

Erinnern – Erzählen – Wissen: Was haben (Erfahrungs-)Geschichten mit echtem Wissen zu tun?

Rainer Totzke

Der vorliegende Beitrag versucht das Verhältnis von narrativem Wissen und begrifflichem Faktenwissen methodisch zu ordnen, indem er eine medien- und kulturgeschichtliche mit einer philosophischen Perspektive auf die Geschichte des Wissens und der Wissensformen verknüpft. Es wird gezeigt, wie die Entstehung und der kulturelle Gebrauch der Alphabetschrift die Praxis der Weitergabe von Erfahrungswissen grundlegend verändert (hat): Die rein mündliche Wissensweitergabe erfordert aufgrund von mnemotechnischen Zwängen eine primär narrative Form der Darstellung. Demgegenüber ermöglicht der Schriftgebrauch die Entstehung eines logisch-begrifflichen Wissensdesigns: des in abstrakten Sätzen schriftlich dokumentierten Faktenwissens. Vor diesem Hintergrund werden die Vorzüge und Nachteile beider Wissensdarstellungsformen im speziellen Blick auf den Umgang mit Wissen in Organisationen diskutiert.

„Immer seltener wird die Begegnung mit Leuten, welche recht-schaffen etwas erzählen können. Immer häufiger verbreitet sich Verlegenheit in der Runde, wenn der Wunsch nach einer Geschichte laut wird. Es ist, als wenn ein Vermögen, das uns unveräußerlich schien, das Gesichertste unter dem Sicherem, von uns genommen würde. Nämlich das Vermögen, Erfahrungen auszutauschen. Eine Ursache dieser Erscheinung liegt auf der Hand: die Erfahrung ist im Kurse gefallen. Und es sieht aus, als fiele sie weiter ins Bodenlose“ (Benjamin, 1984, S. 380)

1. Fremde Geschichten

Walter Benjamin, der vermutlich vieldeutigste Theoretiker der Frankfurter Schule, formulierte seine kulturkritisch klingende Diagnose über den gleichzeitigen Verlust von Erzählkompetenz und Erfahrungswissen vor knapp 70 Jahren in einem Aufsatz über den russischen Erzähler Nikolai Lesskow. Benjamin war einer der wenigen Philosophen und Kulturtheoretiker der Moderne, die den Zusammenhang von Erzählen und Erfahrung überhaupt bemerkt und thematisiert haben. Und er lebte in einem Jahrhundert, das geprägt war vom Glauben an die Allmacht von Wissenschaft und Technik und an die exklusive Wahrheitskompetenz wissenschaftlich-technischer Darstellungsformen des Wissens. Diese allgemeine kulturelle Tendenz hatte in der theoretischen Reflexion zu einer weit verbreiteten Ignoranz gegenüber nicht-wissenschaftlichem Erfahrungswissen geführt und – damit verkoppelt – zu einer Unterschätzung narrativer Wissens(darstellungs)formen. Diese Tendenz ist bis heute wirksam.

Andererseits wächst gerade in den letzten Jahren das theoretische Interesse am Phänomen der *Erfahrungsgeschichte* und des *narrativen Wissens*. Der Zusammenhang von Erzählung und Erfahrung bleibt nicht länger nur lokaler Gegenstand von Literatur- und Theaterwissenschaften, sondern wird thematisiert in der Organisationstheorie und Wissensmanagement-Forschung ebenso wie in Psychologie und Pädagogik, den Geschichtswissenschaften, der Ethnologie und der Philosophie.

Im Bereich des Wissensmanagements stößt man seit Ende der 1990er Jahre an die Grenzen einer Wissensverteilungspraxis, bei der der Wissenstransfer innerhalb von Unternehmen primär als IT-Problem behandelt wird: Der Wissensaustausch zwischen Menschen wurde lange Zeit analog dem elektronischen Datenabgleich zwischen Computern konzeptualisiert und entsprechend zu organisieren versucht. Im Anschluss an Autoren wie Argyris und Schön (1999) sowie Nonaka und Takeuchi (1997) richtet sich die Aufmerksamkeit heute dagegen verstärkt auf die sozialen Aspekte des Wissensmanagements (vgl. Wyssusek, 2004). Dabei rücken die Potenzen von Erfahrungsgeschichten und narrativen Wissensdarstellungen ins Blickfeld (Schütt, 2000; Reinmann-Rothmeier, Erlach, Neubauer, 2000; Schreyögg & Geiger, 2004).

In Psychologie und Pädagogik wächst das Verständnis dafür, wie wichtig das konkrete, anschauliche Erzählen für die Kommunikation individueller Erfahrung, für Lernen, Bindung und Sozialisation ist (vgl. die Beiträge in Kapitel IV). In den Kulturwissenschaften werden die in verschiedenen Gesellschaften und Epochen zirkulierenden „Erfahrungsgeschichten“ verstärkt zum Forschungsgegenstand gemacht. Vermehrt gehören narrative Darstellungsformen selbst zum anerkannten wissenschaftlichen Darstellungsset

etwa in der Ethnologie (z.B. Geertz, 2002) oder in den Geschichtswissenschaften (z.B. Trapp & Niethammer, 1980). Der Historiker Hayden White betont sogar den untergründigen, zumeist leider nicht reflektierten Narrativismus, der jeder Art historischer Darstellung zwangsläufig eigen ist (White, 1990).

Im Anschluss an die Logik- und Wissenschaftskritik von Heidegger und Wittgenstein bemühen sich auch philosophische Autoren um eine erkenntnistheoretische Rehabilitierung der narrativen Darstellungsformen (Lyotard, 1999; Rorty, 1991; Kaul, 2003). Mit der verstärkten theoretischen Aufmerksamkeit für erzählte Geschichten, mit der (Re-)Integration des Narrativen in den Bereich des Wissens, verbindet sich in vielen Bereichen die Hoffnung, neue theoretische und praktische Ressourcen zu erschließen: sei es für das Verständnis und die Entwicklung von Organisationen, sei es für ein verbessertes Lernen bei Kindern und Erwachsenen, sei es für das Verständnis fremder Kulturen und Epochen oder sei es für unser eigenes kulturelles Selbstverständnis.

Wie bei jeder neuen Theorie-Konjunktur gibt es jedoch auch bei der Auseinandersetzung mit dem Thema *Erzählen* bestimmte Inflationsgefahren: Ausdrücke wie „narratives Wissen“ können zu neuen theoretischen Zaubervörtern werden, mit denen sich plötzlich implizit Versprechen verbinden, die faktisch gar nicht einzulösen sind. Deshalb sollen im Folgenden einige grundsätzliche Überlegungen zum epistemischen Status narrativer Wissensdarstellungen vorgetragen werden, die helfen, sich über deren Reichweite und Potenzen im Vergleich mit anderen Darstellungsformen klarer zu werden: In welchem Verhältnis zueinander stehen *narratives Erfahrungswissen* und *begriffliches Faktenwissen*? Und wie lassen sie sich sinnvoll miteinander verkoppeln? Eine theoretische Erhellung dieser Fragen hat letztlich auch praktische Konsequenzen.

Ich verknüpfe im Folgenden eine medien- und kulturwissenschaftliche mit einer philosophischen Perspektive auf die Geschichte des Wissens und der Wissensformen und beginne mit einer historischen Rekonstruktion der Entwicklung unserer Wissensdarstellungsformen vor dem Hintergrund der Differenz von mündlichen (*oralen*) und schriftlichen (*literalen*) Kulturen. Gezeigt wird, wie die Entstehung und der Gebrauch der Schrift die Praxis der Weitergabe von Erfahrungswissen grundlegend verändert (hat).¹

¹ Ausführlicher siehe: Totzke (2004a)

2. Mündliche Überlieferung: Erinnern und Erzählen

2.1 Erinnern

Die Weitergabe von (individuellem oder kollektivem) Erfahrungswissen durch Erzählen und Weitererzählen steht in einer langen kulturgeschichtlichen Tradition und ist in gewissem Sinne *anthropologisch*. Was das heißt, wird deutlicher, wenn man den Blick auf primär mündliche Kulturen richtet, das heißt auf Kulturen, die bei der Überlieferung ihres kulturellen Wissens ohne den Gebrauch der Schrift auskommen (bzw. auskamen). Fast jede Art von individuellem oder kollektivem Erfahrungswissen muss hier von Angesicht zu Angesicht weitergegeben werden. Wie in jeder Gesellschaft erfolgt die kulturelle Überlieferung dabei zum einen Teil *empraktisch* – durch das unmittelbare Nachahmen oder das bewusste bzw. angeleitete Nachmachen. Es handelt sich hier also primär um die Weitergabe von *implizitem Wissen* bzw. *Können*, wobei sprachlich verfasste Erläuterungen und Kommentare nur eine sekundäre Funktion haben.

Der andere, ebenso bedeutsame Teil der kulturellen Wissensweitergabe erfolgt dagegen primär über sprachliche Kommunikation: durch das Erzählen und Weitererzählen von Erfahrung. Da unter den Bedingungen kultureller Mündlichkeit kein externes Speichermedium für den sprachlich verfassten Teil des kulturellen Wissens zur Verfügung steht, muss dieses Wissen beständig *erinnert* werden, um nicht für immer in Vergessenheit zu geraten. In der Erinnerung aber verbleibt ein solches Wissen individuell und kollektiv nur dann, wenn es auch beständig in der gesellschaftlichen Kommunikation zirkuliert, wenn es regelmäßig „aufgeführt“ und damit aktualisiert wird: Schriftlose Gesellschaften haben entsprechende Institutionen ausdifferenziert, die die regelmäßige (und häufig ritualisierte) Wiederaufnahme und Weitergabe des überlieferten Erfahrungswissens gewährleisten sollen (Goody & Watt, 1981; Assmann, 1992). Wissensdarbietungen in mündlichen Kulturen stehen unter einem ungeheuren Memorierungsdruck und sind entsprechend auch auf *stilistischer* Ebene mnemotechnischen Zwängen ausgesetzt. Um eingängig, gut erinnerbar und reproduzierbar zu sein, muss mündlich überliefertes Wissen entweder die Form von kurzen, gut merkbaren Sprichwörtern haben, oder es muss, wenn es komplexer ist, narrativ verfasst und von Reim und Rhythmus gestützt sein. Dies hat als einer der ersten Eric A. Havelock mit Blick auf die mündliche Wissensüberlieferungspraxis im alten, präliteralen Griechenland herausgearbeitet (Havelock, 1990). Die Homerischen Epen, obgleich in schriftlicher Form vorliegend, sind *stilistisch* gesehen noch Dokumente einer ursprünglich rein mündlichen Überlieferungspraxis von einst illiteraten griechischen Sängerdichtern, die übers Land zogen und mit ihren öffentlich-festlichen Darbie-

tungen der Mythen das kulturelle Wissen ihrer Gesellschaften regelmäßig aktualisierten. Um für einen solchen mündlichen Sänger-Dichter (und seine Zuhörer) gut erinnerbar zu sein, müssen „Informationen“ (Aussagen, Berichte, Vorschriften) nicht nur rhythmisiert sein (der Hexameter² stützt die Erinnerung des vortragenden Barden), sondern sie müssen soweit wie möglich in die Form anschaulicher, konkreter und besonderer Ereignisse oder Handlungen gebracht werden – in die Form von Ereignissen oder Handlungen, die nacheinander geschehen bzw. vollzogen werden. Die Darstellung von Erfahrungswissen in Form von abstrakten Kausalrelationen, von Ursachen, Voraussetzungen und Folgen, die in logischer Kette von einander abhängen, ist viel weniger gut memorierbar und für eine rein mündliche Überlieferungspraxis untauglich.

2.2 Erzählen

In der primären Mündlichkeit gibt es entsprechend den prinzipiellen mnemotechnischen Zwang zu einer narrativen Syntax bei der Darstellung von sozialem, geographischem, biologischem, medizinischem, nautischem, meteorologischem oder psychologischem (usw.) Wissen. Ein solches komplexes, „ganzheitliches“ Wissen findet sich integriert in den frühgriechischen Epen ebenso wie in den mündlich tradierten Mythen anderer Völker. Vor dem Hintergrund mnemotechnischer Erfordernisse wird auch das Auftauchen von Göttern in den mündlich-mythischen Wissensdarstellungen (z. B. in der *Ilias* und der *Odyssee*) in ganz neuer Weise verständlich: Mündlich tradierte Wissensdarstellungen bevorzugen malerisch ausgeschmückte Bilder – auch bei der Darstellungen von Wissen über Naturvorgänge oder über Vorgänge in der Psyche von Menschen. Anstelle von abstrakten Kausalrelationen werden konkrete Handlungen gesetzt, dargestellt als Entscheidungen von Personen (z. B. Göttern) und von diesen Personen als Handelnden vollzogen. So ist es in der germanischen Mythologie Thor, der mit seinem Hammer gegen die Räder des Sonnenwagens schlägt und damit das Donnern erzeugt, und in der griechischen Mythologie sind es bestimmte Götter, die in die Psyche bzw. das Handeln der homerischen Helden eingreifen, sie blenden, oder rasend machen, von ihnen Besitz ergreifen, ihnen plötzlich übermenschliche Kräfte verleihen, *durch* sie handeln (Snell, 1993). Diese Vorliebe für personifizierte Handlungsdarstellungen bei der Wissensweitergabe wird von mnemotechnischen Notwendigkeiten diktiert: „Der Geist ist der übermenschlichen Mühe enthoben, Ereignisse und Gegenstände in Kausalreihen anzuordnen, die er sich dann merken müsste.

² Klassisches Versmaß der epischen Dichtung.

Statt dessen schließt das Medium des Sängers die Erfahrung kurz und synthetisiert sie als ein Ereignis, so daß dieses in seiner , theologischen' Form wiedergegeben werden kann“ (Havelock, 1990, S. 114).

Primär mündliche narrative Formen der Weitergabe von Erfahrungswissen sind nicht nur bilderreich, konkret-anschaulich, damit emotional ansprechend und komplex, sie sind auch sehr stark praxis- bzw. handlungsorientiert. Die Tradierung mündlicher Wissensdarstellungen kann nur funktionieren, wenn der Sinn bzw. die lebenspraktische Bedeutsamkeit dieser Darstellungen (des Erzählten) dem Zuhörer deutlich (gemacht) wird. Diese Eigenschaft der Praxis- bzw. Lebensnähe kennzeichnet nicht nur das mündliche Erzählen³, sondern lebt noch in der Kunstprosa-Erzählung der Neuzeit fort: „Die Ausrichtung auf das praktische Interesse ist ein charakteristischer Zug bei vielen geborenen Erzählern“, konstatiert Walter Benjamin (1984, S. 383) und verweist auf berühmte Erzähler des 19. Jahrhunderts wie Jeremias Gotthelf und Johann Peter Hebel, die in ihren Texten den Lesern landwirtschaftliche Ratschläge oder naturwissenschaftliche Unterweisungen geben. Primär mündliche Wissensdarstellungen erzählen konkret-anschaulich Situationen bzw. Geschehnisse und fördern daher anschaulich-situatives Denken (Lurija, 1986; Ong, 1987). Mehr noch: Die Aufführung der (mündlichen) Mythen erfolgt selbst wiederum in konkreten Situationen. Dabei bleibt die mündlich weitergegebene Geschichte – ganz anders als eine schriftlich fixierte Erzählung – in Wortlaut und Inhalt nie völlig identisch. Sie wird vielmehr stets an die jeweilige Aufführungssituation und Zuhörerschaft, deren Informationsbedürfnisse, Interessen, Vorlieben und Kenntnisstand angepasst (Goody & Watt, 1981).

3. Schriftlichkeit: Die Erfindung der Fakten

3.1 Schreibstil-Zwänge

Mit der Entstehung und Ausbreitung der Schrift ändern sich innerhalb einer Gesellschaft die kulturellen Praxen der Wissensweitergabe und die Formen der Wissensdarstellung. Dies wird deutlich, wenn wir den Blick auf die Entstehung unserer eigenen, westlich-abendländischen Schriftkultur richten, das heißt auf den Übergangsprozess von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit im antiken Griechenland: Ab dem späten 8. Jahrhundert v. Chr. stand

³ An dieser Stelle wäre anzumerken, dass Menschen in mündlichen Kulturen auch sehr viel lebenspraktischer („pragmatischer“) und viel weniger „metaphysisch“ als wir es uns gewöhnlich vorstellen, mit denjenigen Darstellungsformen von Wissen umgehen, in denen von so etwas wie „Göttern“ die Rede ist (vgl. Totzke, 2004b, S. 308 f.).

hier mit der Alphabetschrift ein effektives Speichermedium für das sprachlich verfasste individuelle und kollektive Erfahrungswissen zur Verfügung. Und tatsächlich wurde in den folgenden Jahrhunderten nach und nach ein Großteil des mündlich überlieferten kulturellen Wissens Griechenlands verschriftlicht. Entsprechend brauchte immer weniger Wert auf die Memorierbarkeit der zu überliefernden Texte gelegt werden. Wissensdarstellungen mussten nicht länger zwangsweise die Form einer Spruchweisheit oder einer (zum Teil in Reim und Rhythmus gefassten) Erzählung (eines Epos) annehmen. Neue, nicht-narrative Darstellungsformen wurden möglich.

Den mit der schriftlichen Wissensweitergabe gewonnenen neuen stilistischen *Freiheiten* stehen auf der anderen Seite jedoch auch neue stilistische *Zwänge* gegenüber. Der Sprecher in einer mündlichen Face-to-Face-Kommunikation kennt in der Regel seine Zuhörer und kann bei der Wissensdarstellung deren Vorwissen und Vorlieben sowie die aktuellen Umstände der Gesprächssituation berücksichtigen und seine Darbietung von vornherein entsprechend anpassen. Die Zuhörer können Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf das Gesagte zurückmelden und nachfragen. All dies fällt in der „zerdehnten“ schriftlichen Kommunikationssituation weg. Auch die Multimedialität, durch die sich die mündliche Kommunikationsform auszeichnet, geht im Schriftlichen verloren: Während man beim Sprechen über ein komplexes Repertoire von Mitteln verfügt, sein Anliegen verständlich zu machen (Gestik, Mimik, Intonation, Deixis etc.), ist man beim Schreiben gezwungen, alles in *einem* Medium abzubilden: dem graphisch-visuellen. Deshalb müssen vom Schreibenden bestimmte verständnissichernde Maßnahmen ergriffen werden.

Die schriftliche Weitergabe von Wissen erfordert *erstens* eine stärkere terminologische Konsistenz und Genauigkeit in der Darstellung. Im Laufe eines längeren mündlichen Gesprächs können Wörter von ein und demselben Gesprächspartner durchaus *semantisch inkonsistent* verwendet werden, *ohne* dass die jeweilige Verständlichkeit seiner Äußerungen darunter leidet (vgl. Stetter, 1997). Es müssen vielfältige lexikalische Differenzierungen vorgenommen werden, wodurch es zu einem *Ausbau* und zugleich zu einer *Versachlichung* des (schrift-)sprachlichen Vokabulars kommt. *Zweitens* sind – anders als bei der mündlichen Kommunikation – zumeist „vollständige“, syntaktisch „wohlgeformte“ Sätze erforderlich. *Drittens* müssen die *Übergänge* zwischen Sätzen und Satzteilen *expliziter* gemacht werden. An die Stelle einer (konzeptionell mündlichen und narrationstypischen) *parataktischen* „und-und-und“-Struktur, bei der die Kommunikationspartner in der Regel wissen, wie die „und“ jeweils gemeint sind, treten zunehmend hypotaktische Konstruktionen mit *weil, da, infolge, aufgrund, durch, wegen* ...

3.2 Wissen in Sätzen

Es sind genau diese mit der schriftlichen Wissensweitergabe verbundenen stilistischen Zwänge, die für die griechischen Philosophen und Protowissenschaftler wie Parmenides, Platon und Aristoteles zum Ausgangspunkt für ihre logischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen werden. Sie richten ihre intellektuelle Aufmerksamkeit darauf, wie die Verständlichkeit und die Wahrheit einzelner Sätze (einer schriftlichen Überlieferung) und deren Zusammenhang mit den anderen Sätzen dieser Überlieferung systematisch gesichert werden können. Dabei prägt sich ein neues, formelleres Verständnis von *Wahrheit* aus. Die *Wahrheit* der mündlich-narrativen Wissensdarbietungen eines frühgriechischen Sänger-Dichters wurde von den Zuhörern holistisch und zugleich in Bezug auf die konkrete Situation erlebt und bewertet: Es ging um die allgemeine, *multimediale* und *multidimensionale Überzeugungskraft* der Darbietung, darum wie es dem Sprecher gelungen war, die Verbindung zum Leben, zu den Interessen und Wünschen der Zuhörer herzustellen. Die Wahrheit einer dargebotenen Geschichte hatte immer auch eine ästhetische Dimension.

Während mündliche Aussagen eher als situationsabhängig wahr und als in Geschichten verwoben erlebt werden, wächst unter den Bedingungen einer schriftlichen Überlieferungspraxis das Interesse an einzelnen („wohlgeformten“) *Aussagesätzen*, die nicht mehr nur kontext- und situationspezifisch wahr sind, sondern als schriftlich fixierte Aussagen in jeder zukünftigen Rezeptionssituation wahr (und verständlich) bleiben sollen. Die übersituative Wahrheit von solchen einzelnen Aussagesätzen lässt sich, wie schon Parmenides bemerkt hat, nur gewährleisten, wenn auch die in diesen Sätzen vorkommenden Begriffe in ihrer Bedeutung stabil bleiben, wenn sie von Situation zu Situation auf Gleiches referieren – daher Parmenides' Idee des unwandelbaren, gleichbleibenden Seins, die später auch von Platon in der Ideenlehre aufgegriffen wurde (Stekeler-Weithofer, 2001).

Diese Idee des Aufbaus des Wissens aus einfachen Aussagesätzen, die aus klar definierten und insofern stabilen Begriffen bestehen, hängt mit dem Schriftgebrauch und speziell mit der Alphabetschrift zusammen. Das Alphabet „notiert“ anders als andere Schriftsysteme, auch Konjugations- und Deklinationsendungen, es hat im Schriftbild eine hohe grammatikalische Auflösungskraft. Gerade dadurch wird es möglich, den Blick nicht mehr nur auf die Inhalte (das *Gemeinte* eines Textes) zu richten, sondern auf das formal *Gesagte*, auf die grammatische und logische Form des Textes, auf die Textur (Stetter, 1997). Mit dem alphabetischen Schreiben werden Satzstrukturen und Wortformen systematisch auffällig. Platon entdeckt anhand der durch die Alphabetschrift sichtbar werdenden Wortendungen die Wortformen Subjekt und Prädikat, deutet sie logisch um und nutzt sie als kontrol-

lierbares Definitionsverfahren zur Einführung und Klärung von Begriffen. Durch die Praxis des Zu- bzw. Absprechens von logischen Prädikaten werden Begriffen (relativ) stabile und kontrollierbare Bedeutungen zugewiesen. Aristoteles entwickelt diese begriffs- und satzlogischen Überlegungen in seinen *Analytiken* weiter. Er untersucht wie man innerhalb eines formal konsistenten Begriffssystems aus der Wahrheit von bestimmten Obersätzen (Prämissen), durch rein formelle Deduktion auf die Wahrheit von bestimmten Untersätzen (Konklusionen) schließen kann und entwickelt Taxonomiensysteme für einzelne Wissensgebiete. So entsteht nach und nach eine neue Idee des Wissens und eine neue Form der Wissensdarstellung: Wissen wird als logisch und terminologisch konsistentes, durchgestyltes System von einzelnen Aussagesätzen konzipiert, die unabhängig von jeder konkreten Äußerungs- bzw. Rezeptionssituation immer verständlich und immer wahr sein sollen. Das heißt, es wird versucht, so viel wie möglich von dem *explizit* und damit kontrollierbar zu machen, was bei einer mündlichen Wissensdarbietung *nicht explizit gesagt* werden muss, was dort aber entweder durch Gestik und Mimik mitgemeint ist oder aufgrund der konkreten Kommunikationssituation für Sprecher und Hörer die gemeinsam geteilte implizite Verständigungsbasis darstellt (der gemeinsame Erfahrungshintergrund, das gemeinsame Vorwissen etc.). Was Platon und Aristoteles im 4. und 3. Jahrhundert vor Christus entwerfen, ist die Idee der Wissenschaft als *episteme*, als situationsinvariantes, stabiles und durch seine schriftliche Form intersubjektiv kontrollierbares *Faktenwissen*. Dieser neuen, schriftinduzierten Konzeption des Wissens, das im Kern aus kontextinvariant („immer“) wahren Aussagesätzen besteht, entspricht die Idee von einzelnen, situationsinvariant existierenden Sachverhalten („Fakten“), auf die sich diese Aussagesätze spiegelbildlich beziehen – und schließlich die Idee eines Aufbaus der Welt aus solchen „An-sich-Fakten“, die durch die schriftlichen Sätze der Wissenschaft repräsentiert werden.

3.3 Die Ausgrenzung des Narrativen

Diese neue Konzeption des Wissens wurde von Platon und anderen griechischen Philosophen in bewusster Auseinandersetzung mit den Vertretern der bisherigen narrativen Darstellungspraxis von Wissen entwickelt. Vom Standpunkt der neuen, logisch-begrifflichen schriftlichen Überlieferungspraxis aus gesehen wimmelte es in den mittlerweile in schriftlicher Form vorliegenden Texten der ursprünglich rein mündlichen Wissenstradition (etwa in den Epen Homers und in den narrativ strukturierten Texten anderer, nunmehr *schreibender* Dichter, die die mündliche Erzähltradition stilistisch fortsetzen) von semantischen Inkonsistenzen, terminologischen Ungenauigkei-

ten, mysteriösen Gegenständen (Göttern, Fabelwesen) und logischen Widersprüchen. Die niedergeschriebenen Geschichten erfüllten nicht die von den Vertretern des neuen wissenschaftlichen Wissens erhobenen Ansprüche an formallogische Konsistenz, an Explikation und an formelle intersubjektive Kontrollierbarkeit.

Die *Dichterkritik* von Platon und anderen antiken Autoren führte dazu, dass die traditionellen narrativen Darstellungen kulturellen Wissens nach und nach aus dem Bereich *echten Wissens* ausgeschlossen wurden. Trotz Aristoteles' Bemühen, Epik und Dramatik als Formen fiktionaler, „wahrscheinlicher“ Darstellungen, einen neuen epistemischen Platz zuzuweisen, kam es schon in der Antike zu einer Delegitimierung der narrativen zugunsten der neuen begrifflich-wissenschaftlichen Wissensdarstellungsformen.

Die Tendenz, das abstrakte, weil weitgehend kontextabgekoppelte begrifflich-theoretische Faktenwissen für die einzige Form des Wissens zu halten, ist prägend für die gesamte, in der antiken Wissenskultur wurzelnde, abendländische Kulturgeschichte. Sie hat praktisch zur einseitigen Ausrichtung auf die Produktion entkontextualisierter, logisch konsistenter Aussagesätze, zur Erstellung von Taxonomiensystemen, Enzyklopädien und Datenbanken geführt. Sie hat aber auch dazu geführt, dass (Erfahrungs-)Geschichten es bis heute schwer haben, als Wissensdarstellungsformen anerkannt zu werden und dazu, dass das kontextuelle Erfahrungswissen unterbewertet wird. Die philosophische Wissensreflexion in Europa war über Jahrhunderte geprägt von einer Art *Geschichtenvergessenheit*. Im Bestreben, selbst eine logisch strenge, an den Idealen einer schriftlich-wissenschaftlichen Darstellung orientierte Philosophie zu betreiben, kam es zu einer weitgehenden Ausgrenzung des Narrativen und damit verbunden der figurativen, metaphorischen, rhetorischen Darstellungselemente. Man bemühte sich, die philosophischen Sätze ebenso wie die Sätze der Wissenschaften außerhalb jedes kulturellen Kontextes, außerhalb aller Geschichten zu stellen.

4. Fakten und Geschichten

4.1 *Narrative Verstrickungen*

Philosophen unterschiedlicher Provenienz bemühen sich in den letzten Jahrzehnten um eine Rehabilitation der Rhetorik und der figurativen, metaphorischen Rede. Diesen soll ein angemessener Platz sowohl innerhalb der Philosophie als auch innerhalb der gesamten modernen Wissenskultur zurückgegeben werden (Schanze & Kopperschmidt, 1989; Haverkamp, 1996; Gabriel, 1997; Blumenberg, 1998). Damit verknüpft, rückt auch die narrative Form in den Blickpunkt der philosophischen Aufmerksamkeit, denn in ihr

spielen ja die figurativen und metaphorischen Elemente die zentrale Rolle. Autoren wie Wilhelm Schapp (1981) und Susanne Kaul (2003) versuchen, eine neue methodische Ordnung in das Verhältnis von narrativer und logisch-wissenschaftlicher Rede zu bringen. (Erfahrungs-)Geschichten werden nicht länger als bloße ausschweifende, emotionsbehaftete, metaphorische, unübersichtliche und deshalb oft verwirrende Darstellungsversionen dessen betrachtet, was sich in der Form von am Ideal wissenschaftlicher Genauigkeit orientierter Faktenaussagen viel kürzer, zutreffender und allgemeinverständlicher sagen ließe. Es ist gerade umgekehrt: Die schriftinduzierten formalen „Faktensätze“ sind letztlich eingebettet in Geschichten und nur so überhaupt zu verstehen.

Der Phänomenologe Schapp macht darauf aufmerksam, dass es bei Aussagesätzen eben *nicht* eine eindeutige, kontextlose Zuordnung zwischen einem Satz und einem Faktum (einem Sachverhalt) gibt: Ein Satz wie „Die Königin ist krank.“ kann mit dem gleichen Wortlaut in zehn verschiedenen Romanen vorkommen und jeweils eine andere konkrete Bedeutung haben. Je nach der Geschichte, in der er vorkommt, trifft ein solcher Satz einen jeweils anderen Sachverhalt. Er repräsentiert nicht ein kontextloses Faktum (Schapp, 1981; Vonderach, 1984). Für Schapp sind Geschichten deshalb so etwas wie „Urphänomene, Urgebilde, urhafter als die Gebilde der Wissenschaft. Die Geschichten bestehen in keiner Weise aus Sätzen, und das, was man für Sätze halten könnte, besteht wieder nicht aus Worten. Sie haben keinen Anfang und kein Ende. Sie sind auch nicht Gegenstand der Erkenntnis, sondern wir sind in sie verstrickt und mitverstrickt. Die Geschichten stehen nur dem Mitverstrickten offen“ (Schapp, 1981, S. XVI f.). Susanne Kaul betont im Anschluss an Schapp die Narrativität unseres gesamten Welt- und Selbstverstehens und spricht von der *Narratio* als „ursprünglichem Erfahrungsmodus“ (Kaul, 2003, S. 97): Dinge und Sachverhalte sind für uns nur bedeutsam durch die Geschichten, zu denen sie gehören.

Diese Versuche einer methodischen Neuordnung des Verhältnisses von narrativem Wissen und begrifflichem Faktenwissen scheinen vor dem Hintergrund der oben entwickelten Überlegungen zur Differenz von mündlicher und schriftlicher Wissensweitergabe an Plausibilität und Plastizität zu gewinnen. In diesem Zusammenhang sollen abschließend noch einmal die Vorzüge und Nachteile der beiden Wissensdarstellungsformen erörtert und Schlussfolgerungen für die *Reichweite* und den sinnvollen Einsatz von Erfahrungsgeschichten (im Vergleich mit begrifflichen Faktendarstellungen) gezogen werden.

4.2 *Geschichtenwissen*

Erzählte Geschichten, und vor allem die tatsächlich *mündlich* erzählten Geschichten, vermögen komplexe individuelle und kollektive Erfahrungen gewissermaßen „unverkürzt“, in ganzheitlich-anschaulicher, emotionaler und lebensnah-praktischer Weise zu vermitteln. „Die Erzählung“, so schreibt Walter Benjamin, „legt es nicht darauf an, das pure ‚an sich‘ der Sache zu überliefern wie eine Information oder ein Rapport. Sie senkt die Sache in das Leben des Berichtenden ein, um sie wieder aus ihm herauszuholen“ (Benjamin, 1984, S. 388). Erzählte Geschichten schließen „die Erfahrung kurz“ (Havelock, 1990, S. 114). Sie liefern zugleich die lebenspraktischen Motivationen und Sinnhorizonte für das individuelle und kollektive Handeln: „Das Erzählte von Geschichten, an deren Ende der Vollzug bestimmter Handlungen steht, erfüllt Erklärungsaufgaben. Erzählungen können durchaus zufriedenstellend Antworten auf Warum- und Wie-möglich-Fragen liefern. Sie weisen damit weit über ihre darstellende oder deskriptive Funktion hinaus.“ (Straub, 1999, S. 146).

Das gegenseitige Erzählen von anschaulichen Erfahrungsgeschichten stärkt die soziale Bindung zwischen den Kommunikationspartnern – eine notwendige Voraussetzung für kooperatives Handeln (und kooperatives Lernen). „Die Schilderung der konkreten Szene macht einen enormen Vorteil deutlich. Die Bildersprache sagt viel mehr aus als der Begriff. Sie ist informationstheoretisch überlegen. Sie ist komplexer, gehaltvoller, nuancenreicher (insofern genauer), vielfältiger an Bedeutungen, gefühlstnäher, verdichteter und so fort. Es kommt mehr ‚rüber‘. Das bedeutet: Die Bildersprache schafft mehr Beziehung, sie verbindet stärker“ (Moeller, 2003, S. 199). In der *gehaltenen* und *nuancenreichen* narrativ-bildliche Darstellungsform teilt sich eine kontextuelle Erfahrung mit, die nur unter Schwierigkeiten und Verlusten in einer logisch-begrifflichen Sprache explizierbar wäre. Es bleibt dabei Aufgabe des Hörers bzw. Lesers einer Geschichte, diese auf den eigenen Erfahrungshorizont zu beziehen.

Den beschriebenen Vorteilen der narrativen Wissensweitergabe stehen jedoch auch Nachteile gegenüber: Rein mündlich erzählte und weitergegebene Geschichten sind bei all ihrer unmittelbar sich entfaltenden performativen Kraft vom Vergessen bedroht und entziehen sich dem kontrollierenden Zugriff. Aufgeschriebene oder audiovisuell aufgezeichnete Geschichten haben diesen Nachteil nicht mehr. Aber – von der medialen Präsentationsform abgesehen – haben *alle* Geschichten die Eigenschaft, dass das in ihnen „gespeicherte“ Erfahrungswissen in gewisser Hinsicht sehr unübersichtlich, „ausschweifend“ und „ineffektiv“ dargeboten wird: Aus Geschichten lassen sich nicht in formaler und kontrollierbarer Art kausale Schlüsse aus

Sätzen über Sachverhalte ziehen, wie sich innerhalb eines logischen (Fakten-)Wissensdesigns solche formalen Schlüsse ziehen lassen.

4.3 *Faktenwissen*

Gerade hierin liegt einer der Vorzüge der begrifflich-„faktenorientierten“ Darstellung: Es besteht die Möglichkeit eines kausalen Schließens von Sätzen auf andere Sätze, von Fakten auf andere Fakten. Die mit dem Schriftgebrauch verbundene begriffliche Form der Darstellung, die Entemotionalisierung und Entnuancierung des Vokabulars ermöglicht ein verknapptes, effektives Dokumentieren in Büchern oder Datenbanken. Taxonomiensysteme können erstellt und das Feld des Wissbaren in verschiedene Disziplinen eingeteilt werden. Verglichen mit dem holistisch-verwirrenden Dickicht der erzählten Geschichten ermöglicht die logisch-begriffliche Darstellung so ganz neue Arten von Übersichten im Bereich des individuellen und kollektiven Erfahrungswissens und neue Formen der intersubjektiven Wissenskontrolle.

Doch die Formalisierung der Wissensdarstellung in Form von *Faktensätzen* wird auf der anderen Seite dadurch erkauft, dass diese Darstellungsform relativ *handlungsfern* ist, dass ihr der direkte Lebens- bzw. Praxisbezug zumeist fehlt. Pure Faktendarstellungen erfüllen (anders als Geschichten) kaum Sinnleistungsfunktionen. Sie vermögen es viel weniger als Geschichten, einen lebenspraktischen Horizont für den handelnden Umgang mit dem in ihnen enthaltenen Wissen aufzureißen. Ihnen fehlt das motivierende Moment. Logisch-begriffliche Darstellungen sind relativ unanschaulich („trocken“) und enthalten in der Regel weniger Spannungselemente als eine Geschichte. Sie haben einen geringeren „Unterhaltungswert“ und müssen entsprechend mit größerer Anstrengung erlernt werden.

Zu diesen Nachteilen kommt noch ein weiterer, den man eher als *ideologisch* beschreiben könnte: Die Praxis der begrifflich-faktenorientierten Wissensweitergabe scheint – schon beginnend in der Antike und sich fortsetzend bis in die Gegenwart – systematisch ein falsches, weil praxisvergessenes Bild davon zu erzeugen, was Wissen ist und wie Wissen weitergegeben werden kann. Es wird die Vorstellung induziert, Faktenwissen sei *Repräsentation*, sei „adäquates, direktes Abbild“ der Wirklichkeit. Damit verbunden gibt es die Tendenz, andere, „nicht-repräsentationalistische“ Darstellungen aus dem Bereich des Wissens prinzipiell auszugrenzen. Dabei wird vergessen, dass die Begriffe, die bei einer „puren Faktendarstellung“ verwendet werden, selbst Normierungen und Idealisierungen sind und nicht einfach „an sich“ existierende Dinge und Eigenschaften repräsentieren. Auch begriffliche Wissensdarstellungen müssen vom jeweiligen Wissensanwender

mit Urteilskraft (mit Augenmaß) auf die jeweilige konkrete Situation bezogen werden. Dies hat im Übrigen schon der späte Platon gemerkt und unter dem Stichwort „Methexis“ thematisiert (vgl. Stekeler-Weithofer, 1986). Es gibt keine völlig kontextlos und ewig wahren Sätze. Mit der Praxis der schriftlich-begrifflichen Darstellung ist zudem häufig die irri- ge Idee verbunden, *alles* ließe sich explizit machen und dokumentieren. Entsprechend dieser Idee wurde und wird jenes Erfahrungswissen, das nicht explizit formuliert ist, bzw. nicht expliziert werden kann – das „implizite Wissen“ (Polanyi, 1985) – nicht als Wissen ernst genommen. Es gibt die Tendenz, Faktenwissen „unvergessbar“ in Büchern oder Datenbanken anzuhäufen, ohne noch ein Verständnis für die praktische Bedeutung dieser angehäuften Wissensbestände zu haben. Der medienphilosophische und kulturgeschichtliche Blick auf das Geschichtenerzählen im Kontext von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erweist sich als ein gutes *Korrektiv* für diese mit dem Schriftgebrauch verbundenen Ideologismen.

4.4 Komplementaritäten

Unsere praktischen Lebensprobleme, und das heißt auch die Probleme, die z. B. innerhalb von *Organisationen* auftauchen, sind zu vielfältig, als dass man sie mit nur *einer* Art der Wissensdarstellung thematisieren und lösen könnte. Deshalb kommt es auf einen komplementären Umgang mit den verschiedenen Darstellungsformen an. Die logisch-begriffliche, faktenorientierte Form der Darstellung hat ihre Vorteile in den Bereichen der Dokumentierbarkeit und im technisch-funktionalen („kausalen“) Operieren. Zur lebenspraktischen und motivationalen Einbettung dieses in schriftlichen Dokumenten verfügbaren Faktenwissens bedarf es jedoch der Geschichten. Das Erzählen von (kontextsensitiven) Erfahrungsgeschichten kann eine neue Kontextsensibilität in eine allzu faktenorientierte Wissensverteilungspraxis bringen. Geschichten schulen auf eine merkwürdig *implizite*, weil kaum fassbare Weise die Urteilsfähigkeit, das „Einpassen“ von Fakten in unser Leben. Geschichten haben entsprechend zentralen Anteil an unserer *Bildung*, Bildung hier verstanden als das Erlangen allgemeiner Urteilsfähigkeit – ganz im Sinne jener Sprichwort-Definition wonach Bildung das ist, was übrig bleibt, wenn man das, was man gelernt hat, vergessen hat (vgl. Krennberg & Stekeler-Weithofer, 2004, S. 303).

Geschichten sind dort unverzichtbar, wo es um die Herstellung von Kooperationsfähigkeit von Menschen geht. Sie sind in diesem Sinne Mittel gegen das „Aushöhlen“ von Gemeinschaften, formellen Organisationen oder ganzen Kulturen. Wenn es so ist, dass die Geschichten, die z. B. innerhalb einer Organisation erzählt werden, in gewissem Sinne diese Organisation

erst real konstituieren (Weick, 1995), dann sind gut erzählte und gut zirkulierende Geschichten Bedingung für das gute Funktionieren von Organisationen (vgl. Erlach & Thier, in diesem Band). Es wäre Aufgabe eines klugen Managements, innerhalb von Unternehmen Erzählanlässe und -möglichkeiten zu schaffen sowie den bewussten und operativen Umgang mit Geschichten zu schulen und methodisch zu steuern (z.B. Kober, in diesem Band). *Gute, erfahrungsreiche Geschichten* erzählen zu können, erfordert Übung. Gerade unter den Bedingungen einer medientechnologisch hyperventilierenden Kultur scheint es deshalb eine gesellschaftlich notwendige Aufgabe, die Erzählkompetenz schon bei Kindern frühzeitig und systematisch zu stärken (vgl. Huber & Hagen, in diesem Band; Kahlert, in diesem Band). Sich dieser Aufgabe zu stellen, wäre gewiss auch im Sinne Walter Benjamins, dessen kulturphilosophische These vom *Tod des Erzählens* und vom *Verlust der Erfahrung* ich diesem Beitrag vorangestellt hatte. Ich würde mir wünschen, wir könnten lernen, Benjamins apokalyptisch schillernde Erzähltheorie in unapokalyptischer Weise als Impuls aufzunehmen und produktiv weiterzudenken, ohne uns der in ihr enthaltenen Melancholie gänzlich zu entziehen: „... in jedem Falle ist der Erzähler ein Mann, der dem Hörer Rat weiß. Wenn aber ‚Rat wissen‘ heute altmodisch im Ohre zu klingen anfängt, so ist daran der Umstand schuld, daß die Mittelbarkeit der Erfahrung abnimmt. Infolge davon wissen wir uns und anderen keinen Rat. Rat ist ja minder Antwort auf eine Frage als ein Vorschlag, die Fortsetzung einer (eben sich abrollenden) Geschichte angehend. Um ihn einzuholen, müßte man sie zuvörderst einmal erzählen können. (...) Rat, in den Stoff des Lebens eingewebt, ist Weisheit. Die Kunst des Erzählens neigt ihrem Ende zu, weil die epische Seite der Wahrheit, die Weisheit, ausstirbt“ (Benjamin, 1984, S. 383).

Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die Lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis*. München: Beck.
- Benjamin, W. (1984). Der Erzähler. In W. Benjamin (1984), *Allegorien kultureller Erfahrung* (S. 380-406). Leipzig: Reclam.
- Blumenberg, H. (1998). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gabriel, G. (1997). *Logik und Rhetorik der Erkenntnis*. Paderborn: Mentis.
- Geertz, C. (2002). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goody, J. & Watt, I. (1981). Konsequenzen der Literalität. In J. Goody (Hrsg.), *Literalität in traditionellen Gesellschaften* (S. 45-104). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Havelock, E. A. (1990). *Schriftlichkeit: Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution*. Weinheim: VCH.
- Havelock, E. A. (1992). *Als die Muse schreiben lernte*. Frankfurt/Main: Hain.
- Haverkamp, A. (Hrsg.) (1996). *Die Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaul, S. (2003). *Narratio: Hermeneutik nach Heidegger und Ricoeur*. München: Fink.
- Kremberg, B. & Stekeler-Weithofer, P. (2004). Wissensmanagement statt Bildung? Ein kulturphilosophischer Zwischenruf. In B. Wyssusek (Hrsg.), *Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis* (S. 291-308). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lurija, A. R. (1986). *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse*. Weinheim: VCH.
- Lyotard, J. F. (1999). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen-Verlag.
- Moeller, M. L. (2003). *Die Wahrheit beginnt zu zweit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Ong, W. (1987). *Oralität und Literalität: Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Reinmann-Rothmeier, G., Erlach, C., Neubauer, A. (2000). *Erfahrungsgeschichten durch Story Telling – eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode*. Forschungsbericht Nr. 127 der Ludwig-Maximilian-Universität München, Oktober 2000.
- Rorty, R. (1991). Heidegger, Kundera und Dickens. In R. Rorty (Hrsg.), *Eine Kultur ohne Zentrum* (S. 72-103). Stuttgart: Reclam.
- Rorty, R. (1997). *Der Spiegel der Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schapp, W. (1981). *Philosophie der Geschichten*. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Schanze, H. & Kopperschmidt, J. (Hrsg.) (1989). *Rhetorik und Philosophie*. München: Fink.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2004). Kann man implizites in explizites Wissen konvertieren? Die Wissensspirale auf dem Prüfstand. In U. Frank (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie in Ökonomie und Wirtschaftsinformatik* (S. 269-288). Wiesbaden: DUV.
- Schütt, P. (2000): Die Macht der Geschichten. *Wissensmanagement*, 5, 11-14.
- Snell, B. (1993). *Die Entdeckung des Geistes*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stekeler-Weithofer, P. (1986). *Grundprobleme der Logik: Elemente einer Kritik der formalen Vernunft*. Berlin: de Gruyter.

- Stekeler-Weithofer, P. (2001). The way of truth. In C. Fery & W. Sternefeld (Hrsg.), *Audiatur vox sapientiae* (S. 450-472). Berlin: Akademie-Verlag.
- Stetter, C. (1997). *Schrift und Sprache*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik*. Berlin: de Gruyter.
- Totzke, R. (2004a). *Buchstaben-Folgen: Schriftlichkeit, Wissenschaft und Heideggers Kritik an der Wissenschaftsideologie*. Weilerswist: Velbrück.
- Totzke, R. (2004b). Schrift und Wissen: Was die Wissensmanagement-Theorie von Platons Schriftkritik lernen kann. In B. Wyssusek (Hrsg.), *Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis* (S. 85-100). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Trapp, W. & Niethammer, L. (Hrsg.) (1980). *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History*. Bodenheim: Athenaem.
- Vonderach, G. (1984). *Verstricktsein in Sprachspiele, Metaphern und Geschichten*. Oldenburg: Rastede.
- Weick, K.E. (1995). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- White, H. (1990). *Die Bedeutung der Form: Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Wyssusek, B. (Hrsg.) (2004). *Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.