

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Eva-Maria Jung

Zwischen Subjektivität und Objektivität

Implizites Wissen als philosophisches Konzept

Einleitung

Dass wir mehr wissen, als wir zu sagen vermögen, ist eine der grundlegenden Einsichten des ungarisch-britischen Philosophen Michael Polanyi. Dies mag erst einmal verwundern, da man diese Annahme als nahezu trivial empfinden mag. Wenn wir uns bewusst machen, welches Wissen unseren Alltag prägt, so kommen wir schnell auf praktisches Know-how, das wir in der Regel nicht sprachlich ausdrücken, sondern in der Praxis demonstrieren: Wir kochen Kaffee, fahren mit dem Rad zur Arbeit, schreiben am Computer, reparieren den Fernseher oder lesen die Zeitung. Selbst ganz grundlegende Fähigkeiten und Kulturtechniken wie sprechen, laufen oder mit Messer und Gabel essen beanspruchen ein praktisches Wissen, welches in der Regel unausgesprochen bleibt.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Verengung menschlichen Wissens auf versprachlichtes Wissen so, als erhebe man ein Ratespiel oder eine Quizshow zum Paradebeispiel für Wissen, wo es darum geht, dies dezidiert abzufragen und auf explizite Antworten zu pochen: Man weiß die Antwort und kann sie benennen, oder eben nicht. Das scheint aber eine offensichtliche Schieflage zu sein: Denn nur in seltenen Fällen gestaltet sich menschliches Wissen so.

Wie kommen Philosoph:innen dazu, Polanyis Aussage als wichtige Einsicht einzustufen? Wie entsteht überhaupt die Vorstellung, dass Wissen sich in dem, was wir sprachlich ausdrücken können, erschöpft? In diesem Aufsatz werde ich diese und darauf aufbauende Fragen in den Mittelpunkt stellen. Das Ziel ist es, implizites Wissen als philosophisches Konzept zu reflektieren und aufzuzeigen, mit welchen Herausforderungen dieses Konzept verbunden ist.

Implizites Wissen als philosophisches Konzept

Schaut man in die Geschichte der philosophischen Erkenntnistheorie, so mag man im Hinblick auf unsere Ausgangsfragen zunächst enttäuscht sein: Es gibt kein einheitliches Konzept des impliziten Wissens. Wir können uns also nicht auf eine bestimmte Definition oder Formel

zurückziehen, wenn wir das Implizite des Wissens in der Philosophie untersuchen möchten. Polanyi, der den Begriff in der jüngeren Zeit eingeführt hat, ist in der philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftsphilosophie ein Außenseiter, was nicht zuletzt auf seine späte Zuwendung zur Philosophie (er war ausgebildeter Chemiker) und seine idiosynkratischen Konzepte und Methoden zurückzuführen ist. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sich das Konzept in der Philosophie nicht in der von ihm intendierten Weise durchgesetzt hat. Und doch werden gerade in jüngerer Zeit in einigen philosophischen Ansätzen Polanyis Überlegungen zumindest indirekt berührt.

Ich werde Polanyis Theorie später etwas genauer skizzieren, um ihre Eigenheiten aufzuzeigen. Im weiteren Verlauf wende ich mich dem Konzept des impliziten Wissens auf Umwegen zu, d. h., ich werde zunächst den klassischen Wissensbegriff in den Blick nehmen und untersuchen, inwiefern dieser versprachlichtem Wissen ein Primat zuordnet und implizites Wissen exkludiert. Zuvor werden in einem Exkurs auf Wittgenstein einige Vorüberlegungen zum Verhältnis von Wissen und Sprache vorangestellt.

Zum Zusammenhang zwischen Wissen und Sprache

Wittgensteins Klarinette

Nehmen wir zunächst ein Werk als Ausgangspunkt, das nur fünf Jahre vor Polanyis Hauptwerk *Personal Knowledge* (1958), allerdings posthum, erschienen ist: Ludwig Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* (1953). Wittgenstein wendet sich dort an einer Stelle gegen den von einem fiktiven Dialogpartner vorgebrachten Einwand, dass er das Wort „Sprachspiel“ nicht angemessen definiere. Er habe doch lediglich Beispiele für Sprachspiele vorgebracht, einfache kommunikative Situationen wie die von Bauarbeitern, die sich auf einer Baustelle durch das Zurufen von Wörtern Baumaterialien reichen. Eine Definition in dem Sinne, dass das Gemeinsame dieser Beispiele genannt werde, stehe aber noch aus – so der Einwand.¹ Wittgenstein reagiert auf diesen Einwand mit dem berühmten Konzept der *Familienähnlichkeit*. Der Begriff des Sprachspiels, ebenso wie der Begriff des Spielens, könne nicht durch eine *essentialistische* Definition bestimmt werden, und zwar deswegen, weil es schlicht keinen entsprechenden Begriffskern gebe. In diesem Zusammenhang zählt Wittgenstein eine Reihe unterschiedlicher Spiele auf, „Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele“², um zu zeigen, dass diese Spiele kein Merkmal gemein haben. Er spielt einige

¹ Wittgenstein, 2025, S. 56 (§.65).

² Wittgenstein, 2025, S. 56 (§.66).

Kandidaten für einen „gemeinsamen Nenner“ durch, etwa Unterhaltsamkeit, Geschick und Glück, um aufzuzeigen, dass keines dieser Merkmale bei allen Spielen vorzufinden ist. Wir sehen hier laut Wittgenstein vielmehr „ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen“³. Diese Ähnlichkeiten charakterisiert Wittgenstein im Folgenden als „Familienähnlichkeiten“⁴, und der Begriff des Spiels ist demzufolge ein Familienähnlichkeitsbegriff.

Auf den von einem fiktiven Dialogpartner vorgebrachten Einwand hin, Wittgenstein habe damit doch immer noch nicht gesagt, was ein Sprachspiel sei, und wisse es daher womöglich selbst nicht, wendet Wittgenstein die Aufmerksamkeit auf folgende Frage: „Was heißt es: wissen, was ein Spiel ist? Was heißt es, es wissen und es nicht sagen können?“⁵ Diese Frage wird im Kontext der *Philosophischen Untersuchungen* nicht direkt beantwortet, aber durch den Verweis auf Beispiele zumindest weitergeführt. In Abschnitt 78 heißt es:

Vergleiche: *wissen* und *sagen*:

wieviele m hoch der Mont-Blanc ist –

wie das Wort „Spiel“ gebraucht wird –

wie eine Klarinette klingt.

Wer sich wundert, daß man etwas wissen könne, und nicht sagen, denkt vielleicht an einen Fall wie den ersten: Gewiß nicht an einen, wie den dritten.⁶

Das Zitat ist selbsterklärend: Wenn uns jemand weismachen will, er wisse, wie hoch der Mont Blanc ist, könne es aber gerade nicht sagen, würden wir ihn für einen Schwindler halten und ihm dieses Wissen absprechen. Wenn aber jemand behauptet, er wisse, wie eine Klarinette klingt, könne es aber nicht weiter erklären, werden wir ihn nicht in der gleichen Weise abwerten. Das Wissen, wie ein Instrument klingt, gehört eben nicht zu den Fällen von Wissen, die wir sprachlich äußern können. Es zeigt sich nicht in unserer Sprache, sondern in bestimmten Verhaltensweisen, etwa dadurch, dass wir ein Stück im Radio als Klarinettenkonzert einordnen oder dass wir erkennen können, wann die Katze in Prokofjews *Peter und der Wolf* auftritt.

Ich möchte Wittgenstein keinesfalls eine systematische Theorie des impliziten Wissens in den Mund legen, aber zumindest deutet sich in den *Philosophischen Untersuchungen* an, dass er Wissen anerkennt, das nicht versprachlicht wird oder werden kann. Durch den Verweis auf unterschiedliche Kontexte unseres Alltagsgebrauchs des Wortes „Wissen“ macht er deutlich, dass Wissen in

³ Wittgenstein, 2025, S. 57 (§.66).

⁴ Wittgenstein, 2025, S. 57 (§.67).

⁵ Wittgenstein, 2025, S. 63 (§.75).

⁶ Wittgenstein, 2025, S. 64 (§.78). Hervorhebungen im Original.

unterschiedlichen Sprachspielen auftaucht und dass nicht in allen Sprachspielen die Forderung erhoben wird, dass wir das, was wir wissen, auch sprachlich ausdrücken können.

Eine von Wittgenstein inspirierte Annäherung an das implizite Wissen könnte also folgendermaßen aussehen: Neben expliziten Formen des Wissens gibt es offensichtlich auch implizite Formen des Wissens, die sich im akustischen Erkennen von Instrumenten oder in der korrekten Verwendung von Wörtern zeigen. Explizite und implizite Wissensformen gehen zudem mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Bewertungsmaßstäben einher.

Warum, so werde ich im Folgenden fragen, hatte diese Anerkennung nicht-sprachlicher Wissensformen nicht fortlaufend Bestand in der philosophischen Erkenntnistheorie? Warum erfährt Polanyis Einsicht erst in jüngerer Zeit ihre gebührende Aufmerksamkeit? Wenden wir uns nun dem klassischen Wissensbegriff zu und suchen dort nach Antworten.

Der klassische Wissensbegriff

Der dreigliedrige Wissensbegriff, dessen Grundidee bereits bis zu Platons Dialog „Theätet“ zurückreicht, ordnet Wissen drei konstitutive Bestandteile zu: Wissen ist demzufolge „wahre, gerechtfertigte Überzeugung“.⁷ Ein Subjekt *S* weiß demgemäß, dass *p* wahr ist, wenn (1) *S* davon überzeugt ist, dass *p* wahr ist, (2) *S* in seiner Überzeugung, dass *p* wahr ist, gerechtfertigt ist, und (3) *p* wahr ist.

Auf den ersten Blick gibt es hier rein oberflächensprachlich noch keinen Hinweis darauf, dass Wissen immer versprachlicht sein muss. Nehmen wir diese drei Kriterien nun aber genauer in den Blick.

Zum ersten Kriterium: Überzeugungen oder Meinungen fallen in den Bereich der *propositionalen Einstellungen*, Einstellungen also, die ein Subjekt gegenüber Propositionen hat. Bereits an diesem Punkt könnte man eine Verbindung zwischen Wissen und Sprache vermuten: „proposition“, im Englischen „Satz“, verweist auf die „Satzhaftigkeit“ von Wissen und schränkt es somit auf die Äußerung von Aussagesätzen ein. Doch eine solche Argumentationslinie wäre zu vorschnell. „Proposition“ ist ein philosophischer Fachbegriff, der als „Inhalt von Aussagen“ gefasst wird. Hiermit sind in der Regel bestimmte Sachverhalte gemeint. Wenn ich beispielsweise weiß, dass Kassel in Hessen liegt, dann bin ich von dem Sachverhalt „Kassel liegt in Hessen“ überzeugt. Überzeugungen drücken folglich bestimmte kognitive Einstellungen zwischen Subjekten und Sachverhalten aus. Dass diese immer explizit sein müssen, scheint eine zu hohe Anforderung zu sein: Menschen verfügen über zahlreiche Überzeugungen, die ihr Verhalten prägen, ohne diese immer in

⁷ Vgl. Baumann, 2006, 33 ff. Insbesondere die englische Formel „justified true belief“ (JTB) und die zugehörige „JTB-Analysis“ sind für die zeitgenössische Erkenntnistheorie grundlegend. Vgl. hierzu Ichikawa & Steup, 2024.

den entsprechenden Momenten auszusprechen oder gedanklich vor Augen zu haben. Allerdings bleibt die Frage offen, ob die Inhalte von Überzeugungen prinzipiell *explizierbar* sein müssen, auch wenn sie es aktuell nicht sind.

Das zweite Kriterium, das der Rechtfertigung, dient in der Regel dazu, Fälle des Wissens von Fällen des bloßen Ratens abzugrenzen. Wenn wir etwas wirklich wissen, so die Überlegung, liegen wir nicht zufällig richtig, sondern haben dafür Belege oder Gründe. Was genau als Rechtfertigung gilt, ist dabei in der Erkenntnistheorie umstritten. Platon versteht im „Theätet“ beispielsweise eine „Erklärung“ darunter, die die betreffenden Wissenssubjekte abgeben müssen.⁸ Aber auch hier lässt sich keinesfalls eine notwendige Verbindung zwischen Wissen und Sprache ableiten. Denn nicht immer wird eine solche explizite sprachliche Bezugnahme für die Rechtfertigung eingefordert. Häufig werden eine angemessene Verankerung der betreffenden Überzeugung im gesamten Überzeugungssystem oder eine Art des Gerechtfertigt-Seins, die sich aus bestimmten Umständen der Wissenssituation ergibt, als ausreichend anerkannt.⁹ Wenn ich etwa weiß, dass vor mir ein Elefant steht, so bin ich darin gerechtfertigt, wenn ich diesen Elefanten sehe und nicht gerade träume, unter Drogeneinfluss stehe oder aus anderen Gründen halluziniere. Hier wird angenommen, dass meine Sinneseindrücke unter Normalbedingungen eine Zuverlässigkeit aufweisen, die für mein Gerechtfertigt-Sein hinreichend sind.¹⁰

Das dritte Kriterium lautet, dass die entsprechende Überzeugung zudem wahr sein soll. Durch das Kriterium der Wahrheit wird der Begriff des Wissens zu einem *Erfolgsbegriff*. Nur was wahr ist, kann von mir gewusst werden. Dass Kassel die Landeshauptstadt von Hessen ist, kann ich dementsprechend zwar glauben, aber nicht wissen. Dass der dreigliedrige Wissensbegriff auf Wahrheit ausgelegt ist, zeigt seine propositionale Struktur: Propositionen sind Wahrheitsträger. Wahrheit wird zwar nicht implizit an Sprache gebunden. Dennoch ist in der Philosophie die Auffassung verbreitet, dass wir in erster Linie durch die Sprache Wahrheit ausdrücken können.

Besonders deutlich bringt dies Karl R. Popper zum Ausdruck, wenn er der menschlichen Sprache die primäre Rolle für das Erreichen von Objektivität zuschreibt:

Es ist die menschliche Sprache und die Schrift, die uns erlauben, unsere Probleme und Theorien objektiv zu formulieren und unabhängig von unseren Erlebnissen objektiv darzustellen; sie zu Objekten unseres kritischen Studiums zu machen und sie auf ihre Wahrheit hin zu überprüfen und kritisch zu bewerten.¹¹

⁸ Vgl. Platon, 1991, 201c-d.

⁹ Vgl. Baumann, 2006, S. 45 ff.

¹⁰ Vgl. etwa Dretske, 1995.

¹¹ Popper, 1984, S. 8.

Für Polanyi, das sei hier vorweggenommen, ist eine solche Vorstellung von Objektivität irreführend. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Popper Polanyis geistiger Gegner ist, was im Wesentlichen daran liegt, dass jener von der Objektivierbarkeit jeglichen Wissens ausgeht und im Zuge dessen Wissen und Sprache eng aneinanderbindet. Durch die Wahl des Untertitels für sein Hauptwerk *Personal Knowledge* („Towards a Post-Critical Philosophy“) wird diese Opposition zu Popper besonders deutlich.

Halten wir in Bezug auf unsere Ausgangsfrage folgendes fest: Der dreigliedrige Wissensbegriff enthält keine direkte Aussage über eine prinzipielle Gebundenheit von Wissen an Sprache. Diese ergibt sich erst aus einer bestimmten Auslegung der einzelnen Komponenten des Wissensbegriffs, insbesondere der Komponente der Wahrheit. Es liegt folglich kein Exklusionskriterium im klassischen Wissensbegriff vor. Durch die unterschiedlichen Möglichkeiten, die drei Konstituenten des Wissensbegriffs auszulegen, liegt jedoch ein gewisses Potenzial – oder, aus unserer Perspektive gesprochen: eine gewisse Gefahr – zur Exklusion impliziten Wissens vor.

Ryles Unterscheidung und ihre Folgen

Wissen-wie und Wissen-dass

Wenden wir uns nun den philosophischen Positionen zu, die sich vornehmlich mit nicht-versprachlichtem Wissen beschäftigen und Überlegungen anstellen, wie ein solches Wissen etabliert werden kann und in welchem Verhältnis zu versprachlichtem Wissen es steht. Bevor wir aus Polanyi selbst eingehen, betrachten wir zunächst eine Position, die fast zeitgleich entwickelt wurde und die in den letzten Jahrzehnten in der philosophischen Erkenntnistheorie auf große Kritik gestoßen ist.

In seiner Monographie *The Concept of Mind* (1949) spricht sich der britische Philosoph Gilbert Ryle für die folgenreiche Unterscheidung zwischen Wissen-dass (*knowing that*) und Wissen-wie (*knowing-how*) aus.¹² Ihm zufolge sind beides distinkte Wissensformen: Während Wissen-dass propositional strukturiertes Faktenwissen darstellt, ist Wissen-wie eine praktische Fähigkeit, die als durch Training erworbene, mehrspurige Verhaltensdisposition spezifiziert wird. Hierdurch bringt Ryle einerseits zum Ausdruck, dass praktisches Wissen nicht *angeboren* ist und wir es uns erst durch Praxis und Training aneignen. Andererseits verweist er durch die *Mehrspurigkeit* auf

¹² Vgl. Kapitel II („Knowing How and Knowing That“) in Ryle, 1984. Vgl. für diese Darstellung auch Jung, 2012, S. 19 ff.

die Vielfalt von Verhaltensweisen, die durch praktisches Wissen zum Ausdruck kommen. Wenn wir über solches Wissen verfügen, so ist unser Verhalten, anders als bei bloßen Reflexen oder Angewohnheiten, nicht auf bestimmte Reaktionen beschränkt, sondern drückt sich in einer ganzen Bandbreite von Handlungsweisen aus: Meine Fähigkeit, die italienische Sprache zu beherrschen, zeigt sich beispielsweise in ganz unterschiedlichen Kontexten, indem ich etwa auf Reisen im Restaurant bestellen und dem Gespräch der Tischnachbarn zuhören oder eine E-Mail schreiben kann.

Ryles Theorie ist durch die Motivation getrieben, die Philosophie von einem schädlichen cartesianischen Dualismus zu befreien, der Wissen-wie als Folge einer vorwiegend geistigen Tätigkeit deutet.¹³ Gemäß der von diesem Dualismus behafteten „intellektualistischen Legende“, die Ryle in seinem Werk angreift, ist die Ausführung praktischen Wissens durch einen bestimmten chronologischen Ablauf gekennzeichnet: Wir überlegen uns zunächst Regeln oder handlungsanleitende Kriterien und führen dann die entsprechenden praktischen Tätigkeiten aus. Eine Theorie, die Wissen-wie in solcher Weise auf Wissen-dass reduziert, ist nach Ryle völlig verfehlt.

Er bringt hauptsächlich zwei Argumente vor: Erstens erhebt er den Einwand, dass die theoretischen Annahmen zum Ablauf praktischen Wissens in einen infiniten Regress münden, mit der absurden Folgerung, dass sich praktisches Wissen niemals manifestieren könnte. Zweitens verweist er auf zahlreiche Beispiele aus dem Alltag, die schlicht gegen eine solche Theorie sprechen. Im Alltag zeigt sich für Ryle etwas, was ich an anderer Stelle eine „Wissens-Handlungs-Lücke“ genannt habe.¹⁴ Und diese Lücke lässt die intellektualistische Theorie weitgehend unerklärt: Das Anlesen von Regeln führt in vielen Fällen nicht dazu, dass wir die entsprechende Tätigkeit auch ausführen können. Und auf der anderen Seite sind wir auch nicht in der Lage, entsprechende Regeln für unsere praktischen Fähigkeiten zu benennen.

Ryles Argumente gegen die intellektualistische Legende haben auf den ersten Blick zweifelsohne große Überzeugungskraft, und ich möchte sie an dieser Stelle nicht weiterverfolgen. Was mir für die Philosophie aber folgenreich zu sein scheint, ist ein von Ryle eingeführter *Dualismus der Wissensformen*, mit dem er auf den cartesianischen Dualismus antwortet. Ryle argumentiert dafür, dass Wissen-wie und Wissen-dass distinkt sind, und betont, aus guten Gründen, die unterschiedlichen Merkmale der beiden Wissensformen. Er weist damit, um noch einmal Wittgensteins Wortgebrauch zu verwenden, Wissen-dass und Wissen-wie unterschiedlichen Sprachspielen zu. Seinen intellektualistischen Gegnern wirft er gleichsam vor, dass sie die unterschiedlichen Sprachspiele vermengen, indem sie Fälle des Wissens-wie als Formen des theoretischen Faktenwissens kategorisieren und die Eigenheiten eines solchen praktischen Wissens dabei übersehen.

¹³ Vgl. Ryle, 1984, S. 32 ff.

¹⁴ Vgl. Jung, 2012, S. 20.

Die Aussprache für einen kategorialen Unterschied beider Wissensformen bleibt dabei aber nicht ohne Herausforderung: Wenn Wissen-wie und Wissen-dass wirklich zwei unterschiedliche Bereiche markieren, was legitimiert dann die Redeweise, dass beide Formen von Wissen sind? Was, um es anders auszudrücken, bleibt nach der Differenzierung beider Wissensformen als einheitsstiftendes Element? Man könnte beispielsweise sagen, dass es sich um eine bloße Äquivokation handelt, mit der wir auf unterschiedliche Bereiche des menschlichen Lebens Bezug nehmen. Etwa so, wie wir mit dem Wort „Bank“ in einem Fall auf eine Sitzgelegenheit und im anderen Fall auf ein Finanzinstitut verweisen.

Halten wir zunächst fest: Ryles Unterscheidung zwischen Wissen-wie und Wissen-dass ist durch eine Ablehnung des cartesischen Dualismus motiviert und führt uns doch auf einen Dualismus der Wissensformen hin. Ich werde im folgenden Abschnitt aufzeigen, dass mit Michael Polanyis Perspektive ein solcher Dualismus vermieden wird. Ebendieser Ryle'sche Dualismus ist in den letzten Jahrzehnten in der erkenntnistheoretischen Debatte zur Zielscheibe der Kritik geworden. Diese dreht sich insbesondere um die Frage, ob Wissen-wie *contra* Ryle nicht doch auf propositionales Wissen-dass reduziert werden kann. Im folgenden Abschnitt gebe ich einen kurzen Einblick in diese Debatte. Hierbei kann und soll es nicht um eine Abwägung der in der Debatte auftretenden Positionen gehen. Vielmehr möchte ich aufzeigen, dass die Streitpunkte der Debatte wesentlich auf die Frage zurückgeführt werden können, was unter einer Proposition zu verstehen ist und inwiefern diese mit Versprachlichung zusammenhängt.

Das Reduktionismus-Problem

Wie wir gesehen haben, betrachtet Ryle Wissen-wie und Wissen-dass als distinkte Wissensformen. Ebendiese These ist innerhalb der letzten Jahrzehnte in die Kritik geraten. In der Debatte stehen Intellektualist:innen bezüglich Wissen-wie Anti-Intellektualist:innen gegenüber.¹⁵ Während Erstere behaupten, dass Wissen-wie auf Wissen-dass reduziert werden kann, gehen Letztere, ebenso wie Ryle selbst, davon aus, dass eine solche Reduktion nicht möglich ist. Ich werde im Folgenden nicht die gesamte Debatte wiedergeben, sondern nur einige Schlaglichter setzen, die für unsere Fragestellung wichtig sind.

Zunächst einmal scheinen Intellektualist:innen einen schlechten Stand zu haben. Aus der Alltagsperspektive erscheint es doch offensichtlich, dass Wissen-wie sich nicht vollständig aus Wissen-dass speist. Man denke an die verschiedenen praktischen Fertigkeiten, die man beherrscht. Schwimmen, Radfahren, Nähen, Schreiben, Lesen. Alle diese Tätigkeiten haben wir wesentlich in praktischen Kontexten erworben, und sie drücken sich auch in solchen aus. Sicherlich ist es

¹⁵ Vgl. hierzu Jung, 2012, S. 31 ff.

richtig, dass auch theoretische Anweisungen mit in diese Tätigkeiten hineinspielen; insbesondere dann, wenn es um das Erlernen von bestimmten Techniken geht wie etwa Brustschwimmen, Walzertanzen oder Stenographieschreiben. Diese Techniken können sicherlich durch Regeln oder bildhafte Schemata vermittelt werden. Doch trotz dieses Zugeständnisses bleibt Ryles Verweis auf eine Wissen-Handlungs-Lücke gewichtig: Denn ein solches technisches Wissen mag zwar eine Voraussetzung für die entsprechende Fertigkeit sein, sie garantiert aber noch lange nicht deren Erfolg. Intellektualist:innen reagieren auf diesen Einwand, indem sie zunächst aufzeigen, dass Ryle Wissen-wie nicht angemessen bestimmt: Wissen-wie, so die Argumentation, sei weder hinreichend noch notwendig für eine entsprechende Fähigkeit.¹⁶ Zur Motivation dieser Behauptung werden eine Reihe von Beispielen herangezogen, in denen Wissen-wie und Fähigkeiten nicht zusammenfallen. Wir können uns beispielsweise vorstellen, dass wir uns rein über theoretische Werke und genaue Beobachtung ein umfangreiches Wissen darüber, wie man Ski springt, aneignen, ohne jedoch – sei es wegen Höhenangst, mangelnder körperlicher Konstitution oder aus anderen Gründen – selbst zum Skispringen in der Lage zu sein. Dieser Fall soll illustrieren, dass Wissen-wie auch ohne Fähigkeit vorliegen kann. Andere Beispielfälle verweisen auf das Verfügen über eine praktische Fähigkeit, das ohne ein entsprechendes Wissen-wie auftritt. Beispielsweise könnten wir rein zufällig die angemessenen Aktivitäten ausführen, obwohl es uns an einem Wissen-wie mangelt: Wir können nicht benennen, an welche Regeln wir uns bei der Ausführung halten, und auch sonst in keiner Weise reflektierend auf Kriterien und Merkmale der Fähigkeiten Bezug nehmen. In diesem Fall liegt eine Fähigkeit ohne ein entsprechendes Wissen-wie vor. Die Debatte über die Relation zwischen Fähigkeit und Wissen-wie muss hier nicht weiterverfolgt werden, da lediglich ein Punkt klar werden sollte. Die Gegner Ryles möchten aufzeigen, dass Ryle mit seinen Überlegungen nicht überzeugend für zwei Kategorien der menschlichen Intelligenz argumentierte, sondern – um einen Begriff seiner eigenen Philosophie zu verwenden – einen *Kategorienfehler* beging, als er Wissen-wie mit Fähigkeit gleichsetzte.

Ein weiteres Argument, das gegen Ryle von intellektualistischer Seite vorgebracht wird, ist, dass Wissen-wie auf Wissen-dass reduzierbar sei. In diesem Zusammenhang verteidigen Intellektualist:innen zwar nicht die von Ryle angegriffene intellektualistische Legende. Sie machen aber deutlich, dass sich Ryle mit dieser nur eine Strohmann-Position vorgenommen und nicht überzeugend gegen *jede* reduktionistische Position argumentiert habe. Wie aber könnte eine vielversprechende reduktionistische Theorie aussehen? Wir hatten bereits gesehen, dass der klassische Wissensbegriff durch eine Relation zwischen Subjekt und Proposition gekennzeichnet ist: Wenn ich weiß, dass Paris die Hauptstadt von Frankreich ist, dann stehe ich zu der Proposition – dass Paris die Hauptstadt von Frankreich ist – in einer epistemischen Beziehung. Ich bin davon

¹⁶ Vgl. Stanley & Williamson, 2001, 416 f.

überzeugt, dass dies der Fall ist. Wie überträgt sich dies aber nun auf praktische Zusammenhänge? Wenn ich über ein Wissen-wie bezüglich des Fahrradfahrens oder Klarinettespielens verfüge, zu welchen Propositionen stehe ich dann in einer Beziehung?

Vertreter:innen des neuen Intellektualismus machen sich über solche Fragen Gedanken und bemühen sich darum, die entsprechenden Propositionen zu spezifizieren. In einem einflussreichen Aufsatz verweisen Jason Stanley und Timothy Williamson (2001) darauf, dass man den Zusammenhang zwischen Wissen-wie und Propositionen dann erkenne, wenn man eine semantische Analyse von Sätzen, die wir zur Zuschreibung solchen Wissens verwenden, vornehme. Für den Satz „Hannah knows how to ride a bicycle“ führe eine solche Analyse zu folgendem Ergebnis:

„Hannah knows how to ride a bicycle“ [...] is true if and only if, for some contextually relevant way *w* which is a way for Hannah to ride a bicycle, Hannah knows that *w* is a way for her to ride a bicycle“ (Stanley & Williamson, 2001, S. 426).

In Kurzform lautet das Argument, das die Reduktion von Wissen-wie auf Wissen-dass stützen soll: Die Analyse eines Wissen-wie-Satzes („Hannah knows how to ride a bicycle“) führt uns auf einen Wissen-dass-Satz („Hannah knows that ...“). Wie ist diese Analyse genauer zu verstehen? Es geht um (objektivierbare) Wege beziehungsweise Arten des Fahrradfahrens (*w*). Wenn Hannah weiß, wie man Fahrrad fährt, so verfügt sie über ein Wissen über diese Wege. An dieser Stelle ist die Analyse aber noch nicht fertig. Denn Stanley und Williamson gestehen ein, dass diese Art des Wissens üblicherweise nicht diejenige ist, die wir Hannah zuschreiben möchten. Im Deutschen kann diese Problematik durch Formulierungen mit dem unpersönlichen Man verdeutlicht werden. Es ist nicht entscheidend, so könnte man einwenden, dass Hannah weiß, wie *man* Fahrrad fährt, sondern vielmehr, wie *sie selbst* Fahrrad fährt. Stanley und Williamson versuchen, diesem Einwand Rechnung zu tragen, indem sie bestimmte *Arten des Gegebenseins* von Propositionen betrachten.¹⁷

Arten des Gegebenseins von bezeichneten Gegenständen und Gedanken führte Gottlob Frege in seinem Aufsatz „Über Sinn und Bedeutung“ (1892) ein. Zur Illustration dient ein berühmtes Beispiel:¹⁸ Wie kann ein Satz wie „Der Morgenstern ist der Abendstern“ informativ sein, so fragt Frege, obwohl beide Ausdrücke denselben Gegenstand bezeichnen? Frege zufolge haben die Ausdrücke „Morgenstern“ und „Abendstern“ die gleiche *Bedeutung*, und zwar deshalb, weil sie auf den gleichen Gegenstand verweisen (die Venus). Bedeutung ist demzufolge gleichzusetzen mit Referenz. Die beiden Ausdrücke haben aber nicht den gleichen *Sinn*, wobei der Sinn laut Frege „die Art des Gegebenseins des bezeichneten Gegenstandes“ einbezieht. Dies ist leicht ersichtlich: „Morgenstern“ bezeichnet die Venus, wie sie am Morgenhimmel gegeben ist, „Abendstern“ die Venus,

¹⁷ Vgl. Stanley & Williamson, 2001, S. 429.

¹⁸ Vgl. Frege, 2021, S. 7 ff.

wie sie uns am Abendhimmel gegeben ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Art des Gegebenseins nicht ein psychologischer Zustand ist, der beschreibt, wie mir die Dinge erscheinen, sondern vielmehr objektive, intersubjektiv verständliche Weisen umfasst, wie etwas gedacht oder bezeichnet werden kann. Diese Weisen erklären Frege zufolge die in der Ausgangsfrage angesprochene epistemische Differenz, d. h., sie erklären, warum wir unterschiedliches Wissen über einen Gegenstand haben können.

In der philosophischen Debatte wird die Bezugnahme auf Arten des Gegebenseins auch von John Perry übernommen, um die spezifischen Charakteristika von *Selbstwissen* zu erklären. In einem Aufsatz beschreibt John Perry, wie er sich in einem Supermarkt befindet und vor seinem Einkaufswagen eine Zuckerspür auf dem Boden sieht.¹⁹ In seiner Neugierde geweckt, beginnt er diese Zuckerspür zu verfolgen und kommt irgendwann zu der Einsicht, dass er selbst es ist, der eine defekte Zuckerpackung in seinem Einkaufswagen liegen hat und die Zuckerspür auf dem Boden hinterlässt. In Bezug auf diese geschilderte Situation unterscheidet Perry zwischen Arten des Gegebenseins der dritten Person und Arten des Gegebenseins der ersten Person. Der durch die Aussage „Eine Person hinterlässt im Supermarkt eine Zuckerspür“ ausgedrückte Sachverhalt kann dementsprechend auf zwei Arten gewusst werden: zum einen in einer beschreibenden Perspektive (der Perspektive der dritten Person) und zum anderen in einer ich-bezogenen Perspektive (der Perspektive der ersten Person).

Den Arten des Gegebenseins wird in den beiden beschriebenen Fällen, sowohl bei Frege als auch bei Perry, eine explanatorische Kraft zugeordnet: Sie sollen erklären, warum es zu einer epistemischen Differenz in Bezug auf die gleiche Proposition kommen kann. Und diese epistemische Differenz ist bedeutend: Wir verhalten uns in unterschiedlicher Weise, je nachdem, in welcher Weise uns das Wissen gegeben ist.

Stanley und Williamson verwenden also eine in der analytischen Philosophie bereits vorfindliche Strategie, wenn sie Arten des Gegebenseins von Propositionen strategisch zur Erklärung von epistemischen Differenzen nutzen. Was sie damit erklären wollen, ist die Differenz zwischen Wissen-wie und Wissen-dass. Zu diesem Zwecke führen sie eine neue Art des Gegebenseins ein, die sie „praktische Art des Gegebenseins“ nennen und einer „demonstrativen Art des Gegebenseins“ gegenüberstellen.²⁰ Sie erläutern über ein Beispiel, dass wir uns eine Person vorstellen können, die das Radfahren lediglich beobachtet und nicht selbst über das entsprechende Wissen-wie verfügt. In dieser Situation können wir der Person mit einem Fingerzeig auf andere Radfahrer:innen zeigen, dass dies „erfolgreiche Arten des Fahrradfahrens“ sind. In einem solchen Fall liegen die von Stanley und Williamson aufgezeigten Propositionen unter einer *demonstrativen Art*

¹⁹ Vgl. Perry, 1979, S. 3.

²⁰ Vgl. Stanley & Williamson, 2001, S. 429 ff.

des Gegebenseins vor. Liegt „echtes“ Wissen-wie vor, so sind die entsprechenden Propositionen in einer *praktischen Art des Gegebenseins* gegeben.

Die Strategie, derer sich Stanley und Williamson bedienen, ist die, dass sie den Bereich des propositionalen Wissens durch die Einführung einer neuen Art des Gegebenseins für ihre Zwecke ausweiten und so Platz schaffen für Formen praktischen, nicht-versprachlichten Wissens. Eine solche Strategie scheint auf den ersten Blick sehr attraktiv zu sein, und zwar insofern, als durch sie die Einführung eines vermeintlich problematischen Begriffs von nicht-propositionalem Wissen vermieden wird. Die Reduzierung von Wissen-wie auf Wissen-dass schafft einerseits eine Einheitlichkeit zwischen beiden Wissensformen, die bei Ryle fehlt. Andererseits fallen Stanley und Williamson auch nicht auf die Probleme der intellektualistischen Legende zurück, da ihr Ansatz von deren problematischer Annahme eines bestimmten chronologischen Ablaufs in praktischen Wissen-wie-Situationen absieht. Der Verweis auf eine praktische Art des Gegebenseins der betreffenden Proposition ist somit als Versuch zu werten, einerseits an der einheitlichen Form des Wissens festzuhalten, andererseits aber praktische Formen des Wissens zu integrieren. Wichtig ist zudem zu betonen, dass Stanley und Williamson nicht die Forderung stellen, dass Wissen-wie versprachlichtes Wissen sein muss. Den Status als propositionales Wissen erhält es durch den Umstand, dass Wissen-wie, ebenso wie Wissen-dass, eine Relation zwischen einem *Wissenssubjekt* und einer *Tatsache* beschreibt. Diese Sichtweise erfordert zwar, dass das Subjekt eine mentale Einstellung zu einer Tatsache in der Welt gewinnt. Diese müsse aber – anders als bei theoretischem Wissen – nicht durch bestimmte sprachliche Äußerungen repräsentiert, sondern könne durch Verhaltensdispositionen, die in praktischen Kontexten erworben werden, realisiert werden. So wehren sich Stanley und Williamson gegen die vermeintliche Konsequenz, dass Tieren und kleinen Kindern gemäß dieser Theorie insofern kein Wissen zukommen kann, als sie (noch) nicht über Sprache verfügen. Sie behaupten in dem Zusammenhang, ihr Ansatz sei weniger restriktiv zu verstehen und verhalte sich prinzipiell neutral gegenüber der Frage, ob Tieren Wissen zugeschrieben werden könne.²¹ Ein fehlendes Sprachvermögen stehe demzufolge nicht dem Besitz propositionalen Wissens im Wege.

Leistet der neue intellektualistische Ansatz von Stanley und Williamson folglich eine angemessene Integration impliziten Wissens? Auch wenn es auf den ersten Blick so aussieht, können doch schwerwiegende Einwände gegen ihren Ansatz vorgebracht werden, die daran zweifeln lassen. Ich habe an anderer Stelle ausführlich Stanley und Williamsons Verwendung der praktischen Art des Gegebenseins diskutiert²² und möchte meine Kritik hier für unsere Zwecke nur kurz resümieren: Ein wesentlicher Kritikpunkte ist der, dass Stanley und Williamson mit ihrem Vorgehen die

²¹ Vgl. Stanley & Williamson, 2001, S. 438 f.

²² Vgl. Jung, 2012; Jung & Newen, 2010.

Parallele zu den anderen bereits in der Literatur etablierten Strategien brechen. In den beiden anderen Fällen ist die Bedeutung, die Referenz der entsprechenden Ausdrücke klar, und der Sinn wird durch die Art des Gegebenseins bestimmt. In dem von Stanley und Williamson beschriebenen Beispiel ist es aber fraglich, ob die Bedeutung von „der Art und Weise, wie man Fahrrad fährt“, dieselbe ist. Ist das, worauf wir durch den Fingerzeig hinweisen, auch der Wissensgegenstand von Wissen-wie? Ein bedeutender Unterschied zu den beiden Vorgängerfällen besteht darin, dass auf *Handlungsweisen* verwiesen wird, und hier ist es fraglich, ob diese in der Art und Weise objektivierbar sind, wie Stanley und Williamson dies für ihr Argument annehmen. Um es kurz zu fassen: Stanley und Williamsons Strategie beruht auf einer illegitimen Ausdehnung der Begriffe der Proposition und des propositionalen Wissens und verliert dadurch ihre explanatorische Kraft.

Die Frage nach dem impliziten Wissen in der Philosophie führt folglich zurück auf die Frage, was überhaupt unter propositionalem Wissen, das wir als Standardform des Wissens anerkennen, zu verstehen ist.

Im Folgenden möchte ich das Bild, das Polanyi mit seiner Vorstellung von implizitem Wissen entwirft, dem Ryle'schen Dualismus gegenüberstellen und seine Vorteile – gerade aus metaepistemologischer Perspektive – erläutern.

Michael Polanyis Perspektive

Polanyi erläutert die implizite Dimension des Wissens anhand zahlreicher Beispiele. Betrachten wir etwa die Gesichtserkennung.²³ Wir erkennen Gesichter üblicherweise in Sekundenbruchteilen. Werden wir aber danach gefragt, wie uns dies gelingt, geraten wir ins Stocken: Wir können zwar entsprechende Merkmale benennen – etwa eine spitze Nase, eine hohe Stirn oder weit auseinanderstehende Augen. Dennoch ergibt eine solche Auflistung keine vollständige Erklärung für unser Wissen. Polanyi erläutert dieses Phänomen über die aus der Gestaltpsychologie stammenden Konzepte der *distalen* und *proximalen* Wahrnehmung. Wenn wir den Fokus etwa auf das ganze Gesicht richten, dann spielen bestimmte Merkmale in das Gesamtbild hinein, ohne dass wir auf diese den Fokus unserer Wahrnehmung lenken. So können etwa eine bestimmte Formung der Augenbrauen und Mundwinkel sowie kleine Fältchen an den Augen zum Gesamtbild (beispielsweise: „Lächeln“) beitragen, ohne dass wir uns bewusst sind, wie diese Merkmale für sich genommen aussehen. Implizites Wissen ist somit von einer Von-zu-Struktur gekennzeichnet. In der Gesichtserkennung gehen wir von den einzelnen Merkmalen zu der Gesamtstruktur über,

²³ Vgl. Polanyi, 2009, S. 5 ff.

wobei die Integration der einzelnen Teile zu einem Ganzen führt, das sich nicht über die Summe der einzelnen Teile erklären lässt, sondern diese übersteigt.

Die über seinen Slogan „Wir wissen mehr, als wir zu sagen vermögen“ transportierte Einsicht, dass Wissen sich nicht im sprachlich Äußerbaren erschöpft, führt uns auf den ersten Blick auch auf einen Dualismus: den zwischen *explizitem* (oder *explizierbarem*) Wissen und *implizitem* Wissen, zwischen dem Wissen, das wir in Sprache äußern (oder zumindest äußern könnten, wenn man es von uns verlangte), und demjenigen, bei dem eine solche Versprachlichung aufgrund der oben beschriebenen Von-zu-Struktur nicht möglich ist. Dieser Eindruck einer starken Parallele zwischen Ryle und Polanyi verblasst aber, wenn man Polanyis Theorie genauer in den Blick nimmt. Denn diese zielt nicht auf eine Gegenüberstellung zwischen explizitem und implizitem Wissen ab, die parallel zu der von Wissen-wie und Wissen-dass bei Ryle gedacht werden kann. Vielmehr geht es Polanyi um eine groß angelegte Reformierung des Wissensbegriffs, wobei er das Implizite als Schlüssel für das Persönliche oder Personale sieht, das dem Wissensbegriff inhärent ist. So schreibt er etwa selbst zu Beginn der Aufsatzsammlung *The Tacit Dimension*: „My search has led me to a novel idea of human knowledge from which a harmonious view of thought and existence, rooted in the universe, seems to emerge.“²⁴

Polanyi zufolge ist die Vorstellung, Wissen sei etwas Objektives, von den Wissensträgern vollständig Abstrahierendes, wie sie Popper in dem bereits angeführten Zitat vertritt, irreführend. Wissen bleibe immer durch seinen Träger mitbestimmt, es enthalte stets persönliche Anteile, die nicht objektivierbar sind. „Persönlich“ ist in diesem Zusammenhang nicht als subjektiv zu verstehen; es transzendiert laut Polanyi vielmehr das Subjektive und Objektive. Einerseits mache es den engen Bezug zum Wissenssubjekt deutlich, andererseits müsse mit dem Zugeständnis des persönlichen Moments des Wissens nicht der Anspruch auf intersubjektive Wahrheiten aufgegeben werden. Dieser werde durch die Einstellungen der Wissenssubjekte, ihre Ausrichtung auf die Wahrheit hin, gewährleistet.²⁵

Hieraus ergibt sich ein völlig anderes Anliegen der Polanyi'schen Wissenstheorie als derjenigen Ryles. Während Ryle im Sinne einer Ordinary-Language-Philosophy Wissen-wie (beziehungsweise Knowing how) als nicht-propositionale Wissensform etablieren möchte, geht es Polanyi um den Appell, Wissen in anderer Weise zu verstehen, als wir es in der Wissenschaftstheorie oder Erkenntnistheorie geneigt sind zu tun. Die Anerkennung impliziten Wissens ist für ihn, anders als für Ryle, nicht einfach die Anerkennung von einer Wissensform neben der Standardform des Wissens. Es ist Ausgangspunkt für ein neues Verständnis von Wissen schlechthin. Ein völlig explizites Wissen ist für Polanyi nicht der Standardfall des Wissens, sondern eine Illusion.

²⁴ Polanyi, 2009, S. 4.

²⁵ Vgl. hierzu Jung, 2011.

Alles Wissen, selbst solches in stark formalisierten Wissenschaften wie der Mathematik, ist für ihn implizites Wissen oder auf solches rückführbar.

Aus dem Gesagten sollte Folgendes deutlich werden: Die Gegenüberstellung von Wissen-wie und Wissen-dass bei Ryle findet keine Entsprechung in der Gegenüberstellung von explizitem und implizitem Wissen bei Polanyi. Während Ryle zwei Perspektiven der menschlichen Intelligenz aus mentaler Perspektive zu unterscheiden versuchte, fordert Polanyi eine Umwälzung des Wissensbegriffs als solchen.

Polanyi hebt den Dualismus der Wissensformen, für den sich Ryle ausspricht, auf, und spricht sich für ein monistisches Bild aus. Anders als bei Stanley und Williamson vollzieht er hierzu aber keine problematische Ausdehnung des Begriffs der Proposition oder des propositionalen Wissens. Er erkennt vielmehr, dass die Integration impliziten Wissens in die Erkenntnis- und Wissenschaftsphilosophie kein leichtes Unterfangen ist. Implizites Wissen kann eben nicht mit überschaubarem Aufwand in den bestehenden Konzeptualisierungsrahmen aufgenommen werden. Die Anerkennung dieses Wissens fordert uns vielmehr zu einem Umdenken auf, das eine grundlegende Reform unseres Verständnisses von menschlichem Wissen erfordert.

Ich möchte an dieser Stelle nicht dafür argumentieren, dass Polanyis Theorie in jeder Hinsicht derjenigen Ryles vorzuziehen ist. Es ist völlig angemessen, wenn man gegenüber seinen Ausführungen einige Vorbehalte hat. Insbesondere auch deswegen, weil sie erheblich mehr „metaphysisches Beiwerk“ mit sich bringen, als es bei Ryle der Fall ist. Dennoch möchte ich aufzeigen, dass der Grundansatz Polanyis für die neue Debatte um ein Wissen jenseits der Sprache – sei es nun unter dem Begriff des impliziten Wissens oder als Wissen-wie gefasst – wichtige Impulse setzen kann. Ich möchte dies exemplarisch anhand zweier Themenfelder deutlich machen.

Erstens: Die Reduktionismus-Frage, die die Debatten in der analytischen Philosophie weitestgehend geprägt hat – die Frage, ob Wissen-wie auf Wissen-dass reduzierbar ist –, wird durch Polanyis Perspektive viel weniger dringlich. Implizites Wissen anzuerkennen heißt für Polanyi nicht, dass wir ein noch unbeachtetes Stück menschlicher Intelligenz in unsere erkenntnistheoretischen Überlegungen mit einbeziehen müssen. Die Anerkennung von implizitem Wissen führt vielmehr auf ein neues Denken über unser Wissen schlechthin. Hier spiegelt Polanyis Theorie in gewisser Weise das Ergebnis aus der oben beleuchteten Auseinandersetzung mit der neuen intellektualistischen Position. Der Versuch, Wissen-wie auf Wissen-dass zu reduzieren, führte auf das, was ich eine „illegitime Ausdehnung des Propositionenbegriffs“ nannte. Man kann es aber auch neutraler formulieren: Es führte uns auf die Frage, was wir überhaupt unter Wissen-dass, propositionalem Wissen, verstehen und was die Grenzen eines solchen Wissens sind. Somit zerbricht das Etablierte. Das ist aber genau das, was Polanyi durch seine Theorie deutlich macht: Mit der Anerkennung impliziten Wissens handeln wir uns nicht lediglich eine Bruchstelle ein, die am

Rande der Erkenntnistheorie zu verorten wäre und die es angemessen in die Tradition zu integrieren gilt.

Ich möchte dies genauer erläutern. Kehren wir noch einmal zu Wittgensteins Beispiel zurück: zum Wissen, wie eine Klarinette klingt. Ryles Anliegen war es, dafür zu argumentieren, dass dieses Know-how nicht auf eine Form von propositionalem Wissen rückführbar ist, unter anderem etwa auf das theoretische Wissen, dass Klarinettenklänge in einem bestimmten Frequenzbereich liegen, usw. Die sich an Ryle anschließende Debatte ist auf die Frage ausgerichtet, ob die beiden, auf den ersten Blick unabhängigen Formen von Wissen, das praktische Know-how und das explizierbare Faktenwissen, nicht doch aufeinander reduziert werden könnten. Aus der Perspektive Polanyis ergibt sich aber ein ganz anderes Bild: Für Polanyi ist ein vollständiges explizierbares Faktenwissen über den Klarinettenklang eine Illusion. Das paradigmatische propositionale Wissen, das in der analytischen Debatte am Anfang steht, ist für ihn ein fehlgeleitetes Ideal, weshalb es innerhalb seiner Philosophie auch nicht erstrebenswert ist zu fragen, ob praktisches Know-how darauf reduzierbar ist. Am Anfang steht für ihn die Anerkennung des Impliziten. Wir wissen schlicht, wie eine Klarinette klingt, und diese paradigmatische Form impliziten Wissens ist so eng mit kontextuellen und personalen Merkmalen verknüpft, dass eine vollständige Explizierbarkeit nicht möglich ist. Das führt bei ihm nicht dazu, dass explizites Wissen völlig entwertet wird. Das Vermögen der Sprache und damit die Möglichkeit, Wissensgehalte, zumindest partiell, explizit zu machen, ist für ihn eine bedeutende menschliche Errungenschaft, die die Übertragung und Vermittlung von Wissen in vielerlei Hinsicht erleichtert und Wissenschaft überhaupt erst möglich macht. Dennoch ist das durch Versprachlichung gewonnene Wissen für ihn niemals vollständig explizit. Es enthält noch implizite Anteile, insofern es sich nicht vollständig lösen kann von kontextuellen und personalen Merkmalen. Ein vollständig explizites Wissen über den Klarinettenklang ist für ihn also deswegen eine Illusion, weil ein solches Wissen die kulturgeschichtlichen, historischen, sozialen und persönlichen Zusammenhänge, in denen Wissen notwendigerweise zu betrachten ist, ausblendet. Dies gilt für jedes Wissen, nicht nur für die besonders anschaulichen Fälle wie das Wissen, wie ein Instrument klingt. Diese Einsicht ist uns deswegen abhandengekommen, weil wir uns in der Erkenntnistheorie an allzu abstrakten theoretischen Formen von Wissen orientiert und die impliziten Momente systematisch ausgeblendet haben.

Der Blick auf Polanyi sollte meines Erachtens nicht dazu führen, dass der Begriff des propositionalen oder expliziten Wissens völlig aus der Erkenntnistheorie verbannt werden sollte. Vielmehr sollte er nicht als Maßstab jeglicher Wissensformen verwendet werden, an dem sich Anerkennungs- und Reduktionsfragen ausrichten, sondern als das, was er tatsächlich ist: ein Ideal, das wir mithilfe von Abstraktionsleistungen konstruieren.

Zweitens: Durch Polanyis Perspektive wird die Relevanz unterstrichen, die die Anerkennung impliziter Momente des Wissens für andere Dimensionen der Philosophie, etwa der politischen Philosophie, der Ethik oder der Wissenschaftsphilosophie hat. Wenn wir anerkennen, dass all unser Wissen implizit ist, oder zumindest implizite Anteile enthält, werden wir Fragen nach dem Wert, der Übermittlung oder der politischen Dimension von Wissen in einem großen Stil überdenken. In diesem Sinne lässt sich beispielsweise die von mir selbst vorgebrachte Theorie weiterdenken, dass wir mentalen Bildern eine besondere Rolle für den allmählichen Prozess der Versprachlichung von praktischen Fertigkeiten zuschreiben.²⁶ Hiermit ist nicht gemeint, dass sich Fähigkeiten oder praktisches Wissen auf Sprache reduzieren lassen. Transformationen von der einen zur anderen Seite werden immer mit inhaltlichem Verlust einhergehen. Und doch nehmen Bilder eine wichtige Funktion bei der Vermittlung ein, da sie einerseits in der Lage sind, von der konkreten Handlungssituation zu abstrahieren, und andererseits kontextuelle und personale Merkmale viel stärker berücksichtigen können als die Sprache, weil sie einen weniger hohen Abstraktionsgrad aufweisen.

Auch Polanyi selbst hat in seinen Werken theoretische und praktische Fragen miteinander zu verknüpfen versucht. So hat er beispielsweise betont, dass ein enger Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und ein praxisbezogenes Lernen am Beispiel einem abstrakten Lernen vorzuziehen ist.²⁷

Kurz gefasst: Obwohl die Erstveröffentlichung von Polanyis „Personal Knowledge“ mehr als 65 Jahre zurückliegt, kann er durchaus als Vorreiter für die jüngsten Entwicklungen in der Erkenntnistheorie betrachtet werden, die eine Berücksichtigung ethischer und politischer Dimensionen von Wissen anstreben.

Schluss

Die Verbindung von Sprache und Wissen ist in der philosophischen Explikation des Wissensbegriffs nur mittelbar angelegt. Sie wird etwa durch unsere Vorstellung von Überzeugungen als propositionalen Einstellungen oder durch den Wahrheitsbezug des Wissens erst hergestellt.

Wo uns die Anerkennung impliziten Wissens in philosophischer Hinsicht hinführt, habe ich durch Ryles und Polanyis Theorien exemplarisch aufgezeigt: Während bei Ryle hier ein Dualismus vorliegt, insofern, als er Wissen-wie und Wissen-dass als kategorial zu unterscheidende Wissensformen betrachtet, findet sich bei Polanyi ein Monismus der Wissensformen. Für Polanyi

²⁶ Vgl. Jung, 2012, S. 177 ff.

²⁷ Vgl. Polanyi, 1958, S. 54.

führt die Anerkennung impliziten Wissens nicht zur Gegenüberstellung zweier Wissensformen, sondern zu einem neuen Wissensbegriff und einer damit verbundenen neuen Agenda der Erkenntnis- und Wissenschaftsphilosophie. Um noch einmal auf Wittgensteins Klarinetten-Zitat zurückzukommen: Polanyi und Ryle präsentieren unterschiedliche Arten, wie wir die unterschiedlichen Sprachspiele des Wissens, die Wittgenstein in seinem Zitat anspricht, zusammendenken können.

Obgleich ich einige Vorzüge der analytischen Philosophie sehe und sie als Zugang meiner eigenen Theoriebildung genommen habe, habe ich versucht aufzuzeigen, dass man Polanyis Perspektive so einiges abgewinnen kann. Seine Theorie kann insbesondere für die Meta-Epistemologie, also für die Frage, wie wir Erkenntnistheorie verstehen und betreiben sollten, wichtige Impulse liefern.

Literatur

- Baumann, P. (2006). *Erkenntnistheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Dretske, F. (1995). *Naturalizing the Mind*. Cambridge, MA, et al.: The MIT Press.
- Frege, G. (2021). *Über Sinn und Bedeutung* (2. Aufl.). Hg. v. U. Voigt. Ditzingen: Reclam.
- Ichikawa, J. & Steup, M. (2024). The Analysis of Knowledge. In Edward N. Zalta u. Uri Nodelman (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2024 Edition)*. Abgerufen am 20.04.2026 von <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/knowledge-analysis/>
- Jung, E. & Newen, A. (2010). Knowledge and Abilities. The Need for a New Understanding of Knowing How. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 9, 113–131
- Jung, E. (2011). Knowledge, Practice, and the Problem of Relativism. Reconsidering Michael Polanyi's 'Personal Knowledge'. In R. Schantz & M. Seidel (Hg.), *The Problem of Relativism in the Sociology of Knowledge* (S. 213–233). Frankfurt a. M.: Ontos.
- Jung, E. (2012). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Perry, J. (1979). The Problem of the Essential Indexical. *Noûs*, 13(1), 3–21
- Platon (1991): *Sämtliche Werke. Band VI*. Frankfurt a. M. u. Leipzig: Insel.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (2. Aufl.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1984). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf* (4. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Ryle, G. (1984). *The Concept of Mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Stanley, J. & Williamson, T. (2001). Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 98(8), 411–444
- Wittgenstein, L. (2025). *Philosophische Untersuchungen* (12. Aufl.). Hg. v. J. Schulte. Berlin: Suhrkamp.