

Sabine Ammon
Institut für Philosophie, Wissenschaftstheorie,
Wissenschafts- und Technikgeschichte
Technische Universität Berlin

Verstehen, Wissen und Lebenswelt

Der traditionelle Wissensbegriff steckt in einer tiefen Krise. Das Ziel, ein System wahrer und unerschütterlicher Aussagen auszuweisen, das durch eine zeitlose Objektivität und steten Zuwachs gekennzeichnet ist, scheint in weite Ferne gerückt. Insbesondere der Einblick in die lebensweltlichen Zusammenhänge, in die Sprache immer schon eingebunden ist, führt die Notwendigkeit von Revisionen vor Augen. Sprache ist untrennbar mit ihrem Gebrauch verwoben, wie sprachphilosophische Untersuchungen zeigen konnten. Der Gebrauch führt eine Unschärfe mit sich, die sich in einem sprachlich-basierten Wissenssystem wiederfinden muss. Holistische Überlegungen haben zudem sichtbar gemacht, dass eine Einzelüberprüfung isolierter Aussagesätze nur eingeschränkt möglich ist. Der angestrebten Exaktheit und Präzision im Überprüfungsverfahren sind damit unwiderrufliche Grenzen gesetzt. Wissenschaftstheorie und -geschichte haben deutlich gemacht, dass Wissenssysteme nicht von ihren historischen und kulturellen Begebenheiten zu trennen sind. In der Konsequenz müssen nicht nur der zeitlose Charakter des Wissens hinterfragt werden, sondern auch die Annahme einer beständigen Mehrung. Zeichentheoretische Überlegungen hinterfragen darüber hinaus ein rein sprachlich-zentriertes Wissen. Einerseits sind Zeichenstrukturen ebenso in nichtsprachlichen Bereichen anzutreffen. Andererseits spielen in der Domäne der Wissenschaften zugleich nichtsprachliche Zeichen eine entscheidende Rolle in der Vermittlung von Kenntnissen. Beides weist darauf hin, dass Wissen sehr viel weiter gefasst werden muss. Dies hat weitreichende Konsequenzen: so verliert beispielsweise die exklusive Ausrichtung am Wahrheitsbegriff ihre Gültigkeit.

Was folgt aus dieser Bestandsaufnahme? Nach eingehender Prüfung zeigt sich Wissen weder als zeitlos und gewiss, noch als wertneutral, objektiv und im strengen Sinn allgemeingültig; die Orientierung an einer idealisierten Wissenschaft stellt sich als zu eng heraus, die Entkopplung von Praxis und Lebenswelt entpuppt sich als weltfremd. Eine vernichtende Bilanz? Ist der Wissensbegriff aufgrund seiner inneren Probleme zu entsorgen – trotz seiner Prominenz in aktuellen Debatten jenseits der Erkenntnistheorie? Der Beitrag macht es sich zur Aufgabe, nach den Ursachen zu suchen. Durch eine Perspektivenverschiebung, die die Versteheleistung mit in den Blick nimmt, gelingt ein neuer Zugang, der viele der angesprochenen Unstimmigkeiten verschwinden lässt. Auf dieser Grundlage wird nicht nur ein weitaus differenzierter Wissensbegriff zugänglich. Es wird auch möglich, die erkenntnistheoretische Betrachtung aus einer Reihe von Sackgassen zu befreien und für neue Fragestellungen zu öffnen. Doch davon mehr am Ende dieses Beitrages.

Die Rekonstruktion von Wissen

Auf der Suche nach den Ursachen der Schwierigkeiten ist auffällig, dass der klassische Zugang einer Wissensbegründung aus einer rekonstruierenden Perspektive gesucht wird. Ein Zugang, der sich aus epistemischer Sicht als folgeschwer herausstellen wird. In der rekonstruierenden Konstitution, einflussreich beispielsweise in Carnaps „Aufbau“¹ vertreten, werden alle Wissensanwärter – in der Regel Aussagesätze – einem Prüfungsverfahren unterzogen. Das Ziel ist ein kohärentes und konsistentes Wissenssystem. Können die Aussagen die Hürde des Ausleseverfahrens nehmen, werden sie Teil des Systems – andernfalls als falsch, unsinnig oder sinnlos entlarvt und aussortiert. Der Konstitutionsvorgang dient zur Absicherung und zur Verdeutlichung des systematischen Zusammenhanges von bereits vorliegenden Erkenntnissen. Der Entstehungsprozess der Erkenntnisse ist hierfür irrelevant, von Bedeutung sind allein seine Produkte. Letztere verkörpern den eigentlichen Angelpunkt des Unterneh-

¹ Carnap 1928.

mens: Sie sollen in einer anerkannten und geprüften Art und Weise retrospektiv zur Darstellung gebracht werden. Der Weg aber zum Wissen, die Genese, wird bewusst ausgeschlossen. Dahinter steht die später in prominenter Form durch Reichenbach in die Literatur eingegangene Trennung in Entdeckungs- und Begründungszusammenhang.² Wie wir zu den Erkenntnissen gelangen, braucht eine Theorie des Wissens nicht zu thematisieren. Lebensweltliche Einflüsse, die im Genesevorgang bedeutsam werden können, brauchen bei der rationalen Rechtfertigung des Wissens nicht zu interessieren. Das Verfahren setzt nicht nur die Möglichkeit einer eindeutigen Grenzziehung voraus, sondern unterstellt auch, dass der Status des Wissens als für alle Zeit gültig verliehen werden kann. Wissen in der Form sprachlicher Aussagen zeigt sich als wahr und gewiss, es ist in einem steten Zuwachs begriffen.

Versuche jedoch, diesen Zugang umzusetzen, führen zu erheblichen Problemen. Sie gehen über die speziellen Schwierigkeiten, die Carnaps Vorschlag mit seiner eigenpsychischen Grundlage betreffen, und den Schwierigkeiten, geeignete Überprüfungsverfahren zu finden, wie sie sich unter dem Schlagwort der Basissatzdebatte verbergen, hinaus. Es ist der sprachliche Zugang, hinter dem sich eine Fülle von versteckten Voraussetzungen verbergen und der – quasi über die Hintertür – lebensweltliche Einflussnahmen einschleust. Sprache ist weit mehr als ein Darstellungsmedium, ist sie selbst bereits Wissen; in ihren Begriffen und Strukturen sind immer schon Erkenntnisse und Erfahrungen gespeichert.³ Mit dieser Doppelfunktion der Sprache als Darstellungsmedium und Wissen sind eng die eingangs geschilderten Probleme des Wissensbegriffs verknüpft. Lange Zeit wurde angenommen (und wird es bis heute vielfach), es würde ausreichen, nach einer besseren Umsetzung zu suchen. Doch die Ursachen der Probleme liegen tiefer.

² Reichenbach 1938.

³ Vgl. Poser 2007: 47 f.

Verstehen in der Konstruktion

Das Blatt beginnt sich erst zu wenden, wenn ein radikaler Perspektivenwechsel vollzogen wird. Werden die erkenntnistheoretischen Problemstellungen vom Verstehen aus betrachtet, beginnen sich eine Reihe der Schwierigkeiten aufzulösen. Hinter dem Sammelbegriff des Verstehens verbergen sich eine Fülle epistemischer Vorgänge, etwa wenn wir beurteilen, vergleichen, kontrastieren, betonen oder Zusammenhänge verbinden. Gemeinsam ist diesen Vorgängen, dass sie immer auf einen *epistemischen Aufstieg* zielen.⁴ Wir wollen Einsichten gewinnen, Probleme lösen, Sachverhalte aufklären, Zusammenhänge stiften, Beziehungen knüpfen, Kompetenzen aneignen, wenn wir versuchen zu verstehen. Hierbei entsteht etwas Neues, wir erweitern und vertiefen unsere Erkenntnis. Dieser Umstand lässt bereits erahnen, welch großes Potential eine Analyse des Verstehensbegriffs zu entfalten vermag, um einer Epistemologie des Verstehens den Weg zu ebnet.

Verstehen kann eine Reihe der Probleme des Wissensbegriffs hinter sich lassen kann. So umfasst Verstehen von vornherein eine große *Bandbreite*: Ich vermag mich genauso zu verstehen wie andere Personen, vergangene Zeiten ebenso wie gegenwärtige Kulturen und Gesellschaften, ich kann Religionen und Moral verstehen, Gesetze, Texte, Geschichten wie auch Sprache und Bedeutungen, die Künste, Mathematik oder die Natur – um nur einen kleinen Ausschnitt zu nennen, der sich sicherlich noch erweitern und systematisieren ließe.⁵ Verstehen ist von dem Anspruch an absolute Wahrheit und Gewissheit gelöst, da schnell deutlich wird, dass es bei einem bestimmten Sachverhalt mehr als ein „einziges richtiges Verstehen“ gibt. Im Gegenteil, wir können auf *viele richtige* Weisen verstehen. Wenn wir verstehen, dann verbinden, strukturieren, ordnen wir, wir gleichen an, unterscheiden, exemplifizieren, fassen zusammen, gehen ins Detail und betonen. All dies sind Aktionen, die auf einen *Wandel* oder Prozess hindeuten. Dabei sind diese Tätigkeiten immer in einen Kontext eingebun-

⁴ Nach Cooper 1995: 207 f.

⁵ Nach Mason 2003: 7 ff.; vgl. Scholz 2001: 316 f.

den, denn das Erkennen von Mustern, Ähnlichkeiten und Unterschieden, von Verbindungen und Unterbrechungen sind dafür grundlegend, sodass Verstehen als genuin *holistisch* zu bezeichnen ist.⁶

In prominenter Fassung wurden diese Überlegungen von Nelson Goodman und Catherine Elgin vorgetragen.⁷ Doch das Vorgehen Goodmans reicht nicht aus. Ohne in diesem Rahmen genauer darauf einzugehen, muss ein kurzer Hinweis genügen: In mehrfacher Hinsicht bleibt auch Goodman rekonstruierenden Vorgaben verhaftet. In der Folge wird auch sein Verstehensbegriff von einigen der Probleme gezeichnet, die schon den traditionellen Wissensbegriff geprägt haben. Erst wenn der konstruierende Zugang konsequent ausbuchstabiert wird, beginnen sich die Probleme zu lösen. Im Zentrum stehen nun die Erkenntnisprozesse selbst. Paradoxiertweise kehren nun die Geneseprozesse in die Betrachtung zurück. Sie sollten ausgeschaltet werden – doch die Probleme des rekonstruierenden Vorgehens lassen sich nur beheben, wenn der Konstruktionsvorgang Teil der erkenntnistheoretischen Untersuchung wird.

Mit den dynamischen, aktiv-konstruierenden Verstehensprozessen gelingt es nun, die lebensweltliche Verflechtung aller Erkenntnisprozesse sichtbar zu machen. Verstehen gleicht hierbei einem Entwerfen, bei dem sich in einem Wechselspiel zwischen individuellen Freiräumen und überindividueller Vorgaben neue Zusammenhänge einspielen. Doch falsch wäre es, die Verstehensprozesse nun als rein „subjektiv“ zu charakterisieren. Zwar ist Verstehen unbestritten ein individueller Vorgang: konstitutiv sind die Bedingungen einer einmaligen und nicht wiederholbaren Situation, gebunden an Ort und Zeit, ebenso wie ein Hintergrund aus persönlichen Erfahrungen. Der Vorgang wird somit von zufälligen Faktoren beeinflusst, die in ihrer Gewichtung stark variieren können. Dennoch ist dieser individuelle Zugang durch zahlreiche Ein- und Rückbindungen in Lebenszusammenhänge in hohem Maße *welthaltig*. Die Prozesse stellen keine isolierten, abgekoppelten Ereignisse dar, sondern sie sind auf vielfache Weise in konkrete Lebensbezüge eingebunden und von ihnen beeinflusst.

⁶ Vgl. Cooper 1995: 210, 214, 206.

⁷ Vgl. Goodman 1978, Goodman & Elgin 1988, Elgin 1996.

So lässt sich Verstehen besser durch die Wechselwirkungen und Aushandlungsprozesse seiner vielfältigen Einflüsse kennzeichnen: das Spektrum reicht von persönlichen Vorprägungen – angeborenen wie auch erworbenen, Erfahrungen aus vergangenen Verstehensprozessen, den Bedingungen der konkreten Situation, Techniken und Praxen des sprachlichen und kulturellen Hintergrundes. Im entwerfenden Verstehen wird gewichtet, strukturiert und systematisiert; Vorgänge, die die Grundlage des epistemischen Aufstiegs bilden, der mit jedem Verstehensvorgang einhergeht. Folglich lässt sich Verstehen als kontext- und situationsgebunden charakterisieren; es zeigt sich als abhängig von historischen und kulturellen Bedingungen und unterliegt deutlich individuellen Voraussetzungen und Einflüssen.

Kein Wissen ohne Verstehen

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Probleme des Wissensbegriffs in einem neuen Licht. Der Einblick in das Verstehen macht deutlich, dass zwischen Prozessen und ihren Ergebnissen unterschieden werden muss. Wissen wird so zu einer Bestandsaufnahme kontinuierlicher Prozesse. Eng damit verknüpft sind Systematisierungen, Schematisierungen und Reduktionen. Die damit zusammenhängende Tendenz zur Verallgemeinerung, Objektivierung und Idealisierung vermag nun eine Reihe der Probleme aufzuklären. Denn solange unberücksichtigt bleibt, dass auf diese Weise eine Entkopplung von den ursprünglichen lebensweltlichen Zusammenhängen stattfindet, kommt es zu falschen Schlüssen und Missverständnissen bei weiterführenden erkenntnistheoretischen Überlegungen.

Es erschließt sich nun auch ein neues Verständnis von Wissen. Die „Ergebnisse“ der Verstehensprozesse, die einem flüchtigen Auszug aus einem fortlaufenden Prozess gleichkommen, entsprechen dem am ehesten, was traditionell als Wissen bezeichnet wird – doch sind die damit verbundenen Einsichten weitaus differenzierter und aufschlussreicher. Wissen auf der *individuellen Ebene* ist das, was sich im Verstehensprozess herausbildet; das, was ich verstanden habe. Etwas Neues hat sich eingestellt; es ist nun im Ausgangsgefüge verknüpft, strukturiert, verortet; ein modifi-

ziertes System hat sich vorübergehend stabilisiert und ermöglicht neue Einsichten, Problemlösungen oder Anwendungen. Deutlich wird nun, wie stark Wissen von Verstehen abhängig ist. Die Verstehensvorgänge werden somit zur Voraussetzung von Wissen – ohne Verstehen kein Wissen. Verstehen und Wissen dürfen nicht als entgegengesetzte epistemische Formen aufgefasst werden, die einander ausschließen oder sich gegenseitig ersetzen, sondern sie bauen vielmehr aufeinander auf.

Dieses Wissen steht mir nun für weitere Verstehensversuche zur Verfügung – vorausgesetzt, es wird gepflegt und bleibt erhalten. Dies setzt voraus, dass es immer wieder angewendet oder in andere Zusammenhänge eingebaut wird, um auf diese Weise in Konstruktionsprozessen eine positive Bestätigung zu erhalten. Ist dies der Fall, bildet es mein Hintergrundwissen; Wissen erscheint hier als ausgebildete, stabilisierte Systeme, auf die ich zur weiteren Verwendung zurückgreifen kann. Ist dies nicht der Fall, können sich Gewichtungen zuungunsten bestehender Strukturen verschieben; lösen sich die Strukturen schließlich, geht mir Wissen wieder verloren – eine Garantie auf Lebensdauer gibt es nicht.

In einem engeren, aber sehr geläufigen Sinn werden unter Wissen seine *manifesten Formen* gefasst. Denken wir an die großen Nachschlagewerke, an Zeitschriftenartikel und Ratgeberliteratur, an Lehrmaterial: Bis es zu diesen Darstellungen kommt, liegen langwierige Aushandlungsprozesse hinter den Erzeugnissen. Sie wurden in anerkannten Verfahren geprüft, in spezialisierten Diskussionen weiterentwickelt, durch Gutachterprozesse positiv getestet. Hinter dieser kurzen Zusammenfassung verstecken sich umfangreiche Verstehens- oder Konstruktionsprozesse. Die Ergebnisse werden in stark standardisierten und abstrahierten Zeichensystemen dargestellt. Hierbei spielen schriftsprachliche Zeichensysteme in ihrer hochentwickelten und ausgereiften Form eine besondere Rolle. Es ist nicht nur ihre Rolle der schriftlichen Überprüfung, Fixierung und Überlieferung. Ergänzt wird dies durch die ihr eigenen Verfahren, beispielsweise der argumentativen Struktur. Sie genießt auch besonders hohes Ansehen. Insbesondere in ihrer lexikalischen Ausführung dient sie als Prototyp von Wissen, ergänzt um Zeichnungen, Dia- und Piktogramme und ausgewählter Photographien. Das Verfahren ist rekonstruierend, die Resultate aus den Verstehensprozessen werden aufbereitet. In Kombination mit den Zei-

chensystemen kommt es zu zwangsläufigen Vereinfachungen und Reduktionen, aber auch zu einer angestrebten Präzision.

Diese Art von Wissen ist nicht unbedingt deckungsgleich mit dem, was wir als wissenschaftliches Wissen bezeichnen – hängt aber oftmals damit zusammen. Denn wissenschaftliches Wissen ist sehr viel umfassender, dazu gehören auch das Praktizieren, Abläufe, Verfahren, Experimente, Wissen um den Umgang mit Mechanismen, auch mündliche Verständigungssysteme, die sich deutlich von ihrer schriftlichen Spielart unterscheiden. Diese Zusammenhänge lassen sich nur verdeutlichen, wenn ein sehr viel weiterer Wissensbegriff zugrunde gelegt wird, der Zeichensysteme im weitesten Sinn umfasst – wie es auf der Grundlage einer umfassenden Zeichentheorie möglich wird.⁸ Zur oftmals üblichen Abwertung dieser Systeme, seien es beispielsweise orale, künstlerische oder dem Bereich des Praktischen entspringende, kommt es, wenn Standards und Verfahren der paradigmatischen Wissensarten auf alle anderen übertragen werden. Außer Acht gelassen wird dabei, dass für die verschiedenen Systeme spezifische Eigenheiten und Verfahren der Systematisierung gelten. Werden die Eigenheiten einer Art der Systematisierung als Standard für alle anderen herangezogen, wirken Letztere zwangsläufig als defizitär.

Vergessen werden darf dabei nicht, dass Wissen eine Ergebnisform ist. Sie ist aus den ursprünglichen Zusammenhängen der Verstehensprozesse herausgerissen, die sie erst bedingen. Vergrößerungen und Verluste sind die Folge. Fehlt die kognitive Leistung des Verstehens in der Betrachtung, bleiben etwa gegebene schriftsprachliche Zeichensysteme eine Ansammlung von Daten oder Informationen.⁹ Auf diese Weise erklärt sich auch, wie Wissen verloren geht. Möglicherweise liegen noch manifeste Formen vor, die jedoch aufgrund fehlender Verstehensprozesse nicht mehr zugänglich sind, sie werden nicht mehr verstanden. Dies kann beispielsweise durch eine Gewichtungverschiebung aufgrund einer Interessenverlagerung, einen Paradigmenwechsel ausgelöst werden.

⁸ Vgl. Einführung der Terminologie enger – weiter Wissensbegriff bei Abel 2004: 320 f.

⁹ Vgl. Poser 2000: 28 ff., 41.

Erkenntnis in Bewegung

Erst durch die Anerkennung, dass jedem Wissen ein Verstehen zugrunde liegt, können die Probleme, in die sich der traditionelle Wissensbegriff verwickelt hat, behoben werden. Die Erkenntnisdynamik zeigt sich in Verstehensprozessen, die fortwährenden Aushandlungsprozessen unterliegen. Mit der Würdigung der grundlegenden Rolle des Verstehens und der genaueren Kenntnis der Vorgänge wird nun eine Revision des Wissensbegriffs möglich. Wissen erscheint aus dieser neuen Perspektive als Spezialfall des Verstehens. Es wird zum Ergebnis kognitiver Vorgänge, die gesicherte Erkenntnisse über die Welt vermitteln. Doch da Verstehensvorgänge fortlaufend sind und sich im Lauf der Zeiten, Orte und Kulturen wandeln, ist Wissen immer nur eine Bestandsaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt unter spezifischen Bedingungen. Es gleicht dem Schnappschuss einer Bewegung, der mit einem starken Blitz und einer kurzen Belichtungszeit aufgenommen wurde. Die Aufnahme gefriert die Bewegung an einer bestimmten Stelle ein, das Blitzlicht überzeichnet Konturen und holt Charakteristika heraus. Es ist eine Momentaufnahme, die einer Verlaufsform entrissen wurde. Sie entspricht der rekonstruierenden Form des Wissens: Es sind bestimmte Darstellungen, die einer Zuspitzung unterliegen, die auf Abstrahierungen beruhen – in der Regel in Schriftform abgefasst werden, mit ihren Entsprechungen in bildlichen Systemen und anderen Medien. Doch grundsätzlich ist Erkenntnis durch ihre Prozesshaftigkeit geprägt, was erst der Einblick in die Verstehensvorgänge sichtbar macht.

Wie gezeigt, wird auf dieser Grundlage ein weitaus differenzierterer Wissensbegriff zugänglich, der sich in seiner lebensweltlichen Einbettung zeigt. Es gelingt nun, zwischen verschiedenen Manifestationsformen zu unterscheiden, gesellschaftliche Abhängigkeiten zu verdeutlichen und historische Abläufe zu skizzieren. Damit ist auch eine Brücke zu sozialwissenschaftlichen und geschichtlichen Fragestellungen geschlagen. Verglichen mit dem traditionellen Wissensbegriff mag diese Konzeption weit weniger spektakulär erscheinen. Doch welches Potential der neue Zugang birgt, wird mit der Rekapitulation einiger hartnäckiger Probleme der Er-

kennnistheorie deutlich. Er zeigt den Ausweg aus einigen Sackgassen, was ich abschließend kurz skizzieren möchte.

Die bereits eingangs erwähnte rigorose Trennung in Entdeckung- und Begründungszusammenhang muss neu überdacht werden. Mit dem Einblick in die Zusammenhänge zwischen Wissen und Verstehen hat sich einerseits gezeigt, dass sich die Entstehungsprozesse nicht von der Begründung lösen lassen. Andererseits haben aber auch die Entstehungsprozesse ihren Schrecken verloren. Dies führt zu einer Neubewertung einer Reihe von Problemstellungen. Das Verhältnis von Entdeckung und Begründung muss unter diesen Vorzeichen neu betrachtet werden. Ihr untrennbares Zusammenwirken kommt beispielsweise im Verhältnis von Forschungspraxen und Theoriebildung zum Ausdruck. Darüber hinaus gehören all jene Probleme erneut auf den Prüfstand, die bislang dem Psychologismuskritik ausgesetzt waren und entsprechend stigmatisiert wurden. Und nicht zuletzt ergeben sich neue disziplinäre Überschneidungen zwischen Wissenschaftstheorie oder -philosophie und Untersuchungen aus der Geschichtswissenschaft.

Auch das „Subjektive“ oder „Individuelle“ verliert nun seinen Schrecken. Nicht das Subjekt ist das Problem, sondern die polarisierende Konzeption von subjektiv und objektiv. Deutlich geworden ist hier, dass „das Subjektive“ ein ebenso überzeichnetes Klischee ist wie „das Objektive“. Das Subjekt als isolierte, solipsistische Entität ist ein theoretisches Phantombild, das lange Zeit ein Nachdenken über philosophische Probleme gelähmt hat. Jedes Subjekt ist immer schon eingebunden in übergreifende Bezüge, durch Gebrauch und Praxis untrennbar mit der Lebenswelt verwoben – die zugleich auf das „Subjekt“ zurückwirken. Durch diese wechselseitigen Abhängigkeiten und Verflechtungen konstituiert sich etwas, was vielleicht einer vereinfachenden Sprechweise zufolge Subjekt genannt werden könnte, aber nicht mit den alten, idealisierenden Konzepten verwechseln darf. Dies führt zu einer Neubewertung einer Reihe von Aspekten: Sie betreffen die Relevanz des Kontextes, die Situiertheit epistemischer Prozesse, den Einfluss von Geschlechterrollen oder auch die polarisierenden Debatten um idealistische versus realistische Positionen.

Auch das Relativismusproblem gewinnt nun ein neues Gesicht. Es stellte sich bislang als Gefahr für jeden Begründungsversuch pluralistischer Posi-

tionen dar. Entweder wird der Pluralismus über alle anderen Positionen gehoben, um die Vielfalt zu begründen – verstößt damit aber im gleichen Atemzug gegen das gleichberechtigte Nebeneinander eben jener Vielfalt; oder er nimmt sich zurück und relativiert den eigenen Anspruch zugunsten einer Vielfalt – verliert somit aber seinen Begründungsanspruch und öffnet einem grenzenlosen Relativismus Tor und Tür. So landen pluralistische Positionen unweigerlich in der Sackgasse: Entweder handeln sie sich umgehend einen Relativismusvorwurf ein – oder jenen ihrer eigenen Widerlegung in Form eines internen Widerspruchs, da sie dem eigenen Theorieansatz eine herausragende Stellung zubilligen müssen, der dem Anspruch einer egalitären Vielfalt widerspricht. Es gelingt letztlich nicht, Vielfalt zu begründen; sie kann immer nur gefordert werden, was in der Regel mit einer starken normativen Aufladung geschieht.

Auf der Suche nach den Ursachen dieses Dilemmas werden mittlerweile vertraute Phänomene sichtbar. Denn diese Unvereinbarkeiten können nun als Missverständnis idealisierter Systeme entlarvt werden. Sie entstehen genau durch jene objektivierenden Zuspitzungen, die schon den Blick auf die Unschärfe und die graduellen Übergänge verstellt haben. Werden die umfassenden Konstruktionsvorgänge in die Betrachtung einbezogen, wird es möglich, Zusammenhänge zu explizieren – jenseits eines Monismus oder Universalismus. So werden schließlich die Wechselwirkungen heuristisch unterschiedlicher Wissensbereiche oder Wissensarten zugänglich.

Stilisierung, Überbetonung, ideologisch stark aufgeladene Idealisierungen oder starre Grenzziehungen – hierin waren die Ursachen der Erkenntnistheorie traditioneller Lesart in Erscheinung getreten. Der strenge Systemgedanke war gepflegt worden, ohne dessen eigene Voraussetzungen, ohne Rückbindungen in die Lebenswelt und ihre dynamischen Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Das Eingeständnis gradueller Übergänge, die Akzeptanz von Unschärfe und einer Perspektivenverschiebung, das alles scheinen nur geringfügige Änderungen zu sein. Und doch, so geringfügig diese Änderungen auf den ersten Blick scheinen mögen: für eine Reihe hartgesottener erkenntnistheoretischer Probleme eröffnen sich dadurch neue Möglichkeiten, um vorhandene Denkblockaden zu lösen. Viele der vermeintlichen Probleme und Zuspitzungen entpuppen sich als hausge-

macht. Die Einsichten in den Zusammenhang von Wissen, Verstehen und Lebenswelt sowie der damit einhergehenden Perspektivenverschiebung ermöglichen neue Zugänge zu traditionellen erkenntnistheoretischen Fragen. Mit den dynamischen Erkenntnisprozessen ist auch die Erkenntnistheorie in Bewegung geraten.

Literatur

- Abel, Günter (2004): Zeichen der Wirklichkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Carnap, Rudolf (1928): Der logische Aufbau der Welt, Berlin: Weltkreis.
- Cooper, Neil (1995): The epistemology of understanding, *Inquiry*, Bd. 38, 205-215.
- Elgin, Catherine Z. (1996): *Considered judgment*, Princeton, NJ u.a.: Princeton Univ. Press.
- Goodman, Nelson (1978): *Ways of worldmaking*, Indianapolis: Hackett.
- Goodman, Nelson & Catherine Z. Elgin (1988): *Reconceptions in philosophy and other arts and sciences*, Indianapolis: Hackett.
- Goodman, Nelson & Catherine Z. Elgin (1988): *Reconceptions in philosophy and other arts and sciences*, Indianapolis: Hackett.
- Mason, Richard (2003): *Understanding understanding*, Albany: State Univ. of New York Press.
- Poser, Hans (2000): Zwischen Information und Erkenntnis. In: Hubig, Christoph: *Unterwegs zur Wissensgesellschaft. Grundlagen - Trends - Probleme*, Berlin: Sigma 2000, 25-45.
- Poser, Hans (2007): Bedingungen und Grenzen des wissenschaftlichen Wissens. Das Beispiel Natur- und Technikwissenschaften. In: Ammon, Sabine, Corinna Heineke & Kirsten Selbmann: *Wissen in Bewegung. Vielfalt und Hegemonie in der Wissensgesellschaft*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2007, 41-58.
- Reichenbach, Hans (1938): *Experience and prediction. An analysis of the foundations and the structure of knowledge*, Chicago u.a.: Univ. of Chicago Press.
- Scholz, Oliver R. (2001²): *Verstehen und Rationalität. Untersuchungen zu den Grundlagen von Hermeneutik und Sprachphilosophie*, Frankfurt am Main: Klostermann.