

# Wissen, Verstehen, Weisheit

## Book Chapter

**Author(s):**

Baumberger, Christoph

**Publication date:**

2019

**Permanent link:**

<https://doi.org/10.3929/ethz-b-000378068>

**Rights / license:**

In Copyright - Non-Commercial Use Permitted

**Originally published in:**

[https://doi.org/10.1007/978-3-476-04632-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04632-1_14)

## Wissen, Verstehen und Weisheit

Christoph Baumberger

### Einleitung

Die Erkenntnistheorie wird meist als Theorie des Wissens charakterisiert. In jüngerer Zeit ist der alleinige Fokus auf Wissen kritisiert und sind weitere epistemische Güter diskutiert worden. Verstehen und Weisheit sind von besonderer Bedeutung. Erstens ist Verstehen ein hohes und Weisheit vielleicht das höchste epistemische Gut; beide scheinen epistemisch wertvoller zu sein als Wissen (Riggs 2003). Zudem ist unklar, ob der epistemische Wert von Wissen den Wert seiner Bestandteile (z.B. wahre, gerechtfertigte Meinung) übersteigt. Es ist behauptet worden, dass sich für Verstehen kein solches Wertproblem stellt und die Erkenntnistheorie deshalb Verstehen ins Zentrum rücken sollte (Kvanvig 2003; Pritchard 2010). Zweitens ist Verstehen ein Ziel von Wissenschaft (Elgin 2017) und von wissenschaftlicher Erklärung (Friedman 1974). Theorien der Erklärung und der kognitiven Leistungen der Wissenschaft verlangen deshalb nach einer Theorie des Verstehens (de Regt u.a. 2009). Drittens mag ein geeigneter Begriff des Verstehens es erlauben, tiefsitzende Intuitionen zur epistemischen Rechtfertigung anzuerkennen, die für Wissen zurückgewiesen wurden, z.B. internalistische und kohärentistische Intuitionen sowie solche zur Rolle von intellektuellen Charaktertugenden (Riggs 2003; Zagzebski 1996). Diese Idee ist kürzlich kritisiert (z.B. Greco 2014) und dafür vorgeschlagen worden, dass solche Intuitionen Merkmale von Weisheit betreffen (Grimm u.a. 2017, Kap. 10).

Dieser Artikel behandelt die Natur von Verstehen und von Weisheit, indem er Verstehen mit Wissen und beide mit Weisheit vergleicht (für die Wertfrage s. Kap. „Der Wert des Wissens“).

### Typen von Verstehen

Oft werden drei Verstehenstypen unterschieden, je nachdem, ob die Zuschreibung (1) einen dass-Satz verwendet (S versteht, dass etwas der Fall ist), (2) einen indirekten Fragesatz (S versteht, warum etwas der Fall ist; wie etwas funktioniert; usw.) oder (3) eine Nominalphrase (S versteht etwas, z.B. eine Person oder ein Gebiet). Da Zuschreibungen von Verstehen-dass und von Wissen-dass weitgehend synonym sind, wird hier auf (2) und (3)

fokussiert. Deren grammatische Unterscheidung reicht nicht sehr tief, da solche Zuschreibungen ineinander übersetzt werden können (z.B. „S versteht, wie eine Uhr funktioniert“ in „S versteht die Funktionsweise einer Uhr“). Eine stabilere Klassifikation von Verstehenstypen muss deshalb das Objekt des Verstehens einbeziehen. Dieses kann ein einzelnes Phänomen sein, das über relativ wenige Merkmale charakterisiert wird, oder ein ganzer Bereich solcher Phänomene. Das atomistische Verstehen einzelner Phänomene, das in der Debatte primär diskutiert wird, ist „explanatorisches Verstehen“, warum etwas der Fall ist. Das holistische Verstehen eines Bereichs (oder Themas oder Systems) heißt „objektuales Verstehen“ (Kvanvig 2003).

Lassen sich einzelne Verstehenstypen auf andere zurückführen? Nach Kvanvig (2003) ist explanatorisches Verstehen auf Verstehen-dass und darüber auf Wissen-dass zurückführbar. Verstehen, warum p der Fall ist, ist ihm zufolge äquivalent mit verstehen resp. wissen, dass „q“ eine korrekte Antwort ist auf die Frage „Warum ist p der Fall?“. Diesem Vorschlag ist entgegenzuhalten, dass jemand allein aufgrund des Zeugnisses anderer wissen kann, dass „q“ eine korrekte Antwort auf die Warum-Frage ist, ohne wirklich zu verstehen, warum p der Fall ist (s. Abschnitt „Wissen ohne Verstehen“). Nach Khalifa (2017, Kap. 4) ist objektuales Verstehen auf explanatorisches Verstehen einer signifikanten Teilmenge der Phänomene des fraglichen Bereichs zurückführbar. Dagegen ist eingewendet worden, dass explanatorisches Verstehen nicht hinreichend ist für objektuales Verstehen, da dieses auch das Erfassen nicht-explanatorischer (z.B. logischer und probabilistischer) Beziehungen umfasst (Elgin 2017, Kap. 3). Zudem ist eingewendet worden, dass explanatorisches Verstehen nicht notwendig ist für objektuales Verstehen, da man Bereiche anhand nicht-explanatorischer (z.B. rein klassifikatorischer) Repräsentationen verstehen kann (de Regt u.a. 2009, Kap. 3). Khalifa verteidigt seinen Reduktionsvorschlag, indem er auf einem fairen Vergleich insistiert (z.B. zwischen dem Verstehen, warum die Finanzkrise sich ereignete, und dem Verstehen der Finanzkrise, statt dem Verstehen der Weltwirtschaft) und behauptet, dass logische und probabilistische Beziehungen nur insofern zum Verstehen beitragen, als sie in eine Erklärung eingehen. Da diese Debatte unentschieden ist, wird im Folgenden sowohl explanatorisches wie objektuales Verstehen behandelt. Ist unqualifiziert von „Verstehen“ die Rede, sind beide Typen gemeint.

## **Wissen ohne Verstehen**

Man kann wissen, dass etwas der Fall ist, ohne zu verstehen, warum es der Fall ist, und ohne den zugehörigen Bereich zu verstehen. Verstehen ist anspruchsvoller als gewöhnliches Wissen, da es das Erfassen von Dependenzbeziehungen beinhaltet (Elgin 2017; Kvanvig 2003). Es scheint gar möglich zu wissen, warum etwas der Fall ist, ohne dies zu verstehen, da Dependenzbeziehungen zu erfassen, mehr verlangt, als zu wissen, dass sie bestehen. Mein zehnjähriger Sohn kann wissen, warum die globale Durchschnittstemperatur zunimmt, ohne dies zu verstehen, wenn er aufgrund meiner Erklärung weiß, dass die

Temperatur ansteigt, weil die Treibhausgasemissionen zunehmen, aber diese Abhängigkeit und damit meine Erklärung nicht wirklich erfasst.

Es gibt zwei Vorschläge dazu, was das Erfassen von Dependenzbeziehungen beinhaltet, die kombiniert und für objektuales Verstehen adaptiert werden können. Dem ersten zufolge beinhaltet das Erfassen der Dependenzbeziehung zwischen p und q (im Gegensatz zum Wissen, dass sie besteht) eine Konzeption des Kausalmechanismus, der q mit p verbindet (Pritchard 2010). Um zu verstehen, warum die Durchschnittstemperatur zunimmt, müsste mein Sohn eine Konzeption des zugrundeliegenden Treibhauseffekts haben. Dem ist entgegenzuhalten, dass explanatorisches Verstehen nicht zwingend nach einer mechanistischen Erklärung und (z.B. in der Mathematik oder der Moral) nicht einmal nach einer Kausalerklärung verlangt. Dem zweiten Vorschlag zufolge verlangt das Erfassen der Dependenzbeziehung zwischen p und q bestimmte Fähigkeiten. Nach Grimm verlangt es die Fähigkeit, zu antizipieren wie sich p verändern würde, wenn bestimmte explanatorische Faktoren in q anders wären (Grimm u.a. 2017, Kap. 10). Mein Sohn müsste z.B. antizipieren können, wie sich die Temperatur verändern würde, wenn sich die Treibhausgasemissionen anders entwickeln würden. Nach Hills (2015) verlangt das Erfassen der Dependenzbeziehung zwischen p und q, dass man unter geeigneten Umständen in der Lage ist, (i) einer Erklärung zu folgen, die jemand anders für p gibt; (ii) in eigenen Worten zu erklären, warum p der Fall ist; (iii) zu schließen, dass (wahrscheinlich) p, gegeben, dass q; (iv) gegeben, dass p, p anhand von q zu erklären; (v) für p\* und q\*, die ähnlich aber nicht identisch sind mit p und q, zu schließen, dass (wahrscheinlich) p\*, kontrafaktisch angenommen, dass q\*; und (vi) kontrafaktisch angenommen, dass p\*, p\* anhand von q\* zu erklären. (v) entspricht der modalen Fähigkeit, auf die Grimm fokussiert. (Weitere Theorien des Verstehens, die Fähigkeiten eine zentrale Rolle zuschreiben, sind de Regt u.a. 2009, Kap. 2, und Newman 2012.)

Die Vorschläge von Grimm und Hills sind als zu anspruchsvoll kritisiert worden. Erstens scheint Verstehen nicht zwingend explanatorische Fähigkeiten zu verlangen. Es ist z.B. behauptet worden, dass das berühmte Gedankenexperiment von Galilei zu verstehen erlaubt, weshalb die Beschleunigung von Körpern unabhängig von ihrer Masse ist, auch wenn es nicht erklärt, weshalb diese Unabhängigkeit besteht (de Regt u.a. 2009, Kap. 3). Dass Verstehen ohne Erklärung möglich ist, ist jedoch für objektuales Verstehen plausibler als für Verstehen-weshalb. Zweitens ist moniert worden, explanatorisches Verstehen verlange nicht die Fähigkeit, eine Erklärung auf kontrafaktische Situationen anzuwenden, sondern nur die Fähigkeit, die Erklärung so nachzuvollziehen, dass man erläutern kann, weshalb das Explanans das Explanandum erklärt (Newman 2012). Drittens ist betont worden, dass auch Kleinkinder und höhere Tiere ohne sprachliche Fähigkeiten verstehen können. Grimm trägt dem durch die Unterscheidung zwischen *reflective understanding* und *animal understanding* Rechnung, wobei das zweite bloß die Fähigkeit verlangt, verlässlich auf Dependenzbeziehungen zu reagieren. Hills führt den Begriff des impliziten Verstehens ein, das im

Gegensatz zum expliziten Verstehen nur die Fähigkeit (iii) und (v) verlangt, wobei „schließen“ bloß bedeutet, Überzeugungen in der richtigen Weise zu bilden.

Unabhängig davon, wie das Erfassen von Dependenzbeziehungen über Fähigkeiten spezifiziert wird, stellt sich die Frage, ob die Fähigkeiten das Erfassen konstituieren oder auf diesem gründen. Zudem fragt sich, wie die Fähigkeiten sich zum Gefühl des Verstehens („Aha-Erlebnis“) verhalten, das typischerweise das Erfassen begleitet. Auch wenn dieses Gefühl weder notwendig noch hinreichend ist für Verstehen, könnte es die Verständnissuche anleiten, z.B. indem es diejenige Erklärung wählen lässt, die zum besten Verständnis führt, falls sie korrekt ist. Es ist jedoch fraglich, ob das Gefühl des Verstehens dafür verlässlich genug ist (de Regt u.a. 2009, Kap. 2, 3, 5 und 6).

Selbst wenn explanatorisches Verstehen Fähigkeiten zur Einschätzung kontrafaktischer Situationen verlangt, kann man versuchen, es mit explanatorischem Wissen zu identifizieren oder auf Wissen zurückzuführen. Entweder indem man behauptet, dass die relevanten Fähigkeiten bereits für explanatorische Überzeugungen notwendig sind (Grimm u.a. 2017, Kap. 10), oder indem man sie über zusätzliches Wissen expliziert, z.B. wissen, warum  $p^*$ , warum  $p^{**}$ , usw. (Kelp 2015). Der erste Vorschlag führt jedoch zu einem sehr anspruchsvollen Begriff explanatorischen Wissens, der es verunmöglicht, dass dieses in der für Wissen üblichen Weise über das Zeugnis anderer geteilt werden kann. Dem zweiten Vorschlag ist entgegengehalten worden, das zusätzliche Wissen stelle nicht sicher, dass man die relevanten Fähigkeiten hat (Hills 2015).

## Verstehen ohne Wissen

Ungeachtet der erwähnten Schwierigkeiten halten viele Autoren Verstehen für eine Form von Wissen, z.B. explanatorisches Wissen (Khalifa 2017) oder systematisches Wissen über das Vorliegen von Dependenzbeziehungen (Greco 2014). Nach einer gängigen Analyse ist Wissen wahre, gerechtfertigte Meinung, deren Wahrheit sich nicht epistemischem Glück verdankt. Für jede dieser Bedingungen ist behauptet worden, dass sie nicht notwendig ist für Verstehen. Falls zumindest eine dieser Behauptungen korrekt ist, ist Verstehen keine Form von Wissen.

Verstehen-dass ist in derselben Weise faktiv wie Wissen: wenn jemand versteht, dass  $p$ , ist  $p$  wahr. Objektuales und wohl auch explanatorisches Verstehen werden jedoch durch einige periphere Falschheiten nicht gänzlich aufgehoben. Moderate Faktivisten verlangen daher bloß, dass Verstehen quasi-faktiv ist, d.h. die meisten und alle zentralen es konstituierenden Propositionen wahr sind (Kvanvig 2003). Verstehen scheint aber nicht einmal quasi-faktiv zu sein, da wir anhand von idealisierten Modellen (z.B. dem Modell des idealen Gases) und überholten wissenschaftlichen Theorien (z.B. Newtons Gravitationstheorie) verstehen können, obwohl beide nicht-periphere Falschheiten beinhalten, sowie anhand von nicht-propositionalen Repräsentationen (z.B. Diagrammen, Karten und physischen Modellen),

die gar nicht wahrheitsfähig sind (Elgin 2017, Kap. 2). Eine erste Strategie zur Verteidigung der Quasi-Faktivität bestreitet, dass in solchen scheinbaren Gegenbeispielen genuines Verständnis vorliegt. „Verstehen“ werde hier in einem bloß honorierenden Sinn verwendet, wie wenn wir vom „gegenwärtigen Stand wissenschaftlichen Wissens“ sprechen, obwohl wir davon ausgehen, dass dieser zentrale Falschheiten einschließt (Greco 2014).

Da idealisierte Modelle jedoch kaum genuines Verständnis ausschließen, ist eine zweite Strategie erfolgsversprechender. Sie behauptet, dass in denjenigen Beispielen, in denen genuines Verständnis vorliegt, die Bedingung der Quasi-Faktivität erfüllt ist. Um ein Zielsystem über ein idealisiertes Modell zu verstehen, muss man wissen, wie dieses vom Zielsystem abweicht und unter welchen Bedingungen sich das Zielsystem annähernd wie das Modell verhält. Weiß ein Wissenschaftler dies, sind seine zentralen Überzeugungen über das Zielsystem wahr (Greco 2014). Wissenschaftler wissen jedoch oft nicht genau, wie ihre Modelle von der Realität abweichen und unter welchen Bedingungen sie zu annähernd korrekten Resultaten führen. Es scheint unplausibel, dass sie in solchen Situationen höchstens ihre Modelle verstehen, nicht jedoch die Zielsysteme anhand der Modelle. Aber auch wenn Verstehen nicht einmal quasi-faktiv ist, muss es die Tatsachen adäquat reflektieren. Nicht-Faktivisten müssen erklären, wie. Elgin (2017, Kap. 9) schlägt vor, dass idealisierte Modelle, überholte Theorien und nicht-propositionale Repräsentationen ein Verständnis ihrer Zielsysteme ermöglichen, wenn sie wichtige Merkmale exemplifizieren, die sie mit ihren Zielsystemen teilen.

Verträgt sich Verstehen mit epistemischem Glück? Für diese Frage kann man mit Pritchard (2010) zwischen *environmental luck* und *intervening luck* unterscheiden. Im ersten Fall erwirbt eine Person glücklicherweise wahre Überzeugungen in einer epistemisch unvorteilhaften Umgebung, in der ihre Überzeugungen leicht hätten falsch sein können; im zweiten Fall erwirbt eine Person nur deshalb wahre Überzeugungen, weil Glück ‚zwischen‘ ihre Fähigkeiten und die Tatsachen tritt. Ein Beispiel: Als Brand heimkommt, erklärt ihm jemand, den er für einen Feuerwehrmann hält, sein Haus sei aufgrund einer fehlerhaften Verkabelung abgebrannt, was zutrifft. *Environmental luck* liegt nach Pritchard vor, wenn es sich tatsächlich um einen Feuerwehrmann handelt, dieser aber ohne Brands Wissen von als Feuerwehrmänner verkleideten Partygästen umgeben ist, welche die Brandursache wahrscheinlich falsch angegeben hätten. *Intervening luck* liegt vor, wenn Brand sich statt an den Feuerwehrmann an einen Partygast richtet und dieser einfach so dahin behauptet, die Brandursache sei eine fehlerhafte Verkabelung. Angenommen, Brand weiß, wie eine fehlerhafte Verkabelung zu einem Brand führen kann, und ist in der Lage, die Erklärung auf kontrafaktische Situationen anzuwenden, versteht er dann in einem oder in beiden Szenarien, weshalb sein Haus abgebrannt ist? Einige halten Verstehen für kompatibel mit beiden Formen von epistemischem Glück, da Brand in beiden Szenarien eine korrekte Erklärung erfasst und die relevanten Fähigkeiten hat (z.B. Hills 2015). Pritchard (2010) zufolge zeigt das Beispiel dagegen, dass Verstehen mit *environmental luck* vereinbar ist, aber nicht mit *intervening luck*. Eine dritte Auffassung ist, dass Verstehen durch beide Formen von epistemischem Glück

unterminiert wird. Nach Greco (2014) versteht Brand zwar die Erklärung, nicht aber den Hausbrand anhand der Erklärung; nach Kelp versteht Brand im ersten Szenarium zwar, weshalb sein Haus abgebrannt ist, aber er weiß dies auch, da gar kein *environmental luck* vorliegt (Grimm u.a. 2017, Kap. 12). Da Wissen zumindest mit *intervening luck* inkompatibel ist, schließt die erste Auffassung (Verstehen ist mit beiden Formen von Glück vereinbar) aus, dass Verstehen eine Form von Wissen ist; die dritte Auffassung (Verstehen ist mit beiden Formen von Glück unvereinbar) lässt dies zu; ob es die zweite Auffassung (Verstehen ist mit *environmental*, aber nicht mit *intervening luck* vereinbar) zulässt, hängt davon ab, ob Wissen mit *environmental luck* vereinbar ist.

Es herrscht breiter Konsens, dass Verstehen Rechtfertigung impliziert. Die Debatte dreht sich primär um die Frage, was für eine Rechtfertigung. Muss sie internalistisch, d.h. dem Subjekt zugänglich sein (z.B. Kvanvig 2003; Pritchard 2010), oder muss das Verständnis des Resultat eines verlässlichen Prozesses sein, wie Externalisten behaupten (z.B. Greco 2014)? Verlangt Verstehen eine kohärentistische Rechtfertigung (z.B. Elgin 2017, Kap. 4) oder verträgt es sich mit einem erkenntnistheoretischen Fundamentismus (Grimm u.a. 2017, Kap. 7)? Muss die Rechtfertigung wahrheitsführend (d.h. instrumentell in Bezug auf das Erwerben wahrer und Vermeiden falscher Überzeugungen) sein oder bezieht sie sich auf eine Pluralität epistemischer Ziele wie Erklärungskraft und Einfachheit, die nicht alle wahrheitsführend sind und Tradeoffs zulassen (ebd., Kap. 8)? Je nach Antwort können sich relevante Differenzen zwischen Verstehen und Wissen ergeben. In jüngster Zeit ist zudem die Auffassung vertreten worden, Verstehen verlange keine Rechtfertigung, da es im Gegensatz zu Wissen nicht unterminiert werde, wenn die Rechtfertigung z.B. durch das verlässliche Zeugnis anderer aufgehoben wird (Dellsén 2016; Hills 2015).

Wenn es möglich ist, etwas trotz unterminierter Rechtfertigung zu verstehen, so spricht dies gegen die verbreitete Auffassung, dass Verstehen Überzeugung impliziert, da es unter diesen Umständen zumindest irrational wäre, an der Überzeugung festzuhalten (Grimm u.a. 2017, Kap. 15). Verstehen ohne Überzeugung scheint auch deshalb möglich, weil wir ein Verständnis gewinnen können anhand idealisierter Modelle und überholter Theorien, die wir nicht für wahr halten (Elgin 2017, Kap. 2), sowie anhand nicht-propositionaler Repräsentationen, deren Inhalte keine geeigneten Objekte von Überzeugungen sind (Riggs 2003). Aber selbst in solchen Fällen scheint Verstehen zu verlangen, dass man die Repräsentation, anhand derer man versteht, für epistemische Zwecke wie Voraussagen und Erklärungen akzeptiert (Dellsén 2016).

Ein Ausweg aus dieser teilweise festgefahrenen Debatte um notwendige Bedingungen bestünde darin, die Gradualität von Verstehen ernster zu nehmen und Dimensionen wie Tatsachenbezug, Inkompatibilität mit epistemischem Glück und Rechtfertigung als evaluative Kriterien anzusehen. Damit könnte man anerkennen, dass diese Dimensionen eine wichtige Rolle in der Zuschreibung und Beurteilung von Verstehen spielen, ohne bestreiten zu müssen, dass es Kontexte geben kann, in denen man jemandem ein gewisses Verständnis

zuschreiben kann, auch wenn manche der Kriterien kaum oder gar nicht erfüllt sind.

## Weisheit

Im Gegensatz zu Wissen und Verstehen ist Weisheit eine Eigenschaft einer Person, nicht eine Beziehung eines Subjekts zu einem Objekt. Aber die Weisheit einer Person besteht darin oder beinhaltet zumindest, dass sie bestimmte Dinge weiß oder versteht. Je nach Art und Objekt des Wissens oder Verstehens, wird zwischen theoretischer und praktischer Weisheit unterschieden.

Diese Unterscheidung geht auf Aristoteles zurück. Theoretische Weisheit (*sophia*) ist ihm zufolge eine Verstandestugend, die sich auf das Unveränderliche und Notwendige richtet. Als Verbindung von intuitiver Vernunft (*nous*) und diskursivem Wissen oder Verstehen (*epistémê*) umfasst sie die Kenntnis der ersten notwendigen Prinzipien und der aus ihnen abgeleiteten Wahrheiten über die von Natur aus bedeutsamsten Dinge. Praktische Weisheit oder Vernünftigkeit (*phronêsis*) ist eine Verstandestugend, die sich auf das Veränderliche und Kontingente richtet. Sie ist die Fähigkeit, das Nützliche und Gute mit Blick auf das Leben als Ganzes statt auf einen partikulären Nutzen abzuwägen und damit Einzelentscheidungen so zu treffen, dass sie das gute Leben befördern (Aristoteles 1999, Buch VI).

Aristoteles' Konzeption theoretischer Weisheit ist zu eng, da das dafür konstitutive Wissen oder Verstehen nicht nur notwendige Wahrheiten betrifft. Zudem unterscheidet er nicht klar zwischen Weisheit als einem epistemischen Gut, einer Fähigkeit, dieses Gut zu erwerben, und einer Tugend, welche die Disposition beinhaltet, auf den Erwerb des Guts hinzuwirken. In den letzten Jahren sind verschiedene Konzeptionen von Weisheit als epistemischem Gut vorgeschlagen worden. Nach Baehr (2012) z.B. ist eine Person im theoretischen Sinn weise, wenn sie ein tiefes explanatorisches Verständnis eines epistemisch bedeutsamen Bereichs hat, d.h. eines Bereichs, dessen Verständnis auch um seiner selbst willen anzustreben ist und nicht nur, weil es von instrumentellem oder praktischem Wert ist. Eine Person hat ein tiefes explanatorisches Verständnis eines Bereichs, wenn sie seine grundlegenden Elemente und die Dependenzbeziehungen erfasst, in denen diese zueinander und zu nicht-grundlegenden Elementen des Bereichs stehen. Baehrs Konzeption von Weisheit als einer Form von Verstehen wirft viele der in den letzten beiden Abschnitten diskutierten Fragen auf. Sie kann ergänzt werden durch eine Konzeption von Weisheit als Fähigkeit, das relevante Verständnis zu erwerben, und als Disposition, in intelligenter Weise auf den Erwerb des Verständnisses hinzuwirken.

Wenn eine Person im praktischen Sinn weise ist, versteht sie sich auf das gute Leben, d.h. sie weiß oder versteht, was ein gutes Leben ausmacht und wie es zu erreichen ist (z.B. Garrett 1996; Grimm 2015). Es ist vorgeschlagen worden, eine solche Wissens- oder Verstehensbedingung durch eine Tugend- oder Dispositionsbedingung zu ergänzen: Wenn eine Person im praktischen Sinn weise ist, ist sie fähig und willig, gemäß ihrem praktischen



Wissen oder Verstehen zu handeln (Baer 2012). Gegen eine solche Bedingung ist eingewendet worden, dass eine Person, die weiß, was ein gutes Leben ausmacht und wie es zu erreichen ist, auch dann weise ist, wenn sie keine solche Disposition hat, weil sie böse ist und kein gutes (d.h. auch tugendhaftes) Leben führen will, oder weil sie depressiv ist und kein gutes Leben führen kann (Whitcomb 2011). Diesem Einwand ist entgegenzuhalten, dass eine böse Person wider besseres Wissen handelt, was sich nicht mit Weisheit verträgt, und eine depressive Person nicht weise ist, wenn sie nicht zumindest versucht, ihrem Wissen gemäß zu handeln, und z.B. Hilfe sucht, um ihre Depression zu überwinden (Baehr 2012; Ryan 2012). Schließlich fragt sich, ob praktische Weisheit nach einer Erfolgsbedingung verlangt: Wenn eine Person im praktischen Sinn weise ist, führt sie ein gutes Leben (vgl. Ryan 2012). Dagegen spricht, dass eine Person weise sein kann, auch wenn sie durch äußere Umstände daran gehindert wird, ein gutes Leben zu führen. Eine solche Person handelt weder wider ihr besseres Wissen, noch ist sie von sich aus unfähig, ihrem Wissen gemäß zu handeln.

Einer verbreiteten Auffassung zufolge sind theoretische und praktische Weisheit zwei Arten von Weisheit (Baehr 2012; Whitcomb 2011; Zagzebski 1996). Ihr Verhältnis hängt davon ab, ob theoretische Weisheit als Fähigkeit oder als epistemisches Gut konzipiert wird. Wenn ein tiefes Verständnis epistemisch bedeutsamer Gegenstände zu einem guten Leben gehört, ist theoretische Weisheit als Fähigkeit eine Komponente praktischer Weisheit und fällt theoretische Weisheit als ein epistemisches Gut in die Reichweite praktischer Weisheit. Dieser Auffassung kann entgegengehalten werden, dass wir eine Person, die ein tiefes Verständnis epistemisch bedeutsamer Gegenstände (und die entsprechenden Fähigkeiten und Dispositionen) hat, nicht als weise bezeichnen, wenn ihr ein praktisches Verständnis des guten Lebens fehlt. Physik ist ein epistemisch bedeutsamer Gegenstand, aber es scheint unangebracht, jemanden in Bezug auf Physik als weise zu bezeichnen.

Diesen Überlegungen kann erstens Rechnung getragen werden, indem man theoretische und praktische Weisheit nicht als zwei Arten, sondern als zwei Aspekte von Weisheit versteht. Eine adäquate Konzeption von Weisheit muss demnach Bedingungen für theoretische und für praktische Weisheit kombinieren. Ein solcher Vorschlag ist von Ryan (2012) vorgebracht worden, der zudem Wissen durch epistemisch gerechtfertigte Überzeugung ersetzt, um den Weisen der Vergangenheit ihre Weisheit nicht absprechen zu müssten, wenn sie falsche Überzeugungen hatten: Eine Person ist genau dann weise, wenn sie zahlreiche epistemisch gerechtfertigte Überzeugungen über zahlreiche epistemisch bedeutsame Gegenstände sowie über eine (im epistemisch, moralisch und praktischen Sinn) rationale Lebensweise hat, sich auf eine solche Lebensweise verpflichtet, kaum ungerechtfertigte Überzeugungen besitzt und sich ihrer Limitierungen bewusst ist. Eine zweite Option besteht darin, Weisheit mit praktischer Weisheit zu identifizieren. Was als theoretische Weisheit bezeichnet wurde, kann als Voraussetzung und als Bestandteil des guten Lebens zur Weisheit beitragen. Ein solcher Vorschlag kann sich darauf berufen, dass die meisten Leute, nach paradigmatischen Beispielen von Weisen gefragt, primär im praktischen Sinn

weise Personen nennen (wie Jesus, Konfuzius und Gandhi), die sich auf das gute Leben verstehen und für ihre moralische Vortrefflichkeit bewundert werden, und kaum Personen mit einem tiefen Verständnis epistemisch bedeutsamer Bereiche wie der Physik (z.B. Einstein oder Hawking). Interessanterweise spricht Aristoteles dagegen gerade im theoretischen Bereich von Weisheit (*sophia*), während *phronêsis* meist mit „praktischer Verständigkeit“ oder „Klugheit“ übersetzt wird. Der Diagnose kann drittens Rechnung getragen werden, indem man den Begriff der praktischen Weisheit als Kernbedeutung (*focal meaning*) von „Weisheit“ auffasst und den Begriff der theoretischen Weisheit als analogische Erweiterung dazu versteht. Diese erweiterten Verwendungen sind insofern gerechtfertigt, als sie zum Modell praktischer Weisheit passen, z.B. weil beide die Fähigkeit einschließen, identifizieren zu können, was für einen Bereich wichtig ist (Grimm 2015).

## Literatur

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Berlin 1999.

Baehr, Jason: Two Types of Wisdom. In: *Acta Analytica* 27 (2012), 81-97.

Dellsén, Finnur: Understanding without Justification or Belief. In: *Ratio* (2016), DOI: 10.1111/rati.12134.

De Regt, Henk W./Leonelli, Sabine/Eigner, Kai (Hg.): *Scientific Understanding. Philosophical Perspectives*. Pittsburgh 2009.

Elgin, Catherine Z.: *True Enough*. Cambridge, Mass. 2017.

Friedman, Michael: Explanation and Scientific Understanding. In: *The Journal of Philosophy* 71 (1974), 5-19.

Garrett, Richard: Three Definitions of Wisdom. In: Keith Lehrer u.a. (Hg.): *Knowledge, Teaching, and Wisdom*. Dordrecht 1996, 221-32.

Greco, John: Episteme. Knowledge and Understanding. In: Kevin Timpe, Craig A. Boyd (Hg.): *Virtues and Their Vices*. Oxford 2014, 285-302.

Grimm, Stephen: Wisdom. In: *Australasian Journal of Philosophy* 93 (2015), 139-54.

Grimm, Stephen R./Baumberger, Christoph/Ammon, Sabine (Hg.): *Explaining Understanding. New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York: 2017.

Hills, Alison: Understanding Why. In: *Noûs* 49 (2015), 661-88.

Kelp, Christoph: Understanding Phenomena. In: *Synthese* 192 (2015), 3799–816.

Khalifa, Kareem: *Understanding, Explanation, and Scientific Knowledge*. Cambridge: 2017.

Kvanvig, Jonathan: *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*. New York: 2003.

Newman, Mark: *An Inferential Model of Scientific Understanding*. In: *International Studies in the Philosophy of Science* 26 (2012), 1-26.

Pritchard, Duncan: *Knowledge and Understanding*. In: Ders., Alan Millar, Adrian Haddock: *The Nature and Value of Knowledge*. Oxford 2010, 1-88.

Riggs, Wayne D.: *Understanding 'Virtue' and the Virtue of Understanding*. In: Michael DePaul, Linda Zagzebski (Hg.): *Intellectual Virtue*. Oxford 2003, 203-26.

Ryan, Sharon: *Wisdom, Knowledge and Rationality*. In: *Acta Analytica* 27 (2012), 99-112.

Whitcomb, Dennis: *Wisdom*. In: Sven Bernecker, Duncan Pritchard (Hg.): *The Routledge Companion to Epistemology*. New York 2011, 95-105.

Zagzebski, Linda: *Virtues of the Mind*. Cambridge 1996.