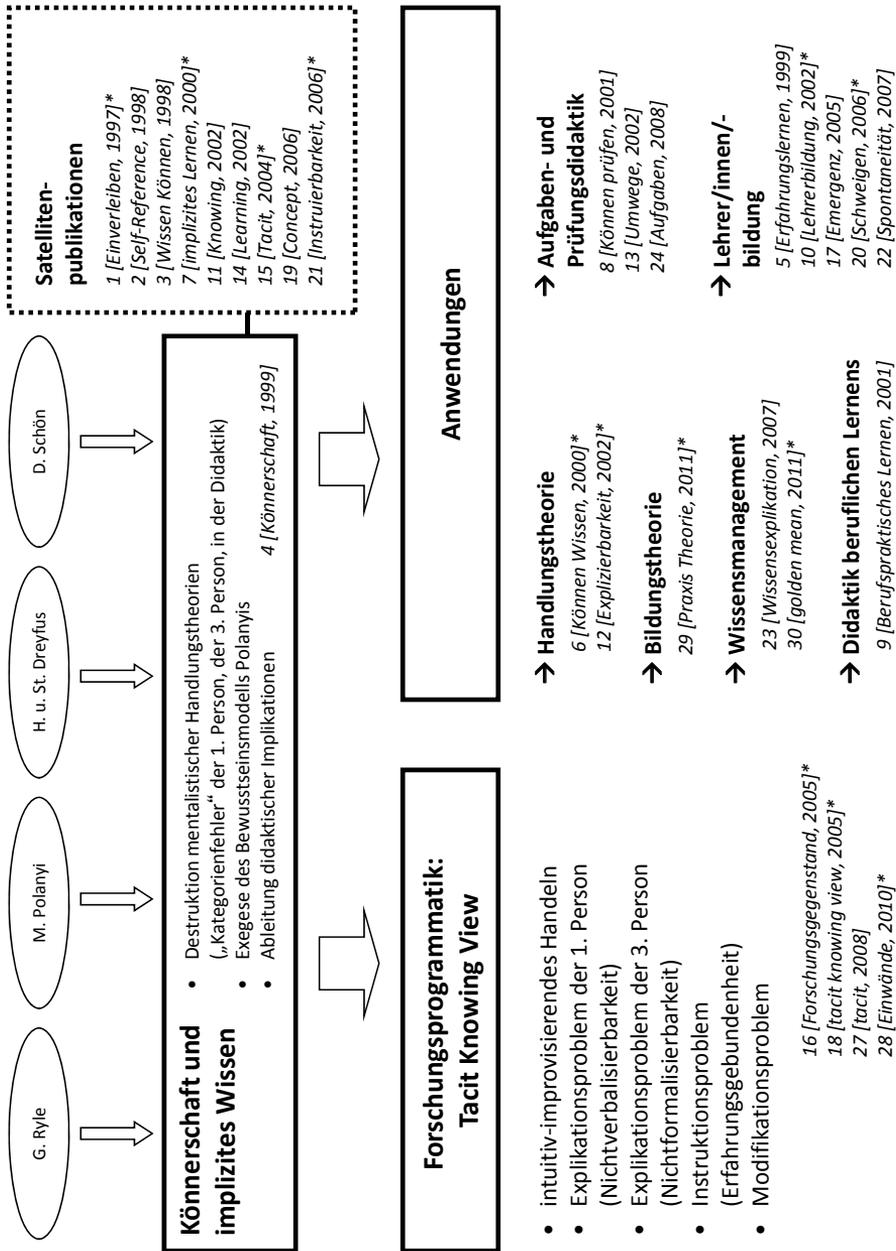
gang durch seine Arbeiten zu einer erheblichen hermeneutischen Anstrengung geraten. An deren Ende hatte ich aber nicht nur eine einigermaßen klare Vorstellung von dem gewonnen, was Polanyi den proximalen Term genannt hat, sondern vor allem auch einen facettenreichen und subtilen Begriff des impliziten Wissens.

Was hieß all das für Lernen? Es ist eine Sache, die Grenzen der Explikation von Wissen zu systematisieren, zu präzisieren, inwiefern Wissen essentiell an die Person gebunden bleibt – *Personal Knowledge* hatte Polanyi sein Hauptwerk genannt –, und von dort her zu der eher lapidaren Feststellung zu gelangen, dass man Können durch Tun erwirbt. Es ist eine andere Sache darzulegen, wie sich dieser Erwerbsprozess didaktisieren lässt. Aus den Arbeiten von Thomas Kuhn, Donald Schön, Walter Volpert, Hubert und Stuart Dreyfus und anderen habe ich dazu viel gelernt.

In den Arbeiten der Folgejahre habe ich den systematischen Aspekt gegenüber dem ideengeschichtlichen stärker betont. Einerseits habe ich zu verdeutlichen versucht, welches die methodologischen Grundlagen und welches die Kernfragen eines Forschungsprogramms sind, das sich implizites Wissen zu seinem Leitkonzept macht. Mir war dabei wichtig herauszustellen, dass „implizites Wissen“ weniger ein Phänomen als vielmehr eine Perspektive ist, von der her man menschliches Handeln, Lernen und Wissen studieren kann. Die Bezeichnung *tacit knowing approach* oder *tacit knowing view* scheint mir nach wie vor gut gewählt, um dieses Anliegen auszudrücken. Zum anderen bin ich den Implikationen des *tacit knowing view* in unterschiedlichen Anwendungsfeldern nachgegangen, von denen das Feld der Lehrerbildung aufgrund meiner Tätigkeit als Lehrerbildner und später auch als praktizierender Lehrer besonders naheliegend war. Die umseitige Graphik gibt in Verbindung mit der Literaturliste am Ende dieser Einführung eine Übersicht über diese Arbeiten.

Die vorliegende Sammlung enthält jene dreizehn Beiträge, welche im Schaubild markiert sind. Sie gliedert sich in drei Teile. Die fünf Beiträge des ersten Teiles sind dem Phänomen des impliziten Wissens gewidmet. Drei Beiträge im mittleren Teil entfalten die metatheoretische Perspektive des *tacit knowing view*. Die fünf Beiträge des dritten Teiles wenden das Thema lehr-lerntheoretisch.

Einem Gespräch mit Jörg Markowitsch verdanke ich die Idee, das Vortragsmanuskript *Das Schweigen der Könnner* an den Beginn des Bandes zu stellen; es gibt ihm zugleich seinen Haupttitel. Der Text bietet sich durch den eher beiläufigen Stil als Einstieg an, arbeitet zentrale Linien der Argumentation und ihren Grundaufbau aber straff heraus. Mit dem intuitiv-improvisierenden Handeln wird auf den Typus eines nichtautomatisierten Handelns hingewiesen, das dennoch nicht als Doppelakt von Denken und Ausführen beschrieben werden kann. Aus dieser handlungstheoretischen Basis resultieren drei das Forschungsprogramm des *tacit knowing view* prägende Kernprobleme: Warum und inwiefern kann Theorie ihre Praxis niemals gänzlich einholen (Explikationsproblem)? Welche Grenzen sind dem didaktischen Zugriff gesetzt, wenn dieser nur über das Wort erfolgt



(Instruktionsproblem)? Und: Wie verändert sich Praxis, wenn sie gewollt wird und nicht einfach nur kundig geschieht (Modifikationsproblem)? Aus den Antworten auf diese Fragen resultiert: Können zu erwerben heißt immer auch, ein essentiell nicht explizierbares implizites Wissen erwerben zu müssen; deshalb führt

am eigenen Tun und am Beobachten von Könnern und Könnern kein Weg vorbei. Dann aber ist auch der Stellenwert des expliziten Wissens handlungs- und in der Folge bildungstheoretisch neu zu bestimmen. Dies wird im Schlussteil am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften gezeigt.

*Praxis/Theorie* wendet den *tacit knowing view* bildungstheoretisch. Die Spannung zwischen Einlassung und Distanz, zwischen Tun und begrifflichem Vergegenwärtigen, zwischen der intimen Bekanntschaft mit der Sache und ihrer Beschreibung durch die Sprache will ausgehalten werden. Das, so die These, setzt voraus, dass das eine nicht am Maßstab des anderen abgetragen wird, schon deshalb nicht, weil es niemals im anderen ohne Rest aufzugehen vermag. Der Schlussteil des Beitrags nimmt dann Bezug auf Ryles Gedanken zum Ich. Andreas Kemmerling hat in seiner Ryle-Darstellung in *Grundprobleme der großen Philosophen* einmal angemerkt, Ryles Ausführungen zum transzendentalen Ich gehörten zum Klarsten, was zu diesem Problem geschrieben wurde, und vermutlich stimmt das.

Die analytische Philosophie des Geistes fasziniert mich in Stil und Inhalt ungemein. Mit großartigen Besprechungen der Arbeit Ryles im Rücken, etwa bei Kemmerling oder von Savigny, habe ich mich mehrfach an Ryles Begriff des Geistes abgearbeitet. *Können und Wissen* enthält, was ich glaube daraus gelernt zu haben. Ich erinnere mich übrigens noch gut, wie irritiert man in der Polanyi-Society Ende der 1990er Jahre mein gleichzeitiges Interesse an Ryle und Polanyi aufnahm. Ryle galt dort als „Behaviorist“. Aber er hatte mit den zu Recht exorzieren Geisterwelten das menschliche Bewusstsein nicht mitentsorgt.

Dieses Bewusstsein zu studieren, hatte Polanyi sich zum Programm gemacht. *Von mir auf die Welt und nicht umgekehrt* vermittelt einen Eindruck davon, wie er dies tat, und verweist auf drei für Polanyis Analyse zentrale Ebenen impliziten Wissens: den funktionalen, den phänomenalen und den semantischen Aspekt. *Tacit knowing and implicit learning* schließlich enthält wichtige Klärungen der Bedeutung und der Spannweite des Begriffs des impliziten Wissens.

Der zweite Teil dieses Bandes nimmt den *tacit knowing view* als Forschungsprogramm in den Blick. *Implizites Wissen als Forschungsgegenstand* systematisiert die durch das Konstrukt aufgeworfenen Forschungsfragen und gibt einen Einblick in den Stand der Forschung um 2005. Die beiden im Abstand von fünf Jahren in der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erschienenen Beiträge *Der Tacit Knowing View: Konturen eines Forschungsprogramms* sowie *Der Tacit Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände* führen, vor allem, wenn man sie in Verbindung mit den kritischen Arbeiten von Bernd Hackl, Volker Gadenne oder Gerhard Minnameier liest, tief in die Anliegen des Ansatzes ein und setzen sich mit typischen Missverständnissen in der Rezeption auseinander. Dürfte ich dem eiligen Leser nur einen der drei Teile dieses Bandes zur Lektüre anempfehlen, es wäre dieser Mittelteil. Denn die „Könnerschaft“ und einige ihrer Nachfolgepublikationen sind breit und oft sehr freundlich rezipiert, in ihrer metatheoretischen Positionierung aber nur sehr selten diskutiert, ja überhaupt zur Kenntnis genom-

men worden. Vielleicht gehen die Forderungen des *tacit knowing view* zu weit an dem vorbei, was Paradigmenlage und was gegenwärtige Forschungspraxis in den vorrangig betroffenen psychologischen und pädagogischen Disziplinen ist. Mindestens für die Pädagogik und die Pädagogische Psychologie kommt hinzu, dass man dort dazu neigt, metatheoretische Setzungen der kognitiven Psychologie recht vertrauensvoll zu importieren oder erst gar nicht als solche zu erkennen.

Die im dritten Teil des Buches gesammelten Beiträge konzentrieren sich auf das implizite Lernen. *Mehr lernen, als man sagen kann* gehört neben *Können und Wissen* zu den bekannteren Texten in diesem Buch. Er verweist auf die Möglichkeiten und Grenzen der Beforschung impliziten Lernens mit den Methoden der experimentellen Psychologie, enthält eine knappe Darstellung der Konzepte des impliziten Wissens und impliziten Lernens aus polanyianischer Sicht und schließt mit didaktischen Schlussfolgerungen und Hinweisen auf Forschungsdesiderata.

Über die *Explizierbarkeit flexibler Muster* ist für eine Festschrift zu Ehren von Walter Volpert verfasst worden. Volpert hatte der Handlungsregulationstheorie wichtige Impulse gegeben und sie viele Jahre später mit einer Antithese konfrontiert, die dem Denken Polanyis sehr nahesteht. Die Souveränität, mit der Volpert in seinen späteren Schriften zwischen den Fronten zu wechseln wusste, habe ich immer bewundert.

Vielleicht am leichtesten spricht es sich über die Themen dieses Bandes vor Athleten, die technisch anspruchsvolle Sportarten ausüben, und vor allem vor Trainern – jedenfalls habe ich diese Erfahrung wieder und wieder gemacht. *Warum nicht jeder, der weiß, wie es geht, auch weiß, wie es geht* ist ursprünglich in einem dem Bewegungslernen gewidmeten Band erschienen.

Die beiden letzten Texte spüren dem Lernen in zwei konkreten Feldern nach. *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens* wurde von Bildungswissenschaftlern sehr freundlich aufgenommen, vielleicht aufgrund der Nachhaltigkeit, mit der man das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung diskutiert. *In Search of the Golden Mean* wendet sich der Wissensmanagement-Mode zu und diskutiert das Explikationsproblem auf der Ebene organisationalen Wissens und Lernens. Ich habe den Text gemeinsam mit Stefan Fothe verfasst, dem ich für die Zeit unserer Zusammenarbeit dankbar bin.

Die in diesem Band gesammelten Texte sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Anlässen heraus verfasst worden. Überschneidungen und Redundanzen sind deshalb unvermeidlich. Ich hoffe dennoch, dass sie wechselseitig als Interpretationshilfen genutzt werden können und ein aufschlussreiches Ganzes bilden.

Ich bin dem Verlag Waxmann nicht nur für die Herausgabe dieser Sammlung zu Dank verpflichtet, sondern auch für die sechzehn Jahre zurückliegende Entscheidung, die „Könnerschaft“ in sein Verlagsprogramm aufzunehmen.

Linz, im Januar 2015

- (1) Von mir auf die Welt und nicht umgekehrt. Notizen zur Metapher des Einverleibens bei Michael Polanyi. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 20 (1997) 2, S. 11–19. \*
- (2) Self-Reference and the Loss of Meaning. In: *Appraisal* 2 (1998) 1, S. 37–42.
- (3) Wissen und Können. Zur berufspädagogischen Bedeutung psychologischer und didaktischer Kategorienfehler. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998) 1, S. 1–22.
- (4) *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis.* Münster, New York: Waxmann, 1999. (Mittlerweile: 3. Aufl., 2004.)
- (5) Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: *Erziehung und Unterricht* 1999, Nr. 5/6, S. 363–372.
- (6) Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Ders. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65–82). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, 2000. \*
- (7) Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 28 (2000) 3, S. 197–217. \*
- (8) Das Können prüfen. Plädoyer für eine andere Prüfungsdidaktik. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 12 (2001) 5, S. 202–205.
- (9) „Berufspraktisches Lernen“ – Eine materialinduzierte Diskussion ausgewählter Problemzonen im gegenwärtigen berufsdidaktischen Diskurs. In: Kremer, H.-Hugo/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements – Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich* (S. 141–172). Paderborn: Eusl 2001.
- (10) Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) 1, S. 10–29. \*
- (11) On Knowing and Learning: Lessons from Michael Polanyi and Gilbert Ryle. In: *Appraisal* 4 (2002) 1, S. 41–48.
- (12) Über die Explizierbarkeit flexibler Muster. In: Moldaschl, Manfred (Hrsg.): *Neue Arbeit – Neue Wissenschaft der Arbeit? Festschrift zum 60. Geburtstag von Walter Volpert* (S. 91–108). Heidelberg: Asanger, 2002. \*
- (13) Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. Über den problematischen Versuch, Können auf Umwegen zu prüfen. In: Baumgartner, Peter/ Welte, Heike (Hrsg.): *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (S. 86–103). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, 2002.
- (14) On Knowing and Learning: The Tacit Knowing View. In: *Odnos pedagogijske teorije i pedagoske prakse. Medunarodni znanstveni kolokvij, Crikvenica, 18. i 19. travnja 2002.* (Relationship of pedagogical theory and pedagogic practice. International scientific colloquium, Crikvenica, 18th and 19 th April, 2002.) (S. 139–142). Rijeka: Filozofski fakultet, 2002.
- (15) Tacit knowing and implicit learning. In: Fischer, Martin/Boreham, Nicholas/Nyhan, Barry (Hrsg.): *European Perspectives on Learning at Work. The Acquisition of Work Process Knowledge.* (= Cedefop Reference Series; 56). (S. 130–147.) Luxembourg: Office for Official Publications for the European Communities, 2004. \*
- (16) Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 581–588). Bielefeld: Bertelsmann, 2005. \*

- (17) Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- (18) Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (2005) 4, S. 556–573.\*
- (19) The Concept of Tacit Knowing. In: *Educational Sciences* (Odgodne znanosti) 11 (2006) 1, S. 79–94.
- (20) *Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich. Linz: Trauner, 2006.\*
- (21) Warum nicht jeder, der weiß, wie es geht, auch weiß, wie es geht. Bewusstseinsphänomenologische Überlegungen zur Instruierbarkeit des Könnens. In: Kibele, Armin (Hrsg.): *Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport* (S. 93–117). Hamburg: Edition Czwalina, 2006.\*
- (22) Lob der Spontaneität oder Wie viel Planung braucht der Mensch? In *Pädagogik* 59 (2007) 10, S. 34–37.
- (23) Wissensexplikation in Organisationen: Grenzen – Probleme – Nebenwirkungen – Forschungsdesiderata. Zum Umgang mit der Ressource implizites Wissen im organisationalen Wissensmanagement. In: Moldaschl, Manfred (Hrsg.): *Verwertung immaterieller Ressourcen. Nachhaltige Unternehmensführung und Arbeit III*. (S. 399–433). München, Mering: Hampp, 2006.
- (24) Zur Funktion von Aufgaben im Lichte des tacit knowing view. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 83–98). Münster: Waxmann, 2008.
- (25) *Šutnja znalaca. Strukture i granice iskustvenog znanja*. Zagreb: Erudita, 2008. (Kroatische Übersetzung von: Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz: Trauner, 2006.)
- (26) Methodological aspects. In: Rauner, Felix/Maclean, Rupert (Hrsg.): *Handbook of Vocational Education Research* (S. 699–703). Dordrecht: Springer, 2008. (gemeinsam mit Peter Putz)
- (27) The tacit and implicit as a subject of VET research. In: Rauner, Felix/Maclean, Rupert (Hrsg.): *Handbook of Vocational Education Research* (S. 725–731). Dordrecht: Springer, 2008.
- (28) Der Tacit Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 106 (2010) 4, S. 597–610.\*
- (29) Praxis/Theorie. In: Maaser, Michael/Walther, Gerrit (Hrsg.): *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure* (S. 126–129). Stuttgart: J. B. Metzler, 2011.\*
- (30) In Search of the Golden Mean: The Ambivalence of Knowledge Explication. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 9 (2011) 4, S. 340–352.\* (gemeinsam mit Stefan Fothe)

\* In der vorliegenden Sammlung enthalten.

# **Implizites Wissen: Annäherungen**

# Das Schweigen der Könner\*

## Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens

Vor einigen Jahren hat mich eine Freundin aus Amerika besucht, die ihren Aufenthalt in Österreich unter anderem dazu nutzen wollte, ihre Deutschkenntnisse ein wenig zu verbessern. Eines Tages hat sie mich gefragt: „Warum sagt man eigentlich laufen – gelaufen, aber zum Beispiel nicht studieren – gestudiert?“ Die Frage hat mich in Verlegenheit gestürzt, weil auch ich ehrlich gesagt nicht wusste, wann man das zweite Partizip mit dem Präfix „ge-“ bildet und wann nicht, obwohl ich das Dutzende Male am Tag richtig mache. Und so habe ich dann geantwortet: „Warum soll ich das eigentlich wissen, ich *kann* es ja.“ Meine Besucherin hat daraufhin gemeint: „Warum soll ich es eigentlich können, ich *weiß* es ja nicht.“

Mein Vortrag heute handelt davon, dass wir beide ein wenig Recht haben – ich allerdings ein bisschen mehr als sie.

Ich werde meine Ausführungen zweiteilen. Im zweiten Teil möchte ich tun, was Sie von mir erwarten, nämlich einen einigermaßen wohlgeordneten Vortrag halten. Im ersten Teil möchte ich Sie einladen, sich mit mir dem Thema ein wenig indirekter zu nähern, über einige anekdotische Schlaglichter nämlich. Wir leben ja in einer Zeit, die sich mit dem Indirekten eher schwer tut und in der man oft versucht, die Wege abzukürzen – kurzum: recht explizit zu sein. Das Implizite dagegen hat viel mit dem Indirekten zu tun und mit den Umwegen, mit dem, was zwischen den Zeilen steht und in den Zeilen selbst vielleicht auch gar nicht ausdrückbar wäre.

Sieben Schlaglichter warten also zunächst auf Sie. Sie alle verweisen auf unser Thema, exemplifizieren es, leuchten es aus unterschiedlichen Winkeln heraus aus.

### Erstes Schlaglicht

Die deutsche Wochenzeitung „Die Zeit“, darin die schöne Serie: „Ich habe einen Traum“. Allwöchentlich erzählt dort ein Prominenter, wovon er träumt, und ein Journalist bringt dies dann gekonnt zu Papier. Vor fünf Jahren an der Reihe: Niki Lauda.<sup>1</sup> Er spricht davon, viel erlebt zu haben mit seinen damals 52 Jahren: ein schwerer Unfall am Nürburgring, beinahe mit Todesfolge, dreimal Weltmeister in der Formel 1, Neustart als erfolgreicher Flugunternehmer, Absturz einer seiner Maschinen mit vielen Toten, eine Nierentransplantation. Und Lauda spricht

---

\* Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich am 16. Juni 2006. Zuerst erschienen: Trauner Verlag, Linz, 2006.

1 „Die Zeit“ vom 28. Juni 2001.

davon, dass er weiß, wie man in Situationen hineingerät und auch wieder herauskommt. Wovon träumt nun dieser Niki Lauda? Er träumt davon,

„wie wunderbar es wäre, könnte ich den Schatz meiner Erfahrungen, mein Wissen auf meine Söhne Lucas und Matthias übertragen. Einfach ein Modem nehmen, einen Adapter, schon ginge ein Datenfluss auf die Reise.“

Das geht nicht, würden wir sagen. Wir hätten den Verdacht, dass Lernen durch die Kenntnisnahme von Daten etwas anderes ist als Lernen durch Erfahrung, dass Lernen durch Lesen nicht dasselbe ist wie Lernen durch Leben, und vor allem: dass ersteres das letztere niemals ersetzen kann.

Andererseits: Das ist doch der didaktische Traum an sich, den Niki Lauda hier träumt. Erfahrung auf Sprache abbilden, dozieren und auf diese Weise anderen eigene Erfahrung ersparen. „Get five years of experience in one week!“ – das ist es doch, was gute Seminare auszeichnet. Wozu der Umweg über *problem-based*, wenn es auch *speech-based* und damit womöglich kürzer geht?

## Zweites Schlaglicht

Neben Niki Lauda gibt es noch andere wichtige österreichische Philosophen, Karl Popper zum Beispiel. Könnte, wenn man Poppers Drei-Welten-Theorie folgt, nicht zumindest im Prinzip doch gehen, wovon Lauda träumt? Denn, so Popper, es gibt neben der „Welt 1“, der physikalischen Welt, und der „Welt 2“ (der Welt der psychischen Phänomene und des subjektiven Wissens) eine so genannte „Welt 3“, die Welt der objektiven Gedankeninhalte und Theorien, wie sie zum Beispiel in Büchern niedergelegt sind.

Als Argument dafür, dass eine solche Welt 3 unabhängig von den Welten 1 und 2 tatsächlich existiert, trägt Popper ein interessantes Gedankenexperiment vor:<sup>2</sup> Man stelle sich vor, schreibt er, es würden, zum Beispiel durch eine Naturkatastrophe, alle unsere Häuser und Städte, Maschinen und Werkzeuge, kurzum unsere ganze Kultur zerstört. Und ebenso würde unser ganzes subjektives Wissen um diese Welt 1 zerstört. Es überleben jedoch die Bibliotheken, die Welt 3 also, und unsere Fähigkeit, aus Büchern zu lernen. Popper meint, es sei klar, dass wir unsere Kultur trotz einiger Widrigkeiten alleine aus den Büchern wieder rekonstruieren könnten.

Ich bin mir da nicht sicher. Denn ein Text ist, wenn er nicht *verstanden* wird, nur Druckerschwärze auf weißem Grund, ein Objekt der physikalischen Welt 1. Und es gibt in Poppers Gedankenexperiment möglicherweise niemanden, der die Bücher der Welt 3 verstehen würde. Vielleicht nämlich setzt der Transfer von Wissen den persönlichen Kontakt voraus, ein Miteinanderreden und -leben, ge-

2 Popper, Karl (1972): *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. 3. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 111.

teilte Erfahrungen, ein Vorzeigen und Nachmachen, ein Nachfragen, ein Sozialisiertwerden.

Vielleicht brauchen Lucas und Matthias ihre eigene Erfahrung und ihren Niki Lauda ganz persönlich, kein Modem und keinen Adapter. Wo der persönliche Kontakt verloren geht, wo Menschen einander nicht mehr zeigen können, wie es geht, wo die Neuen nicht mehr an den Kulturen der Alten partizipieren können, wo man nur noch *lesen* kann, wie es ging, da droht Könnerschaft unwiederbringlich verloren zu gehen, meinte Michael Polanyi, der Schöpfer des Begriffs des impliziten Wissens. „Es ist schon fast rührend zu beobachten“, so lesen wir in Polanyis opus magnum *Personal Knowledge*, „wie man – ausgerüstet mit Mikroskopen und Elektronik, mit den Mitteln chemischer Analyse und mathematischer Präzision – unaufhörlich versucht, auch nur eine einzige von jenen Geigen zu reproduzieren, die der halbgebildete Stradivari vor mehr als 200 Jahren routinemäßig hergestellt hat.“<sup>3</sup>

### Drittes Schlaglicht

Der Vorsitzende des Schul- und Erziehungszentrums SchEz in Linz fordert, dass alle Bezieher von Kindergeld verpflichtend einen Erziehungskurs absolvieren müssen. Eine Tageszeitung<sup>4</sup> zitiert ihn mit den Worten: „Für alles braucht man eine Berechtigung: für das Autofahren, für das Segeln, für das Jagen. Nur für das Erziehen von Kindern nicht.“

Nun, möglicherweise kann der Vorsitzende beruhigt sein. Denn in einer Gesellschaft, die der Erfahrung misstraut und die Lernen fast nur mehr als Erwerb von Wissen an Schulen und Universitäten, in Kursen und Seminaren, zu interpretieren vermag, wird sich das sicherlich bald ändern. Gespannt wartet man auf Grußverbote für jene, die kein Sozialkompetenzseminar besucht haben, und auf Kochverbote für die, denen es an Kochbüchern mangelt – und nebenbei gesagt wartet man dann auch gleich auf jene, die zwanzig Jahre später darüber schreiben werden, dass man doch auch informell erworbene Sozial- oder Kochkompetenzen EU-weit zertifizieren und dann anrechnen sollte.

### Viertes Schlaglicht

Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, in deutscher Übersetzung erschienen unter dem Titel „Implizites Wissen“. Ich zitiere den Klappentext.

---

3 Polanyi, Michael (1964): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row, S. 53.

4 *Oberösterreichische Nachrichten* vom 31. Mai 2006, S. 26.

„Es ist jetzt 25 Jahre her, dass ich in der Zeitschrift *Nature* auf einen dort veröffentlichten Brief stieß. Der Autor dieser Mitteilung hatte beobachtet, dass die durchschnittliche Trächtigkeitsdauer verschiedener Tiere, vom Kaninchen bis zur Kuh, ein ganzzahliges Vielfaches der Zahl  $\pi$  ausmacht. Der Beweis war detailliert und die Übereinstimmung mit der Hypothese gut. Trotzdem wurde die Aufnahme dieses Beitrags in die Zeitschrift nur als Witz betrachtet. Kein noch so gut belegter Beweis könnte heute einen modernen Biologen davon überzeugen, dass die Trächtigkeitsdauer von Tieren ein ganzzahliges Vielfaches von  $\pi$  beträgt. Unsere Auffassung von der Natur der Dinge sagt uns, dass eine solche Beziehung absurd ist, ohne dass wir angeben könnten, wie sich dies beweisen ließe.“

Was kann man aus dieser Anekdote lernen? Nun, vielleicht: Etwas wirklich und im Ernst für falsch halten und insofern wirklich zu wissen, dass es so nicht ist, heißt nicht, auch sagen zu können warum.

### Fünftes Schlaglicht

Eine Tagung, es geht um Unterrichtsforschung. Die Vortragende ist ausgewiesene Expertin zum Thema „Humor im Unterricht“. Sie referiert über dessen Bedeutung mit dermaßen trockenem Ernst, dass es beinahe schon wieder zum Lachen ist. Verdacht: Es ist kein Widerspruch, dass eine schlecht praktiziert, was sie vorzüglich predigt. Verbalisierungsexpertentum ist nicht auch schon Handlungsexpertentum, explizites Wissen ist nicht Könnerschaft.

### Sechstes Schlaglicht

Der Physikdidaktiker Martin Wagenschein berichtet über ein Seminar mit Studenten der Naturwissenschaft, die Lehrer werden wollen. Es geht um das Fallgesetz.

„Einer der Studenten wollte wohl darauf hinaus, (was ja ebenfalls zum Fallgesetz gehört und nicht weniger erstaunlich ist als das mathematische Gesetz), dass (im Vakuum) alle Dinge gleich fallen, also ein Stein Kopf an Kopf mit dem Samen des Löwenzahns. Ebenso: faustgroße Steine und kleine Kiesel. Er sagte folgendes (ziemlich wörtlich): ‚Also wenn man zwei Kugeln fallen lässt ... so wie der Galilei das gemacht hat, ... vom schiefen Turm in Pisa ... zwei Kugeln, gleich groß ... wegen dem Luftwiderstand, aber verschieden schwer ... dann kommen die gleichzeitig unten an!‘ So sagte er. Das war ja nun eine etwas kühne Behauptung, wenn man sich dabei eine Tischtennis-Kugel vorstellte und eine gleich große Bleikugel. Deshalb sagte ich: ‚Und ... das stimmt? Glauben Sie das?‘ Darauf er, sehr erstaunt: ‚Ja *nein!* Ich meine nur: das ist das, was ich aus der Schule *weiß!*“<sup>5</sup>

5 Rumpf, Horst (1979): Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 2, S. 218 f.

Was ist das für eine Art von Wissen, die jemand selbst lehrend weiterzugeben in der Lage ist, die aber vom Fürwahrhalten so weit entfernt ist, dass schon die erste Rückfrage dazu führt, dass das Subjekt sich von diesem Wissen distanziert?

Gerade an den Universitäten erlebt man dergleichen oft. Kürzlich hielten meine Studenten vor Kommilitonen ein Referat zum Thema lernzielorientierter Unterricht. In der Nachbesprechung habe ich sie dann gefragt: Und, welche Lernziele hatten *Sie* eigentlich formuliert für diese Sitzung? Ich blickte in fassungslose Gesichter. In ihnen stand geschrieben: „Ja, wie? Anwenden sollen wir das auch noch, nicht nur darüber reden?“

Verdacht: Dozieren können heißt nicht, etwas auch wirklich und im Ernst für richtig zu halten, etwas wirklich zu wissen oder etwas wirklich zu sein.

## Siebtes Schlaglicht

In seinen Erinnerungen gibt Hitlers Rüstungsminister Albert Speer an, die Fliegerangriffe auf sein Ministerium gelegentlich geradezu als hilfreich empfunden und auf dessen Zerstörung im November 1943 gar wie folgt reagiert zu haben:

„Wenn wir auch das Glück hatten, dass große Teile der laufenden Akten des Ministeriums verbrannten und so für einige Zeit unnötiger Ballast von uns genommen wurde, so können wir doch nicht erwarten, dass derartige Ereignisse laufend die notwendige Frische in unsere Arbeit bringen werden.“<sup>6</sup>

Verdacht: Manchmal versuchen Menschen, ihre Praxis dadurch in den Griff zu bekommen, dass sie sich der ihr innewohnenden Regeln vergewissern, sie aufschreiben, befolgen und dann irgendwann nicht mehr im Griff haben. Man nennt das Bürokratie – und wünscht ihr die Bombe.

Wir haben nun ein wenig eingekreist, worum es heute abend geht. Es geht um das Explizite und das Implizite. Es geht um Verbalisierungsexpertentum und Handlungsexpertentum. Es geht um Wissenschaft und um Könnerschaft. Und es geht vor allem um die Unterschiede zwischen dem einen und dem anderen. Lassen Sie uns diesem Problemkomplex nun ein bisschen systematischer näher treten.

## Ein bisschen Handlungstheorie

Da ist einer, der weiß, wie es geht – wir wollen ihn für den Moment nicht den Lehrer nennen, weil das oft Leute sind, die nur *wissen*, wie es geht. Gemeint sei aber einer, der es selber kann. Nennen wir ihn also den Experten oder die Expertin. Und da ist einer, der wissen möchte, wie es geht, der Lerner, der Novize.

---

6 Speer, Albert (1969): *Erinnerungen*. Frankfurt a. M.: Ullstein, S. 228.

Die Antwort auf die Frage, wie der Novize nun vom Experten lernen kann, hängt sehr davon ab, wie man sich das Wissen des Experten vorstellt, als explizites oder als implizites Wissen nämlich. Und das wiederum hängt davon ab, wie man sich das Handeln von Experten vorstellt.

### *Handeln als Doppelakt von Denken und Tun*

Denken wir zurück an Niki Laudas Traum vom Modem, an Poppers Vertrauen in die Leistungsfähigkeit von Büchern und an den Vorsitzenden des Schul- und Erziehungszentrums mit seinem Glauben an Seminare für angehende Väter und Mütter.

Folgt man einer verbreiteten Legende – ich nenne sie im Anschluss an den Sprachphilosophen Gilbert Ryle<sup>7</sup> gerne die intellektualistische Legende –, dann funktioniert Didaktik so, dass der eine dem anderen einfach sagt, wie es geht, und dieser andere das dann kann. Häufig schreibt er auch Bücher und der andere liest sie, um Könner zu werden.

Funktionieren soll das, weil der lehrende Könner angeblich über etwas verfügt, das der Intellektualist „handlungssteuerndes Wissen“ nennt. Dieses handlungssteuernde Wissen vermittelt er dem Novizen, der hat es dann auch, und – darum heißt es so – steuert sodann damit sein Handeln.

Ein Intellektualist denkt sich die Beziehung zwischen Wissen und Können etwa so: Es geht darum, den Überschneidungsbereich zwischen Wissen und Können möglichst breit zu halten. Alles Handeln, so wünscht man sich, soll wissensgesteuert sein, und alles Wissen praxisrelevant. Natürlich ist allen klar, dass es auch Bereiche gibt, wo Wissen und Können sich nicht überlappen. Aber das sind dann eben didaktische Betriebsunfälle, die man verhindern muss. Der eine Betriebsunfall: Einer kann etwas und vermag darüber nicht zu theoretisieren. Dann, so meint man, kann es sich nur um blinde Routine handeln. Der andere Betriebsunfall: Einer weiß etwas und es ist nicht zu sehen, wo sich das direkt in seinem Tun bewährt. Dann, so meint man, kann es sich nur um träges Wissen handeln.

Die ganze Konstruktion wird dann noch umrankt von tiefem Respekt vor dem diskursiven Denken. Der Mensch, hat Norbert Groeben einmal geschrieben, solle „in möglichst vielen Situationen“ über das, was er tut, nachdenken<sup>8</sup>, und

7 Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.

8 Groeben, Norbert (1988): (Wissenschaftliche) Erklärungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf Subjektive Theorien. In: Groeben, Norbert et al. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, S. 70–97, hier S. 97.

bei Hanns-Dietrich Dann ist gar zu lesen, dass der Mensch durch Reflexion „ein besserer“ wird<sup>9</sup>.

Vorstellungen dieser Art sind in der handlungspsychologischen Literatur häufig anzutreffen. Sieht man sich dort um, so lernt man, dass Handeln sich dadurch auszeichnen soll, dass es bewusst, zielgerichtet und wissensgesteuert erfolgt. Daneben gibt es dann noch das so genannte „bloße Verhalten“, bei dem einer sich nicht sonderlich viel denkt, und dieses wird als geistlos, bewusstlos, unflexibel und relativ mechanisch dargestellt.

Handeln als Doppelakt von Denken und Tun versus blinde, mechanische Routine – das ist eine seltsame Dichotomie. Mitten hindurch fällt dabei nämlich die Könnerschaft. Mitten hindurch fallen Handlungsformen, die weder als Doppelakte von Denken und Tun noch als mechanisches Abarbeiten von Routinen aufgefasst werden können.

### *Intuitiv-improvisierendes Handeln*

Wann eigentlich sagen wir von jemandem, dass er seine Gedanken bei dem hat, was er tut? Wir sagen das nicht, wenn er etwas gleichsam „im Schlaf“ kann. Aber wir sagen es auch nicht, wenn er sich beim Handeln ständig innerlich zuruft, was er tun soll. Wir sagen es zum Beispiel von einem Blitzschachspieler; wir sagen es von einem Arzt, der am offenen Herzen operiert; wir sagen es von einem Maler, der ein Bild malt; wir sagen es von einem Lehrer, der gerade etwas erklärt. Alle diese Leute sind hochkonzentriert – aber nicht auf irgendein Wissen in ihrem Kopf oder auf sich selbst, sondern auf die Situation und auf das, was ihnen begegnet.

Oft bewundern wir jemandes Können gerade deshalb, weil er nicht erst denken muss, bevor er tut. Denken Sie etwa an einen Lehrer, der spontan ein Blitzlicht vorschlägt, weil er den Eindruck hat, dass in der Klasse „etwas nicht stimmt“. Dieser Lehrer hat sicherlich seine Gedanken bei der Sache, die er tut, und verhält sich nicht bloß. Trotzdem tut er nichts oder recht wenig von dem, was er angeblich tun müsste, wenn er im Sinne der psychologischen Handlungstheorie „handeln“ will. Wenn der Handlungstheoretiker ihn beispielsweise fragt: Wann haben Sie den Ist- mit dem Sollzustand verglichen und entschieden, jetzt ein Blitzlicht durchzuführen, oder: Auf welcher Seite ihres mentalen Sozialpsychologiebuches stand, was Sie jetzt tun müssen?, wird unser Lehrer ziemlich ratlos dreinschauen. Und wenn der Handlungstheoretiker daraufhin auch noch sagt, „Aha, dann haben Sie das Blitzlicht eindeutig unabsichtlich durchgeführt und sich nur verhalten“, dann wird unser Lehrer allmählich am Verstand des Handlungstheoretikers zweifeln.

---

9 Dann, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, L., Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.): *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta., S. 77–92, hier S. 88.

Könner, so scheint es, agieren intuitiv und hochflexibel, mit konzentrierter Leichtigkeit sozusagen. Der Arbeitspsychologe Walter Volpert nennt einen solchen Handlungstypus intuitiv-improvisierendes Handeln.<sup>10</sup> Wegen der Eingebundenheit des Aktors in die Situation könnte man mit Lucy Suchman auch von situiertem Handeln<sup>11</sup> oder mit Donald Schön<sup>12</sup> von *knowing-in-action* sprechen. Michael Polanyi hat von *tacit knowing* gesprochen, vom stillschweigenden Wissen, das in einem solchen Tun aufgehoben ist; das ist eine treffende Bezeichnung, denn für laute Selbstgespräche bleibt dem Könner ja wirklich keine Zeit.

Dass das innere Planen, von dem Handlungstheoretiker oft meinen, es sei das eigentlich Wichtige am Handeln, sein Ende findet, wenn das Handeln wirklich beginnt, hat Lucy Suchman in einen schönen Vergleich gefasst:<sup>13</sup>

„Wer beispielsweise plant, eine Reihe von Stromschnellen mit einem Paddelboot zu befahren, wird vermutlich eine Weile oberhalb der Stromschnellen sitzen und seine Fahrt planen. Der Plan könnte ungefähr so aussehen: ‚Ich werde so weit wie möglich nach links fahren, versuchen, zwischen diesen beiden großen Felsen durchzukommen, dann scharf nach rechts übersetzen, um an diesem nächsten Hindernis vorbeizukommen.‘ [...] Aber wie detailliert er auch immer sein mag, der Plan endet, wenn die Aufgabe, das Boot durch die Stromschnellen zu steuern, tatsächlich beginnt.“

Wer sich auf die Suche nach einer Handlungsregulationstheorie macht, die beschreibt, was Menschen tun, die etwas wirklich können, tut vielleicht gut daran, den Könner mit einem Wildwasserpaddler zu vergleichen – und nicht mit einem Regelanwendungsautomaten.

### *Das Problem der Ex-post-Rationalisierung*

Lassen Sie mich diesen kleinen handlungstheoretischen Exkurs noch um einen Hinweis ergänzen. Es ist nicht bloß die handlungspsychologische Literatur, die zur intellektualistischen Legende beiträgt. Wir alle tragen zu ihrer Verfestigung bei, wenn wir auf die Frage, was wir uns bei diesem und jenem eigentlich gedacht haben, beredt Antwort geben.

10 Volpert, Walter (1994): *Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie*. Lengerich: Pabst; Ders. (2003): *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. 3. Aufl. Sottrum: Artefact.

11 Suchman, Lucy A. (1987): *Plans and Situated Actions. The Problem of Human Machine Communication*. Cambridge University Press.

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

13 Suchman, a. a. O., S. 52.

Wer von uns sagt schon auf die Frage, was er warum gemacht, was er sich wobei gedacht und welches Wissen er dabei konsultiert habe: „Ich habe gemacht, was die Situation von mir verlangt und was ich im Gefühl hatte“?

Wenn wir unser Handeln im Nachhinein rationalisieren, dann erzählen wir uns und anderen im Gegenteil oft von Denkvorgängen, die es so während des Handelns gar nicht gab.

Lassen Sie mich das Problem kurz an einem Beispiel illustrieren. Diethelm Wahl, ein Kollege von der PH Weingarten, hat das Handeln von Lehrern unter Druck untersucht und in diesem Zusammenhang auch Blitzschachspieler, deren Handlungssituation in mancherlei Hinsicht der eines Lehrers ähnelt. Auf einem Video sieht man, wie ein Blitzschachspieler vor einem Zug etwa drei Sekunden lang zögert. Auf die spätere Frage, was er sich in dem Moment überlegt habe, antwortet er:

„An dieser Stelle habe ich gezögert, weil ich überlegen musste, ob ich zuerst mit dem Läufer oder zuerst mit dem Springer schlage. Denn A. kann mit seinem Springer auch noch einmal auf das Feld schlagen. Also: Wenn ich mit dem Läufer schlage, dann könnte er eventuell den Läufer noch nehmen, mit dem ich geschlagen habe und hinterher steht mein Springer da. Deswegen habe ich gleich mit dem Springer geschlagen. Hätte er jetzt mit seinem eigenen Springer genommen, dann würde hinterher da mein Läufer stehen und würde seinen eigenen bedrohen. Und da sein eigener weißfeldriger Läufer seine Königsstellung hier deckt – und ich würde es schaffen, den abzutauschen – wäre damit sein Königsflügel geschwächt, was mir wieder eine bessere Voraussetzung zum Angriff schafft.“<sup>14</sup>

Drei Sekunden ...

Lassen Sie uns zwischenbilanzieren: Wenn Könnner möglicherweise gar keine gespaltenen Persönlichkeiten sind, die aus einem inneren Befehlsgeber und einem äußeren Befehlsausführer bestehen, wenn sie sich während des Handelns gar nicht ständig Theorien zuflüstern, dann rücken plötzlich eine ganze Reihe von Hindernissen in den Blick, die einer simplen Didaktik des Dozierens und Zuhörens im Wege stehen.

Erstens: Kann der Experte überhaupt so einfach als Wissen explizieren, was er kann? Vermag er die Regeln seiner Kunst zu nennen – und könnte er sie nennen, wäre es dann eine Kunst, die er beherrscht? Ich nenne dies das *Explikationsproblem*. Dass wir nicht sagen können, warum wir nicht glauben, die durchschnittliche Trächtigkeitdauer von Tieren sei ein ganzzahliges Vielfaches von Pi, ist ein Beispiel für dieses Problem. Und meine Verlegenheit, was das zweite Partizip anlangt, auch.

---

14 Wahl, Diethelm: (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.