

Georg Hans Neuweg

Das Können prüfen

Plädoyer für eine andere Prüfungsdidaktik

Prüfungen bestehen traditionellerweise aus Fragen. So mancher Kandidat jedoch gleicht eher dem Eunuchen, der zwar weiß, wie es geht, es aber nicht kann (Dörner 1989, 304). Ein Prüfer, der Wissen als notwendige und hinreichende Bedingung für Können unterstellt, übersieht aber nicht nur, dass es Fälle *trägen Wissens* (vgl. Gruber/Renkl 2000) gibt, in denen jemand eine Sache gut predigt, sie aber nicht zu praktizieren vermag. Er verkennt auch die Fälle *impliziten Wissens*, in denen sich jemandes Wissen in seinem Können zeigt, ohne dass er sonderlich gut darüber reden könnte (vgl. Neuweg 2001). Zwei Fehler können ihm also unterlaufen: Der *Fehler erster Art* besteht darin, dass er dem Prüfling aufgrund seines Wissens ungerechtfertigt Können *zuschreibt*. Beim *Fehler zweiter Art* wird dem Prüfling aufgrund seiner Sprachlosigkeit irrtümlich Können *abgesprochen*.

Recht geläufig ist natürlich der Fall des *Anfängerwissens*. Ein Fahrlehrer, der die Fähigkeit zum Rückwärtseinparken durch Wissenstests prüft, misst lediglich das Vermögen, beschreiben zu können, welche Handlungen man in welcher Reihenfolge ausführen muss, nicht aber auch die Fähigkeit, tatsächlich einparken zu *können*. Und umgekehrt kann der routinierte Autofahrer zwar flüssig und ohne viel nachzudenken einparken, scheitert aber wahrscheinlich am Wissenstest.

Die bloße Wissensprüfung honoriert aber oft auch Pseudo-Fortgeschrittene. Wir verzichten aus Gründen des Taktes darauf, die Geschichte vom Einzelkämpfer zu erzählen, der durch mehrere Aufsätze zur Bedeutung der Teamarbeit an die Öffentlichkeit getreten war, oder die Geschichte von der Hochschulprofessorin, die auf einer Tagung mit so trockenem Ernst zum Thema „Humor im Unterricht“ referiert hatte, dass es beinahe wirklich zum Lachen war. Manche jedenfalls kompensieren das, was sie nicht können, aber gerne können würden, durch ein besonderes Verbalisierungsexpertentum im betreffenden Gebiet, und Prüfungen erfassen dann bloß *Wissen zur Vortäuschung von Können*.

Umgekehrt kann der wahre Experte bei Prüfungen recht sprachlos sein, etwa dann, wenn sein *Kennerblick* zu prüfen ist. Ob der Flugzeugpilot Wolkenformationen, der Weinkenner Rebsorten, der Pilzesammler Giftpilze, der Textilfachmann Stoffqualitäten, der Lehrer Stimmungen in der Klasse, der Dermatologe Melanome und der Kunstkritiker Fälschungen erkennen kann, zeigt sich nicht im Wissenstest.

Zwar gibt es selbstverständlich Fälle, in denen gelingende Praxis sich über Regeln *beschreiben* lässt. Aber diese müssen nicht zur *Anleitung* von Praxis taugen. Die Fähigkeit, am Fahrrad das Gleichgewicht zu halten, lässt sich zum Beispiel als Einhalten folgender Regel rekonstruieren: Jeder Neigungswinkel ist zu kompensieren durch eine Lenkbewegung in die Richtung des Ungleichgewichts, wobei der Radius der mit der Lenkbewegung beschriebenen Kurve dem Quadrat der Fahrgeschwindigkeit dividiert durch den Neigungswinkel entsprechen muss (Polanyi 1962, 49 f.). Und trotzdem Radfahrer sich so verhalten, *als ob* sie diese Regel kennen würden, wäre sie weder geeignetes Mittel zur Selbstinstruktion noch etwas, an dem eine Prüfung der Radfahrkompetenz ernstlich ansetzen könnte.

Der auf die Regel fixierte Radfahrer fiele wohl sogar vom Rad, wie die Geschichte vom *Tausendfüßer* vermuten lässt, der stolpert, als er beginnt, über die Koordination seiner Beinbewegungen nachzudenken. Der Wissensexperte kann sich manchmal den Weg zum Handlungsexpertentum geradezu verstellen, weil der Gedanke an die Vorschrift ihn von der Aufgabe ablenkt. So zeigt sich beispielsweise, dass Golfer, die das Spiel über explizite Regeln erlernt haben, unter Stressbedingungen Leistungseinbußen zeigen. Manches spricht dabei für ein Tausendfüßersyndrom, denn bei Golfern, die das Spiel intuitiv erlernt haben, bleiben solche Einbrüche aus (Masters 1992). Besonders interessante Fälle finden wir immer dort, wo man etwas nicht zu sehr können wollen darf, wenn man es wirklich können will. Dazu gehört es zum Beispiel, natürlich und spontan zu sein; die bloße Ab-

sicht schließt ihre Umsetzung aus. Deshalb auch können Erotikbücher unerotisch, Bücher über Intuition befangen, Benimmbücher taktlos, Bücher über Humor humorlos und Bücher über den „Flow“ unglücklich machen.

Aber nicht nur aufgrund einer Fehlzentrierung der Aufmerksamkeit kann jemand über sein Wissen stolpern. Manche Leser von Büchern über die Kunst der Kommunikation erscheinen nicht unbedingt deshalb hölzern, weil sie um Regeln wissen, sondern weil sie mit ihnen nicht flexibel umzugehen vermögen. Allgemein erkennen wir *Automatenwissen* an einer Neigung zum Dienst nach Vorschrift, die Pedanten von echten Meistern unterscheidet. Leider wird der Pedant den Meister im Wissenstest besiegen – schon deshalb, weil der Meister ständig damit beschäftigt ist, zu jeder Regel Ausnahmen zu suchen.

All das heißt natürlich nicht, dass wir zum klugen Handeln niemals Regeln oder Theorien bräuchten. Aber was den Könner diesfalls vom bloßen Kenner unterscheidet, ist seine *Regel- und Theorieanwendungskompetenz*. Diese besteht sowohl in dem Vermögen, eine der Situation angemessene Maxime oder Theorie auszuwählen, als auch in der Kompetenz zur Kontextualisierung der ausgewählten Regeln und Theorien. Überhaupt ist es nützlich, Wissen als Werkzeug zu verstehen: Es ist eine Sache, einen Hammer beschreiben zu können, und eine andere, mit ihm hämmern zu können – so, wie es eine Sache ist, Theorien referieren, und eine andere, sie zur Deutung von Erfahrung und zur Lösung von Problemen einsetzen zu können. Deshalb ist es besser, Prüflingen beim Hämmern zuzusehen, statt sie Hämmer beschreiben zu lassen.

Dabei kann es übrigens oft recht gleichgültig sein, welchen Hammer der Prüfling verwendet. Lehrer neigen bisweilen zu der irrigen Annahme, praktische Probleme könnten nur mit der Art von Wissen bewältigt werden, die Schule vermittelt und prüft. Oft jedoch existieren schon vor aller Beschulung eine vorgängige Praxis sowie entsprechende Alltagstheorien und Faustregeln, die eine durchaus befriedigende Handlungsgüte sichern. Es wäre im Einzelfall jedenfalls zu zeigen, dass buchwissensorientierte Problemlösungsmuster alltagspraktischen Lösungsmustern tatsächlich überlegen sind.

Die Behauptung, dass regelgemäßes Handeln notwendig die ausdrückliche Kenntnis der betreffenden Regeln voraussetzt, ist im Übrigen schlichtweg falsch. Wir alle wenden das komplexe Regel-

werk unserer Muttersprache kompetent an, aber die wenigsten von uns könnten Lehrbücher über Grammatik und Stil verfassen. Es ist möglich, dass jemand Regeln *implizit erlernt*, ohne sie je explizit kennengelernt zu haben. Manche Formen des Wissens müssen sogar so erworben werden, weil es keine ausformulierten Regeln gibt, die tradiert werden könnten. Witzbolde können weder sich noch anderen die Regeln nennen, nach denen sie gute Witze erfinden oder schlechte erkennen. Und niemand kennt die Regeln, nach denen man gute Erfindungen macht.

Was folgt aus unseren Überlegungen? Wann immer unsicher ist, ob Wissen notwendige und hinreichende Bedingung für praktisches Können ist, sollten wir nicht auf Umwegen prüfen. Wenn wir die Urteilskraft prüfen, dann fordern wir auf zum Urteil; wir fragen nicht nach Merkmalen, Definitionen und Gründen (und wo wir es tun, hoffen wir, dass der Prüfling antwortet mit dem Satz: „Das kommt darauf an.“). Wenn wir prüfen, ob jemand mit einer Situation zurechtkommt, stellen wir ihn in die Situation; wir lassen ihn nicht beschreiben, was er in ihr täte. Wenn wir wissen wollen, ob jemand eine bestimmte Einstellung erworben hat, beobachten wir, was er tut, und schließen auf die Einstellung zurück; wir fragen ihn nicht nach seinen Überzeugungen und Werten. Wenn wir den Denkstil des Kandidaten prüfen, dann lassen wir ihn denken und beobachten die Urteile und Handlungen, in denen sich diese Art des Denkens äußert; wir lassen den Denkstil nicht beschreiben. Und wenn uns darum zu tun war, theoriegeleitetes Wahrnehmen und Tun auszuformen, beobachten wir die Qualität des Urteils und des Tuns.

Zwar genügt eine einzige Verhaltensbeobachtung in der Regel nicht, um festzustellen, ob jemand etwas wirklich kann. Ein Schüler, der eine Rechenaufgabe löst, mag den Lösungsweg auswändig gelernt haben, und ein Schütze kann zufällig das Ziel treffen, ohne dass er schießen können muss. Trotzdem bedarf es nicht des Rückgriffs auf Wissenstests. Der verständige Schüler wird immer noch richtig rechnen, auch wenn die Angabe wechselt, und ob der Schütze schießen kann oder nur Glück hatte, zeigt sich, wenn er wiederholt und unter wechselnden Bedingungen das Ziel treffen muss. Wir müssen also auf das Verhalten in variierenden Situationen achten und diese so konstruieren, dass sowohl Kandidaten scheitern, die nur blinde Gewohnheiten ausgeprägt haben, als auch solche, die pedantisch Regeln anzuwenden versu-

chen. Denn es kann niemand Bergsteigen, „der nur mit denselben Aufstiegen fertig wird, über die er beim Unterricht geschickt wurde, und unter genau denselben Bedingungen wie während des Unterrichts und dann nur, indem er genau dieselben Bewegungen und Handgriffe macht, die ihm damals gezeigt wurden.“ (Ryle 1969, 196). Und es kann auch niemand Bergsteigen, der nur die Bergsteigerregeln nennen kann, die Unterricht ihm vermittelt hat. Das, worüber ein Könnner verfügt, ist weniger als Satz von Regeln und viel eher als flexibles Muster zu beschreiben. Zu prüfen, ob dieses Muster existiert, heißt, eine Reihe von Herausforderungen zu konstruieren, die sowohl um einen gleichbleibenden Kern herum geordnet als auch hinreichend unterschiedlich sind.

Das heißt nicht, dass wir den Prüfling nichts fragen sollten oder dürften. Aber es handelt sich dabei nicht um die Frage nach dem Allgemeinen, sondern um die Frage danach, was am Fall der Fall ist. Idealerweise wird der Prüfling befragt, während er sich mitten in einer Aufgabe befindet, zumindest aber, wenn er an eine gerade vollendete Aufgabe zurückdenkt oder eine durchspielt, die er in Zukunft ausführen wird. Den angehenden Lehrer etwa befragen wir nicht zur Unterrichtsplanung an sich, sondern zur *jetzt* zu planenden Stunde, den angehenden Rechtsanwalt nicht zu den Regeln der Subsumtion von Sachverhalten unter Tatbestände, sondern zu *diesem* Sachverhalt und dem in ihm zum Ausdruck kommenden Tatbestand, den Programmierer nicht zu den Regeln der Programmierung, sondern zum *aktuell* vorliegenden Problem. In all diesen Fällen soll uns der Prüfling *zeigen*, dass er mit Worten auf Phänomene und Handlungen referieren kann, es genügt uns nicht, dass er sich mit Worten nur auf andere Worte bezieht. Der Prüfer muss aber auch sorgsam entscheiden, ob überhaupt und warum er Begründungen einfordern will, wenn die Aufgabe kunstgerecht bewältigt wird. Häufig spricht das Ergebnis für sich selbst und dass der Prüfling nur zu antworten vermag, er habe es „im Gefühl“ gehabt, kann gerade die wahre Könnerschaft anzeigen.

Sich bei Prüfungen an dem zu orientieren, was jemand tut, und nicht an dem, was er herzusagen vermag, erfordert übrigens Mut. Während nämlich auch der schwächere Prüfling einzusehen vermag, warum er am Wissenstest gescheitert ist, versteht

die Begründung für eine Könnensnote leider vor allem der, der selbst schon Könnner ist.

Das heißt nicht, dass die Beurteilung subjektiv wäre. Angehörige einer Expertenkultur, in der dieses Können praktiziert wird, können sich in der Regel darüber verständigen, ob Können zugeschrieben werden kann oder abgesprochen werden muss, und sie werden ihre Diagnosen wechselseitig verstehen – auch wenn sie sie gerade dem Lerner, der *nicht* kann, nur eingeschränkt verständlich machen werden können.

Was heißt das für die Person des Prüfers? Er muss jene Kunst oder Methode ein Stück weit selbst beherrschen, von der er Beispiele bewerten soll. „Der kompetente Kritiker für Prosastil, Experimentalverfahren oder Stickereien muss wenigstens schreiben, Versuche anstellen oder nähen können“ und „wenn einer die Witze eines anderen verstehen will, dann braucht er dazu unbedingt einen Sinn für Humor, und zwar gerade jene Sorte von Humor, die in diesen Witzen zum Ausdruck kommt“ (Ryle 1969, 67).

Oft freilich wissen die einen mehr, als sie praktisch können, während die anderen mehr können, als sie theoretisch wissen. Das ist an sich sogar eine sinnvolle Form der Arbeitsteilung. Aber sie kann zum Problem werden, wenn die einen die Prüfer und die anderen die Kandidaten sind.

Literatur

- Dörner, D.: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek b. Hamburg 1989.
- Gruber, H./Renkl, A.: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Wissen, Können, Reflexion (155–174). Hrsg. v. G. H. Newweg. Innsbruck u. a. 2000.
- Masters, R. S. W.: Knowledge, Knerves, and Know-how. The Role of Explicit versus Implicit Knowledge in the Breakdown of a Complex Motor Skill under Pressure. In: British Journal of Psychology 83 (1992), 343–358.
- Newweg, G. H.: Könnerschaft und implizites Wissen. 2., korr. Aufl. Münster u. a. 2001.
- Polanyi, M.: Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Corrected edition. The University of Chicago Press 1962.
- Ryle, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969.

Erschienen in: GdWZ–Grundlagen der Weiterbildung 12 (5), S. 202–205.