

Matthias Moch

## Die Lücke – »Implizites Wissen« und das Theorie-Praxis-Verhältnis<sup>1</sup>

### Einleitung

Die Diskussion um die Frage, wie das Verhältnis zwischen »Theorie« und »Praxis« zu verstehen sei, ist keine Besonderheit der Sozialpädagogik. Und doch beschäftigt sie sich mit dieser Frage nicht erst seit den Schriften von Erich Weniger (1933 insbes. 39–40) immer wieder und in jüngster Vergangenheit erneut in verstärktem Maße (Dollinger, 2008; Dewe/Otto, 2011). Allgemein dürfte inzwischen anerkannt sein, dass eine Theorie-Praxis-Differenzierung zunächst ein analytisches Hilfsmittel ist, um das komplexe Geschehen in den Kontexten sozialpädagogischen Handelns besser zu verstehen. Im Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit kann als Allgemeinplatz gelten, dass Theorie über Reflexion mit Praxis verbunden ist, Reflexion ihrerseits wiederum einer theoretischen Verankerung bedarf. Es handelt sich also nicht um unabhängige Kategorien, sondern vielmehr um zwei Seiten einer Medaille. Jedoch: In Fortbildungen mit erfahrenen PraktikerInnen macht der Lehrende häufig die Erfahrung, dass erfolgreiche Praxis keineswegs immer von expliziter Theorie angeleitet wird. Im Gegenteil: Oftmals hat man den Eindruck, die Theorie folge der Praxis nach. Und auch das Gegenstück ist vielfach bekannt, dass exzellente TheoretikerInnen oft nicht die besten PraktikerInnen sind. Was also besonders in Frage steht sind Art und Möglichkeit des wechselseitigen Bezugs, vielleicht auch der Transformation zwischen Theorie und Praxis (Dewe et al., 1992; Müller, 1999). Die bisherige Diskussion hat die Lücke zwischen »Wissen« und »Können« herausgestellt und akzeptiert, mögliche Brücken über diese Lücke hinweg sind jedoch wenig intensiv untersucht worden.

Nun mag allein der Titel dieses Aufsatzes womöglich die Leserschaft rasch in zwei Gruppen aufspalten: Während die einen der Ansicht sind, es handle sich bei der Rede zum »impliziten Wissen« um »Geraune von menschlichen Potenzen, die man besser nicht analysieren sollte« (Volpert, 1994, zit. n. Neuweg, 2004: 364), können die anderen dem Begriff durchaus theoretische Anerkennung entgegenbringen, ihn aber als empirisch nicht fassbar und damit für die Praxis wie für die Wissenschaft als unergiebig ansehen. Beiden Lesarten liegt die Schwierigkeit zugrunde, dass das Problem des »impliziten Wissens« in der sozialpädagogischen Professionalisierungsdiskussion bisher kaum ernsthaft und mit fundiertem Hintergrund berücksichtigt und damit nur höchst unzureichend rezipiert worden ist.

Diesen Tatbestand nimmt der vorliegende Beitrag als Ausgangspunkt. Seine zentrale These lautet: Der meist beschrittene Weg, das Theorie-Praxis-Verhältnis in erkenntnislogischer Weise als wissensbasierte Praxisreflexion zu bestimmen, lässt letztlich die Frage offen, in welcher Weise fundiertes Wissen durch handelnde Praxis *entstehen* kann. Überlegungen, die auf die Theorie des »implicit knowing«

<sup>1</sup> Ich danke Klaus Grunwald sowie zwei anonymen GutachterInnen für interessante Hinweise.

(Polanyi, 1958, 1967, 1985; Neuweg, 2004) aufbauen und diese weiterentwickeln, zeigen Wege auf, wie diese Lücke zwischen Wissen (knowledge im Sinne von Wissen, dass) und Können (im Sinne von knowing-in-action<sup>2</sup>) genauer untersucht und ihr Verständnis im Rahmen der Professionalisierungsdebatte produktiver genutzt werden kann.

Die Relevanz dieser Frage ergibt sich unmittelbar aus der Notwendigkeit, einerseits die möglichen Quellen der Handlungssteuerung einer Sozialarbeiterin/eines Sozialarbeiters zu untersuchen, zum anderen die Bedingungen und Chancen für einen problemangemessenen Kompetenzerwerb bzw. –zuwachs aufzuklären (Moch, 2006; 2009b). Dabei besteht die wesentliche Schwierigkeit nicht in einem Mangel an einzelnen theoretischen Modellen oder praktischen Ansätzen, sondern vielmehr in dem uneingelösten Anspruch, nach dem pädagogisches Wissen und Können wechselseitig aufeinander bezogen sind. Jürgen Oelkers hat bereits in seiner 1976 veröffentlichten Dissertation dieses Problem mit folgenden Worten beschrieben:

»Zwischen Einzelwissenschaften und Handlungspraxis gerät die Pädagogik unvermittelt in das Dilemma, praktisch nicht leisten zu können, was sie theoretisch weiß, und theoretisch nicht wissen zu können, was sie praktisch tun muss.«<sup>3</sup>

Der Begriff der Kompetenz wird im bildungspolitischen Kontext oftmals als herstellbares Kapital missverstanden. Dabei werden in entsprechenden Diskursen der Wert und die Relevanz von persönlich erworbener Erfahrung im Rahmen eines umfassenden Kompetenzerwerbs erheblich unterschätzt. Die folgenden Überlegungen sollen zu einer Erweiterung des Horizonts beitragen, unter dem das Zusammenwirken von Wissen und Können, zwischen Kompetenz und Performanz exakter bestimmt werden kann. Dabei ist angesichts der Komplexität des Gegenstandes sowie der Uneinheitlichkeit der Diskussion durchaus einzuräumen, dass sich viele begriffliche Schärfungen erst noch in der Entwicklung befinden.

## Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit

»Theorie und Praxis beziehen sich auf dasselbe Gegenstandsinteresse, fassen es aber in unterschiedlichen Wissensformen und Logiken auf.« (Füssenhäuser/Thiersch, 2011: 1634). In aller Kürze sollen diese Logiken in ihrer Unterschiedlichkeit skizziert werden:

Indem menschliches Handeln immer in sozialen Zusammenhängen stattfindet, wird auch Praxis hier immer als soziale Praxis verstanden. Bereits in den Ursprüngen der Philosophie war der Begriff »Praxis« eng mit der Vorstellung eines (öffentlichen) Handelns verbunden, das sich – auf der Grundlage vernünftiger Willens-Entscheidungen – durch Nützlichkeit und Erfolg auszeichnet (Barata-Moura, 1990). Gegenstand dieser Entscheidungen sind (»ideale«) Vorstellungen (»doxai«) von dem, »was getan werden soll/muss«. In pragmatistischer Wendung wird Praxis dementsprechend verstanden als vorstellungs- und interessen geleitete Aktion mit dem Ziel, von dem Hintergrund vorliegender Erfahrungen bestimmte, symbolisch repräsentierbare Wirkungen zu erzielen (James, 1977; Peirce, 1976).

2 Vgl. Schön (1987) sowie Polanyi (1958): »Ich betrachte Erkennen als aktives Verstehen der erkannten Dinge, als eine Handlung, die ein Können erfordert.« zit. n. Neuweg, 2004: 186).

3 In präziser Weiterführung der Analogie müsste es eigentlich heißen: »...was sie praktisch tut.«

Mit Praxis im Sinne von »Alltagspraxis« (Habermas, 2009: 142, 166) sind also zweckgerichtete, erfahrungsgeleitete Aktionen zur Einflussnahme auf soziale Tatbestände gemeint, über deren Bedeutungen und Ziele sich die Akteure in sozialen Kontexten symbolisch/sprachlich verständigen. Auf Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer solchen sprachlichen Verständigung hat Bourdieu (etwa 1998: 62/63) anhand vieler Beispiele aus der Politik des Arbeitslebens sowie aus dem Kampf der Akteure um mehr soziale Gerechtigkeit hingewiesen.<sup>4</sup> Im gleichen Atemzug, wie er die Notwendigkeit einer Vermittlung von Alltagserfahrung und politischer Analyse betont, weist er auf die Verständigungsprobleme hin, die durch die Wahl von Begriffen aus einer »toten Sprache«, durch die Verwendung von »fix und fertigen Formel(n)« (ebd.) entstehen können.

Der Blick auf eine Bestimmung des Begriffs »Theorie« muss hier auf den Bereich des sozialen Handelns beschränkt bleiben.

Grundsätzlich besteht der Kern einer Theorie gerade in solchen Sätzen, die Allgemeingültigkeit beanspruchen können – unabhängig von individuellen und situativen Umständen. Theorien beschreiben Gesetzmäßigkeiten auf der Grundlage von Begriffsbestimmungen, die – unabhängig von Erfahrungen – ihren eigenen Referenzrahmen haben und auf Erkenntnisse (»episteme«) abzielen. Da Begriffe aber immer in der sozialen Welt verortet sind, eine Bedeutung haben, die letztlich immer sozial vermittelt ist,

deshalb sind Theorien nicht losgelöst von der sozialen Verständigung. »Theorien (können) nicht unmittelbar aus einer Wortbedeutung oder aus einer vermeintlichen Sache heraus in festen Dimensionen erörtert werden .... Theorien sind vielmehr Verständigungen über Deutungen, die sich im Kontext gesellschaftlicher, politischer und fachlicher Konstellationen herausbilden und in ihrer Bedeutung nur in diesem Kontext erschlossen werden können.« (Füssenhäuser/Thiersch, 2011: 1635).

Dass Theoriebildung, gerade indem sie sich von den Zwängen der praktischen Umsetzung befreit, nur dann glaubwürdig sein kann, wenn sie sich selbst über ihre Rahmenbedingungen bewusst ist, darauf hat insbesondere Bourdieu (1998: 206–211) immer wieder hingewiesen. Wenn der Theoretiker – unter Missachtung seiner eigenen Ausgangsbedingungen – »seine eigene scholastische Sicht in die Köpfe der Akteure hineinverlegt«, sitzt er einem »epistemozentrischen Irrtum« (ebd.: 211) auf.

## Wissen – Sprache – Können

In einer zweiten Differenzierung kann in handlungslogischer Tradition vom Unterschied zwischen »Wissen« und »Können« ausgegangen werden (Merten, 1997; Spiegel, 2008). Wissen beruht auf Erkenntnissen mit Wahrheitsanspruch auf der Grundlage von Kognitionen. So verstandenes Wissen entsteht über Betrachtung, Erörterung, Erkenntnis ohne Veränderung der physischen oder sozialen Gegebenheiten der Umwelt. Wissenschaft im klassischen Sinne ist in erster Linie auf die Herstellung und die Sicherung von Wissen ausgerichtet. Können erweist sich demgegenüber als praktische Lösung eines objektiven Problems der sozialen oder materiellen Welt. Auch das Können unterliegt einem Anspruch, nämlich dem der Machbarkeit, der Wirkung.

4 »Das Handeln hängt zu einem Großteil von den Worten ab, mit denen man darüber spricht. ... Wie ich zu zeigen versucht habe, besteht die Arbeit des Aktivisten genau darin, ein persönliches, individuelles Ereignis, das einem zustößt (ich bin entlassen), in einen besonderen Fall eines sozialen Verhältnisses zu transformieren (Du bist entlassen, weil ....).« (Bourdieu, 1998: 62/63).

Die Vermittlung von Wissen sowie die Prüfung seines Geltungsanspruchs erfolgt im Disput mithilfe der Sprache (Habermas, 2009; Oevermann, 2000). Sprache ist zugleich Mittel zwischenmenschlicher Verständigung, um etwa in sozialen Kontexten zu gemeinsamen Problemlösungen zu kommen. Damit ist Sprache ein Teil von Praxis, da mittels Sprache die inneren Zustände anderer Menschen (Motive, Einstellungen, Pläne) beeinflusst werden können. Wissen umfasst demgemäß zwar in seinem Kern theoretische Aspekte. Aber Wissen ist nicht ohne Sprache (generell: eines Symbolsystems) kommunizierbar. Wenn es seinen Geltungsanspruch behaupten will, muss es durch das »Nadelöhr« einer Sprache, um überhaupt als solches (an)erkannt werden zu können. »Wissen« (im Sinne von sprachlich kommunizierbaren Kognitionen) kommt also zustande in der Verständigung über den Geltungsanspruch von wahren Sätzen. In diesem Sinne kann man Wissen, das sprachlich zum Ausdruck gebracht werden kann, auch als »deklaratives« Wissen bezeichnen. Entsprechend hebt Polanyi die sprachliche Vermittlung deutlich von reinen Denkprozessen ab, indem er ihr »mehr Ähnlichkeit mit der Verwirklichung einer praktischen Geschicklichkeit« zuschreibt (Polanyi, 1967: 253). Dies lässt sich in einer ersten konkretisierenden These so formulieren, dass *die Sprache als die Praxis des Wissens* gelten kann. Denn nur über den Diskurs kann Wissen vermittelt und abgesichert werden.

Die bis hierher diskutierten Zusammenhänge stellen die Aussage in den Mittelpunkt, dass Wissen als Voraussetzung des Könnens anzusehen ist. Dass jedoch Wissen und Können nicht deckungsgleich sind, dass aus Wissen nicht immer Können folgt, ist nicht erst durch die moderne Neurobiologie entdeckt worden, deren Vertreter Gerhard Roth (2009: 267) die Frage folgendermaßen auf den Punkt bringt:

»Denken und Handeln stehen im Alltag in einem seltsam, widersprüchlichen Verhältnis. Wir nehmen gewöhnlich an, dass wir umso besser handeln können, je gründlicher wir vorher nachgedacht haben. Auf der anderen Seite wissen wir

aus Erfahrung, dass ein guter Denker keineswegs zwangsläufig ein guter Handelnder ist – viele entscheiden gar nicht rational, sondern intuitiv oder – wie wir sagen – »aus dem Bauch heraus«. Ist die Intuition also dem Verstand überlegen?«

In den Diskursen auffallend unterbelichtet blieb bisher die umgekehrte Frage, inwieweit »Wissen« einem »Können« nachfolgt, inwieweit Wissen erst durch praktische Auseinandersetzung mit einem Problem hervorgebracht wird. Durchaus einsichtig ist, dass sich Können als Performanz in Praxis ausdrückt, als aktives Verändern objektiver und sozialer Gegebenheiten, als Machbarkeit. Praktische Problemlösungen erfolgen aber oft ohne eine Explikation von Wissen und sind dennoch zielgerichtet und erfolgreich. »Theorie« wäre in diesem Fall eine Regel, welche das Handlungsergebnis nachträglich erklärt. Erkenntnisse entstehen in der Aufarbeitung bzw. im Vollzug des Handelns.

Pragmatische Lösungen mit Machbarkeitsanspruch beruhen weder ausschließlich auf Wissen und Nachdenken, noch bestehen sie in unreflektierter Aktion (»Praxis«). Vielmehr greifen sie oftmals auf »Erfahrung« und auf Handlungsmuster zurück, die in Handlungsabläufen erworben wurden. Man spricht von »prozeduralem« oder »implizitem« Wissen. Letzteres Phänomen wurde erstmals von Polanyi (1985) in den 50er Jahren wissenschaftlich herausgearbeitet, mit durchaus weit reichenden Folgen in verschiedenen Zweigen – nicht nur – der Sozialwissenschaften (etwa Schön, 1987; Neuweg, 2004). Denn durch seine Überlegungen, die in vielen Hinsichten Gemeinsamkeiten mit pragmatistischen Positionen (Peirce, 1976) aufweisen, konnte er zeigen, dass das Subjekt bei der Bewältigung neuer und unplanbarer

Herausforderungen notwendigerweise auf Fähigkeiten zurückgreift, die jenseits von abrufbaren Mustern machbare Lösungen im Vollzug des Handelns entwerfen.

## Wissen als »implizite Integration«

Eigenartigerweise sind – wie bereits angedeutet – im deutschen Sprachraum die zuletzt angesprochenen Beiträge zum Theorie-Praxis-Problem kaum rezipiert worden. Die Gründe liegen nicht nur in der Komplexität des Gegenstandes, sondern auch in der Tatsache, dass die Darstellung der Theorie des impliziten Wissens selbst dem Problem unterliegt, welches sie verdeutlichen will. Vielfach ist die Tatsache bekannt und in vielen Bereichen auch illustrierbar, »dass wir (erheblich) mehr wissen, als wir zu sagen wissen« (Polanyi, 1985: 4). Viele komplexe Handlungsabläufe sind – bevor sie analysiert werden können – als solche bereits durch implizites Wissen identifizierbar. Indem oftmals von Performanz (z.B. Im Sport, im Handwerk, in der Kunst) gesprochen wird, wird das hintergrundbewusste Korrelat dieser Tätigkeiten, das meist über die reine Gewohnheit weit hinausgeht, in der Regel unterschätzt.<sup>5</sup>

Wissen wird bei Polanyi nicht als Wissensbestände (»knowledge«) verstanden, sondern vielmehr als den mit dem Handeln einhergehenden Prozess aktiven Erkennens (»knowing«) (Neuweg, 2004: 12 ff.). Um seine Erkenntnistheorie zu illustrieren, greift er auf vielfache Beispiele aus der Gestaltpsychologie zurück, die – in der Gegenüberstellung von Figur und Hintergrund - davon ausgeht, dass Wahrnehmungen und Erkenntnisse nicht als summative Resultate von Einzeldaten, sondern als aktive Integration im Rahmen von »Ganzheiten« zustande kommen, die sich nicht auf ihre Bestandteile reduzieren lassen. Polanyi überträgt und generalisiert diese Grundeinsicht auf die menschliche Erkenntnisfähigkeit insgesamt und zeigt auf, dass Wissen nur dort zustande kommen kann, wo der fokussierte Erkenntnisgegenstand immer schon ein Hintergrundwissen dessen voraussetzt, was erkannt werden soll. In diesem Sinne geht er davon aus, dass ein Gegenstand, ein Zusammenhang, eine Handlung nur insofern »gewusst« werden kann, als das Subjekt durch ein (in diesem Moment) nicht fokussiertes Hintergrundwissen hindurch auf sein Erkenntnisobjekt blickt (Neuweg, 2004, passim).<sup>6</sup>

Polanyi bezeichnet die sich wechselseitig bedingende dynamische Beziehung zwischen Theorie und Praxis als »implizite Integration« (Polanyi, 1969; Neuweg, 2004: 169) und vergleicht sie mit dem Verhältnis zwischen einem Werkzeug und seinem Gebrauch: Einen Hammer kann man beschreiben und definieren, die Bedeutung eines Hammers kann jedoch nur derjenige erfassen, der ihn gebraucht. Im kunstfertigen (»kompetenten«) Gebrauch des Hammers erfasst der Nutzer den Sinn (Wert, Bedeutung) dessen, was den Hammer als solchen ausmacht. Indem er den Hammer gebraucht, verändert er seine das Wissen seines Nutzers. »Werkzeuge haben mehrere bedeutsame Merkmale mit Wissen

5 »Sie wissen nicht, was sie tun, aber was sie machen, ist grandios!« (Mehmet Scholl am 28.6.2012 in der ARD über die Fußballer der italienischen Nationalelf).

6 In eben diesem Sinne verweist auch Habermas (2009: 178/179) explizit auf das Vorhandensein »lebensweltlicher Hintergrundannahmen. ... Dieses fundamentale Hintergrundwissen, welches die Kenntnis der Akzeptabilitätsbedingungen sprachlich standardisierter Äußerungen stillschweigend ergänzen muss, damit ein Hörer deren wörtliche Bedeutung verstehen kann, hat merkwürdige Eigenschaften. Es ist ein *implizites Wissen* (Hervorhebung im Original), dessen Elemente aufeinander verweisen, und es ist ein Wissen das uns insofern *nicht zur Disposition steht* (Hervorhebung im Original), als wir es nicht nach Wunsch bewußt machen und in Zweifel ziehen können.«

gemeinsam: Man kann sie nur durch den Gebrauch wirklich verstehen, und sie gebrauchen, heißt sowohl die Weltsicht des Nutzers zu verändern als auch das Überzeugungssystem der Kultur zu übernehmen, in der sie gebraucht werden« (Brown/Collins/Duguid, 1989; zit. n. Neuweg, 2004: 160).

In eben dieser Weise dient eine Theorie dazu, dass wir uns mit ihrer Hilfe (»in ihrem Lichte«) der Realität zuwenden und in der Auseinandersetzung mit dem jeweils fokussierten Erkenntnisgegenstand ihre implizite Bedeutung verstehen können. »Ich betrachte Erkennen als aktives Verstehen der erkannten Dinge, als eine Handlung, die ein Können erfordert.« (Polanyi, 1958; zit. nach Neuweg, 2004: 186). Entscheidend dabei ist, dass das Werkzeug/die Theorie selbst im Hintergrund bleibt, während das aktive Erkennen auf den fokussierten Gegenstand gerichtet ist. Der Handwerker erkennt die Funktion des Hammers ja nicht dadurch, dass er den Hammer beobachtet, sondern dass er mithilfe des Hammers einen Nagel einschlägt und im Erfolg seines Tuns die Funktion/das Wesen des Hammers versteht.

Das Erkennen eines noch undeutlichen Problems, die Fähigkeit, zu einem noch unverständenen Themenkomplex eine Frage zu stellen, setzt somit ein Hintergrundwissen voraus, über welches wir oft keine unmittelbare Auskunft geben können. Es ist vielmehr eine Art Gespür, dass etwas nicht stimmt, das Empfinden, dass eine Lösung möglich ist, vielleicht sogar unmittelbar bevorsteht.<sup>7</sup> Ein großer Teil des Professionswissens lässt sich somit als »implizites Wissen« verstehen. Es beruht auf eigenen Formen erprobter und reflektierter Praxis, welche letztlich professionelles Handeln anleiten, auch wenn dieses Wissen vom Handelnden nicht immer mit Worten expliziert werden kann.

Empirische Untersuchungen auf dem Gebiet der Entscheidungspsychologie unterstützen in vielfacher Weise die handlungspraktische Bedeutung von Intuitionen. Gigerenzer (2007: 57) vertritt die These, dass in Verlauf der Evolution entstandene Fähigkeiten des Gehirns die Grundlage für »Faustregeln« bilden, die dann zur Anwendung kommen, wenn situativ keine ausreichende Information aus der Umwelt zur Verfügung steht. In seinem durch viele Beispiele illustrierten Buch macht er deutlich, dass unbewusst getroffene Entscheidungen in Zweifelsituationen durch die »Intelligenz des Unbewussten« oft zielgenauer sind als rationale Abwägungen. Eine andere Perspektive nimmt etwa Kahneman (2012: 105, passim) ein, der vor allem auf mögliche Kosten von Fehlentscheidungen durch ungeprüfte Intuitionen hinweist. Diese Ansätze lassen sich als Versuche verstehen, die als philosophisch entstandene Theorie des impliziten Wissens in den aktuellen erkenntnistheoretischen Diskurs einzubinden.

Implizites Wissen – so meine Zwischenbilanz – wird durch alltägliches Handeln in Situationen erworben, die lebensweltlich vorgeprägt sind. Seinem Erwerb kommen dabei auch elementare (»evolvierte«)<sup>8</sup> (Entwicklungs-)Fähigkeiten des menschlichen Gehirns zugute. Indem Handlungen sich verstehen lassen als das Zusammenwirken von Aktion, Wahrnehmung, Handlungsbereitschaft und Reflexion, sind sie in sozialen Situationen weder vollständig routiniert oder gar reflexartig automatisiert, noch folgen sie den Regeln formaler Logik. Handeln ist ein Prozess, innerhalb dessen Situationen und (mögliche) Verhaltensweisen in einem inneren Prozess evaluiert werden. Das bedeutet, dass Han-

7 Einer Legende nach kam der deutsche Chemiker August Kekulé im Jahre 1865 nach wochenlangem Grübeln über die chemische Struktur des Benzols, dessen Bestandteile zwar bekannt waren, nicht aber deren Anordnung, der Einfall im Traum, dass es sich um eine Ringstruktur handelt. Er träumte von einer Schlange die sich selbst in den Schwanz biss (<http://de.wikipedia.org/wiki/Benzol#Geschichte>).

8 Gigerenzer 2007, 664 ff.

deln durch ein Ineinandergreifen kognitiver, erfahrungsgeleiteter und kommunikativer Akte hervorgebracht wird. Indem subjektive Theorien, Voreinstellungen, Faustregeln, Gewohnheiten wie auch Intuitionen wesentliche Rollen bei der Handlungssteuerung spielen, spreche ich generalisierend von »Handlungsbereitschaften«, die neben situativen und rationalen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind (Moch, 2009a).

## Konsequenzen für die sozialpädagogische Kompetenz-Diskussion

In Bezug auf ein situationsangemessenes pädagogischen Handeln schreibt Oelkers (1976: 121): »Wenn vom ›genuin Pädagogischen‹ die Rede ist, dann bedeutet das zumeist die Erfahrung einer besonders geschickten individuellen Handlungspraxis, die natürlich nicht theoretisch vorgegeben oder ›angeleitet‹ werden kann.«

Dann aber stellt sich die Frage: Woraus konstituiert sich diese (genuin pädagogische) Handlungspraxis, wenn sie nicht bewusst (theoretisch) reflektiert ist, sich aber auch nicht allein als bloßes Agieren verstehen lässt? Diese Erfahrungen müssen als solche verfügbar, gewissermaßen als regelhafte Muster des Handelns abrufbar sein. Sie sind Bestandteil des Erfahrungsschatzes des Pädagogen/der Pädagogin in der Auseinandersetzung mit unplanbaren Situationen (Böhle et al., 2004; Moch, 2009b). Im Handlungsfluss werden aktuelle Ereignisse mit früheren Erfahrungen verglichen und dementsprechend wird probeweise ein bereits etabliertes Handlungsmuster aktiviert. Im Handlungsprozess wird die Situation implizit immer wieder neu verstanden:

»The situation talks back, the practitioner listens, and as he appreciates, what he hears, he reframes the situation once again. (...) The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it« (Schön, 1983: 131 f.).<sup>9</sup>

Manches aus den bis hierhin dargelegten Gedanken mag bereits vielfach dort eingeflossen sein, wo vom »sozialpädagogischen Verstehen« die Rede ist. Verstehen ist durchaus gekennzeichnet durch die Einbeziehung des Kontextes des zu verstehenden Sachverhalts oder Falls wie auch durch den Hinweis auf seine Ganzheitlichkeit. Welches aber sind die Voraussetzungen des Verstehens außerhalb der bewusst erkannten Fakten? Bekanntermaßen ist das Fallverstehen ein Suchprozess. Beim Versuch, wichtige Zusammenhänge eines Falls zu erkennen, spielen das unbemerkte Wahrnehmen, das vermeintlich unspezifische Sammeln und Zusammenbringen von Einzelmerkmalen zu einer komplexen Entität entscheidende Rollen. Diese Suche ist nicht völlig offen, sondern durchaus durch das implizit vorhandene Wissen zielgerichtet.<sup>10</sup> Entsprechend öffnen sich qualitative Forschungsansätze in ihrem situationsgebundenen Vorgehen dem Versuch des Verstehens von Interaktionsprozessen: »Verstehen ist möglich, weil Handelnde und Verstehende *über die gemeinsame Sprache hinaus* (Hervorhebung M.M.) das Repertoire von Motiven, Bedürfnissen und Intentionen von Handlungen prinzipi-

9 Vgl. auch Bronfenbrenner (1981: 54), der seinen akademischen Lehrer Walter Dearborn mit den Worten zitiert: »Bronfenbrenner, wenn Sie etwas verstehen wollen, versuchen Sie, es zu verändern.«

10 Wie Polanyi anmerkt, handelt es sich hier um denselben Prozess wie bei der Diagnose einer Krankheit durch einen erfahrenen Arzt (Neuweg, 2004: 233).

ell und gemeinsam verfügbar haben. Kommen Handlung und Verstehen zu einer Deckungsgleichheit, dann könnte man von richtiger, von objektiver Erkenntnis sprechen« (Lamnek, 2005: 182).

Explizites Wissen ist insofern immer unvollständig, als »der Fall nicht im Lehrbuch steht« (Schön, 1987: 5) und er deshalb immer wieder neu die unmittelbare Auseinandersetzung mit seinen Phänomenen herausfordert. Wer aber dem Fall entsprechend kompetent handeln will, greift daher nicht nur auf seine »Wissensbestände« (= »Theorien«) zurück, sondern bezieht all jene Erfahrungen mit den, die er implizit mit dem Fall in Verbindung bringt, d.h. »im Hintergrund des Falles« implizit integriert.

Das Ziel des Beitrags ist der Versuch, die Beziehungen zwischen »Theorie« und »Praxis« näher zu bestimmen. Eine erkenntnislogische Begründung eines (erfolgreichen) Handelns – so wurde eingangs erwähnt – erfolgt über die sprachliche Explikation von Erkenntnissen/Theorien (Habermas). Wenn in ein erfolgreiches Handeln jedoch – jenseits von Gewohnheiten und Handlungsrouninen – nachweislich auch sehr problemspezifische nicht sprachlich vermittelbare Bestandteile einfließen, bedarf es für das kompetente Handeln noch eines zweiten Wegs, der diese nichtsprachliche »Lücke« überbrückt und über die Quelle dieser Bestandteile aufklärt.

Eine handlungslogische Begründung geht diesen umgekehrten Weg. Sie nimmt das (überraschende) Handlungsergebnis als Ausgangspunkt und versucht, die im Handeln zu Ausdruck kommenden »Gedanken« oder »Wissensbestände« als solche ins Bewusstsein zu heben (vgl. Schön, 1987; Moch, 2009b). Aktives Verstehen ist somit nichts anderes als implizite Theoriebildung. Meine zweite These lautet entsprechend: *Implizite Integration ist die (nichtdeklarative) Theorie des Könnens.*

## Das Paradox einer »kritischen Praxis«

Vorab: Unter »kritischer Funktion« wird hier das Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeiten des Handelns verstanden. Das Erkennen dieser Bedingungen ist nur dort möglich, wo im Handlungsfluss immer wieder Brüche entstehen. Ausgelöst werden diese Brüche dadurch, dass implizite Erwartungen an die Situation durch die aktuellen Erlebnisse in Frage gestellt werden. Es ist nicht eine explizierte theoriegeleitete Vorhersage, welche Anlass zum Hinterfragen des Handelns gibt, sondern vielmehr die subjektive Verblüffung darüber, dass ein Handlungsversuch ge- oder misslingt. Auf diesem Weg kann implizites Wissen dazu befähigen, durch spontan-intuitives Handeln die Bedingungen und Grenzen von Handlungsrouninen aufzuzeigen.

Erwerb und Diagnose von Kompetenzen im Feld der Sozialen Arbeit sind auf »kritische« Praxis angewiesen. Denn Kompetenzen können sich nicht allein an einer bereits vorhandenen »best practice« messen lassen, insofern deren Bewertungskriterien bereits von theoretischen Begriffen vorgeprägt sind. Vielmehr zeigt eine spontan inszenierte Problemlösung manchmal mehr von den Kompetenzen eines Sozialarbeiters/einer Sozialarbeiterin als das erwartungsgemäße Ausführen einer vorherbestimmten Aufgabe.

Im Unterschied zu theoriegeleiteter Kritik im Sinne von Aufdecken von Erkenntnisgrenzen liegt der Kern einer Kritik der »Praxis impliziten Wissens« in konkret umgesetzten Handlungsalternativen. Oelkers (1976: 122) schreibt dazu:



»...Ideologiekritik ist nur die eine Seite, die durch eine Kritik an den Praxisformen begleitet werden muss, die sich aber eben nicht im kommunikativen Diskurs, sondern nur praktisch, mit erprobten Alternativen glaubwürdig durchsetzen kann.«

Kritische Praxis als intuitive, imaginativ vorwegnehmende Handlung hinterfragt die Maßstäbe und Bedingungen der Möglichkeiten des Handelns also nicht aus einer diskursiven, theoretisch angeleiteten Perspektive, sondern aus einem offensichtlichen Fragwürdig-werden einer offiziell vorliegenden Handlungsbegründung. »Reflexivität ist demnach nichts, was Individuen als quasinatürliche Eigenschaft `haben`, sondern existiert nur in der und durch die Praxis, in der sie zum Ausdruck kommt und aktualisiert wird« (Celikates, 2009: 119).

Indem der Praktiker sich »als Forscher in eigener Sache« (Neuweg, 2004: 359) versteht, rechtfertigen sich seine durch implizites Wissen angestoßenen, situativ bedingten, kritischen Handlungen (zunächst) nicht durch explizierte Begründungen. Vielmehr interpretieren sie sich selbst als plausibel, indem sie zur Selbstverständigung und zur Selbstvergewisserung im Rahmen einer erfolgreichen Problemlösung beitragen (Celikates, 2009: 118). Es ist daher berechtigt, von einer »critical practice« zu sprechen, die als ein situationsangemessenes Handeln unter Bedingungen von Notwendigkeit, Perplexität und/oder Ausweglosigkeit (pragmatische) Regeln oder (theoretische) Vorgaben durchbricht und durch seine Ergebnisse den Möglichkeitsraum zukünftigen Erkennens und Handelns erweitert.

Implizites Wissen ist kognitiv unverfügbar und damit »unkritisch«. Dennoch können Handlungsentscheidungen, die auf implizitem Wissen beruhen, zu einer Praxis führen, die im Nachgang neue Kritik ermöglicht. Insofern erfüllt es gewissermaßen auf indirektem Weg eine kritische Funktion, indem beispielsweise reale Praxisprojekte nicht voreilig unter Hinweis auf die Unzulänglichkeit ihrer theoretischen Begründung abgeurteilt werden können. Umgekehrt können auch rein wissensbasierte theoretische Planungen von praktischen Vorhaben im Verlauf der Durchführung auf ihre Stimmigkeit und Plausibilität hinterfragt werden. Immer wieder zeigt sich, dass tatsächliche oder nur vermeintliche »Traditionsbrüche« (etwa Hansbauer, 1999) innovative Praxisformen sind, die ohne die Ressourcen vielfältigen impliziten Wissens undenkbar wären. Allerdings sind sie an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft, die der von Oelkers erwähnten Forderung nach Glaubwürdigkeit und Umsetzbarkeit entsprechen.

Deutlich wird aber auch, wie nicht mehr oder noch nicht (wissenschaftlich) reflektierte Praxis einen neuen Reflexionsrahmen notwendig macht. Praxen als gewissermaßen vorgreifende Bewältigungsversuche einerseits, aber auch als abgeschliffene Routinen andererseits sind in der Sozialen Arbeit überall zu finden. Dabei ist zu erwarten, dass mit zunehmender reflexiver Durchdringung solcher Praxisfelder auch Mängel und Schwachstellen zutage treten. Zugleich besteht aber auch die Gefahr, in einer begrifflich vorgeprägten Fokussierung die Ganzheitlichkeit eines Handlungsansatzes zu torpedieren. Letztlich muss es darum gehen, in einer kritischen Professionalitäts-Diskussion den Bedingungen der Gültigkeit und der Wirksamkeit impliziten Wissens im Sinne unerwarteter Innovationen mehr Gewicht zu verschaffen.

Literatur

- Barata-Moura, J., 1990: Praxis. In: Sandküler/Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: 847–878
- Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hg.), 2004: Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden
- Bourdieu, P., 1998: Praktische Vernunft – Zur Theorie des Handelns. Frankfurt
- Bronfenbrenner, U., 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung - natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Brown, J. S./Collins, A./Duguid, P., 1989: Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher 18,1: 32–42
- Celicates, R., 2009: Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie. Frankfurt
- Dewe, B./Otto, H.-U., 2011: Professionalität. In: Otto, Hans-U./Thiersch, H. (2011) (Hrsg.) Handbuch Soziale Arbeit. München & Basel: 1143–1153
- Dewe, B./Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O., 1992: Das »Professionswissen« von Pädagogen. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: 70–91
- Dollinger, B., 2008: Reflexive Sozialpädagogik. Wiesbaden
- Füssenhäuser, C./Thiersch, H., 2011: Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H., 2011 (Hrsg.) Handbuch Soziale Arbeit. München & Basel: 1632–1645
- Gigerenzer, G., 2007: Bauchentscheidungen – Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München
- Habermas, J., 2009: Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. In: ders.: Philosophische Texte, Band 1. Frankfurt
- Hansbauer, P., 1999: Traditionsbrüche in der Heimerziehung : Analysen zur Durchsetzung der ambulanten Einzelbetreuung. Münster
- James, W., 1977: Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode
- Kahneman, D., 2012: Schnelles Denken, langsames Denken. München
- Lamnek, S., 2005: Qualitative Sozialforschung. Weinheim
- Merten, R., 1997: Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim
- Moch, M., 2006: Wissen – Verstehen – Können: Kompetenzerwerb durch reflexive Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Jg. 36, H. 5: 532–544
- Moch, M., 2009a: Wie lehrt Praxis? In: Mühlum, A./Rieger, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis - Festschrift für Wolf Rainer Wendt. Lage: 190–204
- Moch, M., 2009b: Kompetenzerwerb im Praxisstudium – Handlungskonstituierende Merkmale in »lehrreichen« Situationen. neue praxis, Heft 6/2009
- Müller, B., 1999: Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zur Disziplinierung, Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Jg. 29, H. 4: 383–394
- Neuweg, G. H., 2004: Könnerschaft und implizites Wissen – Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster
- Oelkers, J., 1976: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München
- Oevermann, U., 2000: Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im theoretischen Denken von Jürgen Habermas – Einheit oder kategoriale Differenz? In: Müller-Doohm, St. (Hrsg): Das Interesse der Vernunft. Frankfurt: 411–464
- Peirce, Ch. S., 1976: Schriften zum Pragmatismus, Frankfurt/M.
- Polanyi, M., 1958: Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. London
- Polanyi, M., 1967: Sinnggebung und Sinndeutung. In Gadamer, H.-G. (Hg.). Das Problem der Sprache. München: 249–260
- Polanyi, M., 1985: Implizites Wissen. Frankfurt a.M.
- Roth, G., 2009: Nachwort: Denken und Handeln. In: Sentker, Andreas & Wigger, Frank (Hrsg.): Schaltstelle Gehirn. Heidelberg: 262–272
- Schön, D. A., 1987: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco
- Schön, D. A., 1983: The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action
- Spiegel, H. v., 2008: Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München & Basel
- Volpert, W., 1994: Wider die Maschinenmodelle des Handelns: Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich
- Weniger, E., 1990 [1933]: Zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildung. In: ders.: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Ausgew. u. kommentiert von Helmut Gaßen. Weinheim: 29–46

*Verf.: Prof. Dr. rer. soc. Matthias Moch, Studiengangsleiter Erziehungshilfen,  
Duale Hochschule Baden-Württemberg, Herdweg 29, 70176 Stuttgart  
E-Mail: moch@dhw-stuttgart.de*