

Stefan Halft
Poetogenesis

spectrum **Literaturwissenschaft/** **spectrum Literature**



Komparatistische Studien/Comparative Studies

Herausgegeben von
Moritz Baßler, Werner Frick,
Monika Schmitz-Emans

Wissenschaftlicher Beirat/Editorial Board

Sam-Huan Ahn, Peter-André Alt, Aleida Assmann, Francis Claudon,
Marcus Deufert, Wolfgang Matzat, Fritz Paul, Terence James Reed,
Herta Schmid, Simone Winko, Bernhard Zimmermann,
Theodore Ziolkowski

Band 36

Stefan Halft

Poetogenesis

Funktionalisierung von Wissen zur
Konstruktion und Verhandlung von ›Leben‹
in der deutschsprachigen Literatur (1996–2007)

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-030218-9
e-ISBN 978-3-11-030241-7
ISSN 1860-210X

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2013 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Satz: le-tex publishing services GmbH, Leipzig
Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen
♻ Gedruckt auf säurefreiem Papier
Printed in Germany

www.degruyter.com

Inhalt

1	Einleitung — 1
2	Theoretische Grundlagen — 8
2.1	Vorbemerkungen — 8
2.2	Wissen — 9
2.2.1	Abgrenzung: Information vs. Wissen — 10
2.2.2	Wissensbegriffe — 11
2.2.3	Von Wissensbegriffen zu Wissensarten — 30
2.2.4	Zusammenfassung — 32
2.3	Literatur und Wissen — 35
2.3.1	Forschungsfeld Literatur und Wissen(schaften) — 36
2.3.2	Literarisches Wissen als Wissen <i>in</i> Literatur — 40
2.3.3	Literarisches Wissen als Wissen <i>durch</i> Literatur — 70
2.3.4	Metaphern und Wissen — 72
2.3.5	Zusammenfassung — 76
3	Methodischer Zugang — 78
4	Textanalytischer Teil — 82
4.1	Kriterien der Textauswahl — 83
4.1.1	Formale Kriterien — 83
4.1.2	Inhaltliche Kriterien — 84
4.1.3	Problemkategorie Genre — 85
4.1.4	Konkrete Umsetzung — 87
4.2	Wissen — 88
4.2.1	Wissenssystem: Differenzierung von Wissensmengen — 88
4.2.2	Formen der textuellen Wissensrepräsentation — 103
4.2.3	Formen der textuellen Wissensgestaltung — 158
4.2.4	Denkstrukturen — 179
4.3	Leben — 193
4.3.1	«Leben» in der literarischen Anthropologie — 194
4.3.2	Strukturierung des Lebenslaufs: Altersklassen — 197
4.3.3	Lebens(phasen)modelle — 202
4.3.4	Parameter eines sich wandelnden Lebensbegriffs — 226
4.3.5	Leben = Materie + x: Verhandlungen des Lebensbegriffs — 241
4.4	Wissen und Leben — 251
5	Zusammenfassung und Ausblick — 257

Bibliographie — 263

Abbildungsverzeichnis — 293

Tabellenverzeichnis — 293

Personen- und Textregister — 294

Danksagung

Die vorliegende Studie wurde im Juli 2011 als Dissertationsschrift an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau angenommen und im August 2012 verteidigt.

Zu promovieren bedeutet, sich manchen fachlichen und privaten Herausforderungen zu stellen. Daher danke ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Michael Titzmann, für die vielen Anregungen, die er mir während meiner Studien- und Promotionsphase zu geben imstande war. Seine Forschungsarbeit ist eine wesentliche Grundlage der vorliegenden Studie. Prof. Dr. Hans Krah bin ich nicht nur dankbar für die Gelegenheit, mein Projekt mehrfach im Oberseminar des Lehrstuhls für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Medienwissenschaft der Universität Passau zur Diskussion stellen zu können. Vielmehr danke ich ihm auch für die Zweitbegutachtung meiner Arbeit, den kontinuierlichen und fruchtbaren Austausch sowie die nachhaltige Förderung. Für kritische Rückfragen und konstruktive Anmerkungen sowie die Drittbegutachtung der Arbeit danke ich Prof. Dr. Jan-Oliver Decker.

Außerdem danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen, die sich die Zeit genommen haben, die Arbeit Korrektur zu lesen: Dr. Dennis Gräf, Dr. Stephanie Großmann, Dr. Nora Pleßke und Dr. Verena Schmöller.

Für ihre Geduld und Unterstützung möchte ich schließlich und insbesondere meiner Familie und meinen Freunden von ganzem Herzen danken. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Die Arbeit an der Dissertationsschrift wurde durch die Universität Bayern e. V. mit einem Stipendium im Rahmen des Bayerischen Eliteförderungsgesetzes (BayEFG) unterstützt.

Passau, den 08.04.2013

Stefan Halft

1 Einleitung

Im Mai 2011 gewann der Spielfilm *The Tree of Life* (USA 2011) des amerikanischen Regisseurs Terrence Malick beim 64. Internationalen Filmfestival von Cannes die Goldene Palme. Es ist ein philosophischer Film, der die Geschichte einer texanischen Familie der fünfziger Jahre erzählt. Dabei reflektiert er das Leben des Menschen und dessen Position im Kosmos gleich mit. In einer „Bilderkaskade“ (Schulz-Ojala 2011: 1) erleben wir mit, wie Licht das Nichts erhellt, wie die ersten Bakterien, die Urzelle, informationstragende DNA und schließlich Meereslebewesen und Dinosaurier entstehen. Im Prolog gibt eine Off-Stimme zu bedenken, dass es neben dem Weg der Natur noch einen Weg der Gnade gebe. Dieser, so argumentiert der Film und amalgamiert dabei wissenschaftliche, naturtheologische und psychologische Diskurse, vermag dem menschlichen Dasein einen höheren Sinn zu verleihen.

Auch fiktionale literarische Texte der letzten Jahre partizipieren an einem Lebensdiskurs, in den naturwissenschaftliche und kulturelle Teildiskurse bzw. Wissensmengen gleichermaßen verflochten sind. Die Texte integrieren und funktionalisieren die jeweiligen Wissensmengen, um teils explizit danach zu fragen, was ›Leben‹¹ ist:

DNS [...] sei die eigentliche Essenz des Lebendigen – so hatte er geglaubt. Doch nun musste er feststellen, dass [...] nichts weiter übrigblieb als dieser farblose Tropfen Flüssigkeit [...]. [...] Aber was war *das Leben*? (Pilz²: 175–176, Hervorhebung im Original)

Zu keinem besseren Zeitpunkt könnte diese Frage gestellt werden, ist doch die Unschlüssigkeit darüber, ob die sogenannten *Lebenswissenschaften* überhaupt imstande sind zu erklären, was die „Essenz des Lebendigen“ ist, in den letzten Jahrzehnten beständig gewachsen.

Am Umbruch zum 21. Jh. sind Molekularbiologie und Genetik beispielsweise bestrebt, dem Leben durch die ‚Entschlüsselung‘ der DNA sein Geheimnis zu entlocken. Indessen simulieren Physiker mit dem *Large Hadron Collider*³ Bedingungen, die jenen kurz nach dem Urknall ähneln, und erforschen damit den Beginn des Lebens als solches. Nun wurde 1996 zwar das erste geklonte Schaf, Dolly, geboren, aber die Hoffnung, nach der Entschlüsselung des Genoms das ‚Buch des Lebens‘ zu verstehen, hat sich nicht erfüllt. Und auch die Physik bleibt auf die Frage, wieso Leben im Universum möglich ist, bislang eine Antwort schuldig. Mit der Entwicklung der Quantentheorie, der Stringtheorie und der Suche nach einer *Theory of Everything* entfernt

1 Anmerkung zur Schreibweise: Begriffe in Guillemets «...» bezeichnen Paradigmen, Konzepte etc., die in der Studie herausgearbeitet werden.

2 Die Texte werden mit Siglen zitiert. Bei mehrfachem, unmittelbar aufeinanderfolgendem Zitieren von Belegstellen desselben Textes wird nur die Seitenzahl in Klammern angegeben.

3 Großer Hadronen-Speicherring. Ringförmiger Teilchenbeschleuniger für Hadronen am Europäischen Kernforschungszentrum CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) bei Genf.

sie sich stattdessen weit von dem, was informierten Laien noch mit Alltagskategorien zugänglich wäre.

Wenngleich also die Frage danach, was ›Leben‹ ist, oder gar, welchen Sinn es hat, so alt sein dürfte, wie das menschliche Reflexionsvermögen, scheint diese Frage gerade in den letzten Jahren drängender denn je zu sein (vgl. Gottwald 2000: 53; Faulstich 2002). Dies umso mehr, weil der wissenschaftliche Fortschritt Einfluss auf den Lebensbegriff hat und derzeit nicht unstrittig ist, „inwieweit sich die Lebenserscheinungen mittels der Begriffe, Methoden und Gesetzmäßigkeiten von Physik und Chemie erklären lassen“ (Küppers 1987: 7). Seine Entsprechung findet dieser wissenschaftliche Lebensdiskurs im kulturellen Wandel, der als Dynamik von Lebensformen sowie von kulturellen Normen, Sinn-, Bedeutungs- und Wertsystemen auf das Leben des Individuums Einfluss nimmt. Angesichts der Steigerung bzw. Individualisierung von Erlebens-, Handlungs- und Lebensmöglichkeiten in der Multioptionsgesellschaft (vgl. Gross 1994) stellt sich hier die Frage nach dem intrinsischen Wert von ›Leben‹.

Wie bereits am obigen Zitat deutlich wurde, reflektieren literarische Texte als Medien der kulturellen Selbstwahrnehmung diese Fragen. Sie inszenieren und entwerfen Lebensmodelle und greifen dabei auf wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche Wissensmengen zurück. Die Literatur entfaltet damit „ein komplexes Verständnis von Leben, welches einer semantischen Reduktion des Lebensbegriffs entgegenwirkt“ (Ette 2007: 16). Sie gewinnt in Bezug auf die Gesellschaft also eine ‚seismographische‘ Qualität:

Die Frage »Was ist Leben?« [kann] heute nicht mehr nur *biologisch*, *chemisch* oder *physikalisch* verstanden werden, sondern [muss] *anthropologisch*, *ethisch* und *juristisch* erweitert werden [...]. (Mainzer 1990: 42, Hervorhebungen im Original)

Die Relevanz der vorliegenden Studie ergibt sich deshalb vor allem daraus, dass die Frage nach dem Wesen und Wert von ›Leben‹ heute vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Forschung mehr denn je politische Implikationen hat. Dies hat sich erst jüngst an Debatten um Lebensqualität, Umweltschutz, Euthanasie und Präimplantationsdiagnostik gezeigt: „Was in der gegenwärtigen Politik zur Debatte steht, ist die Frage, was Leben und was Nicht-Leben ist“ (Rose 2009: 171). Der Wert ›Leben‹ stellt folglich einen der zentralen Integrationsbegriffe der Gegenwart dar (vgl. Toepfer 2005: 157; Mainzer 1990: 42). Die Analyse literarischer Texte ist dabei insofern von großer Bedeutung, da die Literatur als „spezifischer Konstruktions- und Transformationsmodus von genuin ‚nicht literarischen‘ sozialen Wissenssegmenten“ (Ort 1992: 417) fungiert: Durch die Aktualisierung alter Wissensbestände und die Integration aktuellen Wissens werden kulturelle Lebensformen und kollektive Denkmuster ständig erneuert und verändert.

Vor diesem Hintergrund will die vorliegende Studie herausarbeiten, wie ausgewählte literarische Texte insbesondere naturwissenschaftliches Wissen funktionalisieren, um ›Leben‹, d. h. kulturell geprägte Lebensmodelle zu konstruieren (Poetogenesis) und den Lebensbegriff explizit zu verhandeln. Ziel ist es zu präzisieren, wie die

Texte das Konzept und den Wert «Leben» sowohl formal als auch inhaltlich konstruieren und wie sie dabei mit wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Wissensmengen umgehen.

Für diese Analyse wurde ein Korpus von deutschsprachigen Erzähltexten aus den Jahren 1996 bis 2007 zusammengestellt. Zwar ist diese Setzung letzten Endes pragmatischer Natur,⁴ sie ist jedoch vor allem vor dem Hintergrund eines intensivierten Lebensdiskurses nachvollziehbar, der sich gegen Ende des 20. Jh. entfaltet (vgl. Faulstich 2002) und eine literarische Auseinandersetzungen mit Wissenschaft im Allgemeinen provoziert hat. Die inhaltlichen Kriterien der Textauswahl (4.1) stellen darauf ab, den thematischen Fokus im Hinblick auf die Relevanz wissenschaftlichen Wissens in den Texten zu justieren. Dazu zählt in erster Linie die erkennbare Repräsentation wissenschaftlichen Wissens. D. h., die wissenschaftlichen Wissensmengen sollen wenigstens handlungsrelevant und bestenfalls semantisch relevant (subjektiv⁵) sein. Auf der Basis dieser und weiterer Kriterien ließ sich eine Liste von rund 200 oberflächlich relevant erscheinenden Texten zusammentragen, von denen ca. 40 Texte zu einem vorläufigen Korpus zusammengestellt und insgesamt zweiundzwanzig für die Analyse herangezogen wurden. Die Studie stützt sich also auf neue, teils noch nicht kanonisierte literarische Texte, darunter u. a. die Texte *Blueprint* (Kerner 1999), *Das Cusanus Spiel* (Jeschke 2005), *Götterdämmerung* (Kinkel 2003) *Der Schwarm* (Schätzing 2004), *Sexy Sons* (Kegel 2001), *Die Vermessung der Welt* (Kehlmann 2005) und *Zweiundvierzig* (Lehr 2005). Lediglich aus pragmatischen Gründen beschränkt sich die Analyse auf deutschsprachige Erzähltexte, denn die herausgearbeiteten Prozesse und Tendenzen lassen sich sowohl an englisch- wie französischsprachiger Literatur⁶ als auch an Filmen⁷ aufzeigen.

Die Studie kann damit zunächst als Beitrag zur literarischen Anthropologie der Gegenwart gelesen werden. Systematische Studien zum Konstrukt «Leben» in der Literatur liegen bislang nur für die Frühe Moderne vor⁸ und beschränken sich ansons-

⁴ Da sich die Fragestellung der Studie nicht auf eine bestimmte Naturwissenschaft beschränkt, war es nicht möglich, eine Zäsur vorzunehmen, die in *allen* Wissenschaften gleichermaßen im Sinne eines Paradigmenwechsels von Bedeutung gewesen wäre. Auch politisch-historische Daten erschienen dazu ungeeignet.

⁵ Damit sind Ordnungsverletzungen (vgl. Lotman 1993) gemeint, die nicht nur topografische, sondern auch topologisch-semantische Grenzen betreffen (klassifikatorische Grenzen).

⁶ Beispielhaft sei verwiesen auf: Houellebecq, Michel (2005): *La possibilité d'une île*. Paris: Fayard. Für eine diesbezügliche Analyse siehe Halft (2008a).

⁷ Parallelen zu Filmen werden in den jeweiligen Analyseabschnitten gezogen. Siehe dazu auch Halft (2010, 2011a).

⁸ Die Frühe Moderne als Referenzpunkt zu wählen, leuchtet insofern ein, als die Texte auf ähnliche Modelle rekurren, wenn sie diese auch modifizieren. Darüber hinaus bietet sich die Frühe Moderne als Vergleichsparameter schon deshalb an, weil wesentliche Wandelsphänomene in der Anthropologie dieser Epoche ebenfalls auf die Entwicklung der Wissenschaften zurückgeführt werden können.

ten auf einzelne Autoren.⁹ Eine umfassende wissenschaftliche Monographie zu anthropologischen Aspekten der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur liegt in dieser Form demnach noch nicht vor. Zum anderen fällt die Studie in den Forschungsbe-
 reich *Literatur und Wissen(schaften)*. Da sich entsprechende Analysen bis auf wenige Ausnahmen¹⁰ immer noch überwiegend der Einflussnahme der Wissenschaft auf die Literatur im 18. und 19. Jh. widmen,¹¹ versteht sich die vorliegende Studie als eine theoretisch fundierte, dringend notwendige Erschließung *zeitgenössischer* literari-
 scher Texte im Hinblick auf deren Umgang mit naturwissenschaftlichem Wissen.

Für eine epistemologisch orientierte Analyse¹², wie sie im Rahmen dieser Studie durchgeführt werden soll, ist ein anschlussfähiger und gleichzeitig klar umrissener wie textanalytisch operationalisierbarer Wissensbegriff unverzichtbar. Zur Beantwortung der Leitfrage muss also zunächst in grundlegender Weise geklärt werden, was Wissen ist, welche Wissensformen es gibt und ob Wissen in fiktionalen literarischen Texten als Wissen enthalten sein kann. Vor dem Hintergrund aktueller Diskussio-
 nen¹³ um die epistemologische Qualität von Literatur wird in *Kapitel 2* daher nach einem textanalytisch anwendbaren Wissensbegriff gefragt. Dies scheint insbesonde-
 re deshalb erforderlich, weil die Frage nach Wissen in der Literatur zumeist entweder pauschal abschlägig beschieden oder aber mit einem nur behelfsweise definierten Wissensbegriff ausweichend beantwortet wird. Ausgehend von einem epistemologi-
 schen Wissensbegriff (2.2.2.1), sondiert die Studie die Anwendbarkeit eines wissens-
 soziologischen (2.2.2.2) sowie eines kognitionswissenschaftlich-linguistischen Wis-
 sensbegriffs (2.2.2.3). Diese werden in einer differenzierungsfähigen Arbeitsdefiniti-
 on (2.3.5) zusammengeführt, die Wissen als ein *kognitives Konstrukt* fasst, welches in
 Zeichen *objektivierbar* und *kommunizierbar* ist. Zu seiner nicht-mentalenen Repräsen-
 tation bedarf es daher einer medialen Basis (*Wissensformat*) und einer konkreten se-

Siehe vertiefend bei Breger et al. (2006), Lindner (1994), Riedel (1996), Titzmann (1989, 1996, 2002) und Wünsch (1983, 1989, 1990). Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden Forschungsberichte zu relevanten Kontexten den jeweiligen Abschnitten zugeordnet. In diesem Fall siehe Abschnitt 4.3.1.

9 Seidel (2005) untersucht Phänomene reduzierten «Lebens» am Werk Marlen Haushofers.

10 Der Sammelband von Klinkert/Neuhofer (2008) bietet einen Ausblick ins 20. und 21. Jh., streift deutschsprachige Literatur dabei jedoch nur am Rande. Renneke (2008) beschränkt sich auf Walter Benjamin, Franz Kafka und Herta Müller.

11 Stark begrenzte Auswahl: Lange, Thomas; Neumeyer, Harald (Hg.) (2000): *Kunst und Wissenschaft um 1800*. Würzburg: Königshausen & Neumann; Hempfer, Klaus W.; Traninger, Anita (Hg.) (2007): *Dynamiken des Wissens*. Freiburg im Breisgau: Rombach; Valentin, Jean-Marie; Perlwitz, Ronald (Hg.) (2008): *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005*. Band 7. Sektion 16: *Wissenschaften und Literatur seit der Renaissance*. Bern u. a.: Lang (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Band 83); Welsh, Caroline (Hg.) (2008): *Interesse für bedingtes Wissen. Wechselbeziehungen zwischen den Wissenskulturen*. München: Fink sowie Dittrich (2009).

12 Darunter versteht Förster (2004) den textanalytischen Fokus auf die Ebene des Wissens und Denkens, die Ermöglichungsbedingungen und Organisation von Wissen, Erkenntnis und Erfahrung.

13 Für einen ausführlichen Forschungsbericht siehe Abschnitt 2.3.1.

miotischen Repräsentationsform, die einer jeweils medien- bzw. textspezifischen *Gestaltung* unterliegt. Dieser Wissensbegriff ist für verschiedene textanalytische Verfahren anschlussfähig und kann methodologisch operationalisiert werden. Dann muss außerdem auf die Beziehung von Literatur und Wissen eingegangen und erörtert werden, ob Literatur Wissen ‚enthalten‘ (2.3.2) und/oder neues Wissen generieren (2.3.3) kann. Im Rückgriff auf systemtheoretische (2.3.2.1), literaturphilosophische (2.3.2.2), fiktionalitätstheoretische (2.3.2.3) und kultursemiotische (2.3.2.4) Positionen lassen sich textuelle Phänomene der Gestaltung von Wissen beschreiben und differenziert analysieren (2.3.2.6). Erörtert werden muss darüber hinaus, wie textexternes Wissen in textinternes Wissen umgewandelt wird, und ob bzw. wie es dabei transformiert wird (2.3.2.5). Wenn dieser Prozess bislang auch noch keiner theoretischen Modellierung zugeführt wurde, so ließe sich ein Text dennoch als dynamisch-interaktive Verweisstruktur verstehen. Zum „Funktionselement von Wissen“ (Vogl 1999: 15) kann Literatur also insofern werden, als sie Wissensbestände in Beziehung setzt und mitunter in neue Konstellationen bringt.

Das Verfahren der Rekonstruktion von Wissen aus literarischen Texten muss außerdem methodisch gesteuert und verfügbare literaturwissenschaftliche Instrumente justiert werden, um Prozesse der Wissensrepräsentation und Wissensgestaltung angemessen beschreiben zu können (Kapitel 3). Bei der Zusammenstellung der Analyse-Instrumente ist zu berücksichtigen, dass je nach Perspektive verschiedene Zugangsweisen denkbar sind: rein textuelle auf der einen, ausschließlich transtextuelle bzw. kontextualisierende auf der anderen Seite (vgl. Neumann/Nünning 2006: 4–5). Neuere kulturwissenschaftliche Ansätze (Neumeyer 2004) streben dazu eine Verbindung einzelner Theorie- bzw. Methodenkomponenten wie etwa der Poetologie des Wissens (Vogl 1997, 1999, 2007) an. Mithilfe der strukturalen Textanalyse (Titzmann 1993; Krah 2006), der strukturalen Erzähltheorie (Martinez/Scheffel 2003), der Intertextualitätstheorie (Helbig 1996; Anz 2002) sowie verschiedener epistemologisch oder kulturwissenschaftlich orientierter Ansätze wird der erarbeitete Wissensbegriff anschließend so operationalisiert, dass auch Prozesse der strukturellen, formalen, semantischen oder funktionalen Transformation bzw. des Aufbaus emergenter Strukturen in den Texten beschrieben werden können. Die Studie geht damit methodologisch zeitgemäß und analytisch hochauflösend vor.

Die Textanalyse wird dann in *Kapitel 4* entfaltet. Dieses gliedert sich in einen Großabschnitt zum Thema „Wissen“ (4.2) und einen Großabschnitt zum Thema „Leben“ (4.3)

Im ersten Teil der Analyse werden Wissensmengen in den Texten lokalisiert, rekonstruiert, qualifiziert und ihre semiotischen Repräsentationsformen mithilfe von Indikatoren auf verschiedenen Textebenen beschrieben, um damit Einblicke in das von den Texten jeweils spezifisch konfigurierte Wissenssystem zu erlangen (4.2.1 und 4.2.2). Hierdurch werden komplexe Prozesse der Wissensgestaltung (4.2.3) in der logisch-semantischen Tiefenstruktur der Texte freigelegt. Dazu zählen insbesondere Phänomene der Hyperkonnektivität, d. h. der rekursiven Bestätigung von kulturellen

Mustern durch Verwendung zentraler Codes (4.2.3.1), der Generierung von Wissensobjekten durch neu geschaffene Konzepte bzw. durch die Modifizierung von bestehenden Kategorien- und Konzeptsystemen (4.2.3.2), die Genese von Hybridwissen (4.2.3.3) und die Emergenz von Wissensansprüchen durch die Narrativierung von Wissenslücken in literarischen Gedankenexperimenten (4.2.3.4). In einem weiteren Schritt werden kulturelle Denk- und Deutungsmuster analysiert (4.2.4), die den Umgang der Texte mit Wissen auf einer Metaebene reflektieren. Indem die Texte dies tun, etablieren sie Basispostulate, die den Rahmen dafür vorgeben, was als und wie ›Leben‹ gedacht werden kann. Sie reflektieren die Einflussnahme wissenschaftlichen Wissens auf die menschliche Lebenswelt und entwerfen bzw. präfigurieren dadurch Modelle von ›Leben‹ (4.3.1).

Vor diesem Hintergrund können im zweiten Teil der Analyse Konstruktionen von ›Leben‹ – in Form eines anthropologischen Lebensmodells einerseits und der Verhandlung eines mehr oder weniger abstrakten, allgemeinen Lebensbegriffs andererseits – in der Interaktion mit den Wissensmengen nachvollzogen werden. Zunächst werden dazu Strukturierungen des Lebenslaufs durch Altersklassen (4.3.2) und Modellierungen des Lebensprozesses durch Lebensphasen sowie deren Übergänge und Wendepunkte (4.3.3) analysiert. Eine kleinere Zahl von Texten setzt sich außerdem explizit mit dem Lebensbegriff auseinander, sodass sich kontextuelle Semantiken eines gegenwärtigen Lebensbegriffs (4.3) ebenso konturieren lassen wie ein Wissensobjekt ›Leben‹ (4.4). Parameter wie Natur- und Menschenbilder, metaphysische Grundannahmen, Körperlichkeit und Sexualität, die in der literarischen Anthropologie von zentraler Bedeutung und ohne ihre diskursiven und wissenschaftlichen Voraussetzungen kaum verstehbar sind, vermitteln indes zwischen beiden Zugängen (4.3.4). Sie markieren einen sich wandelnden Lebensbegriff: Die Realisierung eines subjektiv als lebenswert empfundenen ›Lebens‹ scheint gerade deshalb nicht einfach zu sein, weil sich zentrale Werte der Moderne teils unvereinbar gegenüberstehen. Nicht nur herrscht Unsicherheit darüber, was nun die Essenz des Lebendigen sei, vielmehr zeichnet sich an den Lebensmodellen auch eine allgemeine Verunsicherung darüber ab, welche Merkmale mit ›Leben‹ im emphatischen Sinne der Rhetorik verbunden sind. Das Subjekt blickt eher mit Ungewissheit in die Zukunft. Der teils radikalen Subjektivierung, Isolierung und metaphorischen Fragmentierung des Subjekts, steht vereinzelt ein Streben nach einem ganzheitlichen Dasein gegenüber. Die Texte begegnen diesem Dilemma, indem sie verschiedene Varianten von ›Leben‹ und ›Nicht-Leben‹ vorführen. Diese Lösungen erscheinen jedoch oftmals als provisorische Lebensformen, die den Lebenslauf als „schräge Musik“ (*Schilf*: 7), d. h. als tendenziell makel- und krisenbehaftet charakterisieren. Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, dass die Texte auch naturtheologische Modelle von ›Leben‹ verhandeln, die ihre Entsprechung in der Diskussion über Formen des *Intelligent Design* der letzten Jahre finden. Sie können als Strategie betrachtet werden, der neuerlichen Unsicherheit sowie den durch wissenschaftliche Forschung entstehenden, ethisch-moralischen Herausforderungen, kollektiven Ängsten und (vermeintlichen) Gefahren normativ zu be-

gegenen. Auch wenn die Naturwissenschaften heute nicht mehr auf einen „Gott der Lücken“ (Wilkinson 1992: 3) angewiesen zu sein scheinen, so ist eine pauschale Priorisierung der Naturwissenschaften als *Lebenswissenschaften* an den Texten jedenfalls nicht ablesbar.

«Leben» ist ein Phänomen, das nicht nur in einem Spezialdiskurs zu verorten wäre, vielmehr ist es dadurch, dass es alle betrifft, prädestinierter Gegenstand populärer Medien wie der Literatur. Diese stellt „All-Gemeinwissen“ (Krah 2001: 5) darüber zur Verfügung, was «Leben» (nicht) sein kann oder (nicht) sein darf – „Lebenswissen“¹⁴ (Ette 2007). Durch die Rezeption, Transformation und Produktion von Wissen über «Leben» geht der Lebensbegriff als Wissensobjekt aus den analysierten Texten hervor. Vor diesem Hintergrund ist die literatur- und kulturwissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Studie dadurch bestimmt, dass sie Rückschlüsse auf das gegenwärtige kulturelle Normen- und Wertesystem zu ziehen erlaubt. Sie leistet dabei idealerweise einen Beitrag zum mentalitätsgeschichtlichen Umgang mit «Leben» und zur Repräsentation und Prozessierung von Wissen in Literatur gleichermaßen.

¹⁴ Kritisch zu Ettes Begriff nimmt Stellung Gschwind (2012).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Vorbemerkungen

Wissen hat seit einigen Jahren nicht nur in ökonomischer Hinsicht Konjunktur. Ablesbar ist dieser Umstand an Zeitschriften wie *Geo*, TV-Formaten wie *Galileo* und der Breite wissenschaftlicher Forschung, die sich mit wissensbezogenen Phänomenen beschäftigt. Gerne wird die gegenwärtige Gesellschaft daher als Wissensgesellschaft bezeichnet, weil ihre Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion derart von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass „Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden“ (Willke 2001: 380).¹

Nimmt man diese These ernst, so lässt man sich auf eine Plethora von Themen und Begriffen ein, die es zu definieren und zu systematisieren gilt, wie ein tentatives *ABC der Wissensgesellschaft* (Auer/Sturz 2007) dokumentiert. Auf den zweiten Blick wirft die leichtfertige Zuschreibung allerdings die Frage auf, ob diese Gesellschaft nicht unsicher in ihrem „epistemischen Wesen“ (Mittelstraß 2001: 33) geworden ist, ob das Wissen seine ursprüngliche Bedeutung verloren hat bzw. wir keinen klaren Wissensbegriff (mehr) haben. Für die weiteren Analysen, ist ein anschlussfähiger und gleichzeitig klar umrissener wie textanalytisch operationalisierbarer Wissensbegriff allerdings unverzichtbar. Dies umso mehr, als die Frage, was ‚Wissen‘ sei, welche Wissensformen es gebe und ob Wissen in fiktionalen literarischen Texten enthalten sein könne, jüngst wieder neu aufgeworfen wurde.² Während Christine Maillard und Michael Titzmann (2002: 13) beispielsweise die Ansicht vertreten, dass Literatur „jederzeit wissenschaftliches wie nicht-wissenschaftliches Wissen [in sich] kombinieren“ könne, bestehen hieran auf literaturphilosophischer Seite große Zweifel. Bisher stehen sich Vertreter wissenssoziologisch bzw. (kultur-)semiotisch inspirierter Ansätze einerseits und Vertreter erkenntnistheoretischer Positionen andererseits unvermittelt gegenüber.

Dies soll zum Anlass genommen werden, in grundsätzlicher Weise nach einem im Rahmen dieser Studie textanalytisch anwendbaren Wissensbegriff zu fragen (2.2). Dazu werden nach ersten Klärungen (2.2.1) zunächst einschlägige Wissensbegriffe (2.2.2) sondiert und in einer Arbeitsdefinition (2.2.4 und 2.3.5) zusammengeführt: Ausgehend von einer (in Bezug auf ihre textanalytische Anwendbarkeit) kritischen Betrachtung der epistemologischen Standarddefinition von Wissen (2.2.2.1) wird diese mit

1 Siehe auch bei Jäger, Wieland (2007): Wissensgesellschaft. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 662–669.

2 Im 20. Jh. ist diese Frage Gegenstand der Literaturphilosophie (Lamarque/Olsen 1994; New 1999) sowie der Literaturtheorie (Jahraus 2004) und hat eine Reihe von Arbeiten provoziert (siehe Abschnitt 2.3.1). Eine intensive Diskussion fand zuletzt in der *Zeitschrift für Germanistik* statt. Siehe dazu Borgards (2007), Dittrich (2007), Köppe (2007) und Jannidis (2008).

einer wissenssoziologischen Definition kontrastiert (2.2.2.2). Letztere kann schließlich durch die neuere kognitionswissenschaftliche Forschung linguistisch adaptiert und damit für die literaturwissenschaftliche Praxis nutzbar gemacht werden (2.2.2.3). Im Anschluss an einen Überblick über den Forschungsbereich *Literatur und Wissen (schaften)* (2.3.1) muss sodann die Beziehung von Literatur und Wissen und damit die Frage geklärt werden, ob Literatur Wissen ‚enthalten‘ (2.3.2) oder neues Wissen generieren (2.3.3) kann.

2.2 Wissen

Ob als wahrer und begründeter Glaube, sozial situierte Konstruktion, symbolische Repräsentation, allgemein verfügbare Orientierungen im Kontext alltäglicher Handlungszusammenhänge, gebündelte und geordnete Information oder als Quelle der Erlösung definiert: Eine begriffliche Bestimmung von ‚Wissen‘ variiert erheblich mit dem sozialen, kulturellen, diskursiven oder wissenschaftlichen Kontext. Klassischerweise³ der Philosophie – konkreter der Erkenntnistheorie bzw. Epistemologie⁴ – zugeordnet, wird der Wissensbegriff heute von den Disziplinen Soziologie, Psychologie, Informatik und Linguistik mitbestimmt.⁵ Infolgedessen sind zahlreiche Konzeptualisierungen von Wissen denkbar (vgl. Antos 2005). So zunächst eine *sensualistische*, die sich aus der etymologischen Verwandtschaft⁶ von ‚wissen‘ und ‚gesehen haben‘ speist: Was man selbst gesehen hat, das ‚weiß‘ man.⁷

Von zentraler Bedeutung für die Studie werden indessen wissenssoziologische, kognitionswissenschaftliche und linguistische Konzeptualisierungen sein. Bei Wissensbegriffen in anderen Disziplinen handelt es sich zumeist um fachspezifische Perspektivierungen dieser Konzepte. Das wird bei einem Blick auf die wirtschaftswissenschaftlichen Teildisziplinen offenbar: Wissen ist dort ein „psychologisches

3 Eine Geschichte des Wissens skizzieren Damerow/Lefèvre (1998). Zur Ausdifferenzierung und Spezialisierung von wissenschaftlichen Disziplinen siehe Stichweh (1984).

4 *épistème* (gr.: Wissen, Geschicklichkeit, Wissenschaft). Die Bezeichnungen ‚Epistemologie‘ und ‚Erkenntnistheorie‘ werden im Folgenden synonym verwendet und als Teildisziplin der Philosophie angesehen.

5 Der quantentheoretische Informationsbegriff wird hier mangels Anwendbarkeit ausgeklammert. Das Fehlen eines spezifischen Informationsbegriffs in der Biologie ist u. a. darauf zurückzuführen, dass er molekularbiologisch-genetische Zusammenhänge nur metaphorisch beschreibt (vgl. Karry/Mahner 2001: 368).

6 Das deutsche Wort ‚Wissen‘ geht auf das althochdeutsche Wort *wizzan* und die indoeuropäische Wurzel *ueid* (gesehen/erkundet haben) mit der Perfektform *woida* zurück. Im Deutschen kann Wissen sowohl als Prozess des etwas Wissens oder des Wissens als Ergebnis verstanden werden. Dies gilt auch für das französische *savoir*.

7 Die suggestive Plausibilität täuscht, zumal man umgekehrt nur sieht, was man weiß/kennt, wie sich an Vorannahmen und Vorurteilen zeigt (vgl. Antos 2005: 348).

Konstrukt mit ökonomischer Bedeutung“ (Reinmann/Eppler 2008: 18). Für die Managementlehre ist es dabei „weder zielführend noch verbreitet [...], den Wissensbegriff mit der Forderung nach Wahrheit zu verbinden“, da bei der Bewältigung von Managementproblemen kaum gesicherte Wahrheiten zur Verfügung stehen und daher „auf Kenntnisse zurückgegriffen werden muss, die zwar nicht zweifelsfrei wahr sind und dennoch einen nicht zu vernachlässigenden Erkenntniswert besitzen“ (Talaular 2006: 6311).

Um einen textanalytisch anwendbaren Wissensbegriff herleiten zu können, sind infolgedessen einige Präzisierungen notwendig, weshalb im folgenden Abschnitt zunächst eine Abgrenzung von den verwandten Begriffen der ‚Bildung‘ und der ‚Information‘ erfolgt.

2.2.1 Abgrenzung: Information vs. Wissen

Das heutige Informationsverständnis wird zunehmend auch durch den Wissensbegriff mitprägt (vgl. Hasler Roumois 2007: 33–37; Gaus 2005). Dieser Einfluss zeigt sich im oftmals synonymen Sprachgebrauch von Information und Wissen, aber auch im betriebswirtschaftlichen Wissensmanagement⁸ sowie der Kognitionspsychologie. Dort hat sich die Rede von *Information* als Grundlage von Wissen bzw. der Topos vom Wissen als Information einer höheren Reflexionsstufe etabliert (vgl. Spinner 1998: 16). Dem liegt die bildhafte Vorstellung einer ‚Wissenstreppe‘⁹ zugrunde, die von Zeichen über Daten (Zeichen + Syntax) hin zu Informationen (Daten + Semantik) und schließlich Wissen (Informationen + Vernetzung) führt. So kann aus dieser Perspektive durch die syntaktische Verknüpfung der Elemente ‚eins‘, ‚vier‘, ‚null‘ und ‚Komma‘ zu 1,40 im Kontext der Finanzwirtschaft etwa die Information zusammengefasst werden, dass der Eurokurs derzeit USD 1,40 beträgt.

In diesem Sinne ist Information die Selektion aus der Alternativenmenge eines Möglichkeitsraumes (vgl. *ibid.*: 26). Durch Vernetzung mit weiteren Informationen kommt gemäß dieser Vorstellung Wissen – etwa über die Mechanismen des Devisenmarktes – zustande. Die ‚Wissenstreppe‘ ist an jedem Punkt ansprechbar, sodass Zeichen in Wissen transformiert, Wissen aber auch in Informationen und Daten zerlegt und als Zeichen objektiviert und gespeichert (*signal approach*¹⁰) werden kann (vgl. Reinmann/Eppler 2008: 22). Im kognitionspsychologischen Zusammenhang wird In-

⁸ Vgl. z. B. Laudon/Starbuck (1996: 3923–3924). Zu Entwicklungslinien des Wissensmanagements siehe Reinmann/Eppler (2008: 24–26). Aktuelle Konzepte des Wissensmanagements stellt Jäger (2007: 643–645) vor, darunter insbesondere die von Probst et al. (2006) sowie die Studie zur Transformation von Wissensarten bei Nonaka/Takeuchi (1997).

⁹ Ursprünglich bei North, Klaus (1998): *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler. Zitiert u. a. bei Probst (2006: 16–17).

¹⁰ Die englische Terminologie stammt von Gaus (2005: 29–35).

formation abweichend hiervon als kontinuierlich variierendes Aktivitätsmuster von Nervenzellen (*structure approach*) in verschiedenen Gehirnregionen definiert (vgl. Anderson 2007: 21–23) und gilt als Vorstufe von Wissensstrukturen. Auch semiotisch (*message approach* und *meaning approach*) und linguistisch ist dieses Verständnis anschlussfähig. In der Erkenntnistheorie spielt der Informationsbegriff hingegen keine Rolle, da Wissen dort streng genommen nicht graduell bestimmbar ist und das, was in anderen Kontexten als Information bezeichnet wird, dort bereits als Proposition den Anforderungen an Wissen unterliegt.

Für eine pragmatische Unterscheidung von Wissen und *Bildung* genügt es an dieser Stelle, die pädagogische Komponente des Bildungsbegriffs im Sinne der Ausprägung der individuellen Anlagen (*cultura animi*) (vgl. Lichtenstein 1971: 923) zu betonen. D. h. unter Bildung kann die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Subjektentwicklung mit dem Ziel der Gewinnung von Individualität und Vielseitigkeit in kognitiver wie praktischer Dimension verstanden werden (vgl. Gudjons 2008: 200): Sie ist gleichermaßen Zustand und Prozess (vgl. Lichtenstein 1971: 926). Während die Prozesshaftigkeit bisweilen als Unterscheidungsmoment von Wissen und Bildung herangezogen wird, so ist dies vor dem Hintergrund strukturgenetischer Konzepte von Wissen (vgl. Seiler/Reinmann 2004) nicht mehr ausreichend.

2.2.2 Wissensbegriffe

Nachdem zunächst etwas klarer sein dürfte, was Wissen *nicht* ist, sollen nun einschlägige Wissensdefinitionen rekonstruiert und auf ihre Anwendbarkeit im Rahmen dieser Studie überprüft werden. Aufgrund ihrer weitreichenden Bedeutung beginnen wir mit dem epistemologischen Wissensbegriff und der sogenannten Standardanalyse von Wissen.

2.2.2.1 Der epistemologische Wissensbegriff

Die Epistemologie sieht sich mit einer Reihe von Problemen konfrontiert (vgl. Williams 2001: 1–2): Sie hat zu klären, was Wissen ist (analytisches Problem), was man wissen kann und welche Arten von Wissen es gibt (Abgrenzungsproblem), wie man Wissen gewinnen kann (Methodenproblem), ob man eigentlich mit Sicherheit wissen kann (Skeptizismusproblem) und ob Wissen überhaupt erstrebenswert ist (Wertproblem). Lösungsvorschläge zu diesen Problemen haben in der Geschichte der Epistemologie¹¹ zumeist neue Fragen aufgeworfen, von denen gegenwärtig die nach der

¹¹ Siehe hierzu Ritter (1971), Pappas (1998), Engel (1999) und Abel (2009b).

Rechtfertigung die drängendste ist.¹² Für unsere Zwecke wird es genügen, die ersten beiden Probleme sowie aus heuristischen Gründen die Frage der Rechtfertigung und Tendenzen postmoderner Philosophie zu behandeln. Im Zuge dessen wird auch eine Kurzdefinition von ‚Wissenschaft‘ und ‚wissenschaftlichem‘ Wissen erfolgen.

a) Wissen: Die Standardanalyse

Das Erfahren der Wirklichkeit kann in erkenntnistheoretischer Hinsicht in *epistemische Modi* differenziert werden: in Meinung (*dóxa*), Glauben (*pístis*) und Wissen (*épistémē*) (vgl. Brülisauer 2008: 30; Mittelstraß 1996).

Das traditionelle Konzept von Wissen geht zurück auf Platons Dialog *Theaitetos*. Dort diskutiert Sokrates drei mögliche Vorschläge einer Definition von Wissen als Wahrnehmung (151e-186e), als wahre Meinung (187a-201c) und schließlich als wahre Meinung mit Erklärung (201c-210d):

Was ich auch schon einen sagen gehört [...] habe, kommt mir wieder in den Sinn. Er sagte nämlich, die mit Erklärung verbundene wahre Meinung sei Wissen, die ohne Erklärung dagegen liege außerhalb des Wissens. Und wovon es keine Erklärung gebe, das sei auch nicht wissbar. (*Theaitetos* 201c-201d 9)

Der epistemologische Begriff von Wissen bezeichnet demnach eine wahre Meinung, die mit Erklärung (*lógos*) verbunden ist, was später als wahre gerechtfertigte Überzeugung in der sogenannten Standardanalyse reformuliert wurde: Eine Person *S* weiß, dass *p* genau dann, wenn

- (a) *S* überzeugt ist, dass *p*
- (b) *p* wahr¹³ ist, d. h. der Sachverhalt, der ausgedrückt wird, tatsächlich besteht.
- (c) *S* gerechtfertigt ist in ihrer Überzeugung, dass *p*.

12 Auslöser war im 20. Jh. der Aufsatz von Edmund Gettier, der die Standardanalyse von Wissen mit Problemen der Rechtfertigung konfrontierte (*Gettier-Probleme*), an denen die Epistemologie bis heute laboriert. Siehe Gettier, Edmund (1963): Is Justified True Belief Knowledge? In: *Analysis*, Jg. 23, S. 121–123. Zur Vertiefung siehe: Steup, Matthias; Sosa, Ernest (Hg.) (2005): *Contemporary Debates in Epistemology*. Oxford u. a.: Blackwell sowie Sosa, Ernest; Kim, Jaegwon; Fantl, Jeremy et al. (Hg.) (2008): *Epistemology: An Anthology*. Second Edition. Malden/MA: Blackwell. Zur Unabgeschlossenheit der Rechtfertigungsdebatte und ihrer Probleme aus metatheoretischer Sicht: Spohn, Wolfgang (2001): Vier Begründungsbegriffe. In: Grundmann, Thomas (Hg.): *Erkenntnistheorie. Positionen zwischen Tradition und Gegenwart*. Paderborn: mentis, S. 33–52.

13 Zum Wahrheitsbegriff siehe: Schantz, Richard (2006): Wahrheitstheorien in der analytischen und pragmatischen Tradition. In: Endes, Markus; Szaif, Jan (Hg.): *Die Geschichte des philosophischen Begriffs der Wahrheit*. Berlin: de Gruyter, S. 369–396. Da Entscheidungsgrundlagen oft unsicher sind, kann der Wahrheitsstatus von Aussagen nicht immer geklärt werden (unsicheres Wissen). Daher bietet sich das Konzept der *Wahrscheinlichkeit* im Sinne des Grades der Akzeptanz einer Hypothese an (vgl. Dorn/Gottlob 1997: 824–825). *S* weiß damit also genau dann, dass *p*, wenn (a) *S* überzeugt ist, dass *p*, (b) die entsprechende subjektive Wahrscheinlichkeit einen bestimmten Wert übersteigt, (c) *p* wahr ist und (d) eine weitere Bedingung erfüllt ist (z. B., dass *S* nicht zufällig zu dieser wahren Meinung gelangt ist) (vgl. Baumann 2002: 131).

Die Bedingungen (a) und (b) sind dabei notwendig, aber insofern nicht hinreichend, als erfolgreiches Raten und voreiliges induktives Schließen nicht ausgeschlossen werden. Daher tritt die hinreichende Bedingung (c) hinzu. Der Versuch einer befriedigenden Klärung der Rechtfertigungsbedingung stößt dabei auf massive Probleme, denn gegebene Rechtfertigungen können immer wieder hinterfragt werden und in einen infiniten Regress münden. Dieser ist nur vermeidbar, wenn ein dogmatischer Abbruch an einem als letzte Rechtfertigung gesetzten Punkt erfolgt oder zirkulär argumentiert wird. Edmund Gettier machte außerdem darauf aufmerksam, dass Wissen auch nicht nur zufällig wahr sein dürfe. Aus diesem Grund wurde die Standardanalyse im 20. Jh. mehrfach erweitert, was aber bis heute zu keiner unangefochtenen Lösung geführt hat (vgl. Baumann 2002: 40–45; Brülisauer 2008: 50). Die Reaktion auf die sogenannten Gettier-Probleme drückt sich in folgender Ergänzung aus:

(d) diese Bedingungen nicht zufällig erfüllt sind.

Das so definierte Wissen liegt sprachlich in Form entscheidbarer, d. h. wahrheitsdifferenzierter (wahr/unwahr) Aussagesätze, sogenannten *Propositionen*, vor (vgl. Rehfus 2003: 684) und wird daher auch als *propositionales Wissen* bzw. *theoretisches* oder auch *explizites/deklaratives Wissen* bezeichnet.

Im Zentrum der Streitigkeiten innerhalb der Epistemologie und in der Auseinandersetzung mit anderen Wissensbegriffen steht die Frage, ob es auch nicht-propositionales Wissen – Fähigkeiten (*techné*), Kenntnis – geben könne. Seitens der Erkenntnistheorie wird diese Frage verneint bzw. ignoriert: Die Erkenntnistheorie befasse sich nur mit propositionalem Wissen, andere Erkenntnisformen dürften also nicht als Wissen bezeichnet werden (vgl. Baumann 2002: 31).

b) Wissenschaftliches Wissen und Wissenschaftsbegriff

Vor allem das System der Wissenschaft beansprucht seit seiner Ausdifferenzierung (vgl. Weingart 2003: 127; Stichweh 1984) diesen hochrangigen Status für seine Aussagen (vgl. Richter/Schönert/Titzmann 1997: 22) und grenzt sich damit von anderen Wissensformen ab. Als *Wissenschaft* kann also eine Lebens- und Weltorientierung bezeichnet werden, „die auf eine spezielle [...] Begründungspraxis angewiesen ist und insofern über das jedermann verfügbare Alltagswissen hinausgeht“ (Mittelstraß 1996: 719), als sie *wissenschaftliches Wissen*, d. h. ein geordnetes System wahrheitsfähiger Aussagen, nach bestimmten Regeln produziert (vgl. Poser 2007: 42–45).¹⁴

¹⁴ Eine differenziertere Definition von Wissenschaft als gesellschaftliches Subsystem (Luhmann), als komplexe soziale und diskursive Praxis (Foucault) oder als Korpus von Texten wird je nach Argumentationszusammenhang gesondert herausgestellt. Eine Zusammenfassung dieser Blickwinkel formulieren Richter/Schönert/Titzmann (1997: 27).

Entlang ihres Gegenstandsbereiches, ihrer Methoden oder ihrer Begründungsart können weiterhin wissenschaftliche *Disziplinen* unterschieden werden, wobei die stereotypen und idealtypischen Gegensatzpaare ‚Verstehen vs. Erklären‘, ‚Objektivität vs. Subjektivität‘, ‚nomothetisch vs. idiografisch‘, ‚Allgemeines vs. Besonderes‘, ‚Verfügungswissen vs. Orientierungswissen‘ (vgl. Benedikter 2001) trotz zunehmender Überlagerung von Forschungsinteressen und Erkenntnisaufgaben (vgl. *ibid.*: 137) auch heute noch zur Abgrenzung von ‚Naturwissenschaften‘ und ‚Geisteswissenschaften‘ dienen.¹⁵ Als eine Rumpfdefinition der *Naturwissenschaften* bleibt somit nur Posers (2007: 51–53) Vorschlag, diese durch das Ziel der Beschreibung und Erklärung der Eigenschaften der belebten und unbelebten Natur zu definieren.

c) Das Rechtfertigungsproblem

Das im Zusammenhang mit der Standardanalyse erwähnte Problem der Rechtfertigung verdient gesonderte Aufmerksamkeit, da es Einblicke in unsere Vorstellung von der Struktur von Wissen zu geben vermag. Unterschieden werden können folgende Arten von (nicht notwendig überschneidungsfreien) *Rechtfertigungstheorien*¹⁶:

1. Internalismus (*Internalism*):
Alle Faktoren, die für die Rechtfertigung einer Überzeugung relevant sind, müssen dem Subjekt (potenziell) bewusst sein (können).
2. Fundamentalismus (*Foundationalism*):
Es wird unterstellt, dass es basale Sätze und Normen gibt, von denen alle anderen Sätze und Normen abgeleitet werden können.
3. Externalismus (*Externalism*):
Hinreichende Bedingung für die Rechtfertigung ist eine kausale externe Beziehung zwischen dem Vertreter einer Überzeugung und dem infrage stehenden Sachverhalt.
4. Kontextualismus (*Contextualism*):
Die Rechtfertigung ist abhängig von historischen und kulturellen Standards, die für eine erfolgreiche Rechtfertigung erfüllt sein müssen.

15 Eine Kritik (insbesondere am fragwürdigen Gegensatzpaar ‚Verstehen vs. Erklären‘) findet sich bei Jahraus (2004: 45) und Haussmann (1991: 233–234). Dabei erscheint die Herabwürdigung der Geisteswissenschaften ebenso unangebracht wie deren ethisch-moralische Überhöhung bei Marquard (2001: 98–116), die eine „groteske Überforderung“ (Mainusch 1993: 18) derselben darstellt. Zum historischen Hintergrund siehe die Ausführungen zur Zwei-Kulturen-Debatte (*Two Cultures Debate*) im Abschnitt 2.3.1. Zum wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund der Genese distinkter wissenschaftlicher Disziplinen siehe insbesondere Stichweh (1984), der die Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen im 19. Jh. untersucht. Überblicksdarstellungen bieten Rousseau (1987) und Schramm (1989).

16 Die Ausführungen basieren auf Baumann (2001, 2002), Brendel (2001), Engel (1999) und Klein (1998a, 1998b).

5. Reliabilismus (*Reliabilism*):

Von Belang sind das Zustandekommen (Prozess) und die Wahrscheinlichkeit der Rechtfertigung.

6. Kohärentismus (*Coherentism*):

Rechtfertigung kann nur durch die Beziehung zu anderen Überzeugungen erfolgen.

Die verbreitetste Art der Rechtfertigung besteht derzeit in kohärentistischen Rechtfertigungsstrategien. Aufgrund der Nähe zu Grundbegriffen der strukturalen Textanalyse¹⁷ und ihrem heuristischen Potenzial für die Textanalyse sollen Kohärenztheorien der Rechtfertigung im Folgenden etwas genauer betrachtet werden.

Diese Art der Theorie basiert darauf, „Rechtfertigungsbeziehungen zwischen allen Überzeugungen eines Überzeugungssystems anzunehmen und die Möglichkeit eines Fundaments der Rechtfertigung zurückzuweisen“ (Baumann 2002: 212): Wenn die Überzeugungen eines Überzeugungssystems gerechtfertigt sind, dann stehen sie in vielfältigen Rechtfertigungsbeziehungen untereinander, sie stützen sich quasi gegenseitig. Eine einzelne Überzeugung ist nur insofern und in dem Maße gerechtfertigt, als sie Teil ebendieses umfassenden Systems von Überzeugungen ist (vgl. *ibid.*: 213; Bonjour 1985: 92). Mit anderen Worten:

The network model accordingly abandons the conception of priority or fundamentality on its arrangement of theses. It replaces such *fundamentality* by a conception of *enmeshment* [Verstrickung, SH] – in terms of the multiplicity of linkages and the patterns of interconnectedness with other parts of the net. (Rescher 2008: 121, Hervorhebungen im Original)

Ein Überzeugungssystem ist dabei umso kohärenter, je mehr inferenzielle Beziehungen die Propositionen vernetzen, je besser die Erklärungen sind, je weniger Inkonsistenzen auftreten, je weniger nur wenig vernetzte Subsysteme enthalten sind, je weniger Erklärungsanomalien auftreten, je weniger konkurrierende Erklärungen vorliegen und je stabiler das System in der Vergangenheit war (vgl. Bonjour 1985: 93, 95, 98–99; Wiedemann 2004: 61).¹⁸ Ernste Zweifel am Gesamtsystem kommen erst dann auf, wenn neue Überzeugungen nicht eingepasst werden können (vgl. Bonjour 1985: 91).

¹⁷ Die strukturalen Textanalyse begreift Texte als Aussagensysteme im Sinne einer Gesamtmenge von Strukturen aus Elementen und den zwischen den Elementen bestehenden Relationen, die jeweils spezifische Funktionen erfüllen (vgl. Krah 2006a: 48–50).

¹⁸ Zum Konsistenzbegriff siehe weiterführend auch Thagard (2000: 41–83). Probleme des *Coherentism* wie die Isolation von der externen Welt oder das Fehlen von Begründungen für alternative Überzeugungssysteme diskutiert O'Brian (2006: 80–82). Der aktuelle Stand der Forschung wird abgebildet in: Analysis Jg. 67/68 (2007/2008) und Wiedemann (2004). Dort findet sich auch eine Taxonomie von Kohärenztheorien.

d) Tendenzen postmoderner Philosophie

Das epistemologische Problem der Rechtfertigung spitzt sich in der Postmoderne weiter zu. Die Postmoderne scheint geprägt durch Krise des modernen Wertsystems und durch die Kritik an ebendiesem System (vgl. Zima 1997: 18–19). Als Auslöser einer gefühlten existenziellen Verunsicherung durch Ambiguität, Ambivalenz und Indifferenz werden seitens der Philosophie insbesondere die einschneidenden Paradigmenwechsel in Physik und Mathematik, d. h. Einsteins Relativitätstheorie, Heisenbergs Unschärferelation und Gödels Unvollständigkeitssatz, angeführt (vgl. *ibid.*: 23; Welsch 2002: 5–7, 77–78). Der Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit wird durch Pluralisierung und Partikularisierung (vgl. Zima 1997: 26) radikal infrage gestellt: Die postmoderne Philosophie ist „anti-foundational“ (Sim 2006: 3; vgl. Zima 1997: 147).

So erteilt Richard Rorty (2005: 11–12) dem Versuch der Sinnstiftung durch Objektivität eine Absage. Nach seiner Auffassung „ist die Wahrheit das, woran zu glauben für *uns* gut ist“ (*ibid.*: 14, Hervorhebung im Original). Sie ist nicht universell, sondern zeit- und kulturgebunden (vgl. *ibid.*: 15). Auch Jean-François Lyotard (1986: 19–29, 63–67) distanziert sich in seinem Bericht über *Das postmoderne Wissen* von Theorien mit universalem Anspruch und von der Vorstellung eines objektiven wissenschaftlichen Wissens:

Das Wissen ist gerade in seiner gegenwärtigen Form mit der Wissenschaft nicht identisch. [...] Das Wissen im allgemeinen reduziert sich nicht auf die Wissenschaft, nicht einmal auf die Erkenntnis. (*ibid.*: 63)

Aufgrund von Ökonomisierung, Informatisierung und Mediatisierung wird Wissen zum diskursiven Produkt (vgl. *ibid.*: 135, 175).

2.2.2.2 Der wissenssoziologische Wissensbegriff

Anders als die Philosophie kennt die Wissenssoziologie keinen derart standardisierten Wissensbegriff. Das liegt im Wesentlichen daran, dass sie den Menschen „als Teil eines sozialen Zusammenhangs [sieht], der selbst in den Prozess des Erkennens und den Inhalt des Erkannten bzw. Gewussten eingeht“ (Knoblauch 2005: 14). Im *konstruktivistischen Menschenbild* ist der Mensch ein aktives Element in der Generierung von Realitätsmustern bzw. einer Wirklichkeit, die zu ihm passt. Verschiedene Definitionen in der Wissenssoziologie fußen daher auf dem gemeinsamen Nenner, dass Wissen *sozial und kulturell geprägt*, also ein *Produkt sozialer Verhandlungsprozesse* ist. Aus dieser sozialen Bedingtheit von Weltansichten folgt, so Karl Mannheim (1969), die relative Gleichberechtigung aller Denkstandpunkte: Wissen ist gerade *nicht auf wahre gerechtfertigte Überzeugung reduzierbar*. Ins Zentrum des Interesses der Wissenssoziologie rückt vielmehr das Wechselspiel von Wissen und Gesellschaft, die Bedeutung von Wissen für Wirklichkeitskonstruktionen sowie deren Struktur und so-

ziale wie kulturelle Kontextualisierung (vgl. Reich 2001: 359–360; Maasen 1999: 5–7, 17–21).

Im folgenden Abschnitt werden daher wissenssoziologische Konzeptualisierungen von Wissen vorgestellt und ihr heuristisches Potenzial für eine Textanalyse erörtert. Von zentraler Bedeutung sind dabei das Konzept des *Wissensvorrats* in der Alltagswelt von Alfred Schütz und die darauf aufbauenden *Theorien kollektiver Deutungsmuster* (2.2.2.1) sowie die Studie zur *gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit* von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2.2.2.2). Des Weiteren muss die Prägung von Wissen durch diskursive Praxen (2.2.2.3) bzw. historisch-kulturelle und soziale Kontexte (2.2.2.4) aufgezeigt werden.¹⁹

a) Wissen als lebensweltlicher Wissensvorrat und Deutungsmuster

Der wissenssoziologische Ansatz von Alfred Schütz strebt eine Beschreibung der Grundstrukturen menschlichen Denkens und Handelns an, dessen Verankerung er im alltäglich erfahrenen Umfeld des Menschen, der *Lebenswelt*, sieht. Die Lebenswelt gilt Schütz als die eigentliche Wirklichkeit des Menschen, da er diese durch sein Handeln beeinflussen und sich dort mit seinen Mitmenschen verständigen könne (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 25). Aufgrund der wechselseitigen Beziehungen von Individuen in der Lebenswelt ist diese einerseits zwar individuell, andererseits aber notwendigerweise auch intersubjektiv (vgl. *ibid.*: 26–27). Der Vollzug von Handlungen bzw. das Reagieren auf Situationen in dieser Lebenswelt erfordert eine Interpretation derselben, die auf vorherigen Erfahrungen und Sozialisation basiert. Die Menge der Erfahrungen eines Individuums bezeichnet Schütz als dessen *Wissensvorrat*:

All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in Form eines Wissensvorrats zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient. (*ibid.*: 29)

Im Wissensvorrat sind sinnhafte Deutungs- und Handlungsmuster in Form von (stereo-)typisierten Erfahrungen und Problemlösungsstrategien sedimentiert (vgl. *ibid.*: 38–39, 181), wozu Fertigkeiten ebenso gehören wie Gebrauchs- und Rezeptwissen (vgl. *ibid.*: 139–143). Ein Kern von als selbstverständlich eingestuftem Sinnzusammenhängen erlaubt es dem Individuum, einerseits routiniert auf neue Situationen zu reagieren, andererseits aber auch, den Wissensvorrat durch neue Erfahrungen zu aktualisieren (vgl. *ibid.*: 30, 33, 133).²⁰ Wissen dient in dieser Hinsicht als „Gebrauchsan-

¹⁹ Weitere Ansätze, die hier nicht berücksichtigt werden konnten, finden sich bei Maasen (2001) und Knoblauch (2005).

²⁰ „Wissenserwerb ist die Sedimentierung aktueller Erfahrungen nach Relevanz und Typik in Sinnstrukturen, die ihrerseits in die Bestimmung aktueller Situationen und Auslegung aktueller Erfahrungen eingehen“ (Schütz/Luckmann 1979: 154). Im Zuge dieses Prozesses werden auch eventuelle Widersprüche im Wissensvorrat – sofern sie situationsrelevant sind – aktualisiert (vgl. *ibid.*: 192–196).

weisung“, wobei es in seinen „theoretischen“ Horizonten durchaus undurchsichtig sein und mir in ‚praktischen‘ Lagen dennoch als selbstverständlich anwendungsfähig erscheinen“ mag (ibid.: 37). So handelt es sich bei diesem erweiterten Begriff von Wissen²¹ nicht um objektiv-absolute, d. h. wahre gerechtfertigte Überzeugungen im Sinne der Epistemologie, sondern im Gegenteil um individuell, kulturell und sozial²² geprägte, „relativ-natürliche[...]“ Weltanschauungen (vgl. ibid.: 143, 145), die nichtsdestotrotz wahrnehmungs- und handlungsleitend wirken (ibid.: 134):

Die Elemente des lebensweltlichen Wissensvorrats sind nicht klare und widerspruchsfreie Sätze, die in einer Hierarchie der Allgemeinheit systematisch angeordnet sind. Die Struktur des lebensweltlichen Wissensvorrats gleicht weder der logischen Systematik einer nicht-empirischen Wissenschaft, wie zum Beispiel der Algebra, noch dem Gefüge von Deutungsschemata, Taxonomien, Gesetzen und Hypothesen der empirischen Wissenschaften. [...] Wir können [...] annehmen, dass der Wissensvorrat Wissensbereiche enthält, die auf Erfahrungen in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen geschlossener Sinnstruktur zurückgehen. So können wir von Traumwissen, Phantasiewissen, religiösem Wissen und Alltagswissen sprechen. (ibid.: 158)²³

Wie ein Überzeugungssystem besteht die *Struktur des lebensweltlichen Wissensvorrates* aus einem System von spezifischen *Wissenselementen*, die in syntaktischen und semantischen *Beziehungen* stehen, also durch einen inhaltlichen Sinnzusammenhang verbunden sind (vgl. ibid.: 219). Der Rückgriff auf bestimmte Wissenselemente erfolgt dann je nach thematischer, interpretationsbedingter oder motivationsbedingter Relevanz (vgl. ibid.: 224–276). Durch die Objektivierung von Vorgängen subjektiven Wissenserwerbs, Erzeugnissen (Artefakten) und Wissensinhalten in Zeichenform entsteht aus subjektiven Wissensvorräten ein gesellschaftlicher Wissensvorrat, der wiederum auf das Individuum zurückwirkt (vgl. ibid.: 316–342).²⁴

²¹ Im linguistischen Kontext wird dieses Wissen auch Weltwissen genannt (vgl. Linke et al. 2004: 257–258).

²² Diese These beruht auf der Annahme, dass Erfahrungssituationen sozial mitbestimmt und Wissensinhalte (Einstellungen, Handlungsmuster, Typisierungen, Auslegungsmodelle) weitgehend aus sozialen Auslegungsvorgängen (soziale Institutionen, Sozialisation) abgeleitet sind (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 293–294, 308–313).

²³ Schütz unterscheidet *Sinngebiete*, wie etwa die Traumwelt, die sich durch einen einheitlichen Erlebnis- und Erkenntnisstil auszeichnen (vgl.: Schütz/Luckmann 1979: 49). Diese Sinngebiete können als Modifikationen der alltäglichen Lebenswelt aufgefasst werden und werden mitunter als ebenso ‚real‘ erfahren, wie die Lebenswelt selber: „Allerdings darf man nicht vergessen, dass der Realitätsakzent einem jeden Sinnbereich erteilt werden kann, dass zwar von der alltäglichen Lebenswelt her die anderen Sinnbereiche nur als Quasi-Realitäten erscheinen mögen, dass aber zugleich [...] die alltägliche Lebenswelt als Quasi-Realität gesehen werden kann“ (ibid.: 51). Erfahrungslücken durch Abbrechen eines Ablaufs in einem Wirklichkeitsbereich (z. B. eines Traums durch Aufwachen) können in anderen Wirklichkeitsbereichen ausgelegt werden, wodurch sie dann in andere Erfahrungsabläufe einfließen (vgl. ibid.: 163, 170).

²⁴ Berger/Luckmann (2005: 72–73) bezeichnen diesen Prozess ebenfalls als Sedimentierung, die zur Genese von Wissensobjekten im gesellschaftlichen Wissensbestand führt.

Der individuelle Wissensvorrat lässt sich so nicht nur im Sinne von Mentalitäten²⁵, Rahmen²⁶ und Habitusformen²⁷, sondern auch als Orientierungs- und Deutungsmuster beschreiben. Als Deutungsmuster werden dabei

die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält. (Ullrich 1999a: 429)

Deutungsmuster sind somit Handlungs- und Interpretationsschemata für Situationen, die bereits mithilfe eines vorgängigen Deutungsmusters erschlossen und als Handlungsproblem markiert werden müssen. Ähnlich wie Bourdieus Habitus sind sie damit eine strukturierte und strukturierende Praxis zugleich.²⁸ Zwar sind Deutungsmuster in ihrer Strukturiertheit durchaus mit wissenschaftlichen Hypothesensystemen vergleichbar (vgl. Oevermann 2001a: 5), allerdings haben sie „ihre je eigene ‚Logik‘, ihre je eigenen Kriterien der ‚Vernünftigkeit‘ und ‚Gültigkeit‘“ (ibid.; vgl. Kassner 2003: 41). Plaß/Schetsche (2001) heben in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Dokumentanalyse hervor, da diese im Fall von Zeitungsartikeln und Schulbüchern explizit oder im Falle von Film und Literatur auch implizit der medialen Verbreitung von Deutungsmustern dienen und „etwas über die Verbreitung von kollektivem Wissen“ aussagen (ibid.: 530–531).

b) Wissen und gesellschaftliche Wirklichkeit

Die Arbeit von Peter L. Berger und Thomas Luckmann *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (1969) pointiert Schütz' erweiterten Wissensbegriff und formuliert damit das Programm einer zeitgenössischen Wissenssoziologie wie folgt: Sie habe

²⁵ Vgl. auch Hansen (2000: 88–112), der von Mentalitäten als kulturellen Standardisierung des Denkens spricht.

²⁶ Goffman, Erving (1976): *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of Experience*. Cambridge/MA: Harvard UP.

²⁷ Bourdieu, Pierre (1982/2007): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

²⁸ Die handlungsleitende Qualität der Deutungsmuster weist große Ähnlichkeit mit den kognitions-wissenschaftlichen Konzepten des Schemas und des Skriptes auf (siehe Abschnitt 2.2.2.3), so insbesondere in der Definition nach Plaß/Schetsche (2001: 523): Sie „strukturieren das kollektive Alltags-handeln, indem sie Modelle von (ideal-)typischen Situationen bereitstellen, unter die Sachverhalte, Ereignisse und Erfahrungen anhand bestimmter Merkmale subsumiert werden“. Sie nennen folgende Elemente von Deutungsmustern: Situationsmodell, Erkennungsschema, Prioritätsattribute, Hintergrundwissen, Emotionsmuster und Handlungsanleitungen (vgl. ibid.: 528–530).

sich mit allem zu beschäftigen „was in einer Gesellschaft als ‚Wissen‘ gilt, ohne Ansehen seiner absoluten Gültigkeit oder Ungültigkeit“ (Berger/Luckmann 2005: 3).

In diesem umfassenden Sinne ist Wissen „ein Sammelsurium von Maximen, Moral, Sprichwortweisheiten, Werten, Glauben, Mythen und so weiter“, die sich gesellschaftlich als „Allgemeingut an gültigen Wahrheiten über die Wirklichkeit“ in einzelnen Wissensobjekten sedimentiert (ibid.: 70). Theoretisches Wissen wird damit zu einem kleinen Teil dessen, was in einer Gesellschaft als Wissen *gilt*. Ausdrücklicher noch als Schütz heben Berger und Luckmann die Bedeutung sprachlicher Objektivationen von Wissen hervor, die die intersubjektiv erfahrene Wirklichkeit überhaupt erst kraft ihrer Zeichenhaftigkeit erzeugen (vgl. ibid.: 37):

Weil Sprache die Kraft hat, das ‚Hier und Jetzt‘ zu transzendieren, überbrückt sie die verschiedenen Zonen der Alltagswelt und integriert sie zu einem sinnhaften Ganzen. [...] [Sie kann] eine Fülle von Phänomenen [...] ‚vergegenwärtigen‘, die räumlich, zeitlich und gesellschaftlich [...] abwesend sind. Genauso kann sie weite Bereiche subjektiver Erfahrung und subjektiv gemeinten Sinnes objektivieren. (ibid.: 41)

Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit wird dabei durch eine dialektische Interaktion aus Prozessen der Externalisierung, Objektivation, Tradierung und Internalisierung (Sozialisation) in dem Sinne ermöglicht, dass eine Gesellschaft einerseits als menschliches Produkt gelten muss, der Mensch aber andererseits durch diese als objektiv empfundene Wirklichkeit geprägt wird (vgl. ibid.: 57–65, 139–157). Insbesondere Kunst, Religion und Wissenschaft können als Symbolsysteme verstanden werden, die die Alltagswelt maßgeblich formen, indem sie symbolische Sinnwelten mit einem übergeordneten Ordnungs- und Bezugssystem zur Verfügung stellen und andere Wirklichkeitsbereiche in die Alltagswelt integrieren (vgl. ibid.: 42, 102–110).²⁹

c) Wissen als Produkt diskursiver Praxis

In den bisherigen Ausführungen ist bereits mehrfach der wissenssoziologische Grundkonsens angeklungen, dass die Beziehungen des Menschen zur Welt durch kollektiv erzeugte symbolische innsysteme vermittelt werden. Diese Sinnsysteme sind *Wissensordnungen*, die, so Michel Foucault, an einer gemeinsamen epochen- und kultur-spezifischen Denkstruktur, der *Episteme*, partizipieren.

²⁹ Symbolische Sinnwelten sind Produkte des Menschen und besitzen außerhalb des Daseins dieser Menschen keinen empirischen Status. Ein Beispiel geben Berger/Luckmann (2005: 113–115, 138) mit dem christlichen Weltbild und dem Konstrukt der christlichen Theologie als dessen Stütze.

Die Episteme stellt das übergeordnete System der Regeln des Deutens und Handelns dar, das sich vermittelt über Diskurse³⁰ in gesellschaftlichen Wissens- und Praxisordnungen manifestiert (vgl. Keller 2007: 199–200). Hieraus resultiert Foucaults Absage an die Idee einer objektiven Vorstellung von Wissen. Es ist Foucault (2001: 921) zufolge gerade nicht eine „Summe von Erkenntnissen“, sondern vielmehr die „Menge [der] von einer diskursiven Praxis regelmäßig gebildeten [...] Elemente[...]“ (Foucault 1969/2008: 259; vgl. Foucault 2001: 921). Wissen und Wahrheit werden so zum Produkt einer diskursiven Aushandlung, zum vorläufigen Ergebnis einer Machtrelation, die daraus erwächst, dass Diskurse in jeder Gesellschaft durch bestimmte Prozeduren selektiert, organisiert, kanalisiert und somit ‚gebändigt‘ werden (vgl. Foucault 1972/2007: 10–11). Zu diesen Prozeduren gehören zunächst extern wirkende Ausschluss-systeme der Diskursabgrenzung (vgl. *ibid.*: 11–17) durch die Regelung von Aussagen, Aussageweisen und Aussagenden durch Verbote und die Normierung von ‚wahren‘ und ‚falschen‘ Aussagen (vgl. *ibid.*: 11, 13–17). Wahrheit und somit Wissen ist in diesem Sinne, was die „gewaltige Ausschluss-maschinerie“ (*ibid.*: 17) aus diskursiven und gesellschaftlichen Praktiken passieren kann, gemäß derer es „gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird“ (*ibid.*: 15). Stabilisierend wirken weiterhin nach innen gerichtete Prozeduren des Diskurserhalts, die als „Klassifikations-, Anordnungs- und Verteilungsprinzipien“ (*ibid.*: 17) fungieren.³¹

d) Historisch-kulturelle und soziale Prägung von Wissen

Wissenssysteme sind Produkte historischer Entwicklungen und können in diesem Sinne als Wissenskulturen beschrieben werden (vgl. Damerow/Lefèvre 1998). Als sol-

30 Als Diskurs soll hier nicht jegliche Form der Konversation, des Dialogs oder des Gesprächs bezeichnet werden und auch nicht eine normative Form der Kommunikation (Habermas). Vielmehr wird damit in Anlehnung an Foucault ein übertextuelles System von Aussagen bezeichnet, das sich durch einen gemeinsamen Redegegenstand, erkennbare Regularitäten der Rede über diesen Gegenstand und spezifische Relationen zu anderen Diskursen auszeichnet (vgl. Titzmann 1989: 51–56). Foucault (1969/2008: 156, 170) sieht den Diskurs als durch „eine Menge von Zeichenfolgen konstituiert, insoweit sie Aussagen sind, das heißt [...] eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formations-system zugehören“. Das Formationssystem zeichnet sich durch spezifische Formationsregeln, Äußerungsmodalitäten, eine diskursspezifische Formation der verhandelten Begriffe und daran gebundenen Strategien aus (vgl. *ibid.*: 58–87).

31 Eine wissenssoziologische Adaption haben diese Foucault'schen Beschreibungskategorien in den Begriffen des Wissensregimes und der Wissenspolitik erfahren. Ersteres bezeichnet den strukturierten und (mehr oder weniger) stabilisierten „Zusammenhang von Praktiken, Regeln, Prinzipien und Normen des Umgangs mit Wissen“ bezogen auf spezifische Handlungsfelder und Problembereiche (Wehling 2007c: 704–705). Als Wissenspolitik wird dementsgegen dasjenige Politik-, Handlungs- und Diskursfeld bezeichnet, das sich „um die Gestaltung des Umgangs mit dem expandierenden (wissenschaftlichen) Wissen sowie um die Regulierung von Konflikten und Spannungen zwischen unterschiedlichen Wissensformen und -ansprüchen herum konstituiert hat“ (*ibid.*: 694).

che bestimmt Detel Kulturen, für die gilt, dass

ihre Praktiken epistemisch sind und propositionales Wissen produzieren sollen, [...] ihre Hintergrundüberzeugungen sich z.T. auf die Idee und den Begriff von Wissen richten, und [...] ihre Hintergrundüberzeugungen und epistemische Praktiken³² in Bildungseinrichtungen oder in Meister-Schüler-Verhältnissen unter Anwendung regulativer Macht tradiert werden. (Detel 2003: 120)

Dabei ist die Annahme konstitutiv, dass das kulturelle Umfeld (im totalitätsorientierten Sinne) nicht nur Wissensinhalte bestimmt, sondern auch die kognitiven Strukturen der Mitglieder eines solchen Systems (vgl. Damerow/Lefèvre 1998: 79). Die diachrone Beschreibung und Analyse von Wissen, Wissenszuschreibungen und Wissensansprüchen muss daher auch wissenschaftshistorisch und wissenschaftssoziologisch kontextualisiert werden.

Diese soziale wie kulturelle Prägung wissenschaftlicher Praxis ist Untersuchungsgegenstand der *Wissenschaftssoziologie* (vgl. Weingart 2003: 11). In Bezug auf die Frage nach der sozialen Prägung wissenschaftlichen Wissens können vier idealtypische Positionen unterschieden werden:

1. Extremer Absolutismus:
Tatsachen der Welt sind Instanz der Bewertung von Theorien.
2. Moderater Absolutismus:
Methodologie beeinflusst die Bewertung von Theorien.
3. Moderater Relativismus:
Theorien werden durch soziale Faktoren mitgeprägt.
4. Extremer Relativismus:
Soziale Faktoren überwiegen bei Bewertung von Theorien.

Während der extreme Absolutismus den Einfluss von sozialen Faktoren in der Genese wissenschaftlichen Wissens also negiert, verwirft der extreme Relativismus implizit die Möglichkeit wissenschaftlichen Wissens. Gegenwärtig dürfte es als Konsens gelten, dass Wissenschaft im Sinne einer sozialen Praxis immer durch soziale und kulturelle Faktoren geprägt war (moderater Relativismus). Diese Position vertritt im Wesentlichen folgende Thesen:

1. Wissenschaft ist kein neutrales System der Produktion von Wissen, sondern ein *soziales Kommunikationssystem* (vgl. ibid.: 22–30). Als solches hat es spezifische Mechanismen der Kommunikation ausgebildet, die subjektiv, medial und kulturell geprägt sind.

³² Das ist „eine Praktik, deren Hintergrundüberzeugungen sich zum Teil auf Vorstellungen vom Wissen beziehen [...], deren Praktiken aus Verfahren zur Herstellung von Wissen, Wissensansprüchen oder Wissensprodukten bestehen“ (Detel 2003: 120). Zur Unterscheidung von Wissenskulturen im erweiterten (Praktiken) und im speziellen Sinn (Reflexion und Produktion von Wissen) siehe Detel (2009: 189–193).

2. Weiterhin steht das Postulat der Rationalität von Wissenschaft den auf sie wirkenden Umwelteinflüssen gegenüber, sodass sich die Frage nach der *Fremdbestimmung* von Wissenschaft durch gesellschaftliche Strukturen, Organisationen, Ökonomie (Ökonomisierung), Medien (Mediatisierung) und Politik (Politisierung) stellt (vgl. *ibid.*: 41–42). Beispielhaft konnte Thomas Kuhn (1962/2003) zeigen, dass *wissenschaftliche Entwicklung* gerade nicht rein rational motiviert ist, sondern sich als Abfolge von Revolutionen modellieren lässt, die jeweils von Perioden normaler Wissenschaft gefolgt sind.
3. So ist es verständlich, dass Wissenschafts- und Wissenssoziologie verstärkt auf die Genese und Kodifizierung von Wissen fokussieren und dessen *soziale Konstruiertheit* unterstellen.³³ Der Konstruktionscharakter des Wissens ist hierbei durch mehrere Aspekte bedingt:
 - a) Forschungsarbeit muss als Serie von Verhandlungsprozessen zwischen Wissenschaftlern/Institutionen verstanden werden.
 - b) Durch den Einsatz von Instrumenten schreibt sich deren Funktionslogik in das Ergebnis ein.
 - c) Fakten werden sukzessive zu stabilisierten Gebilden kombiniert, die dann als Wissen gelten.
 - d) Die im Labor untersuchten Objekte sind hochgradig idealisierte, d. h. analytisch isolierte und gerade nicht mehr ‚natürliche‘ Entitäten (vgl. Weingart 2003: 67–71). Vor allem in der Experimentalanalyse wird das Labor so zum Ort der Konstruktion wissenschaftlichen Wissens.³⁴

2.2.2.3 Der kognitionswissenschaftlich-linguistische Wissensbegriff

a) Kognitionspsychologische und psycholinguistische Prämissen

Die kognitionswissenschaftliche Forschung bekam in den letzten Jahrzehnten auch für die Linguistik stetig größere Bedeutung, sodass an dieser Stelle auch auf einen kognitionswissenschaftlich-linguistischen Wissensbegriff zurückgegriffen werden kann.

³³ Radikal wissenssoziologische (relativistische) Positionen stellen Laboranalysen dar: Latour, Bruno; Woolgar, Steve (1979): *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills, CA: Sage; Bloor, David (1991): *Knowledge and Social Imagery*. Chicago: Chicago UP; Knorr-Cetina, Karin (1991): *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp und Rheinberger, Hans-Jörg (2001): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Göttingen: Wallstein.

³⁴ Zur Kritik der Konstruktionsmetapher bzw. an der undifferenzierten Attribuierung von Konstruktionsprozessen als ‚sozial‘ siehe Hacking (2003): Ausführlich bei Hacking (1999): *Was heißt ‚soziale Konstruktion‘? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Fischer.