

Vom "impliziten Wissen" zur soziotopologisch reflektierten Theorie: Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse

Lempert, Wolfgang

Preprint / Preprint

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lempert, W. (2007). Vom "impliziten Wissen" zur soziotopologisch reflektierten Theorie: Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 581-596. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-131825>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Wolfgang Lempert

Vom „impliziten Wissen“ zur soziotopologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse

KURZFASSUNG: Ausgehend von der Attacke Norbert KREITZ' auf GEORG HANS NEUWEGS Konzeption des „impliziten Wissens“ (ZBW 1/2007), der die Einleitung dieses Artikels gewidmet ist (1.), wird hier in Anlehnung an die soziologische Erkenntnistheorie PIERRE BOURDIEUS ein erweiterter epistemologischer Rahmen für die Beschreibung, Erklärung und Gestaltung beruflichen Handelns, Lernens und Lehrens skizziert (2.), evaluiert (3.) und seine Konsolidierung projiziert (4.).

ABSTRACT: Provoked by Norbert KREITZ' radical criticism exerted on GEORG HANS NEUWEG'S conception of „tacit knowledge“ (see ZBW 1/2007), which will be summarized in the introductory section of this article (1.), and employing PIERRE BOURDIEU'S theory of sociological cognition, the author presents an elaborated frame of description, explanation and improvement of occupational action, learning and instruction (2.). His recommendations will be completed by additional sections referring to the evaluation (3.) and to the desirable further development of the model proposed (4.).

1. Anlass und Bedeutung, Absicht, Ansatz und Aufbau dieser Argumentation

Anlass der vorliegenden Stellungnahme. 1999 ist das Buch „Könnerschaft und implizites Wissen“ von GEORG HANS NEUWEG erstmals erschienen. Seither wurde es mehrfach wieder aufgelegt, in letzter Zeit zunehmend auch durch Berufs- und Wirtschaftspädagogen rezipiert. Danach wurzelt alles demonstrierbare praktische Können, aber auch alles explizierbare theoretische Wissen in einem vorgängigen „*impliziten Wissen*“. Diese Konzeption hat ROBERT KREITZ im Heft 1/2007 der ZBW (S. 108-117) radikal kritisiert. Dabei leugnet er zwar nicht die mögliche prinzipielle und praktische Relevanz des damit gemeinten Phänomens; wohl aber bestreitet er dessen ubiquitäre Funktion als notwendige Bedingung alles menschlichen Handelns und Denkens. Insbesondere versucht er, das Begründungspotential der durch NEUWEG vorrangig beanspruchten Theorien – GILBERT RYLES Philosophie des Geistes (1969, erste Auflage 1949) und MICHAEL POLANYIS Erkenntnis- und Wissenstheorie (1961, 1966) – zu diskreditieren: Weder träfen die Geltungsansprüche, die NEUWEG mit diesen Konzeptionen verbinde, für die Argumentationskontexte ihrer Autoren zu, noch würden sie durch NEUWEG angemessen interpretiert und adäquat auf aktuelle pädagogische Probleme angewandt; auch seien sie kaum miteinander kompatibel. KREITZ selbst attribuiert dem *expliziten Wissen* eine universal hilfreiche Funktion. Er stützt sich vor allem auf aktuelle Argumente aus dem Arsenal der neueren analytischen Philosophie. Ihr sei das Werk RYLES zwar ebenfalls zuzurechnen; nur hält KREITZ es für völlig überholt. Der derzeitige Stand der einschlägigen Überlegungen sei Büchern wie dem Studententext von ANSGAR BE-

CKERMANN (2001²) und dem von PETER BIERI (1997) herausgegebenen Sammelband zu entnehmen. Soweit KREITZ.

Berufs- und wirtschaftspädagogische Bedeutung der Kontroverse.

Damit wird einmal mehr eine Reihe miteinander verbundener Fragen aufgeworfen, die nicht nur allgemein bedeutsam erscheinen, sondern gerade auch Grundpfeiler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betreffen. Denn von ihrer Beantwortung hängt es ab, wie die sozialen Formen unseres Handelns, Lernens und Lehrens optimiert werden können, wie folglich auch die *berufliche* Ausbildung am besten zu gestalten sei. Vor allem dreht es sich darum,

- ob, wieweit und in welchen Fällen
- das Denken dem Handeln, das Erkennen dem Üben und das Erklären dem Vormachen
- tunlichst vorherzugehen, hiermit einherzugehen, ihm nachzufolgen oder als unnötiges, vielleicht sogar aussichtsloses Unterfangen ganz zu unterbleiben hätte,

beziehungsweise: mit welchen Ergebnissen bei deren faktisch vorfindlichen und alternativ denkbaren zeitlichen, sachlichen und sozialen Zuordnungen, insbesondere

- beim theoretischen Planen, Erlernen und Belehren *und*
- beim praktischen Vollziehen, Erfahren und Zeigen,

ebenso

- bei deren kombinierten – integrierten oder parallelisierten, kurz- oder längerfristig einander abwechselnden und ergänzenden – Varianten
- in verschiedenen beruflichen „Lernfeldern“ und unterschiedlichen institutionellen Arrangements
- in der Regel sowie in genauer zu bestimmenden individuellen Fällen zu rechnen wäre.

Denn soviel scheint sicher: dass auch die Erfolge *beruflichen* Lernens und Lehrens weitgehend von der zeitlichen, sachlichen und institutionellen Koordination, zudem von dem individuellen Arrangement theoretischer und praktischer sowie systematischer und kasuistischer Komponenten abhängen dürften.

KREITZ' Attacke muss vor allem jene Berufspädagogen zutiefst beunruhigen, die nach der Überbetonung der intellektuellen Seite beruflichen Lernens, zu der sich viele von uns – darunter auch der Autor dieser Zeilen – in vergangenen Jahrzehnten durch ihren Unmut über eine weitgehend noch fast unverändert autoritäre und sozial diskriminierende berufliche Ausbildung und Erziehung verleiten ließen, im Maße ihrer nachfolgenden Einsicht in die illusionären Aspekte ihres allzu rationalistischen Menschenbilds nach einer realistischeren, besser begründeten, ausgewogeneren Konzeption menschlicher Fähigkeiten Ausschau gehalten

hatten. Damit meine ich einen Ansatz, der die psychosoziale Schubkraft elementarer enaktiver Impulse und den kulturellen Gebrauchswert hochentwickelter praktischer Fertigkeiten gleichermaßen in Betracht zieht wie das revolutionierende Potential wissenschaftlicher Aufklärung und die mobilisierende Macht moralisch motivierter politischer Kritik, wie sie etwa HERWIG BLANKERTZ' visionäres Konzept der Kollegstufe NW ursprünglich weit überwiegend bestimmten.

Ihnen allen musste NEUWEGS Entwurf als ein tragfähiges Fundament erscheinen für die Konzeptualisierung jener fast vergessenen inneren Regulative, deren pädagogische Stärkung die Selbstkontrolle der Heranwachsenden zu erleichtern und deren Autonomie zu steigern versprochen. Sollten auch diese, durch NEUWEG als „implizites Wissen“ in Erinnerung gebrachten inkorporierten, „einverlebten“ Orientierungs- und Handlungsstrukturen und deren Verwandte wie das den Subjekten gleichfalls weitgehend unbewusste „prozedurale Wissen“ (vgl. GADENNE 2000) kaum mehr wert sein als die gerade erst verworfenen älteren Konzepte, insbesondere die neothomistisch fundierte handwerksbezogene Wesensmetaphysik FRIEDRICH SCHLIEPERS (1963) und die kulturphilosophisch orientierten berufspädagogischen Spekulationen EDUARD SPRANGERS (dessen einschlägige Artikel schon in den zwanziger Jahren erschienen waren) – Ansätze, die JÜRGEN ZABECK (1968) in einer seinerzeit inhaltlich ebenso radikal wie karrierestrategisch riskant anmutenden sprachanalytisch akzentuierten Abhandlung ad absurdum geführt hatte?

Zu fragen ist also *erstens*: Wieweit treffen die angedeuteten Einwände von KREITZ zu? Und – soweit das der Fall sein sollte – *zweitens*: Wie wäre die durch NEUWEG demnach nicht *allgemein* überzeugend rehabilitierte unbewusste, nonverbale Komponente beruflicher Handlungsfähigkeit, deren mögliche Wirksamkeit – wie schon eingangs betont wurde – auch KREITZ nicht prinzipiell bestreitet, sondern nur stichhaltigere Begründungen verlangt, anders oder zumindest *zusätzlich*, ergänzend, angemessener zu konzipieren und zu legitimieren?

Absicht und Ansatz der Argumentation. Zunächst habe ich mich auf das Glatteis der von der ersten Frage betroffenen, mir relativ unvertrauten Hochebene begeben und mich eine Zeitlang bemüht, auf den durch den Angreifer vorgezeichneten Bahnen zur Bereinigung der skizzierten Problemsituation beizutragen. Das hätte unter anderem bedeutet,

- die speziellen, kontroversen Interpretationen der philosophischen Quellentexte (von RYLE und POLANYI), auf die NEUWEG sich in erster Linie beruft, hinsichtlich ihrer immanenten Logik zu überprüfen, mit dessen Deutungen zu vergleichen und deren genuine Überzeugungskraft einzuschätzen,

darüber hinaus

- die generell möglichen Leistungen und unüberschreitbaren Grenzen semantischer Betrachtungen sowie soziolinguistischer Analysen zu taxieren, wie sie besonders seit LUDWIG WITTGENSTEINS (erstmalig

1960 veröffentlichten) „Philosophischen Untersuchungen“ die Argumentationen analytischer Philosophen bestimmen.

Bald aber fühlte ich mich durch dieses Vorhaben überfordert. Zwar erschienen mir zentrale Kritikpunkte KREITZ', insbesondere seine Behauptungen hinsichtlich der (In-)Kompatibilität und der didaktischen Konsequenzen der durch NEUWEG beanspruchten Argumente seiner Gewährsmänner umso zweifelhafter, je mehr ich mich in die betreffenden Originaltexte vertiefte¹, auch reduzierte ich meine ambitionöse Aufgabenstellung. Doch ließ mich selbst ein zweiter, bescheidenerer Versuch, wenigstens durch einen *programmatischen* Aufriss sowohl miteinander konkurrierender als auch kombinierbarer Problemlösungsstrategien etwas zur Klärung der Situation beizusteuern, mit wachsender Einsicht in die Komplexität auch *dieses* Vorhabens und zugleich sinkender Hoffnung auf die Qualität, Überzeugungskraft und Resonanz der für mich günstigstenfalls erreichbaren Resultate rasch ermüden. Darüber hinaus erschien mir die Möglichkeit, auf dem eingeschlagenen, sich zunächst anbietenden Wege einer unmittelbar, wörtlich an die Kontroverse anschließenden diskursiven Verständigung zu einvernehmlichen Ergebnissen zu gelangen, selbst für den unwahrscheinlichen Fall einer konzertierten Aktion der Koryphäen des Feldes zunehmend ungewiss.

Deshalb überließ ich die Bearbeitung dieser Frage schließlich lieber einschlägig kompetenteren, in den betreffenden Diskurswelten besser bewanderten Kolleginnen und Kollegen, und wandte mich – nach wie vor von dem Bedürfnis nach festem Boden unter den Füßen getrieben und von dem Wunsch beseelt, nötigenfalls retten zu helfen, was da vielleicht noch zu retten sein mochte – die erste fortan gleichsam untergrabend, nunmehr direkt der zweiten Frage zu, deren Behandlung mir auch unabhängig von der Beantwortung der ersten für die epistemologische Fundierung unseres Faches hilfreich und meinen begrenzten Fähigkeiten

¹ Leser und Leserinnen mögen selbst die **Kompatibilität der folgenden drei exemplarischen Zitierungen** überprüfen: „... wie man aus schon ermittelten Tatsachen etwas ableitet, lernen wir in Wirklichkeit genauso, wie wir Schach spielen, Rad fahren oder Türpfosten zu erkennen lernen, nämlich durch die Praxis, vielleicht unterstützt durch einige Belehrung.“ Wir können „alle eine Kuh erkennen, lange bevor wir imstande sind, der Welt irgend etwas über die sichtbaren Merkmale zu erzählen, an denen wir sie erkennen“ (RYLE 1969, S. 317/318, 320; ausführlicher auch schon auf S. 48/49). „In either case the alternation of analysis and integration progressively deepens both our insight into the meaning of a comprehensive entity in terms of its particulars and the meaning of these particulars in terms of their joint significance. ... The process of empirical inductions may appear to present only the first of these two movements But if all knowledge is fundamentally tacit, as it is if it rests on our subsidiary awareness of particulars in terms of a comprehensive entity, then our knowledge may include far more than we can tell“ (POLANYI 1961, S. 463, 464, 467). „Wir können eine Bedeutung, beispielsweise ein Muster, unmittelbar gewahren, so wie wir einen Handlungsablauf unmittelbar ausführen können. Die Elemente, aus denen wir zusammengesetzt haben, was wir wahrnehmen oder tun, müssen uns nicht notwendig zu Bewusstsein gelangen Insofern wissen wir mehr, als wir zu sagen wissen, und manchmal sogar mehr, als irgendjemand zu sagen weiß“ (NEUWEG, 2001, S. 138/139).

eher angemessen erschien. Auch auf sie kann im Kontext dieses Diskussionsforums zwar nur verkürzt eingegangen werden; zumindest eine exemplarische Antwort findet jedoch hier ihren Platz.

Diese Chance nutzend möchte ich ein Kategoriensystem vorstellen, das – weniger als Alternative denn als Erweiterung der durch NEUWEG präferierten Konzeption gedacht – die Fruchtbarkeit seines Ansatzes von anderer Seite verdeutlicht und zudem die Gefahr verringert, dass die Kontroverse in die Einbahnstraße und Sackgasse der Konfrontation divergierender Paradigmata oder sonstwie unvereinbarer, gleichermaßen begründbarer wie bestreitbarer Prinzipien – etwa des Gegensatzes zwischen einem mehr holistischen und einem eher sezierenden Denkstil – einmündet und dort womöglich in der lähmenden Pattsituation wechselseitiger Diskreditierung verharrt. Dem versuche ich auf eine tiefere Ebene auszuweichen, auf der alle Beteiligten und Betroffenen eher mit Erfolgen rechnen können, als bei weiteren Bemühungen, sich auf unverrückbaren Geleisen in entgegengesetzte Richtungen fortzubewegen, dabei aber nur gegenseitig den Weg versperren: PIERRE BOURDIEUS soziologische Konzeption der Typen und Stufen sozialer und sozialwissenschaftlicher Theorien, die er in seiner „Kritik der theoretischen Vernunft“ – so lautet der Untertitel seines erstmals 1980 veröffentlichten Buches „Sozialer Sinn“ – in Auseinandersetzung mit der Vorgehensweise des Ethnologen und kultursoziologischen Strukturalisten CLAUDE LÉVY-STRAUSS entwickelt hat.

Aufbau der Darstellung. In Anlehnung an die bezeichnete Methodologie präsentiere und kommentiere ich – nach einer hierauf zugespitzten Reformulierung des zu bearbeitenden Aufgabenkatalogs (2.1) – eine erste Tabelle, in der zwei Wissensformen (sensu NEUWEG) und drei Theorie-typen/stufen (sensu BOURDIEU) nach elf epistemologisch, handlungs- und entwicklungstheoretisch sowie bildungssoziologisch, berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Merkmalen miteinander verglichen werden (2.2). Anschließend wird das derart erweiterte Kategoriensystem hinsichtlich seines wissenschaftlichen Orientierungs- und praktischen Gestaltungspotentials evaluiert (3.). Sodann werden wünschenswerte weitere Schritte seiner empirischen Überprüfung sowie der politischen und pädagogischen Umsetzung seiner empirisch erhärtbaren Annahmen skizziert (4.). Eine anhängende, nur noch durch einige Stichworte erläuterte zweite Tabelle dient der weiteren Verdeutlichung der präsentierten epistemischen Varianten und Niveaus (5.)².

² Auch *dieser* Text ist nicht das alleinige Elaborat dessen, der als Alleinautor zeichnet. Wiederum haben einige Kollegen ihn gelesen und kommentiert und damit wesentlich zu seiner endgültigen Gestaltung beigetragen: KLAUS BECK, GÜNTER BECKER, MICHAEL CORSTEN und WALTER VOLPERT. Hierfür sei ihnen herzlich gedankt!

2. Vorstellung einer erweiterten Konzeption

2.1 Lösungsorientierte Zuspitzung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellung

Zu prüfen ist also, ob die Berücksichtigung von BOURDIEUS Ansatz zu einem erweiterten, in wesentlichen Hinsichten ergänzten kategorialen Rahmen führen könnte, der bemerkenswert über die durch NEUWEG entwickelte, vorrangig an RYLE und POLANYI orientierte Konzeption hinausweist. Das heißt: Ermöglicht sie uns,

- ein deren Strukturierungspotential übersteigendes Ensemble kompatibler, operationeller oder operationalisierbarer Variablen, Varianten und verbreiteter Variantenkombinationen zu identifizieren, die
- als Indikatoren für gestaltbare Voraussetzungen, Verläufe und Ergebnisse beruflicher Entwicklungs-, Lern- und Lehrprozesse und
- als Komponenten eines umfassenden Orientierungsrahmens für erfolgskontrollierbare Interventionen

angesehen werden können?

2.2 Kriterienbezogene Präsentation der erweiterten Kategorienliste sowie der zusätzlichen Deskriptoren

(bitte auf den nächsten zwei einander gegenüberliegenden Seiten die Tabelle 1 einfügen [Achtung: Querformat!])

Die auf den Seiten x-y untergebrachte **Tabelle 1** gibt in ihren *Spalten* neben zwei Wissensformen drei Theorietypen wieder, die wegen ihrer (meist) steigenden Komplexität auch als *Theoriestufen* aufgefasst werden können. In den *Zeilen* finden sich die gewählten Unterscheidungskriterien (1 und 2) und Beschreibungsmerkmale (3-11) sowie ‚Mängelrügen‘, die im Umkehrschluss zugleich auf Vorzüge der jeweils folgenden Wissens- oder Theorievarianten hindeuten (Zeile12). Die fünf Spalten und die ersten elf Zeilen werden jetzt soweit kommentiert, wie das zum Verständnis wesentlicher Aspekte der Tabelle nötig erscheint³. Die Interpretation der auf den einzelnen Tabellenfeldern verzeichneten Stichworte hingegen bleibt weitgehend der intuitiven und logischen Kompetenz der Leserinnen und Leser, ihrem Spürsinn und Scharfsinn überlassen.

Beginnen wir mit der **Kopfzeile** beziehungsweise mit den im Spaltenschlüssel bezeichneten **epistemischen Kategorien**: Hier folgen auf zwei polare Wissensformen drei unterschiedliche Typen von *Theorien*. Wissensformen und Theorietypen unterscheiden sich voneinander vor allem durch ihren **Wahrheitsbezug**⁴: Was wir „**Wissen**“ nennen, muss nicht nur subjektiv, in unserer eigenen Sicht wahr sein, sondern auch ob-

³ Auf die letzte Zeile wird im Evaluationsteil dieses Textes (3.) eingegangen.

⁴ Dabei dürfte es für die vorliegende Argumentation irrelevant sein, ob wir uns an der **Korrespondenz-, Kohärenz- oder Konsenstheorie der Wahrheit** orientieren.

ektiv stimmen, das heißt in den Augen außenstehender Beobachter zu treffen. Von „**Theorien**“ sprechen wir hingegen auch bei subjektiv nicht überzeugenden und/oder objektiv falschen Aussagen(systemen). Das heißt, wir bezeichnen auch Behauptungen von Zusammenhängen, deren Wahrheitsanspruch wir zu Recht zumindest bezweifeln oder sogar entschieden bestreiten, als „Theorien“⁵.

Als weiteres Bestimmungsmerkmal der angeführten Kategorien fungiert auf der Tabelle deren **symbolische Repräsentation**, insbesondere der Grad ihrer **Verbalisierung**. Damit haben wir einen klassifikatorischen Rahmen gewonnen, der mehr berufs- und wirtschaftspädagogisch bedeutsame Bewusstseinsinhalte differenziert abdeckt als der Wissensbegriff allein, zumindest entschiedener auf sie aufmerksam macht.

Zu den einzelnen Kategorien: In der ersten Spalte wird jene Variable charakterisiert, an deren Darstellung, Bezeichnung und Begründung sich die behandelte Kontroverse entzündet hat, weil es ihr an symbolischer Repräsentation gebricht: das „**implizite Wissen**“. Ihre Kritik ist nicht aus der Luft gegriffen. Denn diese Wortverbindung deckt sich mit dem allgemeinen Sprachgebrauch nur zum Teil: Nach ihm können nur *wahre* Sachverhalte und Tatsachen „gewusst“ werden. *Gewusst* werden diese Inhalte zudem nur als **bewusste**, genauer: als etwas, das die Subjekte in ihrem Langzeitgedächtnis – das mit der Festplatte eines Computers verglichen werden kann – verfügbar halten und das sie in ihr Bewusstsein – der dessen Arbeitsspeicher entspricht – zurückrufen und **in Worte fassen**, zumindest – diesseits oder jenseits der betreffenden Handlungen – sinnlich (in der Regel akustisch oder optisch) wahrnehmbar aktivieren können. Sonst wäre besser von sicheren Instinkten und untrüglichen Intuitionen die Rede oder auch von bloßen Meinungen, dumpfen Ahnungen beziehungsweise diffusen Empfindungen zu sprechen.

Einen **Grenzfall** stellen Formulierungen der Art von „**etwas zu tun wissen**“ dar. Sie beziehen sich auf das „**prozedurale**“ (englisch: „knowing *how*“) im Unterschied zum „**propositionalen**“ oder „**deklarativen**“ **Wissen** („knowing *that*“) und setzen weder mentale noch symbolische Repräsentationen voraus, sondern kennzeichnen nur bestimmte Tätigkeiten respektive Verfahren ihrer souveränen Verrichtung, nicht Feststellungen von Daten und Fakten und deren wechselseitigen Relationen.

Im korrekten Gebrauch unserer Umgangssprache erscheint also *deklaratives Wissen per se*, als solches, stets als *explizites*, zumindest durch die betrachteten Subjekte *explizierbares* Wissen, die Rede vom *impliziten* Wissen als *Wissen* insofern verwirrend. Doch verhalten wir uns auch dann oft situationsadäquat und agieren wie wohlüberlegt, wenn wir we-

⁵ Eine weitere, in den vorhergehenden Formulierungen zumindest nebenher ange deutete Unterscheidung, nach der wir von „Wissen“ auch im Falle zusammenhangloser wahrer Behauptungen sprechen, mit dem Theoriebegriff aber die Vorstellung von wenigstens zwei miteinander zusammenhängenden Aussagen verbinden, ist für die vorliegende Argumentation weniger wichtig und bleibt daher hier außer Acht.

der äußere Ursachen noch innere Beweggründe unseres Tuns anzugeben vermögen. Folglich scheint es zumindest so etwas wie eine implizite **Rationalität**, *zudem* eine breite **Grauzone möglicher** Explikation oder Artikulation zwischen dieser und dem *notwendig* expliziten Wissen zu geben. Beide Bedeutungsfelder sind so handlungs- und lernrelevant, dass wir sie nur zum Preise bedenklicher Blickfeldverengungen ‚unter den Teppich kehren‘ können, und daher unserer weiteren Aufmerksamkeit wert. Jedoch wäre eine alternative, weniger missverständliche Bezeichnung des Gemeinten zu erwägen, zumindest auf die Unzulänglichkeit seiner bisherigen Benennung hinzuweisen⁶. Halten wir uns weiterhin an den durch NEUWEG – wenn auch mit erheblichen Bedenken (vgl. bes. S. 135) – in Anlehnung an POLANYI eingeführten Terminus, dann empfiehlt es sich, vor naheliegenden Missverständnissen wenigstens durch Anführungszeichen zu warnen.

Problematisch erscheint freilich nicht nur die Kategorie des impliziten Wissens. Fast ebenso rätselhaft stellt sich dessen Gegenstück dar, das **explizite Wissen** (Spalte 2), wenn auch unter einem anderen Aspekt, nämlich in Bezug auf die Präzision: Solange wir nicht spezifizieren, bleibt allzu unklar, was damit jeweils gemeint sein könnte. Hier helfen die durch BOURDIEU unterschiedenen epistemischen Begriffe. Hinsichtlich der in diesem Text betonten sozialen Dimension betreffen sie Komponenten und Relationen

- entweder des (expliziten) subjektiven (Selbst-)Verständnisses individueller und kollektiver Akteure: ihrer Sicht ihrer (eigenen) Herkunft, Situation und Zukunft, ihrer Identität, bisherigen und weiteren Entwicklung – „**Theorien der Praxis**“ in BOURDIEUS Terminologie (Spalte 3) –
- oder der entsprechenden (quasi-)objektiven Beschreibungen und Erklärungen dieser Aspekte aus der Perspektive außenstehender Betrachter – nach BOURDIEU: (wissenschaftlicher) „**Ad-hoc-Theorien**“ (Spalte 4) –

oder aber, weil beide Theorietypen diese Elemente, Beziehungen und systemischen Zusammenhänge nur in einseitigen, komplementär verkürzten Formen abzubilden erlauben,

- der Verbindung beider Perspektiven – hier ‚getauft‘ und behandelt als „**soziotopologisch reflektierte Theorien**“ (Spalte 5).

Genauer: Die Differenz zwischen den zwei zuerst genannten Theorietypen beziehungsweise ihre Komplementarität und folglich wechselseitige Ergänzungsbedürftigkeit sowie Ergänzungsfähigkeit lässt sich kontrastiv wie folgt verdeutlichen:

⁶ Analoge Bedenken und Empfehlungen wären übrigens auch angesichts der Bezeichnung von oft nur (noch) *befolgten*, aber von den betreffenden Akteuren nicht (mehr) *benennbaren*, ja ihnen nicht einmal *bewussten* Verfahrensregeln als „**prozedurales Wissen**“ zu formulieren.

Während

- „Theorien der Praxis“

- o als subjektive Vorstellungen und Überzeugungen untersuchter handlungsorientierter Personen und Gruppen,
- o den Zwängen ihrer alltäglichen Daseinsbewältigung und Existenzsicherung entsprechend, denen diese Individuen und Kollektive im Kontext ihrer Lebenswelten unterworfen sind (die BOURDIEU als Milieus sozialer Klassen identifiziert⁷),
- o in der Regel nur jene überwiegend sequenziellen Aspekte der Situation, des Tuns und Lassens, Erlebens und Lernens der betreffenden Akteure, seiner unmittelbaren Voraussetzungen und direkten Folgen umfassen, deren bewusster Vergegenwärtigung und Verbalisierung es hierzu dringend bedarf,
- o dagegen alles andere deren unbewussten, vielfach nicht einmal bewusstseinsfähigen, geschweige denn verbalisierbaren, vielmehr habitualisierten, gleichsam eingefleischten Mustern der Wahrnehmung und Erfüllung situativer Erfordernisse überlassen,

so dass

- o das weitere Umfeld, das komplexe Geflecht der Bedingungen und Konsequenzen, in die das Handeln und Verhalten der Subjekte eingebettet ist, weitestgehend ausgeblendet bleibt,
- sind „**Als-ob-Theorien**“,
ist speziell deren wissenschaftliche Spielart
- o als Inbegriff der beschreibenden und erklärenden Konstruktionen erkenntnisorientierter externer Beobachter, die sich jedoch mit der Außenansicht der betrachteten Verhältnisse begnügen (die sie vielfach für deren objektives Bild halten und als solches ausgeben),

vor allem durch nachstehende Merkmale bestimmt:

- o privilegierte gesellschaftliche Stellung der Wissenschaftler, das heißt deren relative Freiheit von profanem *Handlungsdruck* und fortgesetztem *Entscheidungszwang* zugunsten der Erfüllung ‚höherer‘ Pflichten: der Ausführung extensiver und intensiver Erhebungen, Interpretationen und Analysen, verbaler, numerischer und bildlicher Darstellungen der ermittelten Befunde,

⁷ die er aber nicht reduktionistisch verkürzt definiert – etwa in vulgärmarxistisch-ökonomistischer Manier allein nach der Verfügungsmacht über materielle Produktionsmittel ‚klassifiziert‘ –, sondern bezugnehmend auf ein **mehrdimensionales Modell einander entsprechender sozialer Felder und Kapitalsorten** umfassend und detailliert zu bestimmen versucht, das er in diesem Buch – m. E. irreführend – als „verallgemeinerten Materialismus“ bezeichnet (a. a. O., S. 37).

- o synoptische Synchronisierung vernetzter sequenzieller Prozesse, Vernachlässigung von Entwicklungen zugunsten ihrer Resultate (zuweilen auch Diachronisierung synchron vernetzter Verläufe) und
- o Objektivismus, das heißt mangelnde, zumindest mangelhafte Berücksichtigung jener Differenzen zwischen den Sichtweisen der beobachteten Akteure und der beobachtenden Wissenschaftler, die durch deren unterschiedliche soziale Biographien und Situationen bedingt sind, zudem Vernachlässigung des Einflusses der untersuchten Subjekte auf die Entwicklung der realen Verhältnisse⁸.

Folglich bedarf nicht nur die subjektive Optik der Ersteren, sondern auch die objektivistische und insofern nur scheinobjektive Perspektive der Letzteren der objektivierenden reflexiven und integrativen Erweiterung um die jeweils vernachlässigten Aspekte der komplementären anderen Seite; eine Umorientierung wird also auf *beiden* Seiten verlangt. Weil sie primär aus der Besinnung auf Besonderheiten der sozialen Standorte, sozialräumlichen Bewegungen und Bewegungsräume sowohl der untersuchten als auch der untersuchenden Subjekte resultiert, nenne ich ihre Ergebnisse „**soziotopologisch reflektierte Theorien**“. Als Produkte realitätsbezogener *wechselseitiger* Ergänzung, Differenzierung und Integration der ursprünglichen Perspektiven *beider* ‚Parteien‘ stellen sie die höchste Stufe mentaler und symbolischer Repräsentationen sozialer Verhältnisse dar.

⁸ Zum Beleg dieses leicht abgewandelten ‚Abstracts‘ der beanspruchten Konzeption BOURDIEUS seien nun noch einige **Paraphrasen und Zitate** mitgeteilt: Nachdem er schon im Vorwort seines Buches „Sozialer Sinn“ auf die Relevanz des Unterschiedes zwischen der involvierten, der Notwendigkeit gehorchenden Sicht praktisch handelnder Personen einerseits und der distanzierten, privilegierten Perspektive ihrer theoretisch erkennenden Beobachter andererseits hingewiesen hatte, der die Differenzierung zwischen „Theorien der Praxis“ und wissenschaftlichen „Als-ob-Theorien“ verlange, argumentiert er im ersten Hauptteil seines Buches, den er mit dessen Untertitel „Kritik der theoretischen Vernunft“ überschreibt, im zentralen 5. Kapitel „Die Logik der Praxis“ (S. 147-179) unter anderem wie folgt: Wer der Praxis das theoretische Modell zugrundelege, das er zu ihrer Erklärung erst konstruieren müsse, stülpe ihr die „zeitlose Zeit der Wissenschaft“ (148) über, totalisiere sie durch eine synchronisierende Synopse und ersetze ihr Nacheinander in zeitraubender Arbeit durch ein Nebeneinander, das Beziehungen, auch Widersprüche zwischen deren Komponenten sichtbar mache. Die Zurücknahme dieser „erzwungenen Synchronisierung der Aufeinanderfolge, künstlichen Neutralisierung der Funktionen und Ersetzung des Systems der Erzeugungsg Grundlagen durch das System der Erzeugnisse ... lässt im Umkehrbild gewisse Eigenschaften der Praxis hervortreten, die sich definitionsgemäß einer theoretischen Erfassung entziehen“ (157): Einsparungen durch Opfer der Exaktheit, Einfachheit und Allgemeingültigkeit zugunsten praktischer Effizienz. Dabei lösten konkrete Aspekte von Situationen kraft einverleibter Verknüpfungen, unbegrifflicher Verallgemeinerungen, direkt bestimmte körperlich Reaktionen aus. Das faktische Nacheinander des je Gegenwärtigen blockiere oft gerade bei jenen Personen, die die Praxis meisterhaft beherrschten, Prozesse des theoretischen Erkennens, weil diese Köpfer theoretische Fragen nicht zuließen und habitusgeleitet nur nach dem Ergebnis strebten. – Zum Bezug dieser Konzeption zu der Kontroverse, von der wir oben ausgegangen sind, sei auf den nächsten Abschnitt (3.) verwiesen.

Wohlgemerkt: Der Abstand zwischen dieser Endstufe und ihren zwei Vorgängern lässt sich nur durch dessen reflexive Vergegenwärtigung und konsequente Berücksichtigung bei der Datensammlung, Deutung und Analyse der Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte angemessen in Rechnung stellen. Die soziotopologische Reflexion erscheint nicht nur als *Königsweg* der Bewältigung der Differenz zwischen den subjektiven Denkmodellen und Sprachspielen sozialer Akteure und den objektivistischen Beschreibungen und Erklärungen ihrer sozialwissenschaftlichen Beobachter, sondern auch als *alleinige, einzige mögliche* Problemlösung. Denn es gibt keine Alternative: Die Verständigung gelingt weder auf dem einseitigen Wege einer wissenschaftsorientierten „Aufklärung“ der Mitglieder jener Kollektive, denen die untersuchten Subjekte angehören, noch ist die Kluft in der entgegengesetzten Richtung – wie leichtfertige ‚Aktionsforscher‘ der sechziger und siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts eine Zeitlang wähten – durch die **Verbrüderung der Forscher mit ihren minderprivilegierten Untersuchungs-,Objekten** zu überbrücken⁹. Denn die Validität ihrer Untersuchungsbefunde hängt nicht allein davon ab, dass es den Wissenschaftlern gelingt, das Vertrauen der untersuchten Personen zu gewinnen, um sie zur Offenheit zu motivieren, sondern auch davon, dass sie nicht ebenfalls Opfer jener Zwänge werden, die dafür sorgen, dass die Akteure selbst sich ihre Situation fast nur punktuell, kaum in größeren Zusammenhängen bewusst zu machen vermögen. Sozialforscher, die meinen, um der wissenschaftlichen Entschlüsselung wie um der praktischen Optimierung sozialer Verhältnisse willen ganz in ihr Untersuchungsfeld ‚eintauchen‘ zu müssen, werden meist bald dermaßen durch dessen permanent herrschenden Handlungs- und Entscheidungsdruck absorbiert, dass sie nur noch agieren, kaum mehr forschen können und zunehmend auch ihre wissenschaftlichen Kompetenzen verlieren. Damit sie nicht derart „verkaffern“ – mit diesem rassistischen ‚Ausrutscher‘ wird solche Metamorphose zuweilen stigmatisiert –, bedarf es internalisierter und institutionalisierter professioneller Kontrollen. Sie sind ebenso zur Begrenzung der entgegengesetzten Neigung zu selbstgenügsamen spekulativen ‚Glasperlenspielen‘ im Elfenbeinturm erforderlich. Denn substantielle *Erkenntnisse* erwachsen nur aus der sensiblen Balance sowie wechselseitigen Ergänzung und Korrektur enger kommunikativer Kontakte im Untersuchungsfeld einerseits und distanziert verfremdender Betrachtungen der zu erhellenden Verhältnisse im Freiraum wissenschaftlicher Einrichtungen andererseits¹⁰.

Hinsichtlich der **Kopfspalte** beziehungsweise des Zeilenschlüssels kann ich mich kürzer fassen: Während zur *definitorischen Unterscheidung* der soeben erläuterten epistemischen Kategorien jene zwei Kriterien genü-

⁹ womit auch der Verfasser dieses Textes vorübergehend geliebäugelt hat.

¹⁰ Insofern ist die Bezeichnung „**teilnehmende Beobachtung**“ ebenso eine *contradictio in adjecto* wie der Versuch, die nur begrenzt aufschlussreiche Umgangssprache und den nur mäßig gesunden Menschenverstand als Quellen wissenschaftlicher Erkenntnisse zu monopolisieren oder auch nur zu privilegieren. Denn intensive Teilnahme bedeutet immer auch interpersonale Nähe, zuverlässige Beobachtung aber erfordert immer auch soziale Distanz. BOURDIEU disqualifiziert diese in vielen sozialwissenschaftlichen Lehrbüchern zumindest *gebilligte* Erhebungsmethode schon im ersten Kapitel seines Buchs als selbstwidersprüchliche Prozedur (a. a. O., S. 64).

gen dürften, deren wir uns hierzu bereits bedienten – Wahrheitsbezug und symbolische Repräsentation –, erscheint zur Verdeutlichung ihrer (berufs- und wirtschafts-)pädagogischen Relevanz eine Reihe weiterer, sie **zusätzlich beschreibender und erklärender Merkmale** opportun, die die Konturen dessen, was unter der problematischen Bezeichnung „implizites Wissen“ behandelt wird, ebenso klarer hervortreten lassen wie das hierüber hinausgehende deskriptive und explanative Potential der übrigen vier Kategorien, insbesondere der drei Typen beziehungsweise Stufen von Theorien.

Auf einige der hier zu erläuternden Merkmale habe ich schon bei der Kennzeichnung der in der Kopfzeile notierten epistemischen Kategorien zurückgegriffen, zudem mich bemüht, diese Merkmale sowie ihre kategorienspezifischen Ausprägungen in der Tabelle so zu charakterisieren, dass sie weitgehend für sich selbst sprechen, also kaum weitergehender Kommentare bedürfen. Deshalb brauche ich hier nur noch kurz auf ihre **Auswahl** einzugehen, um den denkbaren Eindruck einer eher willkürlichen, bestenfalls assoziativen, keineswegs aber systematischen Betrachtung wenigstens teilweise zurechtzurücken.

Wie bereits einleitend angedeutet und später (im Abschnitt 2.1) spezifiziert, sollte das fragliche Kategorienschema vor allem dazu dienen, Indikatoren gestaltbarer Aspekte von Prozessen beruflicher Entwicklung, beruflichen Lernens und Lehrens als Kriterien für die Beschreibung von Verläufen und die Erklärung von Ergebnissen optimierungsorientierter Interventionen zu gewinnen, um deren Erfolge oder/und Misserfolge registrieren zu können. In dieser Absicht und unter Berücksichtigung einiger in den benutzten Quellentexten verwendeten, auch für die Kennzeichnung der übrigen Kategorien geeigneten Deskriptoren einzelner Kategorien wurde ein **Kriterienkatalog** konstruiert, der es erlaubt und verlangt, zwischen den fünf epistemischen Kategorien nach insgesamt neun weiteren Merkmalen zu differenzieren:

- dem Bewusstseins- und Handlungsbezug (Merkmale 3 und 4),
- dem Spektrum der von Akteuren und Beobachtern zu berücksichtigenden Erfordernisse der Situation sowie den erfassten und verknüpften Zeitaspekten (5 und 6) und
- der (den) von ihnen zu fokussierenden gesellschaftlichen Funktion(en) (7) und
- ihrem faktischen Bildungs- und Ausbildungsstatus (7 und 8),

endlich auch noch nach

- den optimalen institutionellen Bedingungen ihrer beruflichen Biographien und Entwicklungen (9), den überwiegenden sozialen und psychischen Formen der individuellen Wissensaneignung und Theoretisierung (10) sowie den vorherrschenden Weisen der pädagogischen Vermittlung (11).

Eine erste, noch weitgehend tentative Einschätzung der Validität dieser Erfolgsmaßstäbe und -bedingungen wird im folgenden Abschnitt (3) versucht. Da aber der entscheidende „proof of the pudding“ erst durch „the eating“ erbracht werden kann, wird im Schlussteil (4) auch noch kurz auf die wünschenswerten weiteren Schritte der empirischen und experimentellen Prüfung der skizzierten Begriffe und Annahmen und der generellen Durchsetzung der bewährten Prozeduren verwiesen.

3. Zum Orientierungs- und Gestaltungspotential der präsentierten Kategorien

Wesentliche Vorzüge der elaborierten Konzeption wurden schon bei deren Beschreibung angedeutet. Sie umfassen gesteigerte Möglichkeiten sowohl der sozialwissenschaftlichen Orientierung im Untersuchungsfeld als auch der praktischen Gestaltung beruflicher Arbeits- und Lernprozesse.

Als **verbesserte Orientierungsmöglichkeiten** seien hervorgehoben:

- die Berücksichtigung des Wahrheitsbezugs sowie der unterschiedlichen Sichtweisen sozialer Akteure und ihrer wissenschaftlichen Beobachter sowie
- der Übergang von einer Typologie des Wissens zu einer Hierarchie der Theorien.

Die Liste der jeweils überwundenen Mängel der vorhergehenden Kategorie (siehe Zeile 12 der Tabelle) deutet sogar auf eine **durchgängige Stufenfolge der miteinander verglichenen Wissensformen und Theorien**. Danach besteht der mögliche Zuwachs auch schon beim Übergang von den Wissensformen zu den Theorien in der Explikation eines „impliziten Wissens“, vorstellbar beispielsweise in der Form einer treffsicheren metaphorischen Markierung latenter Elemente des Grundkonsenses aufeinander eingespielter Mitglieder integrierter Kollektive (vgl. DEBATIN 1993/94). Die Stufung der weiteren, ohnehin bereits als stufenförmig charakterisierten Übergänge wird durch jene Gewinne unterstrichen, die sich aus den in der letzten Tabellenzeile registrierten Mängeln der jeweiligen Ausgangsniveaus ableiten lassen. So erscheint die tendenziell ‚finalistische‘ Einseitigkeit der „Theorien der Praxis“ in der komplexeren, finale Begründungen und kausale Erklärungen gleichermaßen berücksichtigenden Perspektive wissenschaftlicher „Als-ob-Theorien“ ebenso aufgehoben wie deren ‚objektivistische Subjektivität‘ in den „soziotopologisch reflektierten Theorien“, die außer *denjenigen* Besonderheiten der untersuchten „sozialen Tatsachen“, die sozialwissenschaftlichen Beobachtern ohnehin auffallen dürften, auch noch mögliche Verzerrungen ihrer Problemsicht durch Differenzen kompensieren, die auf Unterschieden ihres ‚sozialen Standorts‘ von dem der beobachteten sozialen Subjekte beruhen. Freilich kann von diesen jeweils partiellen Erweiterungen der Sichtweisen allein noch nicht mit Sicherheit auf eine *durchgängige* Steigerung der Komplexität der Konzepte geschlossen werden; denn von Übergang zu Übergang wurden andere Vergleichsmaßstäbe fokussiert, blieben die Rückschritte oder auch nur Stagnationen außer Acht, die gleichzeitig vielleicht in jeweils *nicht* berücksichtigten Dimensionen

zu beobachten gewesen wären. So lässt sich letztlich doch nur die Sequenz der betrachteten *Theorievarianten* als Stufenleiter plausibilisieren.

Als **Aspekte eines verstärkten Gestaltungspotentials** kommen vorrangig in Betracht:

- die Verringerung sprachlicher und gedanklicher Unklarheiten und
- die Konzentration auf konkrete, empirisch erfassbare und praxisrelevante Phänomene.

Zusätzliche Vorteile: Der skizzierte begriffliche Rahmen erscheint geeignet, die Konzeption des sogenannten „impliziten Wissens“ als eines sozial konstituierten Unbewussten unabhängig von deren philosophischer Genealogie einigermaßen zuverlässig einzuschätzen. Er könnte zugleich dazu beitragen, den substanziellen Kern der Kontroverse genauer, zumindest in weniger anfechtbarer Weise zu vermessen und diskursiv zu erörtern. Der hiermit verbundene Perspektivenwechsel bietet eine Möglichkeit, diese für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Theorie und Praxis essentiell bedeutsame Diskussion zu versachlichen, deren Eröffnungsform wenig konsensuelle Ergebnisse erwarten lässt.

In jedem Falle erwiesen die beanspruchten epistem(olog)ischen Konzepte sich als diskussionswürdige Bausteine für eine **Skala sozialer Kognitionen**. Sie führt

- ausgehend vom psychosozialen Unbewussten über
- das ‚sozialpsychologische Alltagsbewusstsein‘ und
- den sozialwissenschaftlichen Objektivismus bis hin zu
- dessen soziotopologisch relativierter und damit objektivierter, weitgehend ‚wahrheitsverdächtiger‘ Theorie.

Diese Niveaus wären freilich ebenfalls noch genauer zu bestimmen. Damit sind wir aber auch schon beim letzten Punkt der darzustellenden Überlegungen und Empfehlungen angelangt:

4. Desiderate:

empirische Überprüfung und praktischen Umsetzung einschlägiger Konzepte und Konzeptionen

Notwendigkeit weiterer Operationen. Autoren theoretischer Entwürfe werden von vorwiegend empirisch arbeitenden Kollegen, insbesondere von jenen, die sich am US-amerikanischen Modell wissenschaftlicher Beweisführung orientieren, häufig gleich zu Beginn einer Diskussion ihrer Arbeiten gefragt: „Where is [!] your data?“ (vgl. GALTUNG 1983). Können sie diese nicht sofort aus der Tasche ziehen – möglichst in der Form statistischer Artefakte –, dann wird ihnen nicht selten ein baldiger Abbruch der Debatte nahegelegt, weil diese ihren Gesprächspartnern nicht länger lohnend erscheint, die die forschungskonstitutive Funktion

der vorgängigen theoretischen Konzeptualisierung und Hypothesenbildung häufig unterschätzen.

Hiermit ist freilich meist *ebenfalls* höchstens die halbe Arbeit geleistet. Das gilt auch für den vorliegenden Fall. Deshalb seien die **zusätzlich nötigen Schritte** wenigstens noch notiert:

- operationale Formulierung zentraler Konstrukte und diesbezüglicher Fragen der Kontroverse,
- Lokalisierung, differenzierte Erhebung und problembezogene Rekonstruktion funktionierender ‚Vorbilder‘ und,

bei Bedarf, außerdem

- subsidiäre Konstruktion und Realisierung weiterer exemplarischer Modelle sowie
- vergleichende Evaluation dieser Einrichtungen (unter Einbeziehung von ‚Normalfällen‘ als ‚Kontrollinstitutionen‘).

Theoretisch wäre erst *danach* der Weg frei zu räumen für die **flächendeckende Realisierung** jener pädagogischen Arrangements, die sich in den Evaluationsstudien den bisher üblichen Organisationsformen und Gestaltungsstrategien beruflicher Ausbildung und Erziehung deutlich überlegen zeigten. Erscheinen die zu beseitigenden Missstände eklatant, so wäre freilich auch eine frühere, durch sensible ‚Alarmanlagen‘ und kurzfristige Rückmeldungen fortlaufend kontrollierte „rollende Reform“ angebracht¹¹.

¹¹ ‚Unter dem Strich‘ sei ein letzter Gedanke, aus dem prinzipielle Einwände gegen die hier mitgeteilten Überlegungen und Vorschläge erwachsen könnten, wenigstens noch annonciert: Nachdem ich versucht habe, NEUWEGS Konzeption aus der Perspektive BOURDIEUS zu betrachten und zu ergänzen respektive zu erweitern, müsste fairerweise auch auf die Frage eingegangen werden, **wie sich BOURDIEUS metatheoretischer Ansatz aus NEUWEGS (oder POLANYIS) Perspektive darstellen ließe** – vor allem: welches latente ‚Wissen‘ BOURDIEUS (manifeste) Explikationen (die in dessen *eigenen* Augen eigentlich hätten ‚erschöpfend‘ erscheinen müssen), möglicher- oder sogar notwendigerweise ‚implizieren‘. So reizvoll eine solche Kehrtwendung auch anmuten mag: Ich darf gutem Gewissens hier darauf verzichten; denn was es *dazu* zu sagen gäbe, müsste eigentlich NEUWEG selbst am besten wissen und kundgeben können.

5. Anhang

(bitte hier die Tabelle 2 einfügen)

Stichwortartige Erläuterungen zur Tabelle 2

Zur Repräsentationsform – Kopfzeile alias Spaltenschlüssel

Der Einfachheit halber werden hier nur die enaktive, mentale und verbale Repräsentationsform berücksichtigt, die akustische und ikonische Variante also vernachlässigt.

- 1 unmöglich:
für die handelnden Subjekte selbst nicht bewusstseinsfähig,
daher weder mental noch verbal repräsentierbar
(nur als *Handlungssinn* durch Dritte identifizierbar),
primär prozedural
- 2 möglich bis wahrscheinlich:
(für die Subjekte) bewusstseinsfähig, aber nicht bewusstseinspflichtig,
verbal repräsentierbar, aber nicht notwendig auch wirklich repräsentiert,
prozedural und/oder deklarativ
- 3 definitorisch oder faktisch notwendig:
bewusstseinspflichtig,
notwendig auch verbal repräsentiert,
primär deklarativ (propositional)

Vgl. auch GADENNE (2000).

Zum Wahrheitsbezug sowie zur Erfolgsrelevanz – Kopfspalte alias Zeilenschlüssel

- 1 völlig ausgeschlossen – das Unbegreifliche und Unmögliche:
weder wahrheitsfähig noch (erkennbar) erfolgsrelevant:
weder (tauto-)logisch noch empirisch als ‚wahres Wissen‘ begründbar,
auch nicht als erfolgsverbürgendes Können nachweisbar
(nur axiologisch oder sonstwie metaphysisch ‚behauptbar‘)
- 2 hypothetisch – denkbare und erwiesene
theoretische und praktische Möglichkeiten:
rein (tauto-)logisch oder
logisch *und* empirisch begründbar bzw. nachweisbar,
noch nicht erkannt oder nur punktuell bis nahezu ‚flächendeckend‘ nachgewiesen
- 3 kategorisch – unumstößliche Notwendigkeiten:
nur logisch schlüssig oder
logisch schlüssig *und* empirisch mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit
begründet bzw. ‚flächendeckend‘ nachgewiesen.

Auf die Variante 1 könnte hier auch ganz verzichtet werden, weil sie zur Unterscheidung der angeführten Wissensformen und Theorietypen/stufen nichts beiträgt. Dagegen wäre die Variante 2 in einer elaborierten Fassung der Tabelle etwa wie folgt zu differenzieren: „wahrheitsfähig, ungeprüft“, „wahrheitsfähig, widerlegt“, „wahrheitsfähig, widerlegt, aber noch nicht preisgegeben“, wahrheitsfähig, noch nicht widerlegt“ und „wahrheitsfähig, vorläufig bewährt“.

6. Quellen

- BECKERMANN, A: Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes. Berlin: de Gruyter 2001².
- BIERI, P. (Hg.): Analytische Philosophie des Geistes. Weinheim: Beltz 1997³.
- BLANKERTZ, H.: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen: Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (1972), 1, 2-20.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993, französische Erstveröffentlichung 1980, deutsch erstmals 1987.
- DEBATIN, B.: Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Dissertation. Technische Universität Berlin 1993/1994.
- GADENNE, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: NEUWEG, G. H. (Hg.): Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag 2000. S. 111-129.
- GALTUNG, J.: Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Leviathan, 11 (1983), 3, 303-338.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.
- LÜSCHER, K.: Der Prozess der beruflichen Sozialisation. Stuttgart: Enke 1968.
- NEUWEG, G. H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann 2004³, erstmals 1999.
- NEUWEG, G. H.: Konzepte der Lehrer/innenbildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: Seminar 3/2005, 7-25.
- POLANYI, M.: Knowing and being. In: Mind, 70 (1961), 458-470.
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985 englische Erstveröffentlichung 1966.
- RYLE, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam 1969, englische Erstveröffentlichung 1949.
- SCHLIEPER, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg/Br.: Lambertus 1963.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Schriften. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1960. S. 279-544.
- ZABECK, J.: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968. S. 87-141.