

Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie

Studieren als Praxis

Sabine Reh/Kerrin Klinger

Wie die anderen Geisteswissenschaften unterliegt auch die Bildungshistoriografie thematischen und methodischen Konjunkturen. Sie ist selbst historischen Veränderungen unterworfen¹ und reagiert nicht nur auf Entwicklungen der bildungs- und wissenschaftspolitischen Gegebenheiten,² sondern auch – manchmal mit zeitlichen Verzögerungen – auf epistemologische Verschiebungen oder »turns« in den Geistes- und Kulturwissenschaften, auf »Neuorientierungen der theoretisch-konzeptuellen Aufmerksamkeit«.³

So wird die sozialhistorische Sichtweise auch in der Bildungshistoriografie gegenwärtig um eine kulturhistorische Perspektive auf Materialitäten und den Umgang damit, auf Räume, Dinge und Körper ergänzt.⁴ Im Sinne eines »spatial turn«, eines »material« oder eines »practical turn«⁵ wird nach der Geschichte materieller Kultur gefragt und versucht, in einem weiten Sinne, »kulturell kodierte

- 1 Bildungsgeschichte kann daher hinsichtlich ihrer undiskutierten Vorannahmen und Kategorien historisiert, vgl. Fendler 2013, S. 225-227, werden; zu nationalen Schwerpunktsetzungen vgl. etwa Heinemann 1979; in jüngerer Zeit z.B. die Beiträge in Larsen 2012; auch diejenigen in Popkewitz 2013, der die – aus seiner Sicht – besondere Situation und traditionelle Orientierung der amerikanischen historischen Bildungsforschung zum Ausgangspunkt einer Sammlung von internationalen Beiträgen macht, um unterschiedliche Stile des Denkens bzw. des historischen Arbeitens – man könnte sagen, einen »historistischen« und »historisierenden« – voneinander zu unterscheiden.
- 2 Vgl. etwa Groppe 2012; kritisch Tröhler 2011.
- 3 Bachmann-Medick 2013, S. 399f.; vgl. Casale/Tröhler/Oelkers 2006.
- 4 Vgl. für die bildungsgeschichtliche Rezeption dieser neuen Orientierungen und Aufmerksamkeiten international z.B. Lawn/Grosvenor 2005, für die deutschsprachige Historische Bildungsforschung zu einzelnen Aspekten, etwa Räumen, Jelic/Kemnitz 2003, zu Materialitäten Priem/König/Casale 2012.
- 5 Inwiefern etwa der »spatial turn«, der »material turn« und ein »practical turn« miteinander verbunden sind, worauf sich einzelne Autoren auch jeweils unterschiedlich theoretisch beziehen und wie sich die Forschungsprogramme unterscheiden, ob das konsistent ist oder nicht, kann hier aus Platzgründen nicht diskutiert werden. Vgl. zum »practical turn« Schatzki/Knorr-Cetina/von Savigny 2001. Materialität spielt eine besondere Rolle in der Anthropologie, vgl. Hicks

Praktiken historischer Akteure und die sich diesen Praktiken verdankenden geistigen und materiellen Erzeugnisse«⁶ zu rekonstruieren. Ganz grob gesagt, liegt es im Interesse einer explizit praxeologischen Perspektive der Bildungsgeschichte, die Rekonstruktion und Analyse der Entstehung und Veränderung »pädagogischer« Praktiken, ihrer materiellen Rahmungen und Institutionalisierungen mit Transformationen des Wissens über das Aufwachsen, das Lehren und Lernen in der Gesellschaft, also mit einer Geschichte »pädagogischer« Denkformen, zu verbinden und deren wechselseitige Einflüsse zu untersuchen. Die Frage jedoch danach, was genau eigentlich eine »praxeologisch« orientierte Historische Bildungsforschung tut, wie sie also verfährt, in welcher Weise sie mit Quellen arbeitet und ob sie auf neue Quellen angewiesen ist, wird inzwischen immer breiter diskutiert.⁷ Eine Frage schiebt sich dabei in den Vordergrund: Ist es möglich, mit dem Blick auf Praktiken Neues in der Bildungsgeschichte zu entdecken, lässt diese Perspektive neue Dinge erkennen oder Bekanntes in einem anderen Licht erscheinen? Erst die positive Beantwortung dieser Frage nämlich macht es sinnvoll, sich als Bildungshistoriker/-in auf eine praxeologische Perspektive einzulassen – und das nicht einfach deshalb zu tun, weil man einer Mode folgt.

Im Folgenden werden wir versuchen, aus unserer Sicht Antworten auf diese Frage zu geben. Dazu werden wir zunächst einige Ausführungen zur Rezeption der Praxeologie und ihrer theoretischen Ansätze in der deutschen Historiografie machen und die besondere Bedeutung skizzieren, die der Untersuchung von Materialitäten in einer historisch-praxeologischen Perspektive zukommt (1), um in den folgenden Schritten mithilfe eines Beispiels, der Praxis des Studierens als einer besonderen Praxis des Lernens oder Sich-Bildens, den Gewinn einer praxeologischen Perspektive in der Bildungshistoriografie aufzuzeigen. Dafür wird zunächst erläutert, was bisher über die Praxis des Studierens im 19. Jahrhundert bekannt ist (2),

2010, und in den Kulturwissenschaften, vgl. etwa König 2005, Miller 2005, Tietmeyer et al. 2010.

6 Tschopp 2009, S. 588. Vgl. für die deutsche Geschichtswissenschaft insgesamt Daniel 2001, Raphael 2010, S. 228-246, und Hütig 2010; zu einer »neuen Kulturgeschichte« Vierhaus 1995; zu der Auseinandersetzung um »alte« und »neue Kulturgeschichte« Maurer 2005; zu deren gegenwärtigem Stand Tschopp 2009; Kusber u.a. 2010. International wurde eine solche Perspektive schon früher debattiert. Das dokumentieren in den USA etwa die Beiträge von Biernacki 1999, 2005, in denen der Autor sich damit auseinandersetzt, welche Folgen die Beschränkungen auf ein Verständnis von Kultur als System von Zeichen hat und in dem er plädiert für ein erweitertes, materielles und praxeologische Aspekte berücksichtigendes Verständnis von Kultur; vgl. insgesamt dazu auch die Beiträge in Spiegel 2005. In Frankreich lassen sich früh schon ähnlich interessierte Ansätze erkennen, theoretisch ambitioniert De Certeau 1988, aber z.B. auch die kulturhistorischen Forschungen zur Geschichte des Lesens und dessen Praktiken, vgl. Chartier 1990.

7 Vgl. Reh 2014, auf den wir hier teilweise zurückgreifen, vgl. jüngst auch Berdelmann u.a. 2018, ebenso in diesem Band Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube.

um anschliessend anhand der Praxis des Mitschreibens in Vorlesungen am Ende des 19. Jahrhunderts anzudeuten, welche Aussagen sich hier über das Studium an deutschen Universitäten und insbesondere über die vielgeschmähten Vorlesungen gewinnen lassen (3). Abschliessend werden wir zusammenfassen, worin der Gewinn einer bildungshistorischen Praxeologie liegen könnte (4).

1 Praxeologische Ansätze in der deutschen Geschichtswissenschaft

Marian Füssel hat sowohl in quellennahen Studien wie auch in theoretisch informierten und gleichzeitig kritisch-reflektierten Veröffentlichungen beleuchtet, was die Potenziale, aber auch die Grenzen einer praxeologischen Historiografie sind.⁸ Der Autor – selbst Frühneuzeitforscher⁹ – setzt am Hauptproblem der Übertragung dieses Forschungsansatzes aus den Sozial- bzw. Kulturwissenschaften in die Geschichtswissenschaft an. Während dort Praktiken zumeist ethnografisch erforscht, also von den Forscher/-innen selbst situativ – wie es heisst: teilnehmend – beobachtet werden, gibt es keine direkte Beobachtung einer vergangenen Praxis; diese scheint sich damit einer Rekonstruktion zu entziehen. Vor dem Hintergrund eines Booms praxeologischer Studien zur Frühen Neuzeit warnt Füssel daher vor zwei entgegengesetzten Gefahren. Denn obwohl der praxeologische Ansatz die Geschichtswissenschaft mittlerweile enorm bereichert und eine Vielzahl von innovativen Studien angeregt habe, berge er gleichwohl die Gefahr, einer »begrifflichen Nivellierung«, einer Veralltäglicung des Begriffs der Praktik einerseits und einer »Übertheoretisierung andererseits«.¹⁰ Teilweise steht der hohe theoretische Aufwand, der betrieben wird, um eine historische Praxistheorie zu entwickeln, eher enttäuschenden Ergebnissen entsprechender historischer Studien gegenüber.

Zunächst einmal ist – um der ersten Gefahr zu entgehen – das theoretische Konzept der Praktik tatsächlich ernst zu nehmen und starkzumachen, wie

8 Zum Beispiel Füssel 2006, 2011, 2015a u. 2015b.

9 Gerade Frühneuzeitforscher/-innen setzen im deutschen Sprachraum vergleichsweise stark auf den Begriff der Praktiken, und unter ihnen befinden sich einige der profiliertesten, wenn auch nicht die einzigen praxeologisch arbeitenden Historiker/-innen, vgl. neben Marian Füssel Dagmar Freist vor allem zu historischen Praktiken der Subjektivierung, z.B. 2013a, 2013b u. 2015, auch Haasis/Rieske 2015.

10 Füssel 2015b, S. 269. Auch die angeführte theoretisch ambitionierte Einführung von Haasis/Rieske 2015 entgeht dieser Gefahr – ebenso wie der frühe Aufsatz des Zeithistorikers Sven Reichardt 2007 – nicht ganz, kritisch dazu auch Graf 2008.

es »Praxistheoretiker«, vor allem Bourdieu,¹¹ aber auch Giddens¹² oder Schatzki,¹³ tun. Ausgegangen wird hier davon, dass Kulturen als zusammenhängende, mehrfach und auf unterschiedlichen Ebenen symbolisch vermittelte Bedeutungskonstruktionen und Selbstausslegungen in Praktiken produziert und reproduziert werden. Praktiken sind wiederholbare, quasi institutionalisierte Formen sinnhaften Tuns. Sie können als erste Formen einer Institutionalisierung, als kleinste Einheiten des Sozialen aufgefasst werden¹⁴ und erscheinen hier als »a set of doings and sayings«.¹⁵ Sie werden betrachtet als ein offenes, aber von Aufgaben und Projekten organisiertes und sich zeitlich entfaltendes Netz von Aktivitäten, die körperlich und direkt aufgeführt werden, also nicht nebenbei, nicht etwas anderes unternehmend, verfolgt werden.¹⁶ Schatzki fasst die Merkmale von Praktiken zusammen: »More specifically, the doings and sayings that compose a given practice are linked (1) through practical understandings, (2) rules, (3) a teleoaffective structure, and (4) general understandings«.¹⁷

In den Blick gerät auf diese Weise der menschliche Körper als Träger eines routinierten Wissens, eines *tacit knowledge* bzw. *tacit knowing* oder impliziten Wissens, wie Polanyi¹⁸ es versteht oder eines Habitus, wie Bourdieu ihn als strukturierte und gleichzeitig strukturierende Struktur entworfen hat.¹⁹ Das Tun bzw. Können des Körpers gilt nicht nur als eine mentale Strukturierung, sondern erscheint als wirklich körperliche Routine²⁰ in einer alltäglichen, also einer sich immer wieder ereignenden Praxis. In den Praktiken, in den Routinen, ist also – so die hier vertretene praxistheoretische Position – eine Art praktisches Wissen eingelagert. In der Teilnahme an ihnen werden Individuen als Subjekte »sozialisiert«,²¹ werden die materialen und die mentalen Dimensionen von Kulturen je sozial vermittelt.

11 Bourdieu 1979, vgl. die Einschätzung und Hinweise zur besonderen Rolle Bourdieus in der Auseinandersetzung zwischen sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen Füssel 2015b.

12 Giddens 1995.

13 Schatzki 1996, 2002 u. 2010.

14 Vgl. Reckwitz 2003.

15 Schatzki 2002, S. 73.

16 Vgl. ebd., S. 71-73 u. 59-122.

17 Ebd., S. 77.

18 Polanyi 1985.

19 Vgl. Bourdieu 1979, S. 188.

20 Vgl. zur Nutzung des Konzepts der Routine in historiografischer Forschung Sarasin 2013.

21 Vgl. zur Konzeption von Sozialisation als Subjektivierung in Praktiken Alkemeyer 2013; Ricken 2013a u. 2013b. »Mind«, »goals and intentions« werden als eingelagert in Praktiken verstanden und müssen deshalb nicht als mentale Dispositionen ausschliesslich auf der Seite eines autonomen Subjekts verankert werden. Auch wenn das Subjekt auf diese Weise konzipiert wird als eines, das über sich selbst nicht vollständig im Bilde ist und dementsprechend auch nicht

Ein solches praxeologisches Verständnis von Kulturen, darin von herstellenden Praktiken und von den über die Teilnahme an Praktiken »subjektivierten« Individuen, grenzt sich damit ab von einem Verständnis von »Kultur als Text«, wie Geertz formulierte,²² von einem kulturwissenschaftlichen »Mentalismus«, wie Reckwitz diese Positionen zusammenfassend charakterisiert.²³ Auch wenn in diesem kulturwissenschaftlichen Zusammenhang weder theoretisch noch empirisch abschliessend geklärt ist, wie das Verhältnis mentaler Wissensordnungen, körperlicher Verhaltensroutinen und von Artefakten zueinander genau zu bestimmen ist,²⁴ wird mit einem solchen praxistheoretischen Verständnis dem cartesianischen Dualismus von Körper und Geist und der gerade von Bourdieu immer wieder kritisierten strikten Entgegensetzung von Subjekt und Objekt in sozialwissenschaftlicher Betrachtung²⁵ entgegengewirkt.

Nimmt man also nun ein solches, theoretisch durchaus elaboriertes Verständnis von Praktiken ernst, greift also nicht einfach auf ein Alltagsverständnis von »Praxis« im Sinne eines tätig-handelnden Umganges mit der Welt im Gegensatz zu einem theoretischen Weltverhältnis zurück, müssten die Probleme, die sich praxeologisch perspektivierenden Historiker/-innen stellen, auf der Ebene der Quellen wie der Verfahren ihres Forschens präziser beschrieben werden können. Wenn etwa die Sozialhistoriker/-innen und heute vor allem die Zeithistoriker/-innen quantifizierende Methoden nutzen bzw. auf entsprechende Daten zurückgreifen und die neueren Formen der Ideengeschichte auf unterschiedliche Spielarten der Hermeneutik oder auf rhetorische Analysen setzen²⁶ – was tut dann die praxeologische Historiografie? Hat sie spezifische Quellen, spezifische Verfahren? So lautet die wiederum berechtigte Frage Füßsels.

Praxeologisch orientierte Historiker/-innen können – wie Soziologen – davon ausgehen, dass »alle Praxis sich materiell ereignet«,²⁷ und den Blick auf eine mate-

in jeder Hinsicht souverän und autonom handelt, muss es keinesfalls als vollständige Illusion verabschiedet werden. Vielmehr kann, wie Reddy (2001, S. 95) skizziert, das Individuum als ein Knotenpunkt erscheinen, als »disaggregated self«, dem sich in Praktiken bestimmte »translation tasks« stellen, die es je nach Aktivitäts- und Aufmerksamkeitszustand unterschiedlich bewältigt: Das Individuum ist »a site where messages arrive in many different languages or codes, and where some of the messages are successfully translated into other codes, while others are not« (Reddy 2001, S. 80); vgl. zu einer entsprechenden praxeologischen Analyse des Schüler-Subjekts Reh 2013.

22 Vgl. Geertz 1983.

23 Vgl. Reckwitz 2000, S. 588ff., dazu auch Biernacki 2005.

24 Vgl. Reckwitz 2000, S. 590.

25 Das ist – wie Bourdieu immer wieder betont – eines der Hauptanliegen seiner Theorie einer Praxis, vgl. z.B. 1979, S. 148-151.

26 Vgl. Füßsel 2015b, S. 273.

27 Hillebrand 2015, S. 23.

riell sich vollziehende Praxis richten: »Zuerst werden die Dinge als notwendige Bestandteile von Praktiken erkennbar, weil sie diese affizieren und prägen. Sie werden in allen Praktiken gehandhabt.«²⁸ Wie nun können Historiker/-innen ihren Blick auf eine materiell sich vollziehende Praxis in der Vergangenheit richten? Statt unmittelbarer Beobachtungen einer Praxis stehen den Historiker/-innen zunächst einmal – aus unterschiedlichen Gründen und für verschiedene Zwecke angefertigte – Beschreibungen und Berichte von Zeitzeugen über eine eigene Praxis in verschiedenen Feldern zur Verfügung. Da Praktiken aber, sofern sie im oben aufgeführten Sinne und damit als Routinen verstanden werden, von einem impliziten Wissen getragen werden, nicht immer bewusst sind, berichten Akteure als Zeitzeugen oft gerade dann, wenn sie ihre alltägliche Praxis in den Blick nehmen, nicht immer explizit über einzelne Praktiken. Auf Praktiken muss der Historiker oder die Historikerin also auch mithilfe von »materialen« Spuren in verschiedenen Arten von Quellen und Überresten schliessen – so wie es etwa Marc Bloch für die Arbeit des Historikers generell beschrieben hat.²⁹ Stärker als Füssell, der herausstellt, dass die historische Praxeologie – als Charakterisierung einer bestimmten Perspektive, die auf die Vergangenheit gerichtet wird – sich eben keiner besonderen Quellen bedienen kann und sich im Hinblick auf Verfahren des Umgehens mit ihnen auch nur wenig unterscheidet von der üblichen historischen Arbeit, stellen andere Vertreter/-innen einer historischen Praxeologie, wie etwa Dagmar Freist, inzwischen stärker die Beachtung der Materialität heraus. In ihrer historischen Arbeit spielen Artefakte eine besondere Rolle. Sie sind wesentliche Bestandteile von Praktiken, und zwar nicht nur als Ergebnisse, sondern auch als Bedingungen und Ausgangspunkte. Praktiken hinterlassen ihre Spuren im Material. Die Betrachtung von Artefakten aber auch der materiellen Seite von Text- und Bildquellen stellt demnach eine wichtige Ergänzung zum Verständnis textlich- oder bildlich-symbolischer Überlieferung dar. Deren Bedeutungsgehalt muss vor dem Hintergrund eines kontextualisierenden Wissens, das aus verschiedenen Quellen entsteht, ermittelt werden. Im Sinne einer historischen Praxeologie kann nach den »Bedingungen der Möglichkeiten von Handlungsweisen«³⁰ gefragt werden, »um unter der wissenschaftlichen Beobachterperspektive eines mikroskopischen Blicks die Komplexität sozialer Praktiken, Kontingenzen in den Vollzügen sozialer Praktiken, die Gleichzeitigkeit verschiedener Möglichkeitsräume und damit

28 Ebd. Die Konzepte in den Sozialwissenschaften reichen von »Object lessons« bis hin zu Mensch-Ding-Assoziationen in der ethnografischen Unterrichtsforschung, wobei dann die Dinge – möglicherweise in Analogie zu den Wissens- oder epistemischen Dingen der Wissenschaftsforschung – geradezu zu »pädagogischen Dingen« werden, vgl. Lehmann 2016; Asbrand/Martens/Petersen 2013.

29 Vgl. Bloch 2002, S. 64.

30 Freist 2015, S. 22.

auch die Gestaltbarkeiten des Sozialen in je spezifischen ›Praxisgegenwarten‹ sichtbar zu machen«. ³¹

Während also – so liesse sich die dargelegte Position zu den Ausgangsfragen zusammenfassen – Arten und Formen des Suchens, Erschliessens und rekonstruktiven Aufarbeitens von Quellen seitens des historisch-praxeologisch Forschenden »nicht von der hermeneutischen Standardarbeit des Historikers« im Umgang mit dem »historischen Material« abweichen, ³² spielt – und darin unterscheidet sich die hier vertretene Position von der Füßsels – im Kontext einer historischen Praxeologie doch eine besondere Art von Quellen bzw. ein besonderer Aspekt dieser, nämlich ihre Materialität, oft eine wichtige Rolle. Hinsichtlich des zweiten Teils unserer Ausgangsfragen, also im Hinblick auf die Frage nach dem Gewinn, den man mit der historischen Praxeologie erzielen könnte, kommt Füßsel zu einem dezidierten Ergebnis. Das führt er anhand eigener Forschungen zur Praktik des ständischen Rangstreites in der Vormoderne aus. ³³ Eine historische Praxeologie – so Füßsel – strebt keine Fallstudien an, sucht nicht die »histoire totale« im Kleinen zu schreiben, sondern muss zeigen, dass Praktiken immer wieder ähnlich auftauchen. Ein Historiker, der praxeologisch arbeitet, rekonstruiert nicht Einzelereignisse – deren Status als Ereignisse er unter Umständen sogar infrage stellt, wie Füßsel das bei dem Ereignis »Schlacht« tut. ³⁴ Das bedeutet: Er ist erstens an Wiederholungen und kleinen Abweichungen, an der ›Serie‹ und an einem Panorama der Praktiken interessiert, muss entsprechend seine Suchstrategien anlegen und nimmt zweitens Kontextualisierungen nicht von Einzelereignissen vor, sondern versucht Praktiken material in Raum und Zeit zu verankern. Füßsel kommt daher zu dem Ergebnis, dass es mit einem praxeologisch fokussierten Verfahren – durchaus von gegenwärtig beobachtbaren Praktiken ausgehend und nach deren Genealogie fragend – in besonderer Weise möglich ist, den »gängigen Feinde[n] der Historisierung«, nämlich der »vielgescholtene[n] anthropologische[n] Konstante« und dem »Anachronismus« zu entgehen. ³⁵ Der Gewinn einer in diesem Sinne verstandenen historischen Praxeologie in der Bildungsgeschichte liegt in der Historisierung eingewöhnter und nicht infrage gestellter Selbstverständlich-

31 Ebd.

32 Füßsel (2015b, S. 270f.) kritisiert den Begriff der »Quelle«, weil diese Metapher immer schon das Auratische des Ursprungs enthält, den man ebenso infrage stellen müsse wie die Vorstellung vom Archiv als dem Ort der Sammlung objektiver Daten, der also die eigentliche Geschichte enthielte; vgl. Friedrich 2013, S. 266–270. Das vertritt Füßsel vor dem Hintergrund der von Lorraine Daston herausgestellten eigentlichen Arbeit von Historiker/-innen, die Unterscheidung von Quelle und Literatur, der Kult des Archivs und das Handwerk der Fussnote, vgl. Daston 2000, S. 19f.

33 Vgl. dazu vor allem Füßsel 2006.

34 Vgl. Füßsel/Sikora 2014.

35 Füßsel 2015b, S. 279.

keiten der Betrachtungen von Prozessen und Phänomenen der Sozialisation, von Bildung und Erziehung – so etwa, wenn Praktiken der Beobachtung und des Prüfens, der Gruppierung und der Bildung von Rangordnung in Klassenräumen als Momente der Herausbildung eines Dispositivs der Leistung, das nicht immer so schon bestanden hat, ausgemacht werden.³⁶ Was das nun heissen und welches Erkenntnispotenzial sich daraus ergeben kann, soll im Folgenden an einem Beispiel gezeigt werden.

2 Bildungshistorische Forschung zur Praxis des Studierens

Die Schul- und Unterrichtsgeschichte hat sich wie ähnlich auch die Universitätsgeschichte lange Zeit – unter anderem aufgrund der Quellenlage – nur am Rande damit beschäftigt, wie eigentlich an den Schulen unterrichtet³⁷ und wie an den Universitäten gearbeitet, wie gelehrt wurde und vor allem, wie Studenten gelernt und hier gelebt haben.³⁸ Bis die Öffnung gegenüber kulturwissenschaftlichen Ansätzen und die Frage nach sich wandelnden Wissen(-schaft-)skulturen zu einer Erweiterung des Blickfeldes führte,³⁹ wurden vor allem die institutionellen Strukturen, ihre sozialhistorische Einbettung und das Curriculum anhand des Lehrprogramms bzw. dessen, was in Verzeichnissen als zu Vermittelndes aufgelistet wurde,⁴⁰ untersucht. Nicht selten wurde dabei vor allem in der Universitätsgeschichte unterstellt, dass die Ankündigung auch umgesetzt und das Gelehrte auch gelernt wurde.⁴¹ Obwohl schon früh Ratgeberliteratur für Studenten, die hodegetischen Schriften,⁴² Anlass, hier skeptisch zu sein, und auch zeitgenössi-

36 Vgl. Reh/Ricken 2018.

37 Vgl. zusammenfassend Caruso/Reh 2020 (i.Dr.).

38 Vgl. zusammenfassend Bruch 2001; Dowe 2007; Tenorth 2012; zu Studenten und aus deren Perspektive Jarausch 1984; allerdings sind in jüngerer Zeit zunehmend Studien zum Lesen als einer akademischen Praxis in der Frühen Neuzeit erschienen, vgl. unten Fussnote 82.

39 Zum Beispiel für Universitäten im deutschen Sprachraum Steckel 2011; Kintzinger/Steckel 2015; für Schulen um 1800 Klinger 2014.

40 So für die Schulgeschichte etwa in den Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts, vgl. z.B. Kipf 1999.

41 Vgl. z.B. Bach/Maatsch/Rasche 2008; kritisch Tenorth 2012, S. 239.

42 Es handelt sich hierbei um Schriften, die sich als Wegweisung, als Anleitung zum Universitätsstudium verstehen und hauptsächlich im Zeitraum zwischen etwa 1730 und 1900 entstanden, vor allem in der Zeit zwischen etwa 1790 und 1840. Sie enthalten Verzeichnisse von Büchern zu einzelnen Wissensgebieten, enzyklopädisch, reichern diese an mit Hinweisen und Ratschlägen zum Verhalten der jungen Akademiker, zu deren Lebensweise und Arbeiten an der Universität. In einer *Bibliographie der deutschen Universitäten. Systematisch geordnetes Verzeichnis der bis Ende 1899 gedruckten Bücher und Aufsätze über das deutsche Universitätswesen* in drei Bänden

sche Universitätsbeobachter gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf diesbezügliche Probleme hinwiesen,⁴³ hielten sich in der Bildungshistoriografie Mythen über die Lehrleistungen der Universität. Lange Zeit wurde die Tatsache geleugnet, dass in der deutschen Universität der Qualität der Lehre weniger institutionelles Gewicht beigemessen wurde; deren Geschichte ist auch deshalb nicht umfänglich erforscht. Mit einem praxeologisch ausgerichteten Blick können daher möglicherweise, ausgehend von einer Praxis des Studierens, neue Erkenntnisse über die Konventionalisierung von Formen der Wissensvermittlung und auf die damit einhergehenden Professionalisierungsprozesse und Subjektivierungsformen⁴⁴ gewonnen werden, die gleichzeitig ein neues Licht auf Periodisierungsfragen in der Universitätsgeschichte werfen.

Die deutsche Universität im 19. Jahrhundert

Die Krise der frühneuzeitlichen Universität und ihres veraltenden Gelehrsamkeitsideals, mit der aufklärerischen Kritik daran und der Aufwertung neuer Wissenschaften seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, fand ihren Ausdruck in einem starken Spannungsverhältnis zwischen neuen, auch staatlich formulierten (Qualifikations-)Erwartungen und dem, was die Universitäten bis dahin an Ausbildung boten.⁴⁵ Nach und nach setzten sich mit den staatlichen Schulreformen und einem entsprechenden Prüfungssystem eine zunehmende Spezialisierung in der universitären Wissensgenerierung und -vermittlung, verschärfte Leistungsanforderungen und schliesslich auch ein entsprechendes Ethos aufseiten der Studenten durch. Veränderte Vorstellungen über die Lehre und das Lernen der Studenten an den Universitäten schienen dem zu entsprechen.⁴⁶ Die neugegründeten deutschen Universitäten, vor allem die Berliner – oft und durchaus problematisch als Vorbild einer modernen forschungsorientierten Universität angesehen⁴⁷ – kamen dem anscheinend entgegen.⁴⁸ Die Universität, wie sie Humboldt vorgezeichnet hatte, sollte sich durch eine enge Verbindung von Forschung und Lehre auszeichnen, in der im »Selbstaktus« der Mensch an der Universität zur »Einsicht in die reine Wissenschaft« gelange.⁴⁹ Der liberalen Idee der Wissenschaftsfreiheit

gehen Wilhelm Ermann und Ewald Horn von ca. 1 000 hodegetischen Schriften aus; vgl. Jackstel 1986, S. 41.

43 Vgl. Paulsen 1902.

44 Vgl. Reh 2017.

45 Vgl. Hardtwig 1985.

46 Vgl. ebd., S. 156.

47 Vgl. insgesamt Ash 1999; Bruch 1999.

48 Vgl. Hardtwig 1985, S. 175

49 Humboldt 2002, S. 191.

entsprach die »neuhumanistische Überzeugung vollendeter Selbstbildung durch Wissenschaft«, ⁵⁰ die – so wird interpretiert – zu einem Verzicht auf strukturierende Vorgaben für das Studium führte. ⁵¹

Die neuen Universitäten in Deutschland entwickelten tatsächlich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Studienpläne und das Studium an den philosophischen Fakultäten war, wenn überhaupt, dann von den staatlichen Prüfungen her strukturiert. ⁵² Nicht nur die materielle Situation an der Berliner Universität war prekär. So mussten etwa die Dozenten noch in den 1820er-Jahren für die Beleuchtung der Hörsäle selber sorgen oder die Veranstaltungen fanden in den Privaträumen der Professoren statt. Auch die Arbeitsbedingungen für Studierende, etwa Möglichkeiten, Bücher zu erhalten, waren miserabel. Hauptveranstaltungsform an der Universität des 19. Jahrhunderts war die Vorlesung, deren äussere Form und Charakter sich im Laufe der Zeit änderten bzw. die ohnehin unterschiedlich je nach Disziplin, der Tatsache, ob und in welcher Weise Lehrbücher vorhanden waren, und je nach Lehrendem verschieden ausgeführt und gestaltet zu sein schienen. Bei dieser Hauptveranstaltung der Universität wurden keinerlei Unterschiede in Bezug auf die Adressaten gemacht. ⁵³ Ergänzt wurde sie schon früh durch die Einrichtung von Seminaren, in denen Übungen in wissenschaftlicher Arbeit stattfanden. ⁵⁴ Hier konnte – folgt man den Beschreibungen, wie sie die Seminarordnungen bieten – das philologische Forschen, das Erklären von Texten und das lehrreiche Sprechen darüber eingeübt werden. ⁵⁵ Die »prinzipielle Gleichwertigkeit und damit Gleichrangigkeit der Lernenden und Lehrenden« als solche, die im Sinne des Humboldt'schen Verständnisses für die Wissenschaft da seien, ⁵⁶ fand hier ihren Widerhall. Das Lehrformat des Seminars sollte, so Schleiermacher in seinen Bemühungen um die Organisation der Berliner Universität, einen intensiveren Austausch ermöglichen. ⁵⁷ An den Universitäten des Kaiserreiches beanspruchten die Vorlesungen nun weniger Zeit im Studienplan, die Zahl der Überblicksvorlesungen nahm ab und die der Spezialvorlesungen zu,

50 Bruch 2001, S. 96.

51 Vgl. Brandt 2001, S. 143. Siehe zum Universitätsmodell auch grundsätzlich Schubring 1991.

52 Tenorth 2012, S. 235-239; für einen etwas engeren Zusammenhang argumentiert Dowe 2007, S. 61; für die Problematik, dass die Fakultäten sich wenig um die staatlich abzunehmenden Prüfungen, etwa für das Lehramt, kümmerten und Fachgebiete der Professoren sich nicht mit Prüfungsfächern deckten, z.B. in der Germanistik vgl. Meves 2011.

53 Vgl. Tenorth 2012, S. 234 u. 243.

54 Vgl. für die Berliner Universität die Beschreibung des neben dem theologischen schon sehr früh von Boeckh gegründeten philologischen Seminars, Seifert 2016. Siehe zur weiteren Entwicklung Brocke 2001.

55 Vgl. Reh/Scholz 2019.

56 Bruch 2001, S. 65.

57 Ebd., S. 72.

und die Lehrveranstaltungen wurden immer seltener in den Privatwohnungen der Dozenten abgehalten.⁵⁸ Als institutionalisierte Einrichtungen gewannen die Seminare mehr und mehr Bedeutung; sie besaßen einen Raum, oftmals einen Bücherbestand, Bibliotheken zur Nutzung für die Mitglieder des Seminars und ein Budget z.B. für die Vergabe von Stipendien.⁵⁹

Die Praxis der Lehrveranstaltungen

Aufschluss über die Herausforderungen, vor die ein Studium mit den dargestellten Angeboten die Studenten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stellen konnte, geben – wie oben schon erwähnt – die sogenannten hodegetischen Schriften.⁶⁰ In ihnen sind detaillierte Anweisungen gegeben, wie man studieren und lernen solle. Techniken werden aufgeführt, die helfen, schnell, zeitsparend die Menge an Lese-stoff zu bewältigen und das Aufgenommene, das Gelesene, zu behalten.

Ein Problem, das sich offensichtlich den Studenten stellte, war es, eine Auswahl von Vorlesungen aus dem Fächerangebot und eine Auswahl aus dem Angebot von zu lesenden Büchern zu treffen. Das lässt sich nicht nur den Ratgebern als Führern durch das Studium entnehmen, sondern auch der Praxis, studierenden Mitgliedern des höheren Adels auch im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts noch private Lehrer zur Seite zu stellen, die die jungen Adligen an die Universität begleiteten und für sie Auswahl und Reihenfolge der Vorlesungen bzw. der zu hörenden Professoren bestimmten. Kontrolliert wurde von den privaten Lehrern teilweise auch, dass aus den Notizen, die sich die Zuhörer in den Vorlesungen gemacht hatten, nach Diktaten von Vorlesungen oder aus Abschriften von Büchern der Professoren Aufsätze zu den Themen der Vorlesungen in einer »Präparations- und Repetitionszeit« geschrieben wurden.⁶¹

Bekannte »Führer« durch das Studium sind etwa die Schriften von Johann Gottfried Kiesewetter (1766-1819),⁶² Friedrich Eduard Beneke (1798-1854),⁶³ Karl

58 Vgl. Dowe 2007.

59 Vgl. Erben 1913; Clark 1989; Spoerhase/Dehrmann 2011; Spoerhase 2015.

60 Die erziehungswissenschaftliche und insbesondere die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts sich entwickelnde hochschulpädagogische Rezeption unterschied Phasen des hodegetischen Schrifttums. Einem »methodischen Moralismus« (vgl. Rosenbrock 1979; Leitner 1984; Stary 1994) in der Zeit vor und teilweise noch um 1800 bzw. einer »lebenspraktischen akademischen Tatmoral« (Olbertz 1986) folgte eine »neuhumanistisch« geprägte Phase, in der Studieren in den Hodegetiken als »schöpferische Tätigkeit« verstanden bzw. ein allgemeinbildendes Studium statt eines Brotstudiums propagiert wurde, bis schliesslich die späten Hodegetiken zu einer Anleitung wurden, das Studium als Ausbildung zu verstehen.

61 Vgl. Bosbach 2010.

62 Kiesewetter 1811.

63 Beneke 1826.

Hermann Scheidler (1795-1866),⁶⁴ Maximilian Leopold Löwe (1795-1865)⁶⁵ und von Johann Eduard Erdmann (1805-1892).⁶⁶ Kiesewetter beantwortet etwa die Fragen, in welcher Reihenfolge was zu studieren sei, was der Zuhörer vor, während und nach der Vorlesung tun solle, wie man schliesslich aus den Vorlesungen den grösstmöglichen Nutzen ziehen könne und was und wie man selbst lesen solle. Ziel ist die »selbsttätige« Aufnahme, die verarbeitende Aufnahme dessen, was gehört und gelesen wurde, es gehe nicht darum, »blindlings Autoritäten« nachzubeten.⁶⁷ »Das Geschäft des Studierens ist vorzüglich dreifach: Er soll dem mündlichen Lehrvortrag beiwohnen, er soll wissenschaftliche Werke lesen und er soll sich bemühen durch eigenes Denken und Forschen seine gelehrtten Erkenntnisse zu vermehren und zu vervollkommen.«⁶⁸ Und Kiesewetter betont ferner:

Der Zweck des akademischen Vortrages beschränkt sich nicht etwa bloß darauf den Kopf des Zuhörers mit neuen Erkenntnissen zu bereichern, sondern er geht auch vorzüglich dahin die intellektuellen Kräfte desselben zu wecken, damit er selbstthätig zum Fortschritt in der Wissenschaft, und zum Fortschritt der Wissenschaft selbst mitwirke und der wissenschaftliche Geist ihn sowohl fürs Erkennen als für das Leben durchbringe.⁶⁹

Was folgt, liest sich wie Hinweise zu einem »neuhumanistischen Studienplan«, den es in dieser Form seitens der Universitäten nicht gab:

7. Man hüte sich zu viel auf einmal zu studiren, weil man sonst keine Zeit und Kraft behält, das von andern Empfangene gehörig selbstthätig zu verarbeiten; man falle aber auch nicht in den entgegengesetzten Fehler, weil man sonst den Vortrag mancher wesentlichen Disziplinen vielleicht würde entbehren müssen.

8. Die Erfahrung lehrt, daß Wechsel in den Geistesarbeiten die Kräfte des Gemüths stärkt und minder erschöpfend und ermüdend ist, daher ist es zweckmässig, daß der Studierende so viel es sich thun läßt, mannigfaltige Vorlesungen hören; er wird also Sprachen und Wissenschaften, und von den letzteren wiederum historische, philosophische und mathematische neben einander studiren können. Nur muß er verhüten, daß die Mannigfaltigkeit ihn nicht verwirre. [...] ⁷⁰

64 Scheidler 1835.

65 Löwe 1839.

66 Erdmann 1858.

67 Kiesewetter 1811, S. 159.

68 Ebd., S. 33f.

69 Ebd., S. 149.

70 Ebd., S. 147-149.

Gewarnt wird vor dem Abschreiben von Büchern; aber auch die Hochschullehrer werden Adressaten von Ermahnungen, man solle möglichst Abstand davon nehmen, die Vorlesungen zu diktieren. Verstand Kieseewetter den professoralen Vortrag noch als eine Ergänzung zur Lehrbuchlektüre, so unterscheidet Erdmann die Vorlesung von einem autoritativen Lehrbuch: Der Professor trete dort als Ratgebender auf.⁷¹ Dass Studierende sich langweilen und sich angewöhnen, nicht das ganze Buch zu lesen oder nicht der gesamten Vorlesung zu folgen,⁷² ist Erdmann ebenso vertraut wie die »Impertinenz« mancher Dozenten, eine Vorlesung in die Feder zu diktieren – das bevormunde die Studierenden.⁷³

Bis zum Ende des Jahrhunderts wurde die Kritik an der Vorlesung immer lauter. Diese fördere Passivität, Stumpfsinn und führe schliesslich zu Schwänzerie.⁷⁴ Unter Juristen wird vor allem stark kritisiert, dass das, was geprüft werde, nicht in den Vorlesungen gelernt werde; das eine habe mit dem anderen nichts zu tun; die Studenten der juristischen Fakultäten organisierten sich daher selbst in studentischen Vereinigungen, in denen Vorlesungsmitschriften und Prüfungsberichte weitergereicht werden.⁷⁵

Friedrich Paulsen fasst die Kritik an der Vorlesung in seinem Überblickswerk *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium* zusammen, um sie dann aber doch gegen das Buch als persönliche, im besten Falle anschauliche, lebendige und charismatische Veranstaltung zu verteidigen. Er hatte mit seiner 1902 erschienenen Schrift zwar noch eine Art Führer im Sinne der alten Hodegetiken verfasst, schickte sich dabei jedoch an, die universitären Veranstaltungen im Einzelnen zu kritisieren.⁷⁶ Die Kritik bezog sich vor allem auf den Vortragsstil und die Praxis des »in die Feder-Diktierens«,⁷⁷ was zu Langeweile führe, aber gleichzeitig von den Studierenden nachgefragt sei, wollten diese sich doch ein vollständiges Nachschlagewerk mithilfe ihrer Mitschriften anlegen.⁷⁸ Paulsen konzentriert sich in seinen Betrachtungen stärker auf die Seite des Vortragenden und gibt Empfehlungen zur angemessenen Gestaltung der Vorlesung, die jedem Buch vorzuziehen sei:

Die Vorlesung ist auch hier freier; sie mag, dem Interesse des Lehrers oder der Hörer nachgebend, bei einem Kapitel eingehender verweilen, um dafür über ein anderes, das systematisch nicht minder wichtig ist, schneller hinwegzugehen; sie will

71 Erdmann 1858, S. 187ff.

72 Ebd., S. 253.

73 Ebd., S. 263.

74 Vgl. Tenorth 1999.

75 Vgl. Lönnecker 2015, S. 179.

76 Vgl. Paulsen 1902, S. IX-XII.

77 Ebd., S. 237.

78 Vgl. ebd., S. 237ff.

ja nicht Nachschlagewerke liefern, von dem mit Recht Vollständigkeit und Gleichmässigkeit verlangt wird, sondern zur Auffassung der Dinge anleiten [...].⁷⁹

Paulsen spricht sich grundsätzlich gegen das Diktieren aus: »Das Diktieren schliesst, wie lebendige Mitteilung, so auch lebendige Auffassung aus; es wird dabei regelmässig auf eine blos mechanische Tätigkeit, ohne innere Spannung auf beiden Seiten hinauslaufen«. ⁸⁰

Paulsen reagiert schreibend auf die Krise der deutschen Universität, wie sie sich bereits bei Erdmann angedeutet hat, indem er vorschlägt, das strenge Gefüge der Vorlesung als Verlesen eines Lehrbuches aufzulösen, zeitlich zu konzentrieren und explizit Fragen aus dem Auditorium für zulässig zu erklären. Neben den Lehrvortrag stellt er – der zeitgenössischen Kritik belegend – die Übungen, die in das wissenschaftliche Arbeiten, also die fachspezifische Wissensgenese, einführen sollen. ⁸¹

Hodegetische Schriften liefern Hinweise auf etwas, was als eine spezifische Problemlage seitens der Universitäten und der Professoren gesehen wurde: Studenten würden an der Universität in eine Situation versetzt, die auf unterschiedlichen Ebenen Anforderungen an »Selbstthätigkeit« stellte; sie mussten sich einerseits auf eine studentisch-akademische Lebensweise einstellen und andererseits ohne Studienplan angesichts eines umfangreicher werdenden Angebotes einen eigenen Weg durch die Universität finden. Vor diesem Hintergrund boten hodegetische Schriften damals Anweisung zur »Aneignung« von Wissen und damit für Bildungshistoriker/-innen heute eine Grundlage zur Rekonstruktion langlebiger, sich aber dennoch in ihrem Nutzen und Gebrauch, ihrer Kontextuierung voneinander unterscheidender professoraler Lehr- und studentischer Lernpraktiken. Sie offenbaren Vorstellungen über Selbsttätigkeit, Verstehen und Lernen, mit denen gleichzeitig alles verdächtig wird, was mechanisch erscheint.

79 Ebd., S. 245.

80 Ebd., S. 257. Auf diese Praxis des Diktierens verweisen gedruckte Vorlesungsdiktate, Hefte, die unter Autorenschaft der Dozenten als »graue« Literatur publiziert und daher nur selten in den Katalogen der Bibliotheken geführt wurden. Daher sind sie bisher von der Forschung meist übersehen worden. In den Vorlesungsverzeichnissen finden sich darüber hinaus Vermerke, dass die Hochschullehrer auch aus gedruckten eigenen oder fremden Lehrbüchern lasen.

81 Vgl. ebd., S. 266ff. u. 368ff.

3 Materialität und Praktiken des Studierens am Ende des 19. Jahrhunderts

Eine stärker von der Materialität der Praxis ausgehende Rekonstruktion der Lehr- und Lernpraktiken an Universitäten erlaubt es, über die Hodegetiken hinausgehend einen Blick darauf zu werfen, was möglicherweise in den verschiedenen Veranstaltungsformen geschah und ob und in welcher Weise die Probleme, die vor allem der Vorlesung zugeschrieben wurden, ihren Niederschlag fanden.

In jüngerer Zeit wurden Praktiken des akademischen Lesens, einer Wissensaneignung durch Lesen also, untersucht.⁸² Das geschah, um historische Prozesse der Wissensproduktion in ihrem Wandel seit dem Mittelalter beschreiben zu können.⁸³ Das »gelehrte Lesen« konnte – so die damit verbundenen Annahmen – der Verankerung von gelehrtem Wissen im Gedächtnis dienen.⁸⁴ Schreiben wurde insbesondere im Zusammenhang mit dem Lesen als Exzerpieren⁸⁵ oder aber im Zusammenhang mit Prozessen des Lesenlernens thematisiert.⁸⁶ Die gelehrten Exzerpiertechniken zielten auf eine enzyklopädische Wissensverbuchung. Die Exzerpte wurden, selbst wenn sie zunächst auf einzelnen Zetteln angefertigt worden waren, in Buchform gebracht und damit fest im Buch- und Gedächtnisraum verankert.⁸⁷

Studierende lasen und exzerpierten tatsächlich nicht nur, sie schrieben auch »mit« – und dies genauso selbstverständlich, wie die Lehrenden Vorlesungen hielten. Eine bekannte, aber bislang nicht praxeologisch ausgewertete Quelle bilden Kolleghefte (oder auch Kollegienhefte genannt), die sich in Universitätsbibliotheken oder -archiven finden⁸⁸ und – im weitesten Sinne – seit der Frühen Neuzeit Mitschriften, d.h. Verschriftlichungen der von den Schreibenden gehörten Lehrveranstaltung an der Universität darstellen. Sie sind daher sowohl Speichermedium wissenschaftlicher Inhalte, wie ihr Verfassen aber auch als eine Art von universitärer Wissenspraktik⁸⁹ und das Artefakt des Kollegheftes damit als Dokument universitären Lehrens und Lernens gelten kann. Das konnte dem Einzelnen dann nützlich werden und später als Fundgrube dem »Zitatepicken« dienen⁹⁰ – jedenfalls handelt es sich bei den Kollegheften um selbstverständliche Elemente

82 Mulsow 2007; Stickler 2010.

83 Vgl. Füßel 2015a; Schneider 2005 u. 2008; Steckel 2015; Zedelmaier 2001.

84 Ebd., S. 27.

85 Vgl. Décultot 2017.

86 Vgl. die Beiträge in Reh/Wilde 2016.

87 Vgl. Zedelmaier 2002; siehe dazu auch Gierl 2001.

88 Vgl. z.B. Koolman 1989.

89 Vgl. die Beschreibung und Aufzählung von Wissenspraktiken bei Burke 2014.

90 Wie Zitate aus Kollegheften genutzt wurden, beschreibt Katarzyna Jaśtał am Rande ihrer Ausführungen zu Heines Prosa (2009, Anm. 5, S. 158f.).

des akademischen ›Umweltlichen‹, wie sie Heidegger im Kontext des »Kathetererlebnisses« in seinen frühen Vorlesungen aufzählt: »Katheder, Buch, Tafel, Kollegheft, Füllfeder, Pedell, Korpsstudent, Straßenbahn, Automobil usf. usf.«⁹¹

Kolleghefte als Quellen

Wenn bisher in historischen Studien Kolleghefte als eine Quelle herangezogen wurden, dann um Aussagen zu einem absolvierten Studienprogramm zu machen.⁹² Zu wertvollen Quellen werden sie vor allem dann, wenn es Texte bedeutsamer Gelehrter aus solchen Mitschriften zu rekonstruieren gilt.⁹³ Hinsichtlich der in ihnen hinterlassenen Schreibspuren und dessen, was man daraus über das Zuhören, das Lernen und Verstehen der Studenten erfahren kann, sind sie bisher trotz ihres seriellen Vorkommens nicht in den Blick genommen worden.⁹⁴ Dies ist vermutlich ihrem vermeintlich nachgeordneten Status geschuldet, wonach Kolleghefte lediglich die durch den akademischen Rahmen autorisierte Lehrmeinung eines Dozenten wiedergeben. Nicht selten werden Ungenauigkeiten und Fehler beklagt, wenn versucht wird, mithilfe von Kollegheften Vorlesungstexte zu rekonstruieren. Dabei wird weder in Betracht gezogen, dass sich der Lehrende schlecht ausgedrückt haben könnte, noch interessiert, wie die Mitschreibenden etwas verstanden haben.

Statt nun Kolleghefte als unzuverlässige Mitschriften zu bewerten, können an diese Quelle, viele Kolleghefte vergleichend und sie in ihrer Materialität betrachtend, auch andere Fragen gestellt werden: Wie hat man sich dieses Niederschreiben vorzustellen und wie sind die beobachteten unterschiedlichen Formen solcher Mitschriften zu erklären? Hodegetiken bieten erste Anhaltspunkte.⁹⁵ Erdmann betont den Zusammenhang zwischen der Form der Mitschriften und dem Vortragsstil des Dozierenden und beschreibt unter anderem nach Erfahrungen mit dem Berliner Lehrbetrieb drei Vorlesungstypen, einen diktierenden und auf Kontrolle bedachten Dozenten, einen schnell sprechenden oder lesenden Dozenten (als einen solchen betrachtet er Schleiermacher) und schliesslich einen nach Worten ringenden Dozenten mit unsortierten Notizen (hier verweist er auf Hegel). Diesen Typen habe er sein Niederschreiben in den Vorlesungen angepasst. Während er beim ersten natürlich mitgeschrieben und sich gelangweilt habe, konnte er beim zweiten versuchen, mit zu stenografieren, und schliesslich war dem dritten nicht

91 Heidegger 1919, S. 72f.

92 Vgl. Bosbach 2010; Bresslau 2007; vgl. auch Beispiele wie Semper/Bunand 1860.

93 Etwa Schulze 2008.

94 Siehe zu Textkulturen grundlegend Meier 2015; zu den bislang von der Universitätsgeschichte rezipierten Quellen besonders Rasche 2011.

95 Erdmann 1858.

leicht zu folgen, und die Notizen mussten das Gehörte eher paraphrasieren. Letztere Praxis habe den nachhaltigsten Lernerfolg erbracht, schätzt Erdmann ein.⁹⁶

Kolleghefte der Humboldt-Universität zu Berlin – Mitschriften zu Paulsen

Exemplarisch kann ein Quellenbestand sein, der durch die Handschriftenabteilung der Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin als digitale Ressource zur Verfügung gestellt wird. Es handelt sich um über 400 online-recherchierbare Kolleghefte überwiegend aus dem 19. Jahrhundert. Die Kolleghefte stammen zum grössten Teil aus Nachlässen ehemaliger Studierender oder aus gezielten Ankäufen der Bibliothek. Bei einer kursorischen Durchsicht der digitalisierten Kolleghefte fallen verschiedene Verschriftlichungsformen auf, darunter sind ausgearbeitete Texte, die man vielleicht als Essays beschreiben könnte, stichpunktartige Mitschriften, mit kurzen Absätzen oder auch nochmals durchgearbeitete Texte mit farbigen Unterstreichungen und Ergänzungen. Auch stenografische Mitschriften und sogar gedruckte Kolleghefte – Lithografien, die die handschriftliche Anmutung drucktechnisch reproduzieren – finden sich im Bestand.⁹⁷

Im Folgenden sollen die Mitschriften zu Vorlesungen von Friedrich Paulsen etwas eingehender betrachtet werden. Paulsen lehrte von 1882 bis 1908 an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität Philosophie und Pädagogik und gilt als Wegbereiter der historischen Bildungsforschung in Deutschland.⁹⁸ Zu Paulsen sind in der Autografensammlung der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin fünf Kolleghefte zugänglich, die zwei Studenten mit Bezug auf dessen Lehrangebot abfassten. Von Friedrich Blanck, dessen Studienschwerpunkt die Nationalökonomie war, stammen vier der Mitschriften zu Paulsens Vorlesungen.⁹⁹ Blanck bewahrte seine Studienunterlagen in recht grossem Um-

96 Ebd., S. 263-266.

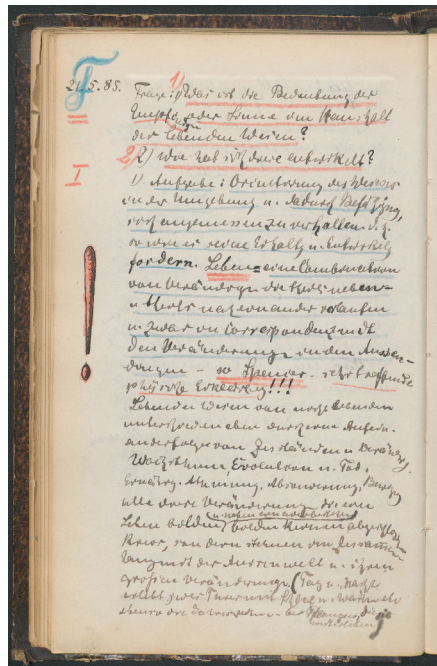
97 Es gibt Hinweise darauf, dass es eine Art »Markt« für diese Schriften gab: So rät schon Kiesewetter 1811: »Viel Zeit wird gewonnen, wenn der Studierende sich vor dem unnützen Schreiben hütet (wohin vorzüglich das Abschreiben von andern nachgeschriebene Collegienhefte gehört)« (S. 259). Wobei für ihn das Mitschreiben in Vorlesungen – er spricht von Nachschreiben« (S. 152) – zwar selbstverständlich ist, aber doch in gewisser Weise erlernt bzw. optimiert werden muss. Der Student müsse sich auf die Vorlesung vorbereiten, um zu wissen, was wichtig ist, und dann Abkürzungen gebrauchen, um dem Vortrag folgen zu können. Für Kiesewetter ist es überdies ganz normal, dass der Dozent stellenweise diktieren müsse.

98 Siehe zu Stellung und Wirken Paulsens an der Berliner Universität Horn 2002; Steensen 2010; Tenorth 2010; 2004; Drewek 2002; Kellmann 2010.

99 Wie sich den Studentenverzeichnissen der Universität entnehmen lässt; 1910 publizierte ein Friedrich Blanck das Buch *Der deutsche Nachrichtenmarkt* und reichte es als Dissertationsschrift an der Universität Heidelberg ein. Auf der Katalogkarte der Bayerischen Staatsbibliothek München zu diesem Buch finden sich ausserdem folgende Angaben zum Autor: »Geb. 26. April 55 Pleetz; Wohnort: Heidelberg; Staatsangeh. Mecklenburg-Strehlitz; Vorbildung: Gymn.

fang auf und liess sie teilweise binden, wodurch er sie auch in das Gefüge einer häuslichen Bibliothek eingliedern konnte.¹⁰⁰

Abb. 1: Farbige Markierungen in den Mitschriften Blancs¹⁰¹



Neubrandenburg Reife M. 76; Studium: Berlin 12S., Rig. 28. Febr. 08. « Da auch im Verzeichnis der Berliner Universität »Mecklenburg-Strelitz« angegeben ist und auch das Berliner Studium verzeichnet ist, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um denselben Friedrich Blanck handelt. Blanck war später in Heidelberg als Journalist tätig und engagierte sich ab 1911 in der Internationalen Vereinigung für vergleichende Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre in Berlin. Blanck korrespondierte mit Max Weber, weil er in eine Auseinandersetzung zwischen dessen Frau, Marianne Weber, und Arnold Ruge involviert war, vgl. Briefe 13., 14. u. 17. Dez. 1910, Heidelberg; siehe Weber 1994. Insgesamt digitalisierte die Universitätsbibliothek bislang 39 Hefte von Blanck.

100 Die Akzessionsnummer D. 1939. 629, die von Bibliotheksmitarbeiter/-innen in sämtlichen Kollegheften Blancs mit Bleistift eingetragen wurde, verweist darauf, dass der Bestand 1939 der Bibliothek geschenkt wurde (D = Dona). Im Akzessionsjournal der Universitätsbibliothek für 1939 findet sich im Band Dona/Tausch auf Seite 36: [32] der entsprechende Eintrag: »Kolleghefte von Dr. Fr. Blanck über Vorlesungen der Professoren Paulsen, Pernice, Zeller, Schmoller [u.a.] aus den 80ziger Jahren. 13 H. geb., 27 H. ungeb.« Als Lieferant ist in die Tabelle des Journals »Frau A. Blanck Heidelberg« eingetragen.

101 © UB der HU zu Berlin, Historische Sammlungen: Hdschr. Koll.290, S. 88.

Blanck schrieb zu folgenden Vorlesungen Paulsens Kolleghefte: 1. »Geschichte der modernen Philosophie«, 2. »Einleitung in die Philosophie«, 3. »Ethik mit Einschluss der Grundlinien der Staats- und Gesellschaftslehre [Wintersemester 1884/85]«, 4. »Prof. Friedrich Paulsen's Vorlesungen über Psychologie & Anthropologie«¹⁰² (Abb. 1). Während die ersten drei Mitschriften durch ein flüchtig wirkendes Schriftbild mit relativ starker Schräglage der Schrift und unregelmässigem Tintenfluss ein schnelles Mitschreiben errahnen lassen, wirkt das vierte Heft sorgfältiger und unter entspannten Umständen geschrieben. In allen Heften verweisen Datumsangaben auf einzelne Vorlesungseinheiten. Die Unterstreichungen markieren entweder in gleicher Tinte Hervorhebungen, die offensichtlich zeitgleich während der Aufzeichnung von Relevanz waren oder, wenn sie mit farbigen Stiften – Blanck präferierte Rot und Blau – vorgenommen wurden, sind sie vermutlich Spuren eines nachträglichen Durcharbeitens und könnten Element einer Memoriertechnik sein. Blanck kommentiert das Aufgezeichnete durch Ausrufe- oder Fragezeichen, die er an den Textrand setzte, oder er notiert Stichworte, die beispielsweise auf andere Autoren verweisen,¹⁰³ aber auch seinen Zweifeln tat er auf diese Weise in Grossbuchstaben kund. Er nimmt also zum professoral legitimierten Wissen eine eigene Position ein. Offensichtlich trug Blanck auch Textpassagen mithilfe der Kolleghefte seiner Kommilitonen nach, was einerseits auf Fehlzeiten und andererseits auf den Austausch der Hefte unter Kommilitonen schliessen lässt.¹⁰⁴ In seltsamem Verhältnis zum Geschriebenen stehen kleine Feder- oder Bleistiftskizzen wie die von einem Soldaten neben der Niederschrift zu Paulsens Ausführungen über die Mnemotechnik.¹⁰⁵ In diesen Zeichnungen schimmern andere Kontexte auf, seine Assoziationen oder auch der Blick aus dem Vorlesungssaal.

Im Gegensatz zu den Aufzeichnungen Blancks ist das Kollegheft, das Carl Rengel zu Paulsens »Paedagogik« 1883 schrieb, in akribischer Reinschrift verfasst.¹⁰⁶ In regelmässiger Handschrift und mit nur seltenen Korrekturen erinnert das Heft an die in Kanzleien verfassten Schriftstücke, in denen die Entwürfe –

102 Diese Mitschriften Blancks wurden durch die Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin digitalisiert. Die Digitalisate sind über die Homepage der Bibliothek zugänglich. Die Signaturen der einzelnen Hefte sind im Literaturverzeichnis unter ungedruckte Quellen aufgeführt.

103 Vgl. Blanck, *Psychologie und Anthropologie*, S. 37.

104 Er vermerkt dann unter dem Datum »nachtragen«, Blanck, *Psychologie und Anthropologie*, S. 53, oder »Nachgetragen nach den Heften von ...«, ebd., S. 127.

105 Blanck, *Psychologie und Anthropologie*, S. 123.

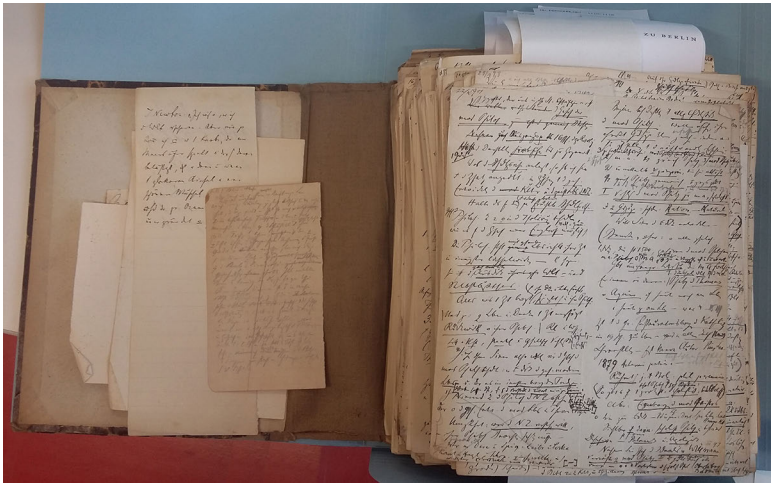
106 Das Digitalisat ist über die Homepage der Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin zugänglich, der Nachweis findet sich hier unter ungedruckte Quellen.

hier etwa die Notizen aus der Vorlesung – nochmals sprachlich überarbeitet und dann in Geltung beanspruchender Form schriftlich fixiert wurden.¹⁰⁷

Zum Verhältnis von Vorlesung und Mitschrift

Den genannten Vorlesungstiteln lassen sich folgende Werke Paulsens zuordnen: »System der Ethik. Mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre«,¹⁰⁸ »Einleitung in die Philosophie«¹⁰⁹ und »Pädagogik«¹¹⁰ – darüber hinaus finden sich Aspekte der Vorlesung »Psychologie und Anthropologie« in Kapiteln des Pädagogik-Bandes. Die postum erschienene »Pädagogik« ist deshalb bemerkenswert, weil der Herausgeber Willy Kabitz im Auftrag von Paulsens Witwe den Text aus nachgelassenen Notizen Paulsens und im Abgleich mit Kollegheften zweier ehemaliger Studenten rekonstruierte – und im Vorwort beklagte, es fänden sich Ungenauigkeiten in den Mitschriften.

Abb. 2: Mappe aus dem Nachlass Paulsen mit seinen Arbeitsnotizen¹¹¹



107 Von Carl Rengel sind ausserdem eine physikalische und vier mathematische Mitschriften erhalten. Sein weiterer Lebensweg sollte ihn als Mathematiklehrer in den höheren Berliner Schuldienst führen, vgl. Bieler 2007, S. 89, Anm. 74. Von einem Oberlehrer aus Potsdam namens Karl Rengel wurde im März 1896 an der Berliner Universität die Dissertation mit dem Titel *Der Einfluss der auswärtigen Politik auf die Kriegführung Friedrichs des Grossen im siebenjährigen Kriege, vornehmlich in den Jahren 1758—1763* eingereicht.

108 Paulsen 1889.

109 Ebd. 1892.

110 Ebd. 1911.

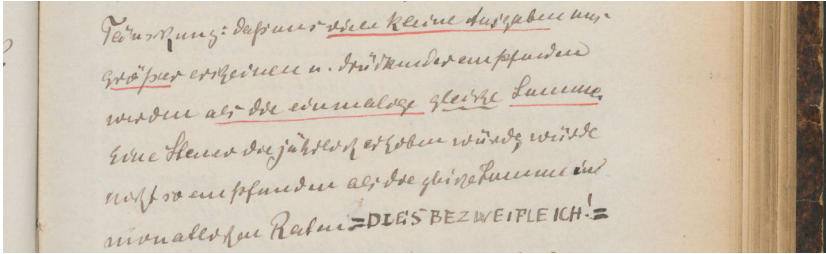
111 Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin, Karton: NL Paulsen, Mskr. 2b.

Die im Nachlass Paulsen überlieferten Konzepte und Notizen, die mehrfach be- und überarbeitet wurden, zeugen davon, wie Paulsen seine Rede im Sprechen hervorbrachte und sich dabei auf vorher gemachte Notizen bezog, die er ergänzte und teilweise strich und die im Nachhinein kaum als fortlaufender Text zu entschlüsseln sind schrieb (Abb. 2).¹¹² Eine Vorlesung wird gehalten – dabei sind selbstverständlich Änderungen der zuvor getroffenen sprachlichen und inhaltlichen Entscheidungen möglich, ja sogar notwendig, der Vortragende muss modifizieren, ausformulieren, kürzen, erklären. Paulsen wusste, dass sich diese Anpassungen des Skripts im Redeakt in Wechselwirkung mit dem Auditorium vollziehen und schrieb zu dieser gemeinsamen und aufeinander abgestimmten Produktivität: »Was dem Lehrer und Hörer die Freude an der Sache giebt, das ist, dass sie die Wissenschaft im Lauf der Vorlesung gleichsam mit einander aufbauen.«¹¹³

Vortrag ist Performanz und Interaktion mit dem Auditorium und gerade dann, wenn Paulsen seine Vorlesungen mitunter in kleinem oder gar privatem Kreis hielt, konnte er auf seine Zuhörer und Gäste eingehen und zugleich seine Gedanken ›laufen lassen‹. So konnte es genügen, sich vorab nur Umrisse zu skizzieren, die im Redefluss gefüllt wurden. Ist nun das Vortragen eine einen Text im Sprechen konstruierende Praktik, so das Mitschreiben der Studierenden eine weitere Konstruktion zwischen dem Hören eines vorgetragenen Textes und dem Schreiben. Das Schreiben kann ein Mitschreiben sein oder ein Nachschreiben, was auf den ersten Blick schon durch das sorgsame und flüchtige Schriftbild (unsauber, keine geraden Zeilen, unterschiedliche Schriftneigung) unterscheidbar ist. Ob es sich um Mitschriften oder Nachschriften handelt, ist oft auch anhand der Datumsangaben erkennbar. Mitschreiben ist, wie Erdmann schon ausführte, auch unterschiedlich im jeweiligen Anspruch, das Gehörte zu erfassen. Aufgrund der unterschiedlichen Zeitspannen, die Sprechen und das Aufschreiben des Gesagten mit der Feder beanspruchen, zeichnen sich Mitschriften, die sich unmittelbar in der Situation des Zuhörens vollziehen, in der Regel durch Verkürzungen aus – Wortabkürzungen (teilweise wird stenografiert), Stichworte, Paraphrasen. Anders war es, wenn der Dozierende ins Heft diktierte: Dann wurden ganze Merksätze festgehalten. Nachschriften sind ›Verarbeitungen‹ auf einer anderen Ebene – hier wird im Nachhinein das Verstandene und Verarbeitete festgehalten. Sie sind deshalb häufig als sorgfältig ausgearbeitete Essays überliefert, die sich auf Teilaspekte der Vorlesung konzentrieren. Der Inhalt eines Kollegheftes wird demnach von mehreren Akteuren gestaltet, in diesem Sinne ist das nun schriftlich Fixierte etwas anderes als das vormals als Vorlesungsmanuskript Entworfenene.

112 Vgl. das Vorwort des Herausgebers Willy Kabitz, S. IV, zu Paulsen 1911.

113 Paulsen 1902, S. 258.

Abb. 3: An dieser Stelle bezweifelt der Student die Aussage seines Professors¹¹⁴

Die Kolleghefte sind – je nachdem, ob sie Mit- oder Nachschriften enthalten – in unterschiedlichem Grad mit mündlich Doziertem verbunden. Differenzen in den Nachschriften – wie sie auch Kabitz für die Vorlesungen Paulsens rekonstruiert und als defizitär interpretiert hat – können auf mangelndem Verständnis oder unterlassener Mitteilung beruhen, man könnte sie jedoch auch als Spuren des von Paulsen angesprochenen ›lebendigen Auffassen[s]‹ begreifen. Mehr oder weniger prägnant sind nachträgliche Bearbeitungen wie eigenhändige Korrekturen (bei Verwendung von Bleistift, unterschiedlicher Status im Vergleich zur Mitschrift in Tinte). Persönliche Kommentare werden zumeist eher subtil, aber mitunter auch sehr explizit eingefügt wie hier bei Blanck (siehe Abb. 3). Die Mitschreibenden markierten die Differenz zwischen dem unmittelbar Notierten und dem dazu Selbstgedachten durch den Gebrauch unterschiedlicher Stifte, verschiedener Schriftstile oder schlicht durch die Platzierung der Anmerkungen etwa am äußeren Rand der Seite. Blanck notierte an einer Stelle in Druckbuchstaben »DIES BEZWEIFLE ICH!«¹¹⁵ (siehe Abb. 3) und distanziert sich damit von der gerade erst festgehaltenen Lehrmeinung. Dass Blanck seine Mitschriften durcharbeitete, lässt darauf schliessen, dass er sie im Rahmen von Memorierpraktiken nutzte, er das Wissen also beispielsweise in einer Prüfung wiedergeben zu müssen meinte. Das Binden der Hefte als präsentable Teile seiner Bibliothek (mit auf dem Buchrücken geprägten Titel) verhalf dem verzeichneten Wissensbestand ausserdem – zumindest in seinem privaten Rahmen – zu einer gewissen Dauer.

4 Fazit und Ausblick

Was hat der Blick auf die Kolleghefte und ihre Materialität an Erkenntnissen über deutsche Universitäten am Ende des 19. Jahrhunderts und die damalige Praxis der Lehre zeigen können? Welche weiteren Fragen können, ausgehend von den an

¹¹⁴ © UB der HU zu Berlin, Historische Sammlungen: Hdschr. Koll.290, S. 177.

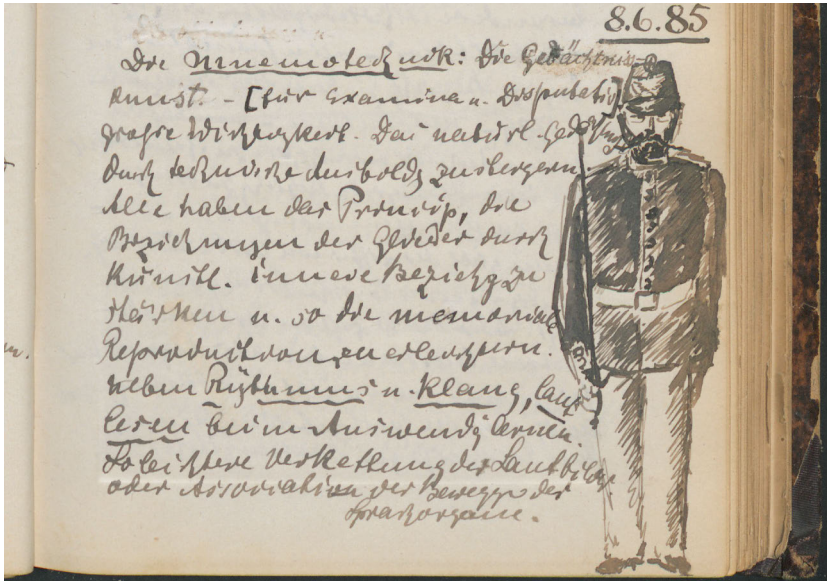
¹¹⁵ Blanck, Ethik, S. 177.

diesen Fällen nur beispielhaft gewonnenen Befunden, gestellt werden und welche Schlüsse für eine Universitäts- als Bildungsgeschichte lassen sich daraus möglicherweise ziehen?

Mit der Untersuchung der Kolleghefte als Artefakte einer universitären Praxis und vor allem der studentischen Praxis des Mitschreibens ist der produktive Aspekt von Vorlesungen in das Blickfeld geraten. Das erweist Studierende als Akteure des Wissenschaftsbetriebes. Einen Gewinn an Komplexität bedeutet die Wahrnehmung der Kolleghefte in ihrer Materialität. In den erhaltenen Heften Blancks zeigen sich Spuren seiner Auseinandersetzung mit dem Gehörten in mehreren Hinsichten: Er unterstreicht und ergänzt, seine Textarbeit vollzieht sich also in mehreren Etappen (a). Er notiert Literaturverweise und stellt paratextuelle und intertextuelle Bezüge her (b). Er fügt Zeichnungen ein und verweist so auf andere, eigene Erfahrungshorizonte, mit denen das dargebotene Wissen ›angereichert‹ wird (c, vgl. Abb. 4). Er bezweifelt und kommentiert, was er gehört hat, und positioniert sich damit zu einem Wissen, das vermittelt wurde (d). Gerade der Fall Blanck zeigt auf, dass Studierende sich nicht immer und nicht alle schlicht als bloße Empfänger wissenschaftlichen Wissens verstanden, sondern dieses zu relationieren wussten. Die Mitschriften sind individuelle Verarbeitungen eines Gehörten; sie stellen eine bestimmte Form der Aneignung von Wissensbeständen dar. Schreiben wird als heuristische Praxis fassbar, mit der das relevante Wissen eines Faches aufgenommen wird. Indem Studierende mitschrieben, legten sie sich eigene Wissensspeicher an.

In diesem Sinne bestätigen die nachträglichen Beobachtungen der Arbeitspuren, die die zuhörenden Studenten am Ende des 19. Jahrhunderts in Ausübung der Praktik des Mitschreibens hinterlassen haben, Paulsens Rettung der Vorlesung: Vorlesungen müssen keinesfalls nur einer Art mechanischer Mitschrift dienen; sie stellen nicht *per se* nur eine rezeptive, gar passiv aufnehmende und so als gering einzuschätzende Leistung dar. Sie erweisen damit zwar keinesfalls die Kritik an der Vorlesung, wie sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts geäußert wurde, als falsch, aber sie relativieren doch deren allgemeine Gültigkeit. Zudem könnten sie auch als Ausdruck eines wirksam werdenden kulturellen Musters gelten, einer Universitätskritik, die sich selbst gegen Ende des 19. Jahrhunderts nun als pädagogisch zu verstehen gibt und dabei alles mit dem Verdacht der Unwirksamkeit belegt, was nicht in einem engen Sinne als selbsttätiges und an Forschung ausgerichtetes Lernen aufgefasst werden, was nicht einem tieferen Verstehen dienen konnte.

Betrachtet man die Mitschriften zu Paulsens Vorlesungen im Kontext des grösseren Bestandes an Kollegheften in der Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin und vergleicht diese miteinander, erweisen sie sich aber nicht nur als Zeugnisse individueller Wissensaneignung. Die systematische Auswertung von

Abb. 4: Hin und wieder fügt Blanck Zeichnungen in seine Mitschriften ein¹¹⁶

Kollegheften in diesem Sinne als eine Art serieller Quelle kann Hinweise auf übliche, typische oder aber auch variierende Rezeptionspraktiken geben. Hier wäre zu fragen, ob die Form der Niederschrift und die jeweilige Schreibsituation systematisch korrelieren, ob etwa ein schneller oder unsystematischer Vortragstil bei einer Mitschrift vorherrschte oder ob die häusliche Ruhe einer Nachschrift oder das Vorhandensein eines Lehrbuchs zur Orientierung die Handschrift und die Art der Niederschrift veränderten – und ob vielleicht für bestimmte Zeiten eher das eine oder andere zu beobachten ist. Auch die Möglichkeit zu Rückfragen veränderte möglicherweise die Form der Niederschrift. Die serielle Auswertung liesse nicht nur Aussagen zu üblichen Schreibgeräten, sondern auch zur Entwicklung spezifischer Markierungspraktiken zu, z.B. inwiefern Unterstreichungen (verschiedene Farben und Stifte, Markierungen am Rand wie Striche, Kreuzchen, aber auch Frage- und Ausrufezeichen) oder Schriftbilder (Schreibstile, Schreiben im vorgeprägten Satzspiegel, halbbrüchige Schreibweise) fachspezifisch oder individuell sind und welchen Wandlungsprozessen sie unterliegen. Darüber hinaus liessen sie sich möglicherweise als Hinweise auf Vorläufigkeit oder auf Hierarchieverhältnisse (z.B. ranghöherer Korrektor) interpretieren. Untersucht werden könnte, ob diese Markierungen und Textbearbeitungen im Rahmen von Memoriertechniken auch über Studienzeiten hinaus Geltung hatten.

116 © UB der HU zu Berlin, Historische Sammlungen: Hdschr. Koll.290, S. 123.

Im Sinne disziplingeschichtlicher Fragestellungen kann nach fachlichen Praktiken gefragt werden. Identitäten einzelner Fachdisziplinen konstituieren sich im Vollzug spezifischer Praktiken.¹¹⁷ Im Hinblick darauf kann analysiert werden, wie Literaturverweise in Mitschriften eingefügt wurden, was also überhaupt und in welcher Weise zitiert und wie mit Fachtermini und Abkürzungen umgegangen wurde. Auch Konventionen zum Wechsel von Hand- und Druckschrift – etwa in der Beschriftung von Herbarbelegen – können so historisch verortet werden. Von Interesse im Hinblick auf die Geschichte der Disziplinen und des disziplinären Wissens ist es auch, die Ordnung und die Untergliederung von Sinneinheiten zu Vermittlungsinhalten in den Mitschriften und deren nachträglichen Bearbeitungen zu identifizieren: Wurden etwa eine Datumsgliederung angewandt, Kapiteleinteilungen vorgenommen, ein Index oder ein Inhaltsverzeichnis (mit Seitenangaben für das Heft) angelegt oder Schlagworte in den Marginalien oder in der Kopfzeile (Kolumnentitel) angeführt?

Darüber hinaus kann von unterschiedlichen Rezeptionspraktiken des weitergegebenen Wissens – das Mitschreiben in Vorlesungen ist als eine Rezeptionspraktik zu verstehen – in verschiedenen Gruppen ausgegangen werden, die sich durch je spezifische Rezeptionskulturen auszeichneten und so eine Art von Rezeptionsidentität, die Identität einer Fachdisziplin, einer Fachcommunity, ausbildeten.¹¹⁸ So sahen die Ergänzungen oder Korrekturen in mathematischen Kollegeften anders aus als die in der Altertumskunde. Die in dieser Form ausgebildeten Gruppenidentitäten konnten sich dann wiederum ändern, indem sich die Gruppen in ihrer Zusammensetzung änderten und einzelne Mitglieder unterschiedlichen Gruppen zugleich und zu unterschiedlichen Zeiten angehörten.

Mit Blick auf den Bestand an der Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin ist auszumachen, dass sich die Aufzeichnungspraktiken der Studierenden nicht nur je unterschiedlich für ein Fach ausbildeten, sie wandelten sich über bestimmte Zeiträume: Einerseits sind für das 20. Jahrhundert weniger Hefte überliefert – was mit der wechselvollen Zeitgeschichte in Zusammenhang stehen könnte, aber auch mit der geringeren Halbwertszeit des Wissens – und andererseits haben die vorhandenen eine individualisierte Anmutung. Sowohl die Beschreibstoffe (in Format, Liniatur etc.) als auch die Formen der Aufzeichnungen im Laufe des 20. Jahrhunderts wirken bei kursorischer Durchsicht heterogener. Man hat den Eindruck einer stärkeren Unmittelbarkeit, die Mitschriften wirken flüchtiger und weniger auf eine dauerhafte Speicherung ausgerichtet. Versteht man die ›Reinschrift‹ als eine wertvolle Lernpraktik, so könnte man aufgrund des Bestandes von Kollegeften in der Bibliothek der Humboldt-Universität annehmen, dass sie in der Universität jedenfalls an Bedeutung verliert.

117 Vgl. Daston 2000.

118 Vgl. Bach/Breidtbach/Wiesenfeld 2005.

Auch in der Bildungsgeschichte führt – so sei abschliessend festgehalten – eine praxeologische Perspektivierung und eine Beobachtung materieller Spuren vergangenen Lehrens und des Lernens zu einer ›Epistemologisierung‹ und gleichzeitig zu einer ›Historisierung‹ der Gegenstände und Konzeptionen des Beforschten. Ein reflektiertes Vorgehen, in dem kaum ein Begriff oder ein Phänomen der Frage nach ihrer jeweiligen Geschichte und kaum eine Beobachtung der Frage danach, was denn die problematischen erkenntnistheoretischen Grundlagen dieser sind, entgehen, entspricht einer praxeologischen Perspektive auf die Bildungsgeschichte – aber sicherlich nicht nur dieser.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin

[Anonym:] Paulsen. Geschichte der neueren Philosophie. vermutl. nach 1887 wg. entsprechendem Literaturvermerk. Nachlass Paulsen.

[Anonym:] Psychologie und Anthropologie von Prof. Paulsen, vermutl. 1885. Nachlass Paulsen.

Handschriften Abteilung der Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin

Blanck, Friedrich: [Paulsen] Einleitung in die Philosophie. Wintersemester 1883/84. (Hdschr. Koll. 250).

Blanck, Friedrich: [Paulsen] Ethik. Mit Einschluss der Grundlinien der Staats- und Gesellschaftslehre. Wintersemester 1884/85. (Hdschr. Koll. 291).

Blanck, Friedrich: [Paulsen] Geschichte der modernen Philosophie. Sommersemester 1883. (Hdschr. Koll. 249).

Blanck, Friedrich: Prof. Friedrich Paulsen's Vorlesungen über Psychologie und Anthropologie. Sommersemester 1885. (Hdschr. Koll. 290).

Rengel, Carl : [Paulsen] Paedagogik. Wintersemester 1882/83. (Hdschr. Koll. 257).

ETH-Bibliothek

Semper, Gottfried/Bunand, Eugène (1860): Stylllehre. Kollegnachschrift. Hochschularchiv, Hs 64 [I A].

Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin

Historische Sammlungen: Hdschr. Koll. 290.

Gedruckte Quellen

- Beneke, Friedrich Eduard (1826): Allgemeine Einleitung in das akademische Studium. Allen wahren Jüngern der Wissenschaft gewidmet. Göttingen.
- Erdmann, Johann Eduard (1858): Vorlesungen über akademisches Leben und Studium. Hannover.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]. In: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 6. Aufl. Darmstadt, S. 168-195.
- Kiesewetter, Johann Gottfried Karl Christian (1811): Lehrbuch der Hodegetik oder Kurze Anweisung zum Studiren. Berlin.
- Löwe, Maximilian Leopold (1839): Grundriß der allgemeinen Hodegetik. Als Leitfaden bei dem Beginn der akademischen Studien und bei allgemeinen hodegetisch-methodologisch-encyclopädischen Vorträgen. Dresden.
- Paulsen, Friedrich (1889): System der Ethik. Mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre. Berlin.
- Paulsen, Friedrich (1892): Einleitung in die Philosophie. Berlin.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin.
- Paulsen, Friedrich (1911): Pädagogik. Stuttgart.
- Scheidler, Karl Hermann (1835): Deducirter Plan zu Vorträgen über die Hodegetik und zu einem damit zu verbindenden hodegetischen Leseverein. Jena.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 33-68.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias/Petersen, Dorte (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 171-188.
- Ash, Mitchell G. (Hg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien.
- Bach, Thomas/Breidbach, Olaf/Wiesenfeldt, Gerhard (2005): Rezeptionsidentitäten und Rezeptionsschichtungen: Methodische Zugänge zur Wissenskulturskultur um 1800. In: Jahrbuch für europäische Wissenskulturskultur 1, S. 131f.
- Bach, Thomas/Maatsch, Jonas/Rasche, Ulrich (2008): ›Gelehrte‹ Wissenschaft. Das Vorlesungsprogramm der Universität Jena um 1800. Stuttgart.

- Bachmann-Medick, Doris (2013): Art. »Turn(s)«. In: Ute Frietsch/Jörg Rogge (Hg.): Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch. Bielefeld, S. 399-404.
- Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (2018): Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In: Diess. (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden, S. 1-28.
- Bielor, Katharina (2007): Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871-1933. Köln.
- Biernacki, Richard (1999): Method and metaphor after the new cultural history. In: Victoria E. Bonnell/Lynn Hunt (Hg.): Beyond the cultural turn. New directions in the study of society and culture. Berkeley, Los Angeles, S. 62-92.
- Biernacki, Richard (2005): Language and the shift from signs to practices in cultural inquiry. In: Gabrielle M. Spiegel (Hg.): Practicing history. New directions in historical writing after the linguistic turn. Rewriting Histories. New York, London, S. 228-244.
- Bloch, Marc (2002): Apologie der Geschichtswissenschaft oder der Beruf des Historikers. Stuttgart.
- Bosbach, Franz (2010): Die Studien des Prinzen Albert an der Universität Bonn (1837-1838). Prinz-Albert-Forschungen. Berlin, New York.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Brandt, Harm-Hinrich (2001): Studierende im Humboldt'schen Modell des 19. Jahrhunderts. In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel, S. 131-150.
- Bresslau, Harry (2007): Berliner Kolleghefte 1866/67 – 1869. Nachschriften zu Vorlesungen von Mommsen, Jaffé, Köpke, Ranke, Droysen. Marburg.
- Brocke, Bernhard vom (2001): Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Kriege um 1900. In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel, S. 367-401.
- Bruch, Rüdiger vom (1999): Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945. In: Mitchell G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, S. 29-57.
- Bruch, Rüdiger vom (2001): Die Gründung der Berliner Universität. In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel, S. 53-73.

- Burke, Peter (2014): *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*. Berlin.
- Caruso, Marcelo/Reh, Sabine (2020): Unterricht. In: Marcelo Caruso/Carola Groppe/Klaus-Peter Horn/Gerhard Kluchert/Ulrike Mietzner (Hg.): *Historische Bildungsforschung. Ein Handbuch* (in Druck).
- Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2006): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen.
- Chartier, Roger (1990): *Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit*. Frankfurt a.M., New York, Paris.
- Clark, William (1989): On the Dialectic Origins of the Research Seminar. In: *History of Science* 27, H. 2, S. 111-154.
- Daniel, Ute (2001): *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt a.M.
- Daston, Lorraine (2000): Die unerschütterliche Praxis. In: Kiesow, Rainer Maria/Simon, Dieter (Hg.): *Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit*. Frankfurt a.M., S. 13-25.
- De Certeau, Michel (1988): *Die Kunst des Handelns*. Berlin.
- Décultot, Élisabeth (2017): Exzerpt, Plagiat, Archiv. Untersuchungen zur neuzeitlichen Schriftkultur. Halle (Saale).
- Dowe, Christopher (2007): Ein Zeitalter der Lehre. Deutsche Universitäten im Kaiserreich. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 13, S. 57-88.
- Drewek, Peter (2002): Friedrich Paulsen. Bildungstheorie und Bildungsgeschichte. In: Klaus-Peter Horn (Hg.): *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart, S. 101-124.
- Erben, Wilhelm (1913): Die Entstehung der Universitäts-Seminare. In: *Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik* 7, Sp. 1247-1264 u. 1335-1348.
- Ermann, Wilhelm/Horn, Ewald (1904/05): *Bibliographie der deutschen Universitäten. Systematisch geordnetes Verzeichnis der bis Ende 1899 gedruckten Bücher und Aufsätze über das deutsche Universitätswesen*. Leipzig [u.a.].
- Fendler, Lynn (2013): There Are No Independent Variables in History. In: Thomas Popkewitz (Hg.): *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*. New York, S. 223-244.
- Freist, Dagmar (2013a): Dress to impress. Mode als materielle Praktik sozialer Distinktion in der ländlichen Oberschicht Nordwestdeutschlands. In: Dies./Frank Schmekel (Hg.): *Hinter dem Horizont. Projektion und Distinktion ländlicher Oberschichten im europäischen Vergleich*. Münster, S. 91-103.
- Freist, Dagmar (2013b): »Ich will Dir selbst ein Bild von mir entwerfen«. Praktiken der Selbst-Bildung im Spannungsfeld ständischer Normen und gesellschaftliche Dynamik. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dies. (Hg.): *Selbst-*

- Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 151-174.
- Freist, Dagmar (2015): Diskurs – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuezeitforschung – eine Annäherung. In: Dies. (Hg.): Diskurs – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuezeitforschung. Bielefeld, S. 9-30.
- Friedrich, Markus (2013): Die Geburt des Archivs. Eine Wissensgeschichte. München.
- Füssel, Marian (2006): Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit. Symbolische Kommunikation in der Vormoderne. Darmstadt.
- Füssel, Marian (2011): Die feinen Unterschiede in der Ständegesellschaft. Der praxeologische Ansatz Pierre Bourdieus. In: Ders./Thomas Weller (Hg.): Soziologische Theorie und Ständische Gesellschaft. Theorien und Debatten in der Frühneuezeitforschung. Frankfurt a.M., S. 24-46.
- Füssel, Marian/Sikora, Michael (2014): Kulturgeschichte der Schlacht. Krieg in der Geschichte. Paderborn.
- Füssel, Marian (2015a): Lehre ohne Forschung? Die Praxis des Wissens an der vor-modernen Universität. In: Martin Kintzinger/Sita Steckel (Hg.): Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne. Basel.
- Füssel, Marian (2015b): Praktiken historisieren. Geschichtswissenschaft und Praxistheorie im Dialog. In: Franke Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld, S. 267-287.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Frankfurt a.M.
- Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M.
- Gierl, Martin (2001): Kompilation und die Produktion von Wissen im 18. Jahrhundert. In: Helmut Zedelmaier/Martin Mulsown (Hg.): Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit. Tübingen, S. 63-94.
- Graf, Rüdiger (2008): Was macht die Theorie in der Geschichte? »Praxeologie« als Anwendung des »gesunden Menschenverstandes«. In: Janes Hacke/Matthias Pohlig (Hg.): Theorie in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt a.M., S. 111-129.
- Groppe, Carola (2012): History of Education in Germany. Historic development – Results – Raison d'être. In: Jesper Eckhardt Larsen (Hg.): Knowledge, politics and the history of education. Berlin, S. 179-193.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.) (2015): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangen Handelns. Paderborn.
- Hardtwig, Wolfgang (1985): Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1750 – 1819) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungs-

- schicht. Aufriß eines Forschungsproblems. In: *Geschichte und Gesellschaft* 11, H. 2, S. 155-176.
- Heidegger, Martin (1919/1987): *Zur Bestimmung der Philosophie*. Gesamtausgabe. Abt. 2: Vorlesungen. Bd. 56/57. Hg. von Bernd Heimbüchel. Frankfurt a.M.
- Heinemann, Manfred (Hg.) (1979): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*. Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart.
- Hicks, Dan (2010): *The Material-Cultural turn. Event and Effect*. In: Ders./Mary C. Beaudry (Hg.): *The Oxford handbook of material culture studies*. Oxford, S. 25-98.
- Hillebrandt, Frank (2015): *Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis?* In: Frank Schäfer/Anna Daniel/Ders. (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Sozialtheorie. Berlin, S. 15-36.
- Horn, Klaus-Peter (Hg.) (2002): *Pädagogik Unter den Linden*. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart.
- Hütig, Andreas (2010): *Dimensionen des Kulturbegriffs*. In: Jan Kusber/Mechthild Dreyer/Jörg Rogge/Ders.s (Hg.): *Historische Kulturwissenschaften*. Positionen, Praktiken und Perspektiven. Bielefeld, S. 105-124.
- Jackstel, Karl-Heinz (Hg.) (1986): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik*. Halle (Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 3).
- Jaraus, Konrad H. (1984): *Deutsche Studenten. 1800-1970*. Frankfurt a.M.
- Jaśtał, Katarzyna (2009): *Körperkonstruktionen in der frühen Prosa Heinrich Heines*. Krakau.
- Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hg.) (2003): *Die pädagogische Gestaltung des Raums*. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn.
- Kellmann, Klaus (2010): *Friedrich Paulsen und das Kaiserreich*. Neumünster.
- Kintzinger, Martin/Steckel, Sita (Hg.) (2015): *Akademische Wissenskulturen*. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne. Basel.
- Kipf, Stefan (1999): *Herodot als Schulautor*. Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. Köln.
- Klinger, Kerrin (2014): *Zwischen Gelehrtenwissen und handwerklicher Praxis*. Zum mathematischen Unterricht in Weimar um 1800. Paderborn.
- König, Gudrun M. (2005): *Alltagsdinge*. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen.
- Koolman, Egbert (1989): *Die Kollegnachschriften der Landesbibliothek Oldenburg*. Katalog. Oldenburg.
- Kusber, Jan/Dreyer, Mechthild/Rogge, Jörg/Hütig, Andreas (Hg.) (2010): *Historische Kulturwissenschaften*. Positionen, Praktiken und Perspektiven. Bielefeld.

- Larsen, Jesper Eckhardt (Hg.) (2012): *Knowledge, politics and the history of education*. Berlin.
- Lawn, Martin/Grosvenor, Ian (2005): *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines. Comparative histories of education*. Oxford.
- Lehmann, Ann-Sophie (2016): Objektstunden. Vom Materialwissen zur Materialbildung. In: Herbert Kalthoff/Torsten Cress/Tobias Röhl (Hg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn, S. 171-193.
- Leitner, Erich (1984): *Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität, 1800-1968*. Frankfurt a.M.
- Lönnecker, Harald (Hg.) (2015): »Deutschland immer gedient zu haben ist unser höchstes Lob!« Zweihundert Jahre Deutsche Burschenschaften: eine Festschrift zur 200. Wiederkehr des Gründungstages der Burschenschaft am 12. Juni 1815 in Jena. Heidelberg.
- Maurer, Michael (2005): Alte Kulturgeschichte – Neue Kulturgeschichte. In: *Historische Zeitschrift* 280, H. 2, S. 281-304.
- Meier, Thomas (2015): *Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken*. Berlin [u.a.].
- Meves, Uwe (2011): *Deutsche Philologie an den preußischen Universitäten im 19. Jahrhundert. Dokumente zum Institutionalisierungsprozess*. Teilbd. 1 und 2. Berlin, New York.
- Miller, Daniel (Hg.) (2005): *Materiality*. Durham.
- Mulslow, Martin (2007): *Die unanständige Gelehrtenrepublik. Wissen, Libertinage und Kommunikation in der Frühen Neuzeit*. Stuttgart [u.a.].
- Olbertz, Jan (1986): Hodegetik als akademische Morallehre. In: Karl-Heinz Jackstel (Hg.): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik*. Halle (Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 3), S. 47-58.
- Polanyi, Michael (1985): *Das implizite Wissen*. Frankfurt a.M.
- Popkewitz, Thomas S. (2013): Styles of reason: Historicism, historicizing, and their historical objects in the history of education. In: Popkewitz, Thomas (Hg.): *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*. New York, S. 1-26.
- Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Einleitung zum Beiheft. In: Priem, Karin/König, Gudrun/Casale, Rita (Hg.): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim (*Zeitschrift für Pädagogik* 58 [Beih.]), S. 7-13.
- Raphael, Lutz (2010): *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. München.

- Rasche, Ulrich (2011): Die frühneuzeitliche Universitätsgeschichte und ihre Quellen. Idee und Konzeption dieses Bandes. In: Ders. (Hg.): Quellen zur frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte. Typen, Bestände, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 13-28.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282-301.
- Reddy, William M. (2001): The navigation of feeling. A framework for the history of emotions. Cambridge.
- Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 189-200.
- Reh, Sabine (2014): Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education. In: Encounters in Theory and History of Education 15, S. 183-207.
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Roland Reichenbach/Patrick Bühler (Hg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim, Basel, S. 152-173.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden.
- Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2019): Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch- praktischer Lehrerbildung. In: Maria Dege-ling/Nadine Franken/ Stefan Freund/Silvia Greiten/Daniela Neuhaus/Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 65-80.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hg.) (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Heilbrunn.
- Reichardt, Sven (2007): Praxeologische Geschichtswissenschaft. Eine Diskussionsanregung. In: Sozial. Geschichte. Zeitschrift für historische Analyse des 20. und 21. Jahrhunderts 22, H. 3, S. 43-65.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung, Bielefeld, S. 69-100.

- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Ders. (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, S. 29-47.
- Rosenbrock, Gerd (1979): Bildung und Ausbildung. Ansätze zur pädagogischen Theorie der Universität im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, H. 6, S. 905-917.
- Sarasin, Philipp (2013): Art. »Routine«. In: Ute Frietsch/Jörg Rogge (Hg.): *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch*. Bielefeld, S. 352-357.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania.
- Schatzki, Theodore R. (2010): *The timespace of human activity. On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. London, New York.
- Schneider, Ulrich Johannes (2005): *Kultur der Kommunikation. Die europäische Gelehrtenrepublik im Zeitalter von Leibniz und Lessing*. Wiesbaden.
- Schneider, Ulrich Johannes (2008): *Kulturen des Wissens im 18. Jahrhundert*. Berlin [u.a.].
- Schubring, Gert (1991): *Spezialschulmodell versus Universitätsmodell. Die Institutionalisierung von Forschung*. In: Ders. (Hg.): *»Einsamkeit und Freiheit« neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart, S. 276-326.
- Schulze, Gottlob Ernst (2008): *Schopenhauers Kollegnachschriften der Metaphysik- und Psychologievorlesungen (Göttingen, 1810-11)*. Würzburg.
- Seifert, Sabine (2016): *Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812-1826)*. Berlin (Dissertation, Manuskript).
- Spiegel, Gabrielle M. (Hg.) (2005): *Practicing history. New directions in historical writing after the linguistic turn. Rewriting Histories*. New York.
- Spoerhase, Carlos/Dehrmann, Mark-Georg (2011): *Die Idee der Universität: Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars*. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte* 5, H. 1, S. 105-117.
- Spoerhase, Carlos (2015): *Das »Laboratorium« der Philologie? Das philologische Seminar als Raum der Vermittlung von Praxiswissen (circa 1850-1900)*. In: Andrea Albrecht/Lutz Danneberg/Olav Krämer/Carlos Spoerhase (Hg.): *Theo-*

- rien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin, München, Boston, S. 53-80.
- Stary, Joachim (1994): Hodegetik oder »Ein Mittel gegen das Elend der Studierfähigkeit«. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. In: *Das Hochschulwesen* 42, H. 4, S. 160-164.
- Steckel, Sita (2011): *Kulturen des Lehrens im Früh- und Hochmittelalter. Autorität, Wissenskonzepte und Netzwerke von Gelehrten*. Köln, Weimar, Wien.
- Steckel, Sita (2015): *Wissensgeschichten. Zugänge, Probleme und Potentiale in der Erforschung mittelalterlicher Wissenskulturen*. In: Martin Kintzinger/Dies. (Hg.): *Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne*. Basel, S. 9-58.
- Steensen, Thomas (2010): *Friedrich Paulsen. Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland*. Husum.
- Stickler, Matthias (2010): *Universität als Lebensform? Überlegungen zur Selbststeuerung studentischer Sozialisation im langen 19. Jahrhundert*. In: Rüdiger vom Bruch (Hg.): *Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910*. München, S. 149-186.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): »Über das Verderben auf den deutschen Universitäten« – Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert. In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 2, S. 11-22.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): *Erziehungswissenschaft*. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel, S. 341-381.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Paulsen als Historiker der Erziehung und seine Stellung an der Berliner Universität*. In: Thomas Steensen (Hg.): *Friedrich Paulsen. Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland*. Husum, S. 43-58.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): *Studenten, Studium und Lehre*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden. Band 1: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810 – 1918*. Berlin, S. 209-268.
- Tietmeyer, Elisabeth/Hirschberger, Claudia/Noack, Karoline/Redlin, Jane (Hg.) (2010): *Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur*. Münster.
- Tröhler, Daniel (2011): *Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte*. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 1, H. 1, S. 9-22.
- Tschopp, Silvia Serena (2009): *Die Neue Kulturgeschichte. Eine (Zwischen-)Bilanz*. In: *Historische Zeitschrift* 289, H. 3, S. 573-605.
- Vierhaus, Rudolf (Hg.) (1995): *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*. Göttingen.
- Weber, Max (1994): *Briefe 1909-1910*. In: Mario Rainer Lepsius/Wolfgang J. Mommsen (Hg.): *Max Weber. Gesamtausgabe*. Tübingen.

- Zedelmaier, Helmut (2001): Lesetechniken. Die Praktiken der Lektüre in der Neuzeit. In: Ders./Martin Mulsow (Hg.): Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der frühen Neuzeit. Tübingen, S. 11-30.
- Zedelmaier, Helmut (2002): Buch, Exzerpt, Zettelschrank, Zettelkasten. In: Hedwig Pompe/Leander Scholz (Hg.): Archivprozesse. Die Kommunikation der Aufbewahrung. Köln, S. 38-53.