

Die aufgeführten Verweise beziehen sich auf das Buch: Schelten, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache - Eine Auswahl. Stuttgart: Steiner 2000

Implizites Wissen (Andreas Schelten)

Explizites (ausdrückliches, deutliches) Wissen ist uns geläufig. Es ist ein Wissen, das z.B. bewusst, verbalisierbar und durch Reflexion korrigierbar ist. Erfolgreiches berufliches Handeln ist aber neben einem expliziten Wissen auch durch ein implizites Wissen geprägt.

Vom Wort her setzt ein implizites Wissen auf ein Zusammenwirken mit dem expliziten Wissen mit bedeutendem, mit inbegriffenem, mit enthaltenem, mit einschließendem, nicht ausdrücklichem Wissen. Wissenschaftliche Aussagen zum impliziten Wissen werden u.a. in der Kognitionspsychologie, Pädagogischen Psychologie, Arbeitspsychologie oder auch Betriebswirtschaft getroffen. Allerdings stellen diese Aussagen eher differente als entschiedene, einheitliche Erkenntnisse dar. So soll im Folgenden nur eine umrisshafte Umschreibung des Begriffes implizites Wissen vorgenommen werden. Wesentlicher soll es darum gehen, berufspädagogische Verflechtungen zu dem Begriff eines impliziten Wissens herauszustellen.

Kennzeichen impliziten Wissens

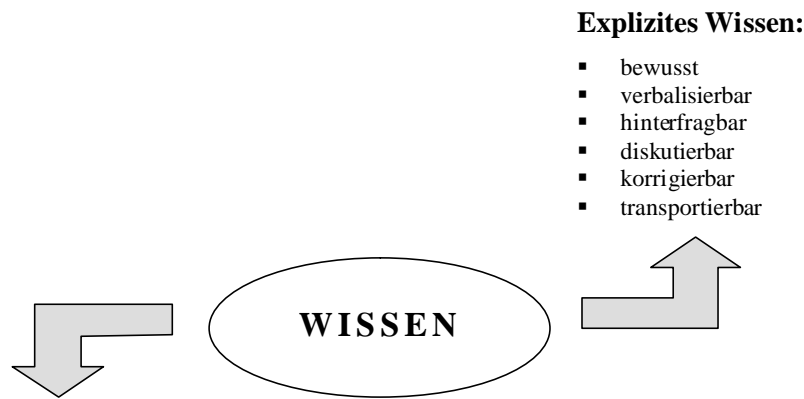
Implizites Wissen lässt sich nicht oder nur schwer mit Worten ausdrücken. Mit anderen Worten: Ein kognitiv aktiver Mensch weiß mehr, als er verbalisieren kann. Er kann u.U. seine Fähigkeiten demonstrieren aber nicht vollständig erklären. Damit kann er besser handeln als sein benanntes Wissen erwarten lässt.

Implizites Wissen enthält im Sinne des →Handlungswissens deklaratives Wissen (Fakten- und Begründungswissen) sowie prozedurales Wissen (Verfahrenswissen). Es ist personengebunden und kann zugleich situations- und kontextorientiert sein. Das hier genannte →Handlungswissen enthält demnach beide Komponenten, nämlich explizites Wissen als auch implizites Wissen.

Die Aufnahme impliziten Wissens kann durch Routinisierung vormals bewusst Gelerntem erfolgen. Implizites Wissen kann aber auch durch nicht bewusstes Lernen aufgenommen werden und somit unreflektiert bleiben. Es kann Handlungen unbewusst beeinflussen bzw. leiten. Insbesondere bildet sich implizites Wissen durch Erfahrungssammlung, d.h. durch →Erfahrungslernen in der Arbeitstätigkeit.

Implizites Wissen kann eine komplexe Struktur aufweisen. Allerdings kann es auch fehlerhaft sein. Fehler können nur soweit ausgeschaltet werden, wie eine Explikation impliziten Wissens und damit eine Reflexion gelingt.

Übersicht 1 veranschaulicht Wissen im Spannungsfeld impliziter und expliziter Komponenten unter Einbezug der im Folgenden dargestellten berufspädagogischen Verflechtungen.

**Implizites Wissen:**

- nicht oder nur schwer verbalisierbar
- enthält deklarative und prozedurale Anteile
- meist durch Erfahrungslernen hervorgerufen
- kann von komplexer Struktur und fehlerhaft sein
- nur z. T. reflektierbar
- hoher Anteil im Bereich der Mikrokoordination
- setzt Subjekt-Objekt-Verschmelzung in Gang
- insbesondere bei Sozialkompetenz bemerkbar

*Übersicht 1: Wissen im Spannungsfeld impliziter und expliziter Komponenten***Berufspädagogische Verflechtungen**

Eine Verbindung zu dem, was unter implizitem Wissen verstanden werden kann, besteht zum → berufsmotorischen Lernen. Im berufsmotorischen Lernverlauf wird eine Berufsfertigkeit von einer Rahmenkoordination über eine Detailkoordination zu einer Mikrokoordination geführt. In der Mikrokoordination leistet das vorweggenommene Feinstschema der Bewegungsabfolge eine differenzierte Situations-, Programm- und Zielantizipation. Eine Steuerung und Regelung wird in der Mikrokoordination mehr unbewusst über das extrapyramidale Nervensystem durchgeführt. Auf der Stufe der Mikrokoordination hat eine bewegungsorientierte Fertigkeit hohe implizite Anteile, die nicht mehr oder nur sehr schwach mit Worten erfassbar sind. So sind z.B. kinästhetische Empfindungen schwer verbalisierbar. Der berufsmotorische Lernverlauf ist darauf ausgelegt von einem expliziten Modus in einen impliziten Modus überzugehen.

Die Könnerschaft eines Experten bei einer berufsmotorischen Fertigkeit beruht geradezu, neben einem expliziten, auf einem impliziten Modus. Dies kann sich darin ausdrücken, dass einem Betrachter die Bewegungsarbeit eines Könners auch bei störenden Einflüssen entspannt, frei und mühelos erscheint. Werkzeug, Werkstück, Werkmaterial können vom Geübten „mit einem Blick“ erfasst werden. Eine Tätigkeit wird oft mit geringerem Kraftaufwand und geringerer Bewegungsweite begonnen, um sich in Störgrößen „einzufühlen“ und den Regelkreis „einspielen“ zu lassen. Hand und Werkzeug können zu einer Einheit werden. Das Werkzeug wird als die verlängerte Hand empfunden. Der Mitarbeiter wird „eins mit dem Werkzeug“. Oder in einer übersteigerten Sicht: Das Subjekt (Mitarbeiter) und das Ob-

jekt (Werkzeug, Werkstück, Werkmaterial) verschmelzen zu einem Ganzen. Es kommt implizit zu einer Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung.

Arbeitstätigkeiten, bei denen berufsmotorische Fähigkeiten im Vordergrund stehen, nehmen heute im → Wandel der Arbeitswelt ab. Anforderungen an dispositive und planerische Fähigkeiten wachsen gegenüber berufsmotorischen Geschicklichkeiten. Komplexe Arbeitstätigkeiten mit kognitiven, personalen und sozialen Anforderungen gewinnen an Bedeutung. Auch diese Tätigkeiten sind von einem impliziten Wissen mitgeprägt. In Umschreibungen wie „Technische Sensibilität“ oder „Fingerspitzengefühl im Umgang mit Menschen“ kann dies zum Ausdruck kommen. Die Klärung impliziten Wissens ist jedoch bei den komplexen Arbeitstätigkeiten gegenüber den berufsmotorischen wenig abgeschlossen.

Für komplexe Arbeitsfähigkeiten setzen schulische Lernprozesse auf eine systematische, theoretisch gesteuerte und reflektierte Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit. In der Schule dürfte die Förderung expliziten → Handlungswissens im Vordergrund stehen. Im → handlungsorientierten Unterricht wird entlang einer vollständigen Handlung bei der Rückkopplung vom Tun auf das Wahrnehmen und Denken auf eine bewusste Explikation des Tuns durch die Schüler gesetzt. Dies kann mittels eines Fachgespräches des Lehrers mit den Schülern erfolgen und das verbalisierbare Erfahrungswissen und damit das implizite Wissen fördern. Allerdings betonen die Rückkopplungsprozesse vom Tun auf das Wahrnehmen und Denken im handlungsorientierten Unterricht, dass Theorie, und dies ist eher explizites Wissen, zur Steuerung und Reflexion von beruflichem Handeln wird. Die Förderung impliziten Wissens dürfte für schulische Lernprozesse nur ein Randergebnis sein. In der Schule geht es um den Erwerb einer → Berufskompetenz in didaktisch aufbereiteten Handlungssituationen, die vorrangig für den Erwerb expliziten Handlungswissens angelegt sind (→ Aufgaben der Berufsschule).

Das betriebliche Lernen am Arbeitsplatz sollte in vielfachen Kontexten und Perspektiven die Festigung und Flexibilisierung des in schulischen Lernprozessen erworbenen expliziten Handlungswissens fördern. Der Erwerb eines impliziten Wissens geht damit einher. Er wird verstärkt, wenn im betrieblichen Lernen am Arbeitsplatz eine Explikation der Erfahrungssammlung der Lernenden durch nebenberufliche Ausbilder erfolgt.

Es ist zu vermuten, dass ein Handlungswissen über soziale Verhaltensweisen neben expliziten, hohe implizite Wissensanteile aufweist. Es geht hier um ein Wissen über Verhaltensweisen, das sich auf die Interaktion mit anderen Menschen bezieht. Mit anderen Worten, es handelt sich insbesondere um ein Wissen um die Wirkung einzelner Verhaltensweisen auf andere Individuen. In einem Betrieb können diese anderen Individuen Vorgesetzte, Kollegen, Kunden, Lieferanten bzw. alle mit dem Betrieb in Interaktion stehende Personen sein. Wissen über soziale Verhaltensweisen drückt sich z.B. in Moderationstechniken, Verhandlungsgeschick, Führungswissen, interkulturelle Befähigung, Konfliktlösungsfähigkeit aus. Ein Wissen über soziale Verhaltensweisen kann sehr person-, kontext-, erfahrungsgeladene und kulturell sein, ist u.U. schwer verbalisierbar und verweist damit auf ein implizites Wissen. In Unternehmen kann z.B. bei der Personalbesetzung für eine Schlüsselposition ein neuer Mitarbeiter nicht in Bezug auf seine Fachkompetenz sondern in Bezug auf seine Sozialkompetenz mit der vagen Begründung die „Chemie stimmt nicht“ scheitern. Diese alltagssprachliche und in subjektiver Theorie ausgedrückte Begründung weist darauf hin, dass es sich hier um ein Passungsproblem handelt, das implizit verursacht sein kann.

Bei der → Kompetenz einer Lehrkraft sind neben impliziten gerade die expliziten Wissensanteile besonders deutlich, kategorisierbar, verbalisierbar und auch person- und situationsunabhängig festlegbar. Dies zeigt sich insbesondere innerhalb der Fachkompetenz und Didaktikkompetenz. Bei der Sozialkompetenz dürften neben den expliziten besonders hohe implizite Wissensanteile vorhanden sein. Sobald Verstöße gegen eine Sozialkompetenz einer Lehrkraft auftreten, dürften diese weniger deutlich und schwer kategorisierbar, verbalisierbar, person- und situationsunabhängig festlegbar sein. Eine Lehrereignung liegt gerade auch in einer impliziten sozialen Befähigung. Sie drückt sich in einer menschenzugewandten Grundeinstellung aus, mit der darauf gründenden Fähigkeit, eine Beziehung zu Lernenden aufbauen zu können.

Wichtige Begriffe und Konzepte

Implizites Wissen

Nicht oder nur schwer verbalisierbar

Enthält deklaratives und prozedurales Wissen

Bildet sich besonders durch Erfahrungssammlung

Kann von komplexer Struktur und fehlerhaft sein

Entwicklung hoher impliziter Anteile im berufsmotorischen Lernverlauf

Geringere Förderung impliziten Wissens im handlungsorientierten Unterricht

Hohe implizite Anteile sind bei einem Wissen über soziale Verhaltensweisen anzunehmen, d.h. bei einer Lehrkraft innerhalb der Sozialkompetenz

Studienliteratur (Auswahlliteratur)

Herbig, B.: Vergleichende Untersuchung von Struktur und Inhalt expliziten und impliziten Wissens im Arbeitskontext, Aachen: Shaker 2001

Kap. 2: Theorie

Kap. 7: Diskussion und Ausblick

Neuweg, G.H.: Könnerschaft und implizites Wissen, Münster: Waxmann 1999

Kap. 1: Annäherungen an das Forschungsfeld

Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik, 3. neubearb. und erw. Aufl., Stuttgart: Steiner 1995

Kap. B.3: Berufsmotorik