

TRANSFER

Herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter

7

Tilo Weber/Gerd Antos
(Hrsg.)

Typen von Wissen

Begriffliche Unterscheidung
und Ausprägungen in der Praxis
des Wissenstransfers

WISSENSCHAFTEN



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Typen von Wissen

TRANSFER WISSENSCHAFTEN

Herausgegeben von Gerd Antos und Sigurd Wichter

Band 7



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Tilo Weber/Gerd Antos
(Hrsg.)

Typen von Wissen

Begriffliche Unterscheidung
und Ausprägungen in der Praxis
des Wissenstransfers



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://www.d-nb.de>> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-653-04178-1 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-04178-1

ISSN 1615-0031

ISBN 978-3-631-57109-5

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2009

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Gerd Antos (Halle)/Tilo Weber (Nairobi) 1

Einleitung

I. Typologie des Wissens

Tilo Weber (Nairobi) 13

Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften

Matthias Ballod (Koblenz/Halle) 23

Wer weiß was? Eine synkritische Betrachtung

Nina Janich (Darmstadt) 31

Kommunikative Kompetenz und Sprachkultiviertheit – ein Modell von Können und Wollen

Gesine Lenore Schiewer (Bern) 50

Wissenstypologie im Horizont von Wissenschaftssprache und Texttheorie – oder: Kant-Theorien vs. F.-Schlegel-Theorien

Silke Jahr (Greifswald) 76

Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und deren Konsequenzen für den Wissenstransfer

II. Einzelne Typen von Wissen

Oliver Stenschke (Göttingen) 101

Emotionales Wissen

Jürgen Spitzmüller (Zürich) 112

Metasprachliches Wissen diesseits und jenseits der Linguistik

Mette Skovgaard Andersen (Kopenhagen) 143

Konjunktur auf Deutsch und *konjunktur* auf Dänisch – eine kontrastive Untersuchung zweier Begriffe

<i>Karl-Heinz Best (Göttingen)</i>	164
Sind Prognosen in der Linguistik möglich?	

III. Der praktische Umgang mit Wissen in unterschiedlichen Domänen und Probleme seiner Vermittlung

<i>Silke Dormeier (Köln)</i>	179
„Bilder der Wissenschaft“: Der Beitrag populärwissenschaftlicher Zeitschriften im Wissenstransfer	

<i>Daniel C. Dreesmann (Köln)</i>	200
Was Hans nicht versteht, wird Hänschen erst recht nicht verstehen. Zur Rolle von Jugendlexika für das Verständnis aktuellen biologischen Wissens	

<i>Matthias Vogel (Halle)</i>	219
Warum ist der Himmel blau? Populärwissenschaftlicher Wissenstransfer als Verniedlichung fachlicher Sachverhalte als Inhalt und Zweck der Wissenschaft	

<i>Taeko Takayama-Wichter (Göttingen)</i>	237
Wissenstransfer als PR-Maßnahme: Insiderwissen im Comic-Element	

<i>Heike Elisabeth Jüngst (Leipzig)</i>	277
Wissenstransfer und Narration: der Sachcomic	

<i>Ina Karg (Göttingen)</i>	290
Gegenstands- und Handlungswissen im Deutschunterricht. Zur Frage der Vermittlung von Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I	

<i>Christian Efing (Heidelberg)</i>	308
Berufsbezogene Schreib- und Lesekompetenz – ein Sprachenportfolio als Mittel der Wissensdokumentation in der Berufsschule	

Einleitung

Gerd Antos (Halle)/Tilo Weber (Nairobi)

1.

Johann Sebastian Bach wurde – einer Anekdote nach – gefragt, was man denn tun müsse, um so außergewöhnlich gut Orgel spielen zu können wie er. Das sei ganz einfach, soll die Antwort gewesen sein: „Man muss nur die richtige Taste zur richtigen Zeit drücken!“ Dies ist sicherlich eine präzise Beschreibung einer zur (Finger-)Fertigkeit heruntergestuften komplexen Fähigkeit. Der eigentliche Witz dieser Anekdote beruht aber natürlich auf einer anderen Einsicht: Selbst so etwas Alltägliches wie *motorisches Wissen/Können* lässt sich – so wissen wir – nicht oder nur schlecht allein mit und über Sprache vermitteln. Die Bach-Anekdote ist daher ein eingängiges Beispiel zunächst einmal für die *Grenzen* des Wissenstransfers durch Sprache. Bleibt dann für ein etwas vertieftes Verständnis des Wissenstyps *Können* vielleicht noch jene Antwort, die in einem anderen Musikerwitz die Pointe bildet: Fragt ein junger Mann einen Passanten im Berliner Hauptbahnhof: „Wie komme ich in die Philharmonie?“ – „Durch Üben, durch tägliches stundenlanges Üben, junger Mann!“ – so die Antwort einer „Berliner Schnauze“.

Wie steht es aber mit den Chancen der sprachlichen Vermittlung bei anderen Wissenstypen als dem *Können*? Konkret: Für welche Typen des Wissens eignen sich welche Formen und Strategien des Wissenstransfers? Bereits eine solche Frage ist nicht unproblematisch, weil sie zu einseitig den Standpunkt des Wissens-„Produzenten“ einzunehmen scheint und im Sinne der heute zu Recht betonten Lerner-Autonomie Lernkulturen ebenso außer Acht lässt wie verschiedene Lernertypen (Wolff 1999). Hinzu kommt: Heute wird Wissenstransfer – insbesondere im Hinblick auf die (massen-)mediale Vermittlung – als *Wissenstransformation* beschrieben (Dewe 1988; Liebert 2002; Weber 2008). Es wäre verfehlt, sich den Wissenstransfer im Sinn eines Transport-Modells (oder im Sinne des „Nürnberger Trichters“) als eine Verschiebung von Wissen in die Köpfe von Empfängern vorzustellen. Vielmehr muss beim Wissenstransfer das zu vermittelnde Wissen so inszeniert werden, dass dadurch die Chance auf Rezeption bei potentiellen Adressaten erhöht wird. Wir kennen heute eine Fülle solcher Inszenierungsstrategien aus (Lehr-)Büchern, populärwissenschaftlichen Magazinen, aus Radio, TV, dem Internet oder aus Power-Point-Präsentationen. Dabei ist die Aufmerksamkeitsökonomie von potentiellen Adressaten ebenso in Rechnung zu stellen wie deren Interessen und Vorwissen.

Im Zeitalter der Informationsüberflutung ist heute aber auch wichtig, Wissen im Idealfall „barrierefrei“ wahrnehmbar zu machen (Antos 2008).

Aber selbst wenn diese durchaus nicht randständigen Fragen des Wissenstransfers geklärt wären, bleibt die Frage, was man unter „Wissen“ zu verstehen hat und welche einschlägigen Haupttypen es dafür gibt. Nicht untypisch ist, was dazu Matthias Ballod feststellt. Schaut man sich nämlich die aktuellen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten genauer an, erweist sich der Wissensbegriff selbst als sehr problematisch.

Autoren- und disziplinabhängig werden [...] Orientierungswissen, wissenschaftliches Wissen, Metawissen, implizites, explizites, individuelles, kollektives, narratives, diskursives, deklaratives, prozedurales und operatives Wissen [...] oder aber Informationswissen, Handlungswissen, Verfügungswissen, Erfahrungswissen und weitere Formen mehr unterschieden. Zudem sind verschiedene Formen der Organisation von Wissen möglich: Wissen kann medial-technisch (wie z.B. in Datenbanken), kommunikativ-pragmatisch (beispielsweise im Dialog), begrifflich-logisch (z.B. in Lexika) oder assoziativ (etwa im Gedächtnis) strukturiert sein (Ballod 2007: 161 und 263ff.).

Nun könnte man auf diese Ausdifferenzierung des Wissens und auf die damit verbundenen begrifflichen Abgrenzungsschwierigkeiten reagieren, indem man feststellt: Im Zuge der Kulturalisierung und der zunehmenden Arbeitsteilung hat sich die Erkenntnis herausgebildet, dass unterschiedliche Menschen offensichtlich ein sehr unterschiedliches Können und Wissen erworben haben. In der Geschichte der Linguistik sind zwei Ausdifferenzierungsformen von Wissen berühmt geworden: Jost Trier hat in seinem 1931 erschienenen Werk *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes* gezeigt, dass um 1200 *kunst* die Bezeichnung für das Wissen und Können des Adels war (etwa bei Turniertechniken oder bei der Falkenjagd), *list* war die Bezeichnung für das Wissen und Können der Handwerker, und *wisheit* war der Oberbegriff für beides. In dieser wirtschaftlichen und kulturellen Blütezeit des Hochmittelalters differenziert sich nun dieses Wortfeld aus: Um 1300 bedeutet *kunst* so viel wie „künstlerisches Wissen“, *wizzen* beruflich-technisches Wissen, *list* wird zu der uns bekannten „List“, und *wisheit* entwickelt sich zur Bezeichnung für abstraktes, spirituelles Wissen.

Ein modernes Beispiel für eine fachspezifische Ausdifferenzierung von „Wissen“ bietet der Begriff der „linguistic competence“ von Noam Chomsky (1965), dessen Prestige weit über die engeren Grenzen der Generativen Grammatik hinaus zu einer Inflationierung, aber auch zu einer erstaunlichen Ausdifferenzierung geführt hat. Dell Hymes (1985) hat, anknüpfend an seine eigene Prägung, die „communicative competence“, aus der einschlägigen Literatur folgende sprachlich-kommunikative Kompetenzaspekte bzw. -bezeichnungen zusammengetragen:

„widened linguistic competence“, „poetic competence“, „literary competence“, „rhetorical competence“, „narrative competence“, „conversational competence“, „interactional competence“, „structural competence“, „social competence“, „sociolinguistic competence“, „pragmatic competence“, „receptive and productive competence“ (Hymes 1985: 16f.).

Beide Beispiele zeigen, wie mit der Ausdifferenzierung von Wortfeldern zugleich eine inhaltliche (Neu-)Strukturierung, hier: des Wissensspektrums, verbunden ist. Eine besondere Rolle bei dieser Ausdifferenzierung spielen Probleme der Wissensvermittlung. Der Wunsch nach Weitergabe und Erwerb von etwas, was andere in irgendeiner bemerkenswerten Hinsicht können oder beherrschen, führt wie in der Bach-Anekdote zu der Frage, wie dieses Etwas im Hinblick auf seine Vermittlung strukturiert ist (Schulz 1999) – vor allem aber, was dieses Etwas denn überhaupt sei. Und wie das Bach-Beispiel zeigt: Eine komplexe Fähigkeit wie Orgelspielen setzt sich aus sehr unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Fertigkeiten zusammen – von der der „Kunst des Kontrapunktes“ bis hin zu motorischen „Finger- und Fußfertigkeiten“.

Die Fragen, welche Wissenstypen in einem Wissensspektrum sinnvollerweise zu unterscheiden und damit auch begrifflich zu erfassen sind und wie das Zusammenspiel solcher (basalen) Typen aussieht, werden – so unsere These – aus dem praktischen Bedürfnis nach angemessener Vermittlung gespeist und nicht (primär) aus einer übertriebenen wissenschaftlichen Freude an begrifflicher Unterscheidung. Ferner: Die terminologische Gegenüberstellung etwa von individuellem und kollektivem oder von deklarativem und prozeduralem Wissen wirft Fragen auf, die bei der verallgemeinernden Rede von *dem* Wissen leicht aus dem Blick gerät. Hierzu gehört etwa die Notwendigkeit, die wechselseitige Beziehung zwischen *Wissen* und *Können*, zwischen *Wissen, dass* und *Wissen, wie* zu klären. Konkret: Wie interagieren die beiden Typen von Wissen miteinander? Wie kann *Wissen* in *Können* oder deklaratives in prozedurales Wissen überführt werden? Sind individuelles und kollektives Wissen tatsächlich zwei Ausprägungen derselben Erscheinung, nämlich von Wissen, oder handelt es sich nicht doch um prinzipiell Unterschiedliches?

2.

Vor diesem Hintergrund hat es nicht an Versuchen gefehlt, „Ordnung“ in die Vielfalt der Konzeptualisierungen von Wissen zu bringen (Antos 2003): Als Ausgangspunkt könnten dabei die „drei Welten des Wissens“ dienen, die der Neurowissenschaftler Ernst Pöppel mit Blick nicht zuletzt auf unser Gehirn unterscheidet:

1. Explizites (begriffliches) Wissen

Explizites Wissen bedeutet, Bescheid zu wissen, Auskunft erteilen zu können. Explizites Wissen ist Information mit Bedeutung. Explizites Wissen ist einem bewusst, und wenn man es vergessen hat, dann kann man es sich zurückholen. Explizites Wissen ist katalogisiert und katalogisierbar; es steht in Enzyklopädien und Lehrbüchern;

man eignet es sich als Kenntnisse an, die man dann besitzt. Es ist jenes Wissen, das uns in der Geschichte der Neuzeit dominiert hat und das manche als das eigentliche Wissen ansehen (Pöppel 2000: 22).

2. Implizites (Handlungs-)Wissen bzw. „Können“

Im impliziten Wissen drücken sich unsere Intuitionen aus, ohne die ein Künstler, ein Wissenschaftler, ein Handwerker, ein Politiker, ein Unternehmer, ein Sportler, eine Hausfrau nicht wirken und nichts erreichen kann. Die Fülle und Reichtum des impliziten Wissens jedes Einzelnen sind explizit nicht berechenbar, weil zu viele Faktoren zu berücksichtigen wären, die zum größten Teil nicht bekannt sind, und die auch nicht bekannt sein können (ebd.: 24).

3. Bildliches Wissen

Die dritte von Pöppel herausgestellte „Welt“ des Wissens ist das bildliche Wissen, das uns in dreifacher Form erscheint, „als Anschauungswissen, als Erinnerungswissen und als Vorstellungswissen“:

Die Welt stellt sich uns bildlich vor in Formen und Gegenständen, in ruhenden und bewegten Gestalten. Diese Konstruktion der visuellen Welt erfolgt völlig mühelos, indem unser Auge die Umrisse von Objekten wahrnimmt und sie als Figuren und Muster vom Hintergrund abtrennt (ebd.: 25).

Diese drei neuronal unterscheidbaren Wissenswelten geben nun die Grundlage für die (inter-)kulturellen und zeittypischen Ausdifferenzierungen von Wissensdimensionen und -typen sensu Ballod ab. Aus dem Bedürfnis nach Vermittlung tut sich nun hier ein weites, theoretisch und empirisch zu bearbeitendes Problem- und Forschungsfeld auf.

3.

Der Aufgabe, dieses Feld zu bearbeiten, widmet sich der hier vorgelegte Band. Er versammelt überarbeitete Beiträge zum 6. Kolloquium *Transferwissenschaften*, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven den Problemen nähern, die die Komplexität von Wissen für eine Transferwissenschaft aufwirft. Die Aufsätze lassen sich je einem von drei Gesichtspunkten zuordnen, denen die drei Abteilungen des vorgelegten Sammelbands entsprechen:

1. Typologie des Wissens
2. Einzelne Typen von Wissen
3. Der praktische Umgang mit Wissen in unterschiedlichen Domänen und Probleme seiner Vermittlung.

Die erste Gruppe umfasst Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen der Typologie von Wissen befassen. All diesen Aufsätzen liegt die

Überzeugung zugrunde, dass die umfassende und undifferenzierte Rede von Wissen fälschlicherweise suggeriert, es handle sich hier um einen homogenen Gegenstandsbereich. Einer solchen durch die Terminologie nahegelegten vereinfachenden Sichtweise bleiben dann Unterschiede und Gegensätze verborgen, die erst durch sorgfältige empirische, aber eben auch begriffliche Analyse zutage treten und verstanden werden können.

Der Beitrag *Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, individuell vs. kollektiv, isoliert vs. kontextualisiert – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften* von Tilo Weber steht am Beginn des ersten Teils und veranschaulicht bereits im Titel, worum es auch in den folgenden Aufsätzen gehen wird: Wissenstypologisierung und Sprache. Das Hauptaugenmerk gilt hier der Unterscheidung zwischen individuellem und (so genanntem) kollektivem Wissen. Ausgehend von einer kritischen Analyse von Jan Assmanns (1999) Konzept des kollektiven Gedächtnisses wird gezeigt, dass Wissen zunächst einmal Individuen zuzuordnen ist und dass die Rede vom kollektiven Wissen stets metaphorisch und in wesentlichen Aspekten unexplizierbar bleibt.

Matthias Ballod beantwortet anschließend seine Ausgangsfrage *Wer weiß was?* mit einer „synkritischen Betrachtung“ aus didaktischer Sicht. Ballod konstatiert das rapide Anwachsen und die Ausdifferenzierung des Wissens und stellt Überlegungen zu den Konsequenzen aus diesem Befund für die schulische Vermittlung von Wissen an. Sein Plädoyer zielt auf einen zweistufigen Vermittlungsprozess in einer sich dynamisch entwickelnden Wissensgesellschaft: Zunächst gelte es, Schülern einen „– lieber breiten als schmalen – Sockel an Allgemeinbildung“ zu vermitteln, was auf eine Kanonisierung von Wissen hinausläuft. Darauf aufbauend habe die Schule heute mehr denn je die Aufgabe, Schüler in die Lage zu versetzen, Wissen gezielt zu erwerben und vor allem auch zu bewerten.

Der Beitrag *Kommunikative Kompetenz und Sprachkultiviertheit – ein Modell von Können und Wollen* von Nina Janich fokussiert einen spezifischen Typ von Wissen, die kommunikative Kompetenz. Er verdeutlicht, dass auch in dieser eng begrenzten Domäne, Differenzierungen angebracht sind, die nicht allein durch den Anspruch an begriffliche Genauigkeit, sondern vor allem durch die praktischen Anforderung der Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung gerechtfertigt sind. Diese Ausdifferenzierung leistet Janich mit einem siebenstufigen Modell. Das von ihr formulierte Ziel der „Sprachkultiviertheit“ könne für Einzelne nur erreicht werden, wenn sie eine „lebenslange“ Ausbildung kommunikativer Kompetenzen auf allen Ebenen verwirklichten.

In ihrem Aufsatz *Wissenstypologie im Horizont von Wissenschaftssprache und Texttheorie – oder: Kant-Theorien vs. F.-Schlegel-Theorien* unternimmt Gesine Lenore Schiewer den Versuch eines wissenschaftshistorischen Zugangs zur Wissenstypologie. Ausgehend von der Gegenüberstellung der strikten Kant'schen Trennung zwischen „diskursiv“-sachlichem einerseits und „intuitiv“-anschaulichem

Sprechen andererseits“ und Schlegels Plädoyer zur Verschmelzung verschiedener Sprechweisen entwickelt Schiewer unter Bezugnahme auf aktuelle textlinguistische Überlegungen eine vermittelnde Position.

Dass Wissen selbst in der Domäne von Forschung und Lehre kein unumstrittenes und homogenes Konzept darstellt, wird im letzten Aufsatz dieser ersten Abteilung deutlich. Hier greift Silke Jahr die wohlbekannte Dichotomie zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften auf. Sie geht auf strukturelle Unterschiede zwischen diesen Paradigmen ein und erörtert, welche Konsequenzen unterschiedliche Verständnisse von (gesichertem) Wissen für den Wissenstransfer der jeweiligen Disziplinen und auch aus diesen Disziplinen in die Gesellschaft hinein mit sich bringen.

In der zweiten Gruppe von Beiträgen sind Untersuchungen zusammengetragen, die sich vor dem Hintergrund der Einsicht in die Mannigfaltigkeit von Wissen jeweils aus einer spezifischen Perspektive mit einem einzelnen Wissenstyp beschäftigen.

Oliver Stenschke wendet sich dem *Emotionalen Wissen* zu. Aufbauend auf eine Klärung der Konzepte *Wissen* und *Emotion*, zeigt Stenschke, wie beide, die zunächst geradezu als Gegensätze aufgefasst werden können, miteinander in Beziehung zu setzen sind. Die Prägung *Emotionales Wissen* zielt dabei darauf ab, dass alles Wissen von Emotionen geformt ist und dass daher Wissen *über* Emotionen eine Voraussetzung für effizienten Wissenstransfer bildet.

Jürgen Spitzmüller reflektiert unter der Überschrift *Metasprachliches Wissen diesseits und jenseits der Linguistik* auf die Gründe für das Auseinanderklaffen von Einschätzungen sprachlicher Phänomene im öffentlichen Diskurs einerseits und aus linguistisch-fachwissenschaftlicher Perspektive andererseits, wie dies etwa bei den Debatten um die Rechtschreibreform oder um den Gebrauch von Anglizismen im Deutschen zu beobachten ist. Spitzmüller macht deutlich, dass es sich hier nicht etwa um ein Problem des Wissenstransfers aus einer Wissenschaft in die Öffentlichkeit hinein handelt, sondern „dass den unterschiedlichen Einschätzungen vielmehr grundlegend verschiedene Formationen von Wissen zugrunde liegen, die auf unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand, unterschiedliche Interessen und unterschiedliche Diskursmuster zurückzuführen sind“.

Kersten Sven Roth stellt einen Typus von Wissen vor, den er als *Diskurswissen* bezeichnet. Am Beispiel des deutschen *Diskurses über „Ostdeutschland“* nach 1989/1990 führt er aus, wie Diskurswissen sprachlich formatiert ist, „virtuelle Wissens- und Erfahrungsgemeinschaften“ konstituiert und ein Wissen repräsentiert, das seinen Trägern implizit zur Handlungsorientierung dient und nicht in explizitem Sachwissen besteht.

In ihrer *kontrastiven Untersuchung zweier Begriffe* unter dem Titel „*Konjunktur*“ *auf Deutsch und „konjunktur“ auf Dänisch* geht es Mette Skovgaard Anderson um das (Sach-), über das Übersetzer, hier aus dem Dänischen ins Deutsche, verfügen müssen, um sprachlich und sachlich adäquat zu arbeiten. Auf der Basis der kognitiven Metaphertheorie George Lakoffs und Mark Johnsons (1980) analysiert sie dabei den Zusammenhang zwischen Sprache, kognitiven Wissensstrukturen und Handlungskompetenz anhand der Tätigkeit des Übersetzens.

Die Abteilung mit Beiträgen zu einzelnen Wissenstypen schließt mit Karl Heinz Bests Antwort auf die Frage *Sind Prognosen in der Linguistik möglich?*. Indirekt ist damit ein Typ von Wissen angesprochen, der üblicherweise den Naturwissenschaften zugeordnet wird (s. den Beitrag von Silke Jahr). Best demonstriert jedoch am Beispiel der Entlehnung von Fremdwörtern ins Deutsche, dass auch in einigen Teilbereichen der Sprachwissenschaft Daten gewonnen werden, die quantitative Analysen und darauf aufbauend Prognosen über Entwicklungsverläufe erlauben.

In der dritten und letzten Abteilung des Sammelbands finden sich Aufsätze, die sich mit Problemen der Vermittlung und Bewertung von Wissen unterschiedlicher Typen beschäftigen.

Sowohl Silke Dormeier als auch Daniel C. Dreesmann und Matthias Vogel untersuchen in diesem Zusammenhang Möglichkeiten und Grenzen populärer Darstellungen wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dormeier stellt drei „*Bilder der Wissenschaft*“ vor, indem sie auf der Basis eines Textkorpus die sprachlich-kommunikativen Strategien der Wissensvermittlung vergleicht, die drei populärwissenschaftliche deutschsprachige Zeitschriften realisieren. Zur Sprache kommen hier Aspekte wie das Verhältnis von Text und Bild, die Komplexität der Syntax, aber auch die Mittel zur „*emotionalen Stimulation*“ von Lesern, die auch für die Rezeption von Sachtexten eine wichtige Rolle spielt (s. den Beitrag von Oliver Stenschke).

Die Rolle von Jugendlexika für das Verständnis aktuellen biologischen Wissen ist der Gegenstand des Interesses von Daniel C. Dreesmann, der vier Jugendlexika einander gegenüberstellt. Er stellt fest, dass die von ihnen repräsentierte Form der Vermittlung von Sach- und Fachwissen auch in Zeiten der neuen Medien ihren Platz hat, dass jedoch der Versuch, die adressatenspezifische Ansprache von Jugendlichen mit sachlicher Angemessenheit zu verknüpfen, nicht selten zulasten Letzterer geht.

In eine ähnliche Richtung weist Matthias Vogels Titel *Warum ist der Himmel blau? Populärwissenschaftlicher Wissenstransfer als Verniedlichung fachlicher Sachverhalte als Inhalt und Zweck der Wissenschaft*. Vom Standpunkt des technischen Schreibens konstatiert Vogel hier Mängel populärwissenschaftlicher Sachtexte und skizziert das Programm einer Wissenschaftsrhetorik, die die Grundlage journalistischer Arbeit im Feld der Wissenschaften bilden sollte.

Die folgenden Beiträge befassen sich jeweils mit einem – zumindest im deutschsprachigen Raum – (noch) ungewöhnlichen Mittel des Wissenstransfers: dem Sach-Comic. Taeko Takayama-Wichter führt den Leser in die Welt des Sach-Comics, der in der japanischen Fach- und Sachliteratur eine durchaus wichtige Rolle spielt. Sie analysiert Funktionen dieser Textsorte für den Transfer von Wissen und die komplexen Beziehungen zwischen Text und Bild innerhalb der Comics sowie zwischen Comics und dem umgebenden Text.

Dass der Comic mittlerweile auch in deutschsprachigen Sachtexten kein Fremdkörper mehr ist, wird in Heike Jüngsts Aufsatz *Wissenstransfer und Narration* deutlich. Jüngst weist dabei nach, dass die besonderen Möglichkeiten, aber auch die Probleme des von ihr analysierten Darstellungsformats in der Verbindung zwischen einer den Leser fesselnden Erzählung und der Sachinformation bestehen.

In den beiden Untersuchungen, die die dritte Abteilung und damit den Sammelband als Ganzes beschließen, geht es um die Ausbildung von Schreib- bzw. Lesekompetenz im Schulunterricht und insbesondere um didaktische Ressourcen zur Förderung dieser Kompetenzen.

Ina Karg erörtert in diesem Kontext die *Frage der Vermittlung von Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe* im Rahmen einer empirischen Studie mit drei deutschen Lernergruppen und unterschiedlichen Strategien unterrichtlichen Vorgehens. Karg konstatiert, dass der muttersprachliche Deutschunterricht auch heute nicht selten geprägt ist durch „die Spannung, Opposition, ja mitunter Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit von Bindung und Freiheit, Nützlichkeit, Alltagstauglichkeit und Schulübung“. Dies gehe einher mit einem Festhalten an traditionellen Schreibvermittlungsformen – Stichwort *Aufsatz* – in den Schulen, während die wissenschaftliche Fachdidaktik in den letzten Jahrzehnten eine Reihe von alternativen Konzepten entwickelt habe, ohne diese jedoch in der schulischen Praxis verankern zu können. Einen möglichen Ausweg sieht Karg in jüngeren Versuchen, die Auffassung von Texten als Elemente von dynamischen und un abgeschlossenen Diskursen für den Schulunterricht fruchtbar zu machen.

Christian Efing stellt in seinem Beitrag zu *Berufsbezogener Schreib- und Lesekompetenz Sprachenportfolios als Mittel der Wissensdokumentation in der Berufsschule* vor. Er konstatiert, dass die Arbeit mit Portfolios ein sinnvolles Instrument zu Dokumentation des Schülerwissens sowie zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Kommunikation sein kann, indem es die Schüler „durch die Schaffung von Sprachbewusstheit, Selbstbeurteilungskompetenz sowie von Einsicht in den Aufbau und die Wichtigkeit von Sprachkompetenzen“ zum „selbstregulierten Neu-, Um-, Weiterlernen und Wissensaufbau auch über die Schule hinaus“ motiviert.

Abschließend sei noch all jenen gedankt, die durch ihre Beiträge, ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit im redaktionellen Prozess und nicht zuletzt durch ihre Geduld zum Gelingen dieses Sammelbands beigetragen haben. Unser besonderer Dank

richtet sich an Robert Straube für seine erstaunliche und unermüdliche Genauigkeit beim Korrekturlesen. Die Fehler, die trotz einer sorgfältigen Redaktion im Band verblieben sind, gehen zulasten der Herausgeber.

Literatur:

- Antos, Gerd (2005): Die Rolle der Kommunikation bei der Konzeptualisierung von Wissensbegriffen. In: Gerd Antos/Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem (= Transferwissenschaften 3). Frankfurt a.M., 339–364.
- Antos, Gerd (2008): „Verständlichkeit“ als Bürgerrecht? Positionen, Alternativen und das Modell der „barrierefreien Kommunikation“. In: Karin Eichhoff-Cyrus/Gerd Antos (Hg.): Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion (= Thema Deutsch 9). Mannheim, 1–12.
- Ballod, Matthias (2007): Informationsökonomie – Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld.
- Dewe, Bernd (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Gerd Antos/Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches, 365–379.
- Günther, Christian/Gerd Antos/Nico Elste (2008): Verständigung zwischen Wahrnehmungskulturen. Ein theoretischer und ein praktischer Beitrag zur barrierefreien Kommunikation. In: Andrea Jäger et al. (Hg.): Wahrnehmungskulturen. Halle (Saale), 56–70.
- Hymes, Dell (1985): Towards linguistic competence. In: AILA Review 2, 9–24.
- Franck, Georg (1998/2007): Ökonomie der Aufmerksamkeit. München.
- Liebert, Wolf-Andreas (2002): Wissenstransformationen. Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten. (= Studia Linguistica Germanica 63). Berlin/New York.
- Pöppel, Ernst (2000): Drei Welten des Wissens. Koordinaten einer Wissenswelt. In: Christa Maar/Hans Ulrich Obrist/Ernst Pöppel (Hg.): Weltwissen Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln, 21–39.
- Schulz, Wolfgang K. (Hg.) (1999): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt a.M.

- Weber, Tilo (2008): Wissenstransformationen im Gespräch am Beispiel telefonischer Beratungen zu Versicherungen. In: Oliver Stenschke/Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer und Diskurs (= Transferwissenschaften 6). Frankfurt a.M.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.

I. Typologie des Wissens

Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften

Tilo Weber (Nairobi)

- 1 Vorbemerkungen
- 2 Arten von Wissen – einige Unterscheidungen
- 3 *Kollektives Wissen* – ein ungelöstes Problem
- 4 Fazit
- 5 Literatur

1 Vorbemerkungen

„Wir leben in einer Wissensgesellschaft“ (Zypries 2003). So lautet einer der Allgemeinplätze, die in Variation in fast jedem Gespräch zur Zukunft moderner Gesellschaften im Allgemeinen und des „Bildungsstandorts Deutschland“ im Besonderen formuliert werden und auf eine verkürzende Lesart (Bonß 2002) soziologischer Studien aus den letzten 15 Jahren zurückgehen (vgl. z.B. Stehr 1994; Hubig 2000). Und wenn die oben zitierte Bundesjustizministerin im gleichen Zusammenhang feststellt, dass die Abgeordneten des Bundestages „[...]darüber [beschließen], wie das Urheberrecht in der Informationsgesellschaft aussehen soll“ (ebd.), dann wird hier eine Auffassung deutlich, die Wissen in eine große Nähe zu Information rückt und die Grenzen zwischen beiden mindestens unbestimmt lässt, wenn sie hier überhaupt eine Unterscheidung trifft.

Von Wissen in einem abstrakten Sinne ist öffentlich jedoch nicht nur in jüngerer Zeit viel die Rede. Wissen ist Macht. Dies gehört zu den kulturellen Gewissheiten, die sich wie viele andere in Phraseologismen verfestigt haben. Dabei haben wir es mit einer der obigen verwandten, in einer entscheidenden Hinsicht jedoch anderen Verwendungsweise des Ausdrucks *Wissen* zu tun. Zwar bleibt auch hier im Unbestimmten, um welches Wissen es sich inhaltlich handelt. Doch ist Macht im gemeinten Sinne – und damit auch das damit in Verbindung gebrachte Wissen – immer an einzelne Personen oder zumindest an begrenzte Personengruppen gebunden. Die Macht in Aussicht gestellt wird nicht selten den unmittelbaren Adressaten des als Lehrsatz Gemeinten, also etwa Schülerinnen und Schülern oder den eigenen Kinder und Enkeln, deren Wissensdurst und Motivation zu lernen stimuliert werden sollen. Das Wissen, das die Wissensgesellschaft definieren soll, scheint demgegenüber geradezu vom Individuum unabhängig zu sein. Stattdessen

muss darunter etwas verstanden werden, das das Kollektiv als Ganzes produziert und auf das der oder die Einzelne dann nach Maßgabe persönlicher Bildung und Zugang zu Medien „zugreifen“ kann.

Hier deutet sich bereits an, dass WISSEN keineswegs ein einziges homogenes Konzept ist, wie es die Tatsache suggeriert, dass der sprachliche Ausdruck *Wissen* in öffentlichen und in wissenschaftlichen Diskursen in vielfältigen Zusammenhängen in Erscheinung tritt. In diesem Beitrag lege ich dar, in welchen Bedeutungsdimensionen sich diese Verwendungsweisen voneinander unterscheiden. Dabei wird deutlich, dass in unterschiedlichen Kontexten mit *Wissen* auf Unterschiedliches und miteinander nur lose Verwandtes referiert wird. Ich möchte insbesondere zeigen, dass es sinnvoll ist, von Wissen, insofern es dabei um kognitive Strukturen und Prozesse geht, als an einzelne Personen gebunden zu sprechen. *Kollektives Wissen* hingegen wird als ein Ausdruck vorgestellt, der ein Verhältnis zwischen Kollektiven und Wissen nur präsupponiert. Es liegt im Wesen der Präsupposition, also der Voraussetzung, dass das Präsupponierte nicht eigens behauptet oder gar mit Argumenten gestützt wird. Im Folgenden soll unter anderem deutlich werden, dass sich so genanntes kollektives Wissen von personalem Wissen durch eine Reihe von Faktoren unterscheidet, die es rechtfertigen, von zwei Erscheinungen prinzipiell unterschiedlicher Art zu sprechen.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags und im Anschluss an diese einleitenden Überlegungen (1) werden zunächst Wissenstypen voneinander geschieden und die Dimensionen aufgezeigt, in denen diese Unterschiede begründet liegen (2). Anschließend wende ich mich im Detail den Problemen zu, die für die Kommunikationswissenschaften von dem Ausdruck *kollektives Wissen* und verwandten Formulierungen aufgeworfen werden. Insbesondere gehe ich auf Jan Assmanns (1999) These ein, dass „die Rede vom ‚kollektiven Gedächtnis‘ nicht metaphorisch zu verstehen“ (ebd.: 36) sei, woran sich unmittelbar die Frage knüpft, in welcher Weise ein Kollektiv ein Gedächtnis haben kann. Vor diesem Hintergrund geht es anschließend darum, das Verhältnis zwischen personengebundenem Wissen und kollektivem „Wissen“ zu bestimmen (3). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und der Formulierung weiterführender Fragen (4).

2 Arten von Wissen – einige Unterscheidungen

Die (Wissens-)Transferwissenschaften definieren sich durch ihre die Grenzen der traditionellen Disziplinen übergreifende Beschäftigung mit Fragen wie den folgenden:

- Was ist Wissenstransfer und sollten wir statt von *Transfer* nicht besser von *Transformation* sprechen?
- Unter welchen Bedingungen gelingt *Wissenstransfer*?

- Wie ist *Wissenstransferqualität* definiert?
- Wie lässt sich die Qualität von *Wissenstransfer* sicherstellen, kontrollieren, messen? (Vgl. die Beiträge zu den Bänden Wichter/Antos 2001; Antos/Weber 2005; Wichter/Busch 2006)

Wenn man diese Fragen nicht in abstrakter Weise, sondern empirisch und auf der Basis konkreter Beispiele von Transfer- und Transformationsprozessen beantworten möchte (vgl. z.B. Weber 2005), ergibt sich ein gravierendes Problem. Das Wissen, das zum Beispiel im Deutschunterricht vermittelt, erworben, konstruiert wird oder doch werden soll, ist vielschichtig, heterogen und komplex. Eine Gedichtinterpretation etwa verlangt vom Schüler nicht nur das Wissen um bestimmte Metren, Reimschemata etc., um Gattungen, Epochen und Autoren, sondern auch die Fähigkeit, eine Aufgabenstellung zu verstehen, einen Text zu planen und zu verfassen, sich der Aufgabe entsprechend auszudrücken usw. Wer jemandem erklären möchte, wie man einen Apfelkuchen bäckt, muss seinem „Lehrling“ möglicherweise nicht nur das Rezept mit den Zutaten und deren Zubereitung darlegen. Vielleicht wird er, je nachdem für wie erfahren er seinen Schüler hält, darüber hinaus auch Hinweise geben, wie etwa die, dass man die Milch vorher besser kühl stellen sollte und der zur Verfügung stehende Ofen einige Besonderheiten aufweist. Anderes aber wird er voraussetzen *müssen*. Wie man einen Mixer bedient, wie man Eier trennt, dass man die Backform einfettet, bevor man den Teig hineingibt – dies wird nicht explizit erläutert oder vorgeführt, sondern im Vertrauen darauf, dass es bekannt und gekannt ist, ungesagt gelassen.

Einem anderen Beispiel für die Vielschichtigkeit des Wissens, das in bestimmten Situationen relevant wird, begegnet man, wenn man die in jüngster Zeit so populären TV-Quizshows betrachtet. In Sendungen wie *Wer wird Millionär* (RTL) wird einerseits reines Faktenwissen abgefragt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Art propositionalen, sprachlichen bzw. versprachlichten Wissens die einzige Art von Wissen ist, über das die Kandidaten verfügen müssen, um erfolgreich zu sein. Vielmehr sollten sie darüber hinaus in der Lage sein, ihre Nervosität zu beherrschen, die gestellten Fragen zu verstehen und die versteckten Hinweise, rhetorischen Strategien etc. zu durchschauen, die die Moderatoren verfolgen und die für das Publikum den Reiz der Veranstaltung verstärken. Janich (2009) grenzt diese Arten von Wissen als *Kompetenzen* vom propositionalen Wissen ab und folgt damit einer Tradition, die bis auf Ryle (1949) zurückreicht.

Aus einer kommunikationsanalytischen Perspektive deutet sich die Vielschichtigkeit von Wissen auch an, wenn die Qualität von Wissenstransformationen bewertet wird. Hier unterscheidet die Literatur zwischen *gutem*, *erfolgreichem*, *gelingenem*, *effektivem* und *effizientem* Wissenstransfer (Roelcke 2005). Diese verschiedenen Prädikate sind u.a. deshalb nicht synonym, weil sie Wissen unterschiedlicher Arten näher bestimmen.

Die Wissenswissenschaften haben die Aufgabe, die oben skizzierte Vielgestaltigkeit von dem, was übergreifend *Wissen* genannt wird, zu erkennen und zu analysieren. Typen von Wissen sind zu unterscheiden, und es ist zu klären, wie Wissen unterschiedlicher Art aufeinander bezogen ist und miteinander interagiert. Zur analytischen Herausforderung wird die Komplexität, wenn man sich konkreten Fällen von Wissenstransformationen und der Überprüfung ihres Erfolgs zuwendet. Die erwähnten Quizshows beziehen ihren Reiz für den Fernsehzuschauer zum Teil daraus, dass offen bleibt, ob ein scheiternder Kandidat über ein bestimmtes Faktenwissen tatsächlich nicht verfügt oder im Hinblick auf eine sprachlich-kommunikative Kompetenz überfordert ist.

Aus anderen Perspektiven ist diese Offenheit nicht erwünscht. Wenn wir als Kommunikationswissenschaftler beobachten, dass ein Wissenstransferversuch misslingt, interessiert uns, welche Faktoren zu diesem Misslingen beigetragen haben und welche nicht. Hat der Adressat – z.B. jemand, der nach dem Weg zum Bahnhof gefragt hatte – die Erklärung nicht verstanden oder war er aus anderen Gründen nicht in der Lage, ihr zu folgen? Warum hat er sie nicht verstanden; war seine sprachliche Kompetenz nicht ausreichend oder hat sich für ihn inhaltlich ein Problem ergeben?

Auch vom Standpunkt des Lehrers ist es, um adäquat auf eine für ihn unbefriedigende Leistung reagieren zu können, wichtig zu unterscheiden, ob sein Schüler ein bestimmtes Wissen tatsächlich nicht besitzt, ob er eine Aufgabe aufgrund ihrer Formulierung nicht verstanden hat, oder ob seine eigene begrenzte Formulierungskompetenz ihm nicht erlaubte, einen adäquaten Text zu produzieren.

Der Gegensatz von propositionalem und prozeduralem Wissen und ihre jeweiligen Ausdifferenzierungen¹ beschreibt nur eine Dimension des Wissensraums. Weitere gängige Unterscheidungen in Bezug auf Typen von Wissen sind bereits im Titel dieses Beitrags genannt. Wissen wird demnach charakterisiert als

- explizit oder implizit
- isoliert oder kontextualisiert
- individuell oder kollektiv.

Alle diese Gegensatzpaare sind erläuterungsbedürftig. Das erste der drei, das Polanyi (1985 [1966]; s.a. Klappbacher 2006) zurückgeht, ist eng verwandt mit der *Propositional-prozessural*-Unterscheidung. Allerdings fokussiert es stärker auf die Frage, ob Wissen, von dem die „Besitzer“ nicht wissen und vor allem auch nicht sagen können, dass sie es haben, in „bewusstes“ und als solches sagbares Wissen überführt werden kann. Dieser Gesichtspunkt wird durch den englischen Terminus *tacit knowledge* („stilles Wissen“) noch stärker hervorgehoben. Der Unterschied

¹ Für eine differenzierte Struktur- und Funktionsbeschreibung kommunikativer Kompetenzen vgl. Janich (2004, 2008).

zwischen *isoliertem* und *kontextualisiertem* Wissen wird anhand eines Vergleichs zwischen einem gebildeten Laien und einem Naturwissenschaftler hinsichtlich ihres Wissens um die Relativitätstheorie deutlicher. Während beide wissen, dass die Energie eines Körpers gleich dem Produkt seiner Masse und seiner Geschwindigkeit zum Quadrat ist ($E = m c^2$), ist diese Formel nur für den Wissenschaftler in ein System eingebunden, innerhalb dessen sich daraus Folgerungen ziehen lassen, damit gerechnet werden kann etc. Quizshow-Wissen ist häufig isoliertes Wissen, das umgangssprachlich auch als „reines Faktenwissen“ bezeichnet wird.

Im Folgenden geht es nun aber um die letzte der drei oben aufgeführten Unterscheidungen, also um das Verhältnis von *individuellem* und *kollektivem* Wissen und um die theoretischen Fragen, die mit der Bestimmung dieses Verhältnisses verbunden sind. Dabei werde ich in erster Linie auf kollektives *propositionales* Wissen eingehen.

3 *Kollektives Wissen – Ein ungelöstes Problem*

In den Kulturwissenschaften – und damit auch in den Sprach- und Sozialwissenschaften – ist es von größtem Interesse zu bestimmen, über welches gemeinsame Wissen die Mitglieder einer Gemeinschaft verfügen, was es bedeutet, dass diese Mitglieder ein Wissen „teilen“ und durch welches gemeinsame Wissen ihrer Mitglieder Gemeinschaften definiert sind. In diesem Diskussionszusammenhang stehen der Begriff des kollektiven Wissens und seine Verwandten, z.B. Jan Assmanns (1999) Konzept des kulturellen Gedächtnisses, stellvertretend für die Annahme, dass ein in näher zu spezifizierender Weise geteiltes Wissen einer Gemeinschaft angehört. Demnach besteht diese Gemeinsamkeit in mehr als nur der Übereinstimmung bezüglich bestimmter Annahmen oder Wissensbestände. Die Rede vom Kollektiven präsupponiert, dass es sich dabei um mehr und um etwas qualitativ anderes handelt als um die Summe, das Produkt oder die Schnittmenge individueller Wissensbestände. Diese intuitiv plausible Charakterisierung wirft jedoch die Fragen auf, worin das Kollektive kollektiven Wissens besteht und in welcher qualitativen Weise das kollektive Wissen innerhalb einer Gemeinschaft über die Schnittmenge der individuellen Wissensbestände von Mitgliedern dieser Gemeinschaft hinausgeht.

Eine erste einflussreiche Antwort auf diesen Fragen hat David Lewis (1969) anlässlich seiner Analyse von Konventionen gegeben. Als wesentliches Merkmal gemeinsamen Wissens arbeitet er die Verschränktheit des Wissens mehrerer Individuen bezüglich einer beliebigen Proposition p heraus. Bei gemeinsamem Wissen handelt es sich also um Annahmen, die aufeinander Bezug nehmen, einander „replizieren“, wie Lewis das nennt. In einer stark verkürzenden, für die Zwecke dieses Beitrags jedoch ausreichenden Weise, lässt sich beispielsweise die Struktur des Gemeinsamen Wissens von Peter und Anke, dass p (z.B., dass Paris die Hauptstadt von Frankreich ist), wie folgt darstellen:

Peter weiß, dass p .	Anke weiß, dass p ,
UND	
Peter weiß, dass Anke weiß, dass p .	Anke weiß, dass Peter weiß, dass p .
UND	
Peter weiß, dass Anke weiß, dass er weiß, dass p .	Anke weiß, dass Peter weiß, dass sie weiß, dass p .
UND	
...	...

Diese Analyse des verschränkten Wissens meint Lewis sicher nicht als Teil einer kognitiven Theorie; vielmehr expliziert sie die logische Struktur des gemeinsamen Wissens. Dennoch: Was wir hier sehen, ist nicht die Struktur des *einen* Wissensbestands einer kognitiven Entität (bestehend aus Peter und Anke), sondern eine *Konstellation* zweier individueller Wissensbestände, die sich allerdings aufeinander beziehen. Durch diesen Bezug entsteht nicht qualitativ Neues, hier verschmilzt nichts zu einer neuen Einheit. Man könnte mit einem Bild sagen: Die Parallelen treffen sich nicht, auch nicht im Unendlichen. Gerade in diesem Nicht-Verschmelzen liegt ja auch die unaufhebbare Möglichkeit begründet, dass (vermeintliche) Konventionen scheitern, weil sich einer der Beteiligten im Hinblick auf die Annahmen des Partners irrt.

Lewis' Analyse des Gemeinsamen Wissens als Konstellation des Wissens von Individuen beantwortet also nicht die oben gestellte Frage nach dem qualitativ Besonderen des kollektiven Wissens. Ein Autor, der mit seinen einschlägigen Arbeiten zu diesem Thema seit den 1990er Jahren auf große Resonanz stößt, ist Jan Assmann. Er knüpft an die Überlegungen von Maurice Halbwachs (1985 [1950]) an, wenn er sich mit dem Begriff des *kollektiven Gedächtnisses* auseinandersetzt. Nun wäre es sicher falsch, Gedächtnis und Wissen ohne weiteres gleichzusetzen. Ohne dass dies hier ausführlich dargelegt werden könnte, erscheint jedoch eine Parallele offensichtlich und für die gegenwärtige Erörterung relevant: Gedächtnis wie Wissen wird zunächst einmal Individuen zugerechnet. In der Alltagssprache äußert sich das u.a. darin, dass wir Sätze bilden, die wie folgt beginnen: „Ich weiß, ...“, „Ich erinnere mich ...“, etc. Aussagen der Form „Unsere Gesellschaft erinnert sich, dass ...“ oder „Die Gemeinschaft weiß, ...“ erscheinen demgegenüber erläuterungsbedürftig. Wenn sich also sagen ließe, um was für eine Art von Gedächtnis es sich beim *kollektiven* Gedächtnis handelt und wie es sich zum *individuellen* Gedächtnis verhält, dann müssten sich daraus auch Einsichten zum Begriff des kollektiven Wissens ableiten lassen.

Zum Wesen des kollektiven Gedächtnisses hält Assmann Folgendes fest:

Gedächtnis wächst dem Menschen erst im Prozeß seiner Sozialisation zu. [...]Dieses Gedächtnis ist kollektiv geprägt. *Daher* ist die Rede vom „kollektiven Gedächtnis“ nicht metaphorisch zu verstehen (Assmann 1999: 35f.; meine Hervorhebung; T.W.).

Die argumentative Struktur, die auf diese Weise zum Ausdruck kommt, scheint die folgende zu sein: Weil (jedes individuelle) Gedächtnis kollektiv *geprägt* ist, muss es ein kollektives Gedächtnis in einem irgendwie eigentlichen, nicht-metaphorischen Sinne geben. Doch auch, wenn man den ersten beiden Sätzen, Assmanns Prämissen, zustimmt, ist durchaus nicht evident, dass der dritte Satz daraus folgt, wie es der Autor nahelegt. Vielmehr wird hier das Problem, das Verhältnis zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis zu bestimmen, nur noch dringender, zumal wenn er fortfährt:

Subjekt von Gedächtnis und Erinnerung bleibt immer der einzelne Mensch, aber in Abhängigkeit von den „Rahmen“, die seine Erinnerung organisieren. [...] Zwar „haben“ Kollektive kein Gedächtnis, aber sie bestimmen das Gedächtnis ihrer Glieder (Assmann 1999: 36).

Es ist also mit Assmann festzuhalten: Individuen, nicht Kollektive, haben Gedächtnis. Aber Individuen formen, bilden Gedächtnis – und man darf im gegenwärtigen Zusammenhang feststellen: Sie bilden Wissen – in Abhängigkeit von durch Kollektive organisierten Rahmen. Dies bedeutet aber doch, dass diese Rahmen nicht selbst Gedächtnis- oder Wissensstatus haben können. Wenn Assmann also auf dem nicht-metaphorischen Charakter kollektiven Wissens besteht, belässt er es bei einer emphatisch vorgetragenen These. Er sagt, was kollektives Wissen nicht ist, unterlässt es dann aber, dieses Konzept positiv zu bestimmen und damit von individuellem Wissen abgrenzbar zu machen. Hier liegt – nicht nur vonseiten Assmanns – bis heute ein Desiderat.

Damit sind seine Leser gezwungen, die Beziehung zwischen dem Gedächtnis der individuellen Mitglieder einer Gemeinschaft und den kollektiven „Rahmen“ auf der Basis des von Assmann Dargelegten eigenständig zu klären. Ein Versuch, dies zu tun, kann von der Überlegung ausgehen, dass die bei Assmann ein wenig im Unklaren bleibenden kollektiven „Rahmen“ durch Texte oder andere semiotische Gebilde gegeben sind. Diese sind als wahrnehmbare Äußerungen unterschiedlichen Individuen in gleicher oder doch ähnlicher Weise zugänglich; diese Äußerungen werden dann interpretiert und verstanden. Was diese Zeichenformen zum Ausdruck bringen, kann als *Information* bezeichnet werden. Information allerdings schließt ihre Interpretation und ihr Verstanden-Werden noch nicht ein. Deshalb wäre es auch irreführend, sie mit Wissen oder – in speziellen Fällen – mit Gedächtnis gleichzusetzen. Indem Individuen Zeichen verstehen, transformieren sie Informationen in Wissen. Somit können allenfalls Informationen kollektiv sein, insofern sie als Aspekte von Zeichen angesehen werden, die außerhalb von Individuen existieren.

Wissen, das auf Verstehen von Informationen beruht, kann jedoch vor dem Hintergrund der Assmann'schen Voraussetzungen nur als individuelles begriffen werden. Damit aber bleibt die These vom nicht-metaphorischen Charakter des Ausdrucks *kollektives Gedächtnis* (bzw. *kollektives Wissen*) uneingelöst.

Am Ende dieser Diskussion bleibt festzustellen: Derjenige Wissensbegriff, in Bezug auf den die zentrale Frage nach seinem „Träger“, nach demjenigen, der (etwas Bestimmtes) weiß, beantwortet werden kann, handelt vom *individuellen* Wissen. Wenn Kollektive Wissen „haben“, „über“ Wissen „verfügen“ oder Wissen „herausbilden“ oder „erwerben“, dann tun sie das in ganz anderer Weise als Individuen. Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass individuelles Wissen unabhängig von kollektiven Prozessen ist. Im Gegenteil erwerben Einzelne Wissen zu einem großen Teil im Zuge kommunikativer Interaktionen, in deren Verlauf sie Äußerungen interpretieren und in ihr bereits vorhandenes Wissen integrieren. Diese Äußerungen, bzw. die Äußerungsformen werden in den interindividuellen Raum hinein vollzogen, sie können und sollen von Vielen wahrgenommen werden. Insofern die individuellen Mitglieder von Sprech- und Kulturgemeinschaften in weiten Teilen ähnliche kommunikative Erfahrungen machen – man denke an die Bildungsinstitutionen und die Massenmedien –, kann man hier mit Assmann sehr wohl davon sprechen, dass kollektive kommunikative Rahmen individuelles Wissen (mit-)prägen. Das Kollektive ist damit eine *Voraussetzung für* Wissen, nicht ein *Typ von* Wissen.

4 Fazit

Die Begriffe *Wissen*, *Transferqualität*, *Transfererfolg* etc. verlieren ihre Einheitlichkeit, sobald man sie auf konkrete Fälle von Wissenstransfers anzuwenden sucht. Spätestens, wenn es zu verstehen gilt, in welcher Hinsicht ein Wissenstransfer gescheitert ist und man nach Optimierungsmöglichkeiten sucht, muss man deutlich sagen, um welches Wissen und um Wissen welchen Typs es sich handelt.

Dabei scheint noch ganz ungeklärt, wie sich die verschiedenen Phänomene, die wir alle mit dem Terminus *Wissen* bezeichnen, zueinander verhalten. Ganz besonders gilt das für das Verhältnis von propositionalem und prozeduralem Wissen.

Bezüglich eines Begriffspaars jedoch scheint die Unklarheit geringer zu sein. Ich meine hier den Gegensatz zwischen individuellem und so genanntem kollektivem Wissen. Hier schlage ich eine radikale Lösung vor: Wissen ist immer individuell. Von kollektivem Wissen kann erst dann sinnvoll gesprochen werden, wenn geklärt ist, wie Kollektive ein Wissen „haben“ können, dass sich von der Schnittmenge der Wissensbestände ihrer Mitglieder qualitativ unterscheidet. Damit wird gerade nicht die zentrale Bedeutung des Kollektiven für die Entstehung und Dynamik von Wissen bestritten. Dass das Kollektive in der Form unterschiedlicher sozialer und kommunikativer Rahmen eine Grundlage für individuelles Wissen darstellt, wurde oben dargelegt. Wie genau dies im Zuge sozialer Interaktionen realisiert wird, ist

der Gegenstand empirischer Analysen von Wissenstransformationen (vgl. z.B. Weber i. V.; vgl. auch Weber 2003 zu konversationellen Reparaturen als interaktionale Mittel der Herstellung Gemeinsamen Wissens).

5 Literatur

Antos, Gerd/Tilo Weber (Hg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers (= Transferwissenschaften 4). Frankfurt a.M.

Assmann, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 2. Auflage dieser Ausgabe. München.

Bonß, Wolfgang (2002): Riskantes Wissen. Zur Rolle der Wissenschaft in der Risikogesellschaft. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Gut zu Wissen – Links zur Wissensgesellschaft. Münster.

Halbwachs, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a.M. [Frz. Original: Paris 1950.]

Hubig, Christoph (2000): Unterwegs zur Wissensgesellschaft. Grundlagen, Trends, Probleme (= Technik – Gesellschaft – Natur 3). Berlin.

Janich, Nina (2004): Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur). Tübingen.

Janich, Nina (2009): Kommunikative Kompetenz und Sprachkultiviertheit – ein Modell von Können und Wollen. In diesem Band.

Klappacher, Christine (2006): Implizites Wissen und Intuition. Warum wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen – die Rolle des impliziten Wissens im Erkenntnisprozess. Saarbrücken.

Lewis, David K. (1969): Convention. Cambridge, MA.

Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (= Internationale Hochschulschriften 311). 3. Auflage. Münster u.a.

Polanyi, Michael (1985). Implizites Wissen (= stw 543). Frankfurt a.M. [Engl. Original: Garden City, NY, 1966.]

Roelcke, Thorsten (2005): Ist ein gelungener Wissenstransfer auch ein guter Wissenstransfer? Effektivität und Effizienz als Maßstab der Transferqualität. In: Gerd Antos/Tilo Weber (Hg.). Transferqualität 41–53.

Ryle, Gilbert (1949): The concept of mind. Oxford.

- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.
- Weber, Tilo (2002): Reparaturen – Routinen die Gespräche zur Routine machen. In: Linguistische Berichte 192, 419–454.
- Weber, Tilo (2005): Wissenstransfer – Transferqualität – Transferqualitätskontrolle. In: Gerd Antos/Tilo Weber (Hg.). Transferqualität. Frankfurt, M., 71–81.
- Weber, Tilo (2008). Wissenstransformationen im Gespräch am Beispiel telefonischer Beratungen zu Versicherungen. In: Oliver Stenschke/Sigurd Wichter (Hg.): Wissenstransfer und Diskurs (= Transferwissenschaften 6). Frankfurt a.M.
- Wichter, Sigurd/Gerd Antos (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft (= Transferwissenschaft 1). Frankfurt a.M.
- Wichter, Sigurd/Albert Busch (Hg.) (2006): Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis (= Transferwissenschaften 5). Frankfurt a.M.
- Zypries, Brigitte (2003): Rede von Bundesjustizministerin Zypries anlässlich der Verabschiedung des Gesetzes zur Regelung des Urheberrechts in der Informationsgesellschaft / Gesetz zu den WIPO-Verträgen vom 11. April 2003. http://www.bmj.bund.de/enid/0,775a51706d635f6964092d09383537093a0979656172092d0932303033093a096d6f6e7468092d093034093a095f7472636964092d09383537/Ministerin/Reden_129.html (letzter Zugriff: 19. März 2008).

Wer weiß was?

Eine synkritische Betrachtung

Matthias Ballod (Koblenz/Halle)

- 1 Ausgangsposition
- 2 Welches Wissen ist gemeint?
- 3 Was soll ich wissen?
- 4 Was kann ich wissen?
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Ausgangsposition

Wir alle sind Laien ... fast überall! Die Wissensbereiche, in denen Experten Experten sind, werden immer kleiner, denn genau betrachtet zersplittert das immens wachsende wissenschaftliche Wissen in immer kleinere Partikel und Segmente. Das bedeutet: Es ist überhaupt immer schwieriger, Experte für etwas zu sein. Immer weniger gelingt es, alle relevanten Zusammenhänge zu erkennen oder aktuelle Entwicklungen zu verfolgen, selbst dann, wenn uns das Thema besonders stark interessiert. Überspitzt ausgedrückt: Jeder weiß etwas, aber jeder etwas anderes! Im Endeffekt führt dies zu immer kleineren Schnittmengen geteilten Wissens.

Und nicht nur das – feste Wissensbestände und Wissenspositionen verlieren in globalisierten und technisierten Wissensgesellschaften immer schneller an Bedeutung. Zwar lässt sich die viel zitierte Halbwertszeit des Wissens empirisch nur schwer nachweisen, die Bedingungen der *Gewinnung* und der *Weitergabe* von Wissen aber haben sich seit Mendel, Einstein oder Heisenberg stark verändert. Als *Wissensexplosion* wird das Phänomen bezeichnet, wonach die enorme Menge an Informationen, als das Ergebnis von Forschung, wiederum in den Wissenschaftsprozess einfließt (Marx/Gramm 2002). Dass wissenschaftlicher Fortschritt gewünscht, notwendig und unumkehrbar ist, steht außer Frage. Wissen wird dabei oft nur noch als bloße Ware bzw. Rohstoff verstanden, um Innovationen zu beflügeln. Spätestens dann aber ist die Frage berechtigt, unter welchen Bedingungen Wissen nützlich ist und für wen. Ist Wissen ein Wert an sich oder ist es nicht vielmehr an Wissensträger und Bedeutungsfelder geknüpft? Wann lohnt es sich, von einer Wissensgesellschaft zu sprechen? Führt der Zuwachs des Wissens nicht gerade dazu, dass der Einzelne immer dümmer wird?

„Wissenschaft“ ist eben nicht nur, was wir uns von ihr wünschen – ein Instrument des Fortschritts und der Aufklärung –, sie ist auch nicht einfach nur eine „Herausforderung“, zu der die Kulturphilosophien sie im vorigen Jahrhundert erklärt haben; sie ist, wie vieles, was wir Menschen kollektiv, arbeitsteilig, erfolgreich tun, eine leider falsche, ungeprüfte Selbstverständlichkeit (Hentig 2005: 12).

Mit dieser provozierenden Feststellung wertet von Hentig die Frage nach dem „gemeinsamen“ Wissensbestand einer Kultur- oder Sprachgemeinschaft nicht ab, sondern auf.

Zumindest seit der Zeit der Aufklärung sicherte ein Grundbestand gemeinsamen Wissens den Fundus gesellschaftlicher und kultureller Identität einer Generation. Noch die Abiturienten der 1960er Jahre verfügten über eine relativ breite gemeinsame Wissensbasis. Lässt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts überhaupt noch von Allgemeinwissen sprechen? Führt nicht die fortschreitende Ökonomisierung des gesamten Bildungswesens zu immer mehr partiellem Wissen oder Halbwissen? Und verstärkt nicht gerade der verkürzte, reflexartige und standardisierte Zugriff auf das vermeintlich omniprésente *online* verfügbare Wissen (Stichwort: Google, Wikipedia) den Effekt aus Sicht des Einzelnen? Ist es dann nicht richtiger, von einer *Singularisierung* des Wissens zu sprechen?

Wenn sich Bildungseinrichtungen zu Wissenschaftsbetrieben wandeln, wenn Erkenntnisgewinn auf ökonomische Wissensgenerierung reduziert wird, wo bekommen Bildungsprozesse dann ihren Platz zugewiesen? Noch einmal von Hentig:

Bildung ist ein individueller, sich an und in der Person, am Ende durch sie vollziehender Vorgang. „Ich bilde mich“, lautet die richtige Beschreibung. Eine Form, die mir ein anderer aufprägt, macht mich nicht zum Gebildeten, sondern zu einem Gebilde. Und die Ertüchtigung für eine gesellschaftliche Tätigkeit ist etwas ganz anderes und heißt Ausbildung (ebd.: 13).

Sofern man diesen Überlegungen zustimmt, drängt sich die Anschlussfrage auf, wie ein Bildungskanon heute aussehen müsste oder – noch stärker zugespitzt – ob es einen solchen überhaupt noch geben kann. Zwei Gedanken werden hierzu im Folgenden weiter ausgeführt:

- 1) Bildungsrelevantes Wissen reicht in jedem Fall weit über den klassischen Fächerkanon hinaus.
- 2) In allen Fächern und Disziplinen werden neben fachlichen Kenntnissen (Faktenwissen) immer auch zugehörige Kompetenzen (Orientierungswissen) zu vermitteln sein.

2 Welches Wissen ist gemeint?

Wenn *Wissen* als zentrale Leitmetapher des gesamten Gesellschaftssystems fungiert, hat das Folgen für das Leben, das Arbeiten und das Lernen. Die Losung

vom lebenslangen Lernen mutiert vom politischen Schlagwort zur täglichen Anforderung in Schulen und Hochschulen, in Organisationen und Unternehmen. E-Learning und Wissensmanagement werden als Lösungswege beschritten; anfangs getreu dem Motto: „Was Medien anhäufen, sollte man auch mit Hilfe von Medien wegbaggern können“ (Hentig 1996: 44). Diese schlichte Formel wird abgelöst von dem Bewusstsein, dass eine Wissensgesellschaft ihren Namen erst dann verdient, wenn eine veränderte Wissens-Kultur Einzug hält.

Eine Vorklärung zum Wissensbegriff scheint nun unabdingbar, aber die divergierenden Typen, Formen und Auffassungen von Wissen können hier weder befriedigend noch erschöpfend thematisiert werden. Verschiedene Autoren unterscheiden: implizites – explizites Wissen, propositionales – prozedurales Wissen, Verfügungswissen, Handlungswissen, Erfahrungswissen, Orientierungswissen, wissenschaftliches Wissen, Metawissen, individuelles – kollektives Wissen, Diskurswissen und einige andere Formen mehr. Zumindest drei Wissensarten werden i.d.R. unterschieden:

- Das deklarative Wissen bzw. das wissenschaftlich gesicherte Wissen, wie es in Lexika steht
- das prozedurale Wissen, also ein handlungsbezogenes Wissen (Rad fahren können) und
- das konzeptuelle Wissen, das uns hilft, Prinzipien und Erklärungen zu verstehen, um so das gewonnene Wissen eigenständig und sinnvoll zu vernetzen (z.B. Springfeld 2003).

Fest steht – bei allem Konsens – aber auch: Der Wissensbegriff hat in den letzten Jahrzehnten einen erkennbaren Bedeutungswandel erfahren. Zwar wird Wissen noch immer als subjektbezogene Größe aufgefasst, also als das, was jemand weiß, aber weiterführend wird es heute zunehmend im Sinne eines Verfügungswissens verstanden. Wissen wird zur Ware, zum Inhalt, zum Wissensbestand, zum *Content* als Grundstoff für Innovation. Entsprechend wird ein subjektloser, technokratischer Wissensbegriff konzeptuiert. Dabei ergeben sich mehr als graduelle Unterschiede von Wissen in der kontextuellen Verwendung: Der *Börsianer* spricht von Wissen und meint tagesaktuelle, dynamische Kurswerte; der *Betriebswirt* denkt an Prozessdaten oder an Workflow, der *Wissenschaftler* an neue, stabile Ergebnisse aus der Laborforschung und der *Lehrer* an zu vermittelnden Lernstoff.

Wird die Bezeichnung *Knowledge-Gap* zumeist bezüglich des Gefälles zwischen oder innerhalb von Kulturen und Gruppen benutzt, so weitet sich diese Kluft auch zwischen der rasant anwachsenden Menge an Wissen insgesamt und unseren eigenen bescheidenen Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten. Genau betrachtet, öffnet sich auch eine Schere zwischen dem, was prinzipiell wissbar ist, und dem, was ein einzelner überhaupt noch wissen kann.

Das hat Konsequenzen: Hieraus erwächst nämlich ein Problem, das der Philosoph Mittelstraß wie folgt beschreibt. In der faktischen Begrenztheit unseres eigenen Wissens, die nur teilweise etwas mit der Ausschöpfbarkeit der Natur oder unserer Informationskapazitäten zu tun hat, liegt auch seine Unbegrenztheit, nämlich im Sinne eines unabschließbaren Fortschritts (vgl. Mittelstraß 2000: 29). Weiterhin ist ein bedeutendes Charakteristikum des wissenschaftlichen Wissens die ihm innewohnende Tendenz zur Vermehrung. Hubert Markl, ehemaliger Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, hat das Wissen daher einmal bildhaft mit einer Kugel verglichen, die von Nichtwissen umgeben ist und beständig größer wird. Mit ihrem Anwachsen vergrößert sich ihre Oberfläche und damit auch ihre Berührungspunkte mit dem Nichtwissen (Markl 2002). Sofern diese Analogie eine gewisse Plausibilität aufweist, ergeben sich neue, weiterführende Fragen.

3 Was soll ich wissen?

Welches Wissen wird als bildungsrelevant angesehen? Zunächst ist es das Wissen, das in Bildungsanstalten vermittelt wird. Diese Haltung entspricht dem klassischen Verständnis von einem Kanon, also kanonisiertem Wissen:

Bei der Vermittlung von Wissen geht es um intendierte Prozesse, deren Planung, Auswahl und Begründung in enger Verbindung mit der Didaktik einerseits und dem Verständnis von Bildung andererseits steht. Die zielgruppen- und zweckorientierte Vermittlung von Wissen impliziert einen reflektierten Bildungsbegriff (Ballod 2007: 176).

Zugleich muss einem zeitgemäßen Bildungsbegriff die Neuorganisation von Bildungsinhalten inhärent sein. Denn bildungsrelevantes Wissen umfasst mehr als die kanonisierten Wissensdomänen in den wissenschaftlichen Disziplinen oder den Lehr- und Studienplänen von Schulen und Universitäten. Der Fächerkanon steht dieser notwendigen Neuorientierung vielfach als hemmendes Bollwerk im Wege. Der Bildungsprozess gerät zur „Wissensmast“, der Vielwischer zum Gebildeten, der er gar nicht sein kann.

Nicht alles Wissen ist materialisiert, geschweige denn digitalisierbar. Und noch wichtiger: Bücher waren und sind zu allen Zeiten etwas Kostbares gewesen. Trotzdem: Sie sind letztlich nur der materialisierte Rohstoff von Wissen. Nicht gelesene Bücher sind tote Materie. Erst durch das Lesen und unser Mitdenken wird das darin Geschriebene lebendig. Das heißt, gerade in den Bildungsinstitutionen muss es darum gehen, Erfahrungen zu sammeln, die einem helfen, in der Welt zurechtzukommen. Es geht also im Kindergarten nicht vorrangig darum, mit Laptops zu arbeiten; in den U.S.A. beispielsweise werden mancherorten Computer bereits wieder aus den Klassenzimmern verbannt.

Es sind gerade die basalen Erfahrungen: das Fühlen, das Riechen und das Schmecken, die zu ungeahnter Intensität und einem vertieften Erfassen oder Verständnis

der Dinge führen. Der sinnliche Eindruck beim Barfußlaufen auf moos- oder laubbedeckten Waldboden, das Duften blühender Rosen oder das Schmecken klaren Quellwassers, die Akustik eines Kirchenkonzerts.

Vieles von dem, was mit Genuss oder Ästhetik zu tun hat, gehört in diesen Bereich: Musik, Literatur, Kunst usw. Mehr noch:

Explizites Wissen ist klassifiziertes Wissen, und wenn eine Klassifikation nicht gegeben ist, entwickelt man seine eigenen Schemata. Das Kriterium für eine gelungene Klassifikation ist deren Stimmigkeit und deren Klarheit; dies sind ästhetische Kriterien. Für die Stimmigkeit des impliziten Wissens gilt ebenfalls das ästhetische Kriterium; nur wenn Handlungs- oder Bewegungsabläufe harmonisch sind, wenn sie eine Gestalt bilden, dann werden sie als richtig und auch persönlich als befriedigend empfunden. [...] Wenn Ästhetik [...] nicht eingegrenzt wird auf die Philosophie der Kunst oder die Theorie des Schönen, dann gilt in der Tat das ästhetische Prinzip auch für das Anschauungs- und das Erinnerungswissen (Pöppel 2002).

Lernen ist daher mitnichten ein bloß kognitiver Akt; Lernen ist im Gegenteil stark mit Sinnlichkeit verbunden und an Emotionen geknüpft. Auch das Wort *Bildung* weist – in Analogie zu *Wissen* – ursprünglich auf einen stattgefundenen Prozess hin: Ein Individuum ist durch das, was ihm begegnet ist, was es kennen gelernt hat, womit es sich auseinandergesetzt hat, verändert worden. Die Person ist gebildet worden, einem Bild immer ähnlicher geworden, durch das sich ein „entfalteter“ Mensch von einem „weniger entfalteten“ unterscheiden lässt. Bildung vollzieht sich demnach nur durch reale Auseinandersetzung, durch Ausprobieren, durch An- und In- und Mit-uns-selber-Erfahren. Dadurch werden wir nachhaltiger verändert als durch bloßes Lernen, Auswendiglernen, Auswendigwissen. Wissen ist bloßer „Bildungsstoff“, sodass sich in Anlehnung an Kant formulieren lässt: „Wissen ohne Bildung ist leer, aber Bildung ohne Wissen bleibt blind“.

4 Was kann ich wissen?

Als *Informationsflut* wird metaphorisch ein weiteres Phänomen der Neuzeit bezeichnet, mit weit reichenden Konsequenzen für alle gesellschaftlichen Bereiche (vgl. z.B. Antos 2001). Dazu ein kleines Gedankenspiel: Auf der Frankfurter Buchmesse des Jahres 2007 wurden rund 16.000 Neuerscheinungen vorgestellt. Wie lange würde es wohl dauern, alle „neuen“ Bücher zu lesen? Bei durchschnittlich 300 Seiten, bräuchten Sie für die 5 Millionen Seiten insgesamt etwa 11 Jahre. Vorausgesetzt Sie lesen konsequent 50 Seiten in der Stunde, 24 Std. rund um die Uhr. Falls Sie es bei 2 Stunden konzentriertem Lesen am Tag belassen, benötigen Sie bereits 132 Jahre. Wohl gemerkt: nur für die Neuerscheinungen auf dem Büchermarkt eines Jahres eines Landes.

Andererseits boomt in der Unterhaltungsindustrie die telegene Vermarktung von Wissen in ganz unterschiedlichen Formen und Formaten. Quiz-Shows sind nach fast 10 Jahren noch immer Quotengaranten. Taugt diese Form von Unterhaltung aber

auch zur Vermittlung von Wissen, wenn doch vorwiegend Wissensinhalte als Faktenwissen abgefragt wird? Mehrere Studien befassen sich mit der Frage, inwiefern Quizsendungen Alltagswissen bzw. kulturelles Bildungswissen ausbauen helfen. Ein Potenzial zum „Wissensaufbau“ bei den Zuschauern ist offenkundig gegeben, sofern das Wissen verständlich und anschaulich erklärt sowie zielgruppen- und mediengerecht didaktisch aufbereitet ist (Panyr et al. 2005). Aus den Strategien, die die Teilnehmer anwenden, lässt sich gut ablesen, wie sie ihr Vorwissen neu verknüpfen oder aber nach dem Ausschlussprinzip Optionen verwerfen. Beim Beantwortung der Fragen nützt ihnen ein hohes Maß an logischem Denkvermögen, aber auch sehr gute Sprachkenntnisse.

Warum ist das Sprachvermögen so entscheidend? Weil die individuelle Wissensbewältigung und das Erschließen fachlicher und sachlicher Zusammenhänge fundierte Kenntnisse von Begriffen, Benennungen und sprachliche Strukturen sowie ihrer Anwendung voraussetzt. Der Philosoph Peter Bieri bringt es in guter Tradition von Immanuel Kant, Wilhelm von Humboldt oder Karl Bühler auf den Punkt: Sprache ist das elementare und eigentliche *Medium* bei der Aufnahme, Verarbeitung und Bewertung von Wissen und zugleich der *Generalschlüssel* für unsere Umwelt, unser Denken und für den Austausch mit anderen Menschen. Denn:

Sprache gibt uns eine begriffliche Organisation von Erfahrung. Begriffe sind Prädikate, also Wörter in Aktion. Sie helfen uns, das Erfahrene zu klassifizieren. Anschauung ohne Begriffe, und also ohne Sprache, ist blind. Erst wenn wir ein Repertoire von Prädikaten haben, können wir etwas als etwas sehen und verstehen: als Maschine, als Geld, als Revolution. Sprache gibt uns ein System von Kategorien, das gedankliches Licht auf die Dinge wirft (Bieri 2007: 44f.).

Ohne dieses sprachliche Koordinatensystem kann Wissen weder erworben noch vermittelt werden. Um diese Welten zu öffnen, bedarf es darüber hinaus der Neugier und des Muts: neue Ideen entwickeln, kreative Ansätze verfolgen, Querdenken zulassen und unbequeme Fragen stellen.

5 Ausblick

Die aktuellen Bedarfslagen zum individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen „Umgang mit Wissen“ erfordern ein Umdenken bezüglich bildungsrelevantem Wissen. Auf einem – lieber breiten als schmalen – Sockel an Allgemeinbildung und den stofflichen Grundlagen eines Fachs sollte und muss vermehrt „Wissen über Wissen“, mit den oben genannten Bedingungen vermittelt werden. Denn: Die Forderung nach lebenslangem Lernen bleibt in der Wissensgesellschaft keine Phrase, sondern wird zur konkreten Anforderung. In der Konsequenz ist jeder Einzelne genötigt, seine persönliche Bildungsbiographie weiter zu entwickeln und immer wieder neu zu hinterfragen. Denn: Persönliches Wissen sichert dem Einzelnen seine Position, seine Vor(macht)stellung, seinen Vorsprung gegenüber anderen;