

5. Erfahrung, Wissen und Überzeugungen

Welcher Stellenwert ihnen für das Handeln zukommt

Bei den bisherigen Überlegungen und Beispielen ist mehrfach deutlich geworden, wie wichtig Erfahrungen und Wissen und damit verbundene Überzeugungen für das Handeln sind. Der hohe Stellenwert von Wissen reicht dabei vom Alltagshandeln bis zu weitreichenden politischen Entscheidungen über Krieg oder Frieden. In diesem Zusammenhang sei nur kurz an die Kuba-Krise von 1962 erinnert, bei der es um eine außerordentlich gefährliche Konfrontation zwischen den USA und der damaligen Sowjetunion ging, wie sie gegenwärtig erneut – wenn auch unter anderen Bedingungen und Anlässen – zwischen Russland und der NATO droht.

Die USA und die Sowjetunion hatten in den 1950er- und 1960er-Jahren im Rahmen des Kalten Krieges und im Zusammenhang ihres Wettrüstens neue Raketensysteme entwickelt. Diese konnten bei hinreichender geografischer Nähe der jeweils anderen Weltmacht gefährlich werden. Nach ersten Stationierungen in Europa vonseiten der Sowjetunion und einer entsprechenden Reaktion der USA, hatten diese unter anderem Raketen in der Türkei platziert, einem direkten Nachbarstaat der Sowjetunion. Dies veranlasste die Sowjetunion, nach einem Verbündeten in der Nähe der USA zu suchen. Einen solchen fanden sie im kommunistisch geführten Kuba. 1962 entdeckte der amerikanische Geheimdienst zum ersten Mal russische Raketenabschussbasen sowie einzelne Mittel- und Lang-

streckenraketen auf kubanischem Boden. Daraufhin wurde im Weißen Haus eine Invasion Kubas erwogen. Schließlich verhängte der damalige US-Präsident John F. Kennedy – um eine größere Eskalation zu vermeiden – eine Seeblockade und forderte vom sowjetischen Machthaber Nikita Chruschtschow einen sofortigen Abbau der Raketensysteme. Am 27. Oktober 1962 wurde ein sowjetisches Atom-U-Boot im Rahmen der Seeblockade mithilfe von Wasserbomben an die Oberfläche gezwungen. Die Besatzung des U-Bootes vermutete – aufgrund fehlender Informationen und unzureichender Funkverbindungen unter Wasser –, dass der dritte Weltkrieg bereits ausgebrochen sei, und bereitete eine Atombombe zum Einsatz vor. Einer der russischen Offiziere an Bord des U-Bootes weigerte sich jedoch, die Atombombe ohne ausdrücklichen Befehl aus Moskau abzufeuern. So blieb zum Glück noch Raum für diplomatische Lösungen. Eine solche wurde am 28. Oktober 1962 erreicht, wobei die USA im Gegenzug zum Abzug der Raketen aus Kuba auf eine Invasion Kubas verzichtete und den Abbau der Raketensysteme in der Türkei zusagte.¹

Das Beispiel zeigt, dass das *Wissen* der Weltmächte um die jeweiligen Raketensysteme zunächst zu einer Konfrontation durch ihre Stationierungen führte, letztlich aber beide Seiten aufgrund der *Erfahrungen* im zweiten Weltkrieg sowie des Atombombenabwurfs in Japan vor einem Atomkrieg zurückschreckten. Allerdings wäre es trotzdem fast zu einem Erstschlag gekommen, weil die Besatzung des Atom-U-Bootes nur über *unzureichendes Wissen* über den genauen Stand der Kuba-Krise verfügte.

Ein anders gelagertes, gesellschaftlich aber ebenfalls bedeutendes Beispiel zum Stellenwert von Wissen und Erfahrung bei politischen Entscheidungen stellt die Corona-Krise dar:

So ergab sich seit Beginn der Ausbreitung des Corona-Virus immer wieder die Frage, welche Maßnahmen einerseits zur Eindämmung notwendig seien und andererseits im Hinblick auf Öffnungen möglich wären. In diesem Zusammenhang wurde z.B. lange diskutiert, ob das Tragen von Gesichtsmasken ein geeigneter Weg sei und zur Pflicht gemacht werden sollte. Dabei gingen die Meinungen über die Art der gegebenen-

falls notwendigen Masken, über ihre Wirksamkeit, über Bereiche, in denen die Maskenpflicht gelten sollte, und über mögliche Nebenwirkungen zunächst weit auseinander. Überlagert wurden entsprechende Unsicherheiten durch Unklarheiten über die Infektionswege des Virus und seine weitere Ausbreitung und über das Verhalten der Bevölkerung bei unterschiedlichen Einschränkungen oder bei deren Aufhebung. Hätte man gleich zu Beginn der Corona-Krise ein sicheres Wissen oder belastbare Erfahrungen zu solchen Fragen gehabt, wären zwar immer noch Abwägungen zwischen Vorzügen und Nachteilen bzw. unerwünschten Nebenwirkungen einer Maskenpflicht notwendig gewesen, aber diese hätten sich wesentlich besser einschätzen lassen, sodass auch schon früher diesbezügliche Entscheidungen tragfähiger und klarer begründbar gewesen wären. In ähnlicher Weise wäre es für gesundheitspolitisches Handeln günstig gewesen, über ein hinreichendes *Wissen* zu den Wirkungen und Nebenwirkungen von Beherbergungsverboten, Restaurant-schließungen, Sperrstunden sowie Ausgangsbeschränkungen oder Regelungen für Schulen und Kitas zu verfügen.

Im Hinblick auf die große Bedeutung von *Wissen* und *Erfahrung* für individuelles und gesellschaftliches Handeln ergeben sich einige Fragen genereller Art, z. B.: Auf welchen Grundlagen bzw. Bezugspunkten kann oder sollte Wissen beruhen? Welche Möglichkeiten und Grenzen sind mit Erzeugung von Wissen verbunden? Welche Formen der Erfahrung spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle? Welche Inhalte und Arten des Wissens sind zu unterscheiden? Welche Bedeutung kommt verschiedenen Arten des Wissens für das Handeln zu?²

Solche Fragen sollen im weiteren Verlauf – bezogen auf das Verhältnis von Erfahrung, Wissen und Handeln – bearbeitet werden.

5.1 Zusammenhang von Erfahrung, Wissen und Handeln

Den bisherigen und folgenden Überlegungen liegt eine Auffassung zum Zusammenhang von Erfahrung, Wissen und Handeln zugrunde, die sich

allgemein so beschreiben lässt: Erfahrung führt zu Wissen, das für weiteres Handeln zur Verfügung steht. Oder etwas detaillierter: Bei der Erfahrung werden eigene Aktivitäten oder Beobachtungen oder vermittelte Informationen bzw. mediale Botschaften gedanklich verarbeitet, sodass sich Wissen ausbildet, welches für zukünftiges Wahrnehmen, Denken oder Verhalten bzw. Handeln verfügbar ist. Dabei ist das Wissen in der Regel mit affektiven bzw. emotionsbezogenen Komponenten verbunden. Wer z. B. bei der Beschäftigung mit der Corona-Krise immer wieder große Sorgen oder Ängste verspürt hat, wird auf Dauer mit dem Thema generell negative Emotionen verbinden. Oder: Wer traumatische Erfahrungen in einem Krieg machen musste, wird auf jede Kriegsgefahr mit großem Schrecken reagieren. Und noch ein weniger dramatisches Beispiel: Wer bei Physikaufgaben in der Schule häufig gescheitert ist und schlechte Noten erhalten hat, wird vermutlich ein Leben lang mit physikalischen Inhalten unangenehme Gefühle verbinden. »Umgekehrt« gilt aber auch: Wenn ein Erfahrungszusammenhang mit positiven Emotionen verknüpft ist, werden entsprechende Inhalte auch später positive Emotionen hervorrufen.

Insgesamt bildet sich Wissen in Prozessen interner Verarbeitung von eigenem oder beobachtetem Verhalten und Handeln oder von Informationen und Mitteilungen anderer aus, wobei diese in direkter persönlicher Begegnung oder über Medien vermittelt werden können. Dabei ist der Verarbeitungsprozess bei der Rezeption nicht als Abbildung von externen Eindrücken im Gedächtnis zu verstehen, sondern als ein Konstruktionsprozess, aufgrund dessen externe Eindrücke intern repräsentiert werden. Wenn jemand z. B. einen Zeitungskommentar zu notwendigen Schutzmaßnahmen bei einer Pandemie oder zu Ursachen einer militärischen Auseinandersetzung liest, wird er die dort geäußerte Meinung nicht einfach übernehmen, sondern die Einschätzungen des jeweiligen Journalisten vor dem Hintergrund seiner eigenen Kenntnisse und Einstellungen zu dem Thema und zum Journalismus gedanklich verarbeiten und einordnen.

5.2 Wirklichkeit als Bezugspunkt für Wissen

Wissen kann sich auf unterschiedliche Grundlagen beziehen. Ein wichtiger Bezugspunkt ist all das, was mit den menschlichen Sinnen erfahrbar bzw. der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich ist und dabei als existent angenommen und üblicherweise mit Wirklichkeit bezeichnet wird. Dazu zählen das soziale Umfeld sowie die natürliche und die vom Menschen geschaffene Umwelt. So lassen sich beispielsweise in der sozialen Umwelt Erfahrungen mit Menschen und ihrem Verhalten und Handeln machen, in der natürlichen Umwelt mit Tieren, Pflanzen und Gesteinen und in der vom Menschen geschaffenen Umwelt mit Gebrauchsgegenständen und Maschinen. Dabei können bestimmte Sachverhalte, z.B. beobachtbare Geschehnisse und stattfindende Ereignisse, direkt mit den Sinnen erfasst werden. Unmittelbar Beobachtbares lässt sich in der Regel mithilfe vorhandener Begriffe beschreiben, die auf direkt feststellbaren Eigenschaften bzw. Merkmalen oder Eindrücken beruhen, z.B. Tisch, Elefant, hektisches Verhalten, lautes Singen, Impfung oder Explosion. Über das direkt Beobachtbare und seine Beschreibung hinaus kann versucht werden, die Wirklichkeit durch Konstrukte zu erfassen. Konstrukte sind nicht unmittelbar beobachtbar, aber über Indikatoren zu erschließen. Beispielsweise stellt der Begriff »Motivation« ein Konstrukt dar, dessen Vorhandensein angenommen werden kann, wenn jemand eine Aufgabe mit hoher Fokussierung intensiv bearbeitet.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung von Wirklichkeit durch Begriffe kann es darum gehen, Beziehungen zwischen Dingen, Personen, Merkmalen und/oder Ereignissen zu erfassen. Dies kann z.B. mithilfe von Eigenschaftszuschreibungen, Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Gesetzesaussagen oder Zweck-Mittel-Annahmen geschehen. Dabei werden bestimmte Gegebenheiten oder Erscheinungen in eine Relation gebracht. Beispiele dafür sind: Herr X hat Angst vor einer Impfung. / Krieg führt zu großem Leid. / Wenn viele Menschen auf engem Raum zusammenleben müssen, steigt die Wahrscheinlichkeit aggressiver Verhaltensweisen. / Ein Gegenstand, der im luftleeren Raum fällt, bewegt sich mit einer konstanten Beschleunigung in Richtung Erdmit-

telpunkt. / Um eine Pandemie einzudämmen, ist es zweckmäßig, eine hohe Impfquote anzustreben.

Entsprechende Aussagen entstehen dadurch, dass durch das menschliche Denken bestimmte Gegebenheiten oder Erscheinungen miteinander verbunden werden. Dies geschieht in den genannten Beispielen auf unterschiedliche Weise, und zwar in der Form eines zuordnenden, eines allgemein erfahrungsgemäßen, eines korrelativen, eines kausalen und eines zweckorientierten Zusammenhangs.

Alle Aussagen der skizzierten Art können wegen ihres Wirklichkeitsbezuges grundsätzlich hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes überprüft werden. Allerdings bedarf es schon bei Eigenschaftszuschreibungen oder Regeln, die auf Konstrukten beruhen, vor allem aber bei der Formulierung von Gesetzmäßigkeiten, Gesetzesaussagen und Zweck-Mittel-Aussagen einer Verständigung über das methodische Vorgehen, mit dem die Bewährung der jeweiligen Aussagen überprüft werden kann oder soll. In wissenschaftlichen Zusammenhängen dienen dazu Operationalisierungen sowie die Untersuchungsverfahren Erhebung, Experiment und Evaluation, wobei verschiedene Untersuchungstechniken zum Einsatz kommen können, z.B. Beobachtung, Befragung, Inhaltsanalyse oder Test mit quantitativen oder qualitativen Auswertungen.³ Dabei werden auf induktive, deduktive und/oder abduktive Weise Schlussfolgerungen gezogen. Ein induktiver Schluss bedeutet, dass aus vielen Einzelbeobachtungen auf eine generelle Aussage bzw. vom Besonderen auf Allgemeines geschlossen wird: Wenn z.B. verschiedene Körper im Vakuum stets mit einer bestimmten Beschleunigung senkrecht nach unten fallen, wird daraus das Fallgesetz entwickelt. Eine Deduktion ist gegeben, wenn aus etwas Allgemeinem etwas Einzelnes bzw. Besonderes abgeleitet wird: Falls beispielsweise bei der Erklärung einer aggressiven Handlung auf die Theorie des Modelllernens zurückgegriffen wird, lautet die abgeleitete Erklärung, dass der aggressiv Handelnde vorher beobachtet hat, dass ein entsprechendes Handeln belohnt wurde. Eine Abduktion liegt vor, wenn überraschende Ereignisse durch eine neue Hypothese oder Regel erklärt werden. Wenn z.B. jemand bei einem Würfelspiel ständig nur Zweier oder Fünfer würfelt, so wird man vermuten, dass er einen – bezüglich Geometrie oder

Gewichtsverteilung – manipulierten Würfel hat. Wenn diese Vermutung zutrifft, ist das beobachtete Phänomen keine Überraschung mehr, sondern ergibt sich aus dem vermuteten Sachverhalt. Dabei sind Regeln, Gesetzmäßigkeiten oder Naturgesetze für das Wissen besonders wichtig: Sie ermöglichen nicht nur Erklärungen – wie in den obigen Beispielen –, sondern auch Prognosen und Handlungsanleitungen. So kann man aus der angesprochenen Theorie des Modelllernens z.B. herleiten: Wenn jemand immer wieder beobachtet, dass aggressives Handeln zum Erfolg führt, dann vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, dass er in vergleichbaren Situationen auch selbst aggressiv handelt. Oder »umgekehrt«: Wenn man erreichen möchte, dass Kinder stärker prosozial handeln, dann sollte man darauf achten, dass sie vor allem Filme sehen, in denen Personen, mit denen sie sich identifizieren können, für prosoziales Handeln belohnt werden.⁴

Welche Verfahren oder Schlussweisen in der Wissenschaft auch zum Einsatz kommen, generell stehen ihre Aussagen unter dem Anspruch, dass sie valide (d.h. inhaltlich gültig), objektiv (d.h., dass ein anderer in gleicher Weise vorgehen könnte und dabei zu gleichen Ergebnissen käme) und reliabel (d.h. zuverlässig) sind. Das macht sie auch als Grundlage für das Handeln besonders wertvoll. Baut Handeln auf wissenschaftlichen Aussagen über die Wirklichkeit auf, wächst in der Regel die Erfolgswahrscheinlichkeit des Handelns. In diesem Zusammenhang ist allerdings auch wichtig, dass Wissenschaft gegebenenfalls auf Unsicherheiten in ihren Aussagen hinweisen muss, was dann mindestens eine bessere Risikoeinschätzung ermöglicht als willkürliche Annahmen. So ist es z.B. allemal angemessener, wissenschaftliche Aussagen zum Temperaturanstieg auf der Erde zur Grundlage von politischem Handeln zu machen als den Temperaturanstieg aus politischem Kalkül als natürlich bedingten Wandel zu bezeichnen oder gar das Klimaproblem einfach zu leugnen.

Diese Feststellung behält auch ihre Gültigkeit, wenn man den erkenntnistheoretischen Überlegungen von Immanuel Kant (1724–1804) folgt, der in seiner »Kritik der reinen Vernunft« die Auffassung vertritt, dass wir bei unseren Erkenntnisbemühungen niemals wissen können, wie die »Dinge an sich« sind.⁵ Wir können bezüglich der Wirklichkeit

nur das erfahren, was unserer sinnlichen Wahrnehmung zugänglich ist und mit den Möglichkeiten unseres Verstandes aufgenommen wird. Dabei sind für menschliches Denken zwei Formen der Anschauung grundlegend: Raum und Zeit. Sie stellen Bedingungen unserer Erfahrung dar und müssen vorausgesetzt werden, damit wir überhaupt etwas erkennen können. Beim Erkennen bedienen wir uns dann bestimmter Kategorien bzw. Denkformen. Eine solche Denkform ist z.B. die Kausalität bzw. das Denken in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. So müssen wir beispielsweise für die Erkenntnis des Fallgesetzes, ausgehend von der sinnlichen Wahrnehmung, dass ein losgelassener Gegenstand zu Boden fällt, Raum und Zeit voraussetzen und außerdem eine Ursache für den Fall des Steins annehmen. Erkenntnis bzw. Wissen entsteht demgemäß durch das Zusammenspiel von sinnlicher Wahrnehmung und Verstandestätigkeit. Mit dieser Auffassung kann Kant als »Vordenker« des heute häufig vertretenen Konstruktivismus gelten. Auch beim Konstruktivismus geht man davon aus, dass wir die Wirklichkeit nicht direkt erfassen, sondern unsere Auffassung von Wirklichkeit durch gedankliche Prozesse entwickeln. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass wir das Verhältnis zwischen Seiendem bzw. ontologischer Realität und unseren individuellen Konstruktionen von Wirklichkeit rational nicht beantworten können. Aus erkenntnistheoretischer Sicht setzt der Konstruktivismus den Akzent allerdings nicht auf die Kant'schen »reinen« Formen von Anschauung (Raum und Zeit) und die Kategorien des Verstandes bzw. die Denkformen (z.B. Kausalität), sondern auf den (weitergehenden) Gedanken, dass wir bereits die Situationen, in denen wir uns befinden, im Sinne einer »bedeutungstragenden Gestalt« in subjektiver Weise strukturieren und durch unser Denken und Handeln mitbestimmen. Erkenntnisse werden demnach als individuelle Konstruktionen von Wirklichkeit auf der Grundlage subjektiver Erfahrungen konstruiert. Auch empirisches Wissen wird zunächst (nur) als eine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit verstanden, die jedoch durch sprachliche Verständigungsprozesse zu sozialer Wirklichkeitskonstruktion werden kann und so in dem jeweiligen sozialen Zusammenhang Anerkennung findet.⁶ Dabei werden Wahrheit und Unwahrheit bzw. richtig und falsch als Kriterien für er-

fahrungsbezogene Aussagen aufgegeben und durch das Kriterium der Bewährung ersetzt (in diesem Zusammenhang auch Viabilität genannt).

Vor diesem Hintergrund lassen sich unter anderem auch die Gefahren, die mit Falschmeldungen (*Fake News*) oder gar Verschwörungstheorien verbunden sind, z.B. bei Pandemien, Kriegspropaganda oder Umweltproblemen, so beschreiben: Wird die Unterscheidung von richtig/falsch für empirische Aussagen aufgegeben, kann sich das Handeln (vorschnell) auf subjektiv konstruierte Wirklichkeitsauffassungen beziehen, die entweder (noch) keinem hinreichend kritischen Verständigungsprozess ausgesetzt waren oder sich diesem entziehen, gegebenenfalls auch mit bewusster Leugnung von wissenschaftlich-empirischen Erkenntnissen. Handeln kann dann (aus der Sicht empirischer Wissenschaft) von falschen Voraussetzungen oder (aus der Sicht des Konstruktivismus) von nicht viablen Annahmen ausgehen und zu fatalen Folgen für Mensch, Gesellschaft und Umwelt führen. Diese Gefahr ist besonders gegeben, wenn subjektiv konstruierte Wirklichkeitsauffassungen das Handeln von politisch Mächtigen steuern. Zudem – selbst wenn subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit einen sozialen Verständigungsprozess im Sinne des Konstruktivismus durchlaufen, ist damit keineswegs gesichert, dass angemessene Voraussetzungen für Handeln entstehen. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass auch in sozialen Prozessen Interessen wirksam sind, die einer angemessenen Wirklichkeitskonstruktion entgegenstehen können – und Menschen manchmal lieber das für angemessen halten, was ihren Wünschen oder ihrem subjektiven Erleben bzw. ihrer Auffassung entgegenkommt, als das, was einer wissenschaftlich-empirischen Prüfung standhält. Insofern ist es für soziale Verständigungsprozesse wichtig, dass wissenschaftlich geprüfte Erkenntnisse in sie eingehen und berücksichtigt werden – was unter anderem ein Anliegen der »Faktenfinder« ist, die zunehmend im Internet zu finden sind.

Die angesprochenen Probleme hängen auch damit zusammen, dass bei der Wirklichkeitskonstruktion der Anteil an Erfahrungen, der auf direkten Beobachtungen oder direktem Handeln beruht, immer mehr gegenüber (nur) indirekten oder mittelbaren Erfahrungen abnimmt. Um

dies und Konsequenzen daraus zu verdeutlichen, lohnt ein Blick auf die Formen, mit denen unsere Erfahrung verbunden sein kann.

5.3 Erfahrungsformen

Jeder Wissensinhalt kann sich in unterschiedlicher Weise ausgeprägt haben. So erfahren alle Menschen im Laufe ihrer Entwicklung die ihnen verfügbaren Wissensinhalte in unterschiedlichen Formen. Beispielsweise kann man Wissen über Kreuzfahrtschiffe dadurch erwerben, dass man selbst eine Kreuzfahrt unternimmt und die ablaufenden Geschehnisse in realer Form erlebt und beobachtet. Eine andere Möglichkeit, etwas über Kreuzfahrtschiffe zu erfahren, besteht darin, dass man in einem Reisebüro das Modell eines Kreuzfahrtschiffes entdeckt und auf dieser Grundlage eine Vorstellung entwickelt, wie Eingangsbereich, Kabinen, Restaurants und weitere Bereiche gestaltet sind. Eine dritte Form liegt vor, wenn man sich dokumentarische Bilder oder Filme über Kreuzfahrtschiffe anschaut oder ein Kreuzfahrtschiff in einer virtuellen Umgebung erkundet. Schließlich ist es auch möglich, mit dem Wissensinhalt »Kreuzfahrtschiff« aufgrund rein verbaler Darstellungen in Berührung zu kommen, z.B. von Bekannten, die eine Kreuzfahrt unternommen haben. In Anlehnung an dieses Beispiel lassen sich folgende Erfahrungsformen unterscheiden:⁷

- (a) *reale Form*, die z.B. beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Tieren oder Sachen gegeben ist,
- (b) *modellhafte Form*, die z.B. beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vorliegt,
- (c) *abbildhafte Form*, die z.B. bei der Information mithilfe von Fotos und Filmen oder von schematischen bzw. typisierenden Darstellungen wie Skizzen oder Karikaturen anzutreffen ist,

- (d) *symbolische Form*, die z. B. aus verbalen Darstellungen in Schrift und Ton oder aus nicht-verbalen Zeichen wie Höhenlinien in Wanderkarten besteht.

Die Erfahrungsformen, in denen uns verschiedene Inhalte bekannt werden, sind mitentscheidend für die Vorstellungen, die wir von den jeweiligen Sachverhalten bzw. von der Wirklichkeit überhaupt entwickeln. Dabei sind die Vorstellungen unter Umständen mit emotionalen Regungen verknüpft. So wird jemand, der selbst eine Kreuzfahrt unternimmt, mit dem Begriff »Kreuzfahrtschiff« andere Vorstellungen und Emotionen verbinden, als jemand, der den Begriff (nur) durch Erläuterungen von Bekannten kennengelernt hat.

Für die Vorstellungsbildung stellt bereits die modellhafte Form eine Reduktion im Vergleich zur realen Form dar. Gleiches gilt für abbildhafte und erst recht für rein verbale bzw. symbolische Darstellungen. Aus dieser Sicht ist es in der Regel wünschenswert, dass Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Wirklichkeit erwachsen. Bei nur modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Erfahrungsformen besteht immer die Möglichkeit, dass sich unangemessene oder irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit ausbilden. Beispielsweise könnte jemand, der noch nie einen realen antiken Tempel, sondern nur Bilder *ohne Vergleichsmöglichkeiten* mit bekannten Gegenständen oder Lebewesen gesehen hat, keine angemessenen Vorstellungen über dessen Größe entwickeln.

Allerdings lassen sich Schwächen der einzelnen Erfahrungsformen bis zu einem gewissen Grad dadurch ausgleichen, dass sie mit anderen Erfahrungsformen kombiniert werden. So können z. B. Bilder von einem antiken Tempel mit verbalen Erläuterungen, unter anderem zu dessen Größe, verbunden werden. Trotzdem bleiben qualitative Unterschiede zwischen den einzelnen Erfahrungsformen. Des Weiteren ist zu beachten, dass für die Zuordnung einer Erfahrung zu einer Form die Intention des Betrachters wichtig ist. Schaut jemand z. B. einen Dokumentarfilm über antike Tempel an, der neben Filmaufnahmen auch Erläuterungen enthält, so handelt es sich für denjenigen, der an antiken Tempeln interessiert ist, um eine Kombination von abbildhafter und verbaler

bzw. symbolischer Erfahrungsform. Demgegenüber entspricht der Dokumentarfilm für jemanden, der den Aufbau solcher Filme untersuchen möchte, der realen Erfahrungsform.

Aus den obigen Überlegungen folgt, dass sich erst aus dem Handlungszusammenhang ergibt, welche Erfahrungsform bezüglich des Wissenserwerbs vorliegt. Zugleich verweisen die Überlegungen darauf, dass es modellhafte, abbildhafte und symbolische Erfahrungsformen ermöglichen, Wissen über Sachverhalte zu erwerben, die der Einzelne aus räumlichen oder zeitlichen Gründen nicht selbst erleben kann oder konnte. Zudem lassen es in manchen Fällen besondere Gefährdungen, z.B. beim Umgang mit radioaktivem Material oder bei Reisen in ein Kriegsgebiet, geraten erscheinen, von realen Erfahrungsformen abzuweichen. Insgesamt erlauben es mittelbare Erfahrungsformen, sowohl Wissen zu Gegenwärtigem zu erwerben als auch zu realen Ereignissen aus der Vergangenheit, z.B. mittels originaler Fotos, Filme oder Texte oder nachträglicher Beschreibungen historischer Sachverhalte. Schließlich macht der Gebrauch von Hilfsmitteln, z.B. von Mikroskop oder Fernrohr, eine Sinneserweiterung möglich, durch die Mikro- und Makrowelten erfahrbar werden, gegebenenfalls auch in Verbindung mit modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Darstellungen.

All diese Überlegungen zeigen, dass jede Interaktion des Menschen mit der Umwelt eine formbezogene Komponente hat. Insofern stellen die Erfahrungsformen ein konstitutives Element der Interaktion des Menschen mit der Umwelt dar. Da sich die Vorstellungen über einen Wirklichkeitsbereich aufgrund realer und/oder mittelbarer Erfahrungen ergeben, ist es für das Handeln wichtig zu bedenken, auf welchen Quellen bzw. Erfahrungsformen die dabei wirksamen inhaltlichen Vorstellungen beruhen. In diesem Zusammenhang spielt die Frage nach der Glaubwürdigkeit bei indirekten bzw. nur mittelbaren Erfahrungsformen eine besondere Rolle. Dies gilt umso mehr, als die kommunikationswissenschaftliche Forschung gezeigt hat, dass häufig nur die wahrgenommene Information, nicht aber die Informationsquelle behalten wird. Die Glaubwürdigkeitsfrage ist auch deshalb so relevant, weil der Anteil, den die (nur) mittelbaren Erfahrungsformen im Vergleich zur realen Erfahrungsform an der Vorstellungsbildung

haben, mit der Zeit größer geworden ist. Dafür ist vor allem die zunehmende Mediatisierung unseres Alltags gemäß den Ausführungen im vorherigen Kapitel entscheidend. Ein bedeutender Teil der subjektiven und handlungsleitenden Vorstellungen zu individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Themen ist über (technische) Medien vermittelt – von Printmedien über Radio und Fernsehen bis zum Internet. Man braucht nur an die Bedeutung der Medien in der Corona-Krise zu denken, um dies nachzuvollziehen: Sofern man nicht unmittelbar oder im persönlichen Umfeld bzw. durch direkte persönliche Kontakte mit der Krankheit Covid-19 in Berührung kam, musste man sich bezüglich allen Wissens zu Symptomen, Verlauf, Behandlungsmöglichkeiten, möglichen Folgen und Infektionswegen sowie zur Notwendigkeit der Einschränkung von Grundrechten auf mediale Informationen verlassen und darauf sein eigenes Handeln beziehen. Dabei kam – wie bei vielen anderen Themen – erschwerend hinzu, dass unterschiedliche Meinungen, Schuldzuweisungen, Verschwörungstheorien, bewusste oder nicht-bewusste Falschmeldungen die Runde machten.

Mit den obigen Überlegungen wird die – mehrfach angesprochene – Bedeutung des Wissens über unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche für das Handeln hinsichtlich einzelner Facetten ausdifferenziert. Zugleich wird noch einmal deutlich, wie wichtig es ist, bezüglich des eigenen und fremden Handelns zu reflektieren, welches Wissen bzw. welche Quellen ihm zugrunde liegen und welche Grenzen damit verbunden sind.

5.4 Weitere Bezugspunkte für Vorstellungen und Wissen

Bei der Unterscheidung verschiedener Erfahrungsformen wurde zunächst unterstellt, dass modellhafte, abbildhafte oder symbolische Darstellungen benutzt werden, um die Entwicklung von Vorstellungen zu einem bestimmten Wirklichkeitsbereich zu unterstützen. Modellhafte, abbildhafte oder symbolische Darstellungen müssen aber keineswegs immer mit dem Anspruch verbunden sein, sich auf Zusammenhänge zu beziehen, denen eine mit den Sinnen erfahrbare Wirklichkeit entspricht. Mittelbare Erfahrungsformen können auch genutzt werden,

um Vorstellungen zu Begriffen oder Zusammenhängen hervorzurufen, die keine mit den Sinnen unmittelbar erfahrbare Entsprechung haben.

Demgemäß erlauben es mittelbare Erfahrungsformen, rein fiktive Inhalte zu präsentieren, z.B. in der Form eines Films mit sprechenden Tieren oder mit anderen fiktiven Figuren. Auch Zwischenformen zwischen wirklichkeitsbezogenen und rein fiktiven Inhalten sind möglich, z.B. wenn in Spielfilmen Ereignisse dargestellt werden, die sich zwar nicht in der dargestellten Weise abgespielt haben, aber trotzdem den Anspruch haben, dass sie sich so abspielen oder so geschehen sein könnten. Noch etwas näher an der Wirklichkeit liegen seriöse mediale Darstellungen, wenn sie stattgefundenere Ereignisse aufnehmen und dramaturgisch verdichten, z.B. das Attentat auf John F. Kennedy. Bei solchen Darstellungen wird dann manchmal auch von Faction statt von Fiction gesprochen.

Neben Darstellungen, die sich von vornherein als rein fiktiv verstehen oder Zwischenformen im obigen Sinne repräsentieren, gibt es Präsentationen, die sich auf Ideen beziehen, welche auf transzendente Vorstellungen verweisen und damit die empirisch erkennende Verstandstätigkeit bzw. wirklichkeitsbezogene Erfahrungen überschreiten. So lassen sich zum Beispiel Vorstellungen zu Gott, zu Himmel und Hölle, zu Fegefeuer und jüngstem Gericht, zu Wiedergeburt und Auferstehung sowie zu einem Leben im Jenseits in Schriften und Bildern vermitteln. Bezugspunkte für solche Ideen oder Vorstellungen können z.B. überkommene Mythen, Aussagen von Religionsstiftern, Gott zuge-sprochene Offenbarungen, die menschliche Vernunft oder persönliche Erweckungserlebnisse sein. In Bezug auf das Handeln ist es dabei zweitrangig, ob entsprechende Vorstellungen als Wissen oder »nur« als Glauben bezeichnet werden. Entscheidend ist, dass auch Vorstellungen, die wirklichkeitsbezogene Erfahrungen überschreiten, wie empirisch-prüfbares Wissen für das Handeln relevant sein können. Dies zeigt nicht zuletzt die Tatsache, dass Spenden früher wie heute unter Umständen aus der Sorge um das eigene Seelenheil erfolgen und terroristische Anschläge oder sogar Kriege religiös begründet werden.

Damit verbundene Fragen werden später noch einmal im Kapitel über menschliche Freiheit und Verantwortung aufgenommen. Zu-

nächst soll noch ein kurzer Blick auf unterschiedliche Arten des Wissens erfolgen.

5.5 Wissensinhalte und Wissensarten⁸

Wissen, das handlungsrelevant werden kann, lässt sich *nicht* nur danach unterscheiden, welche Bezugspunkte es hat und über welche Erfahrungsformen es vermittelt worden ist. So gibt es in der Lerntheorie und Kognitionspsychologie weitere Ansätze, um zwischen verschiedenen Wissensinhalten und Wissensarten zu differenzieren.

Oben wurde bereits angesprochen, dass Wissen unterschiedliche *Inhalte* umfassen kann. Solche Inhalte sind z.B. Namen, Ereignisse, Begriffe, Eigenschaftszuschreibungen, Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Gesetzesaussagen, Zweck-Mittel-Annahmen, funktionale Zusammenhänge, Normen, Verfahren oder Theorien und Systeme. So kann jemand beispielsweise in der Lage sein, alle Kaiser des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation aufzuzählen, die Französische Revolution zu erläutern, den Begriff der Kraft zu definieren, Eigenschaften führender Politiker zu skizzieren, die Regeln der Zeichensetzung zu nennen, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsniveau auszuführen, das Grundgesetz der Dynamik zu vermitteln, gesundheitsförderliche Maßnahmen zu beschreiben, die Bestandteile eines Computers und ihr Zusammenwirken aufzuzeigen, die unveräußerlichen Menschenrechte darzulegen, das Verfahren bei Beschlüssen des UN-Sicherheitsrats vorzustellen, die Relativitätstheorie zu charakterisieren oder politische Systeme nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zu kennzeichnen. In diesem Zusammenhang spielt auch die – oben angesprochene – Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und subjektiven Vorstellungen eine wichtige Rolle für das Handeln. Dies gilt insbesondere im Feld von Gesetzmäßigkeiten und Theorien. So könnte jemand z.B. im Bereich der Erziehung – anstatt auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückzugreifen – mit nur subjektiven und verkürzten Annahmen zur Wirkung von Strafe als Erziehungsmittel agieren oder

Erziehungsansprüche ohne Rücksicht auf Entwicklungstheorien verfolgen und so problematische psychische Folgen bei Kindern hervorrufen.

Eine weitere Unterscheidung von Wissen kann sich darauf beziehen, ob es eher auf *Erkenntnisse* oder eher auf *Handlungsfolgen* gerichtet ist. Beispielsweise ist denkbar, dass jemand über ein großes Wissen zur japanischen Lyrik (im Sinne von Erkenntnissen) verfügt, aber nicht recht weiß, wie er sich in Tokio beim Restaurantbesuch oder bei privaten Besuchen (im Sinne von Handlungen) angemessen verhalten soll. Insofern unterscheidet man in der Wissenspsychologie zwischen Wissensstrukturen, die eher auf Erkenntnisse oder eher auf Handlungen zielen. Solche Wissensstrukturen werden auch als kognitive Schemata bezeichnet. Sie ermöglichen eine schnelle Einordnung und Verarbeitung von Wahrnehmungen. *Erkenntnischemata* sind dabei auf die Einordnung von Informationen in vorhandene kognitive Muster oder – bei Unvereinbarkeit – auf deren Erweiterung angelegt. Wenn ein Politiker z.B. den Machthaber eines anderen Staates so sieht, dass dieser seine Ziele letztlich auf dem Verhandlungsweg erreichen will, so wird er eine militärische Drohung noch in dieses Schema einordnen. Die neue Information wird in diesem Falle an das vorhandene Schema angepasst, wobei das kognitive Schema selbst erhalten bleibt und (nur) der Ergänzung bedarf (militärische Drohung als Druckmittel bei Verhandlungen). Diese Einordnung kann jedoch fatale Folge haben, wenn sich der Machthaber plötzlich als jemand erweist, der zu militärischen Mitteln greift, um seine Ziele zu erreichen. Hier hätte das Schema vorher verändert werden müssen, um angemessen auf die neue Situation zu reagieren. Ähnliches gilt für Handlungsschemata. Wenn sich z.B. die Abläufe beim Besuch eines Restaurants, eines Altenheims oder einer Arztpraxis aufgrund einer Pandemie ändern, ist eine Anpassung bzw. Umwandlung der jeweiligen Besuchsschemata erforderlich. Dabei wird der Vorgang einer Einordnung neuer Informationen in ein vorhandenes kognitives Schema auch als *Assimilation* bezeichnet und eine grundsätzliche Veränderung (aufgrund nicht einzuordnender Erfahrungen) als *Akkommodation*. In einem solchen Sinne lassen sich Lernen und Entwicklung weitgehend als Assimilations- oder Akkommodationsprozesse beschreiben.⁹

Kognitive Schemata können hierarchische und netzartige Organisationsformen des Wissens enthalten. Eine *hierarchische* Organisation liegt z.B. beim gedanklichen Schema »Covid 19« vor, wenn bei jemandem entsprechende Kenntnisse »stufenartig« organisiert sind, sodass z.B. auf einer ersten Ebene eigene Erlebnisse oder Erzählungen zur Krankheit im Bewusstsein verankert sind, auf einer zweiten Ebene unsystematische Verallgemeinerungen zu Beobachtetem oder Gehörtem und auf einer dritten Ebene systematische Zusammenhänge, z.B. zwischen Ansteckung, Erkrankung, Symptomen, Folgen, Therapien oder Vorsorgemöglichkeiten. Eine *netzartige* Struktur ist demgegenüber eher im Sinne einer »*Mind Map*« strukturiert, so dass die einzelnen Wissensbestandteile wie in einem Netz miteinander verknüpft sind.

Hinsichtlich kognitiver Strukturen wird in der Regel unterstellt, dass es sich bei ihnen um verbale bzw. begriffliche Speicherungen handelt. Allerdings können sowohl zu den Begriffen als auch ohne Begriffsbezug Bilder, Töne oder andere Sinneseindrücke im Gehirn repräsentiert sein. In solchen Fällen spricht man von einem mentalen Modell des jeweiligen Inhaltsbereiches. Beispielsweise können Basketballspieler oder Zuschauer ein mentales Modell zur Sportart »Basketball« entwickeln, das sowohl verbal beschreibbare Regeln als auch vielfältige – nicht verbal gefasste – Sinneseindrücke umfasst.

Der Möglichkeit, auch nicht-verbale Sinneseindrücke zu speichern, liegt als weitere Unterscheidung von Wissensarten die Differenzierung zwischen implizitem und explizitem Wissen zugrunde. Implizites Wissen bezieht sich auf Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die jemand besitzt, ohne sie verbal erläutern zu können, während explizites Wissen verbale Ausdrucksformen voraussetzt. Beispielsweise mag ein Kraftfahrzeugmechaniker bei einem Autoschaden in der Lage sein, den Fehler sofort zu erkennen und zu beheben, unter Umständen aber bei einer eingeforderten Erläuterung in Schwierigkeiten geraten. »Umgekehrt« kann es aber auch sein, dass jemand den Aufbau eines Autos eloquent erläutern kann, bei einer Reparaturanforderung jedoch versagt.

Dieses Beispiel verweist zugleich auf eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Wissensarten: zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen. Während deklaratives Wissen auf die Beschreibung

von Sachverhalten zielt, geht es bei prozeduralem Wissen um Anwendungen bzw. Vorgehensweisen. Wer beispielsweise ein medizinisches Gerät nicht nur beschreiben, sondern auch sachgerecht handhaben kann, verfügt sowohl über deklaratives als auch über prozedurales Wissen. Ergänzend zu dieser Unterscheidung wird als dritte Wissensart in der Regel noch strategisches Wissen oder Meta-Wissen angeführt. Wenn jemand weiß, wie man sich deklaratives und prozedurales Wissen, z.B. zu medizinischen Geräten, aneignen kann und auch in der Lage ist, dies zu tun, der verfügt zusätzlich über strategisches Wissen.

5.6 Zusammenfassende Bemerkung

Auf der Grundlage der Überlegungen in diesem Kapitel sei zunächst noch einmal betont, dass unser Handeln in bedeutsamer Weise von unseren Erfahrungen und von unserem Wissen bzw. von unseren Überzeugungen abhängt. Das Wissen und damit verbundene Überzeugungen können auf unterschiedlichen Bezugspunkten basieren: auf der Wirklichkeit, auf fiktiven Darstellungen oder auf transzendentalen Ideen. Sie entwickeln sich in der Interaktion mit der Umwelt bzw. im Zusammenhang mit verschiedenen Erfahrungsformen, bei denen sich reale, modellhafte, abbildhafte und symbolische Formen unterscheiden lassen. In diesem Kontext kann das Handeln auf verschiedene Wissensinhalte und Wissensarten bezogen sein. Wissensinhalte sind z.B. Namen, Ereignisse, Begriffe, Eigenschaftszuschreibungen, Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Gesetzesaussagen, Zweck-Mittel-Annahmen, funktionale Zusammenhänge, Normen, Verfahren oder Theorien und Systeme. Als Wissensarten lassen sich z.B. nennen: implizites und explizites Wissen, deklaratives und prozedurales sowie strategisches Wissen. Dabei bestehen Bezüge zu kognitiven Schemata oder mentalen Modellen, die durch Assimilation oder Akkommodation verändert und an neue Erfahrungen angepasst werden können. Für das Handeln ist es jeweils wichtig zu reflektieren, welches Wissen bzw. welche Überzeugungen ihm zugrunde liegen, auf welchen Quellen sie beruhen und wie zuverlässig sie sind. Für ein sachgerechtes Handeln ist –

sofern möglich – jeweils ein Abgleich von subjektiven Vorstellungen bzw. Überzeugungen mit wissenschaftlichem Wissen notwendig und wünschenswert.

Die Art und Weise, wie Wissen bzw. Überzeugungen beim Handeln wirksam werden oder werden können, hängt allerdings nicht nur vom Wissen und damit verbundenen Überzeugungen an sich ab, sondern auch von der Art des Denkens bzw. vom gedanklichen Umgang mit Komplexität. Darauf soll im folgenden Kapitel in besonderer Weise eingegangen werden.

