

Wandel universitärer Wissenskulturen

Joachim Scholz



Abb. 1: Darlegung mit dem elektrischen Episkop im Hörsaal des Professor Dr. Stricker in Wien. Originalzeichnung von M. Ledeli (1890)

Der historische Wandel gelehrter Wissensordnungen ist mit eigenen Zugängen und Begrifflichkeiten seit Langem schon Gegenstand der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte sowie der Historischen Bildungsforschung. Dabei sind zuletzt die konsequente Historisierung der Konzepte und Erscheinungsformen von Wissen eingefordert, die disziplinäre Zuständigkeit erweitert und in kulturwissenschaftlicher Vorgehensweise vor allem die Praktiken des Umgangs und der Hervorbringung von Wissen betrachtet worden (vgl. Steckel 2015: 10). Statt der Reproduktion von Meistererzählungen ist das Ziel neuerer wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze, den Fragen nach der Geltung von Wissen, nach Arten und Weisen seiner Vermittlung und Aneignung unter Berücksichtigung der je konkreten historischen Situiertheit und der Vollzugs-

wirklichkeit von *Wissenspraktiken* heraus nachzugehen (vgl. Füssel 2022). Die Analyse historischer Praktiken – beispielsweise solche des Suchens und Sammelns, des Erwerbs und des Anwendens, des Verbreitens und Verwaltens etc. von Wissen (vgl. etwa Burke 2014; Zedelmaier 2015) – zeigt, dass Wissenskulturen keineswegs bloß im Horizont der ihnen zugrunde liegenden Ideen und »Hintergrundüberzeugungen« (Detel 2003) entstanden, sondern dass neue »epistemische Tugenden« (Gelhard/Hackler/Zanetti 2019) vor allem auch mit der Verfügbarkeit und den Gebrauchsweisen von Techniken sowie unterschiedlicher Materialitäten und Medialitäten entstanden und sich wandelten. So sehr plötzliche Innovationen diese Vorgänge beeinflussen konnten (z.B. Buchdruck, Digitalisierung, KI), erfolgte die Transformation von Wissenspraktiken doch selten spontan und abrupt als »Revolution« des Wissens, sondern oft in einem Prozess von langer Dauer, in dem immer wieder auch erstaunliche Vorläufe, Kontinuitäten und Uneindeutigkeiten in den Erscheinungsformen des Wissens zu verzeichnen sind (vgl. Renn 2022).

Spricht man von Wissenskulturen, so ist damit mehr als nur ein methodischer Zugang gemeint, der mit dem Fokus auf Umgangsformen und Materialitäten das Gemacht-Sein der sozialen Welt in den Mittelpunkt stellt. Die Rede von Wissenskulturen verweist auf unterschiedliche Grundverständnisse über den »Sinn« oder die Beschaffenheit des Wissens (etwa Wissen als Abbild oder Konstruktion) genauso, wie sie auf konkrete Verfahren zur Prüfung des Wissens gerichtet sein kann. Insbesondere verweist sie auf das Eingeständnis der Kontextualität und damit der historischen und sozialen Bedingtheit jeglichen Wissens und jeglicher Erkenntnis. Selbst wissenschaftliches Wissen unterliegt mitsamt den Ausprägungen epistemischer Praktiken und Überzeugungen Umständen, die sich im Wandel befinden. So weisen Daston und Galison (2007) nach, dass wissenschaftliche Objektivität selbst eine Geschichte hat, indem sie sich von frühneuzeitlichen Vorläuferfiguren im Verlauf des 19. Jahrhunderts abgrenzt und ausprägt und unter dem Eindruck auch ihrer Unzulänglichkeit heute längst mit neuen Präsentationsformen des Wissens konkurriert. Ein kulturalistisches Wissensverständnis bricht schließlich mit Denktraditionen, in denen es genügte, Wissen für »wahre gerechtfertigte Meinung« zu halten. Wer Wissenskulturen untersucht, befasst sich mit »Denk-, Einstellungs- und Verhaltensmustern, mit Gewohnheiten, Überzeugungen, mit Wertpräferenzen und Normen, die in übergreifenden Dimensionen von Kultur entstehen und sich mit Kulturen verändern« (Sandkühler 2014: 67).

In der über tausendjährigen Geschichte der europäischen Universität haben sich Umgangsformen mit Wissen und das Verständnis, wie man Wissenschaft betreiben sollte, mehrfach grundlegend geändert (vgl. Rüegg 1993–2010; Behrs/Gittel/Klausnitzer 2013). Schon bei ihrer Entstehung stand die Universität vor der Aufgabe, bereits vorhandene Wissenskomplexe zu integrieren. Im Hochmittelalter gelang es der Scholastik, das in den »septem artes liberales« klassifizierte spätantike Wissen in ein christliches Lehrprogramm zu integrieren. Im Ergebnis existierten klar definierte Vorgaben, wie ein durch die christliche Heilslehre festgelegtes und prinzipiell durch die Heilige Schrift begrenztes Wissen auf methodische Weise zu erschließen und den Prämissen, von denen auf Wesen und Bedeutung von Phänomenen geschlossen werden konnte, zuzuordnen sei. Der universitäre Umgang mit Wissen konzentrierte sich dabei auf die Weitergabe und Legitimation der Glaubenslehre und wurde durch Bezug auf religiöse Autoritäten

abgesichert. Die gängigen Vermittlungsformen – vor allem Vorlesung, Disputation und Übungen – trugen dem Rechnung. In Diktiervorlesungen wechselten sich abschnittsweises Vorlesen und methodische Erläuterungen ab. Auf der Aneignungsseite findet man vorwiegend Praktiken der Gedächtnisspeicherung. Wohl halblaut murmelnd und respektvoll gegenüber der Schrift memorierten und inkorporierten die Studierenden das Wissen, das es zu lernen und zu tradieren galt (vgl. Weber 2002: 40; vgl. auch Müller 1996: 270).

Auch wenn Erkenntnisse in der frühen universitären Wissenskultur noch nicht durch Forschung, wie sie für die moderne Universität typisch ist, produziert wurden und durch die scholastische Prinzipienwelt begrenzt waren, verzeichneten bereits die mittelalterlichen Universitäten Wissenszuwächse. In den entstehenden Universitätsbibliotheken wuchsen die Bestände von Handschriften, wie z.B. Gutachten zu theologischen Streitfragen, kontinuierlich an. Unter den Prämissen von Zuwachs und Bewahrung staffelten sich bereits vor der Erfindung des Buchdrucks die Formen des Wissensumgangs aus (vgl. Weber: 42f.). Die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern vermehrte im 15. Jahrhundert dann das Wissen rasant. Mit dem Buch als neuem Leitmedium entstand die Autor*innenschaft von Wissen, das Buch als Distanz-Lehrmittel beschleunigte die Ablösung der vormodernen, an das Vorlesen von Manuskripten gebundene Präsenzkultur der Universität und entzernte die akademische Kommunikation (vgl. Ricken/Reh/Scholz 2023: 328). Die gestiegene Papierproduktion veränderte auch die Praktiken des Studierens insofern, als Schreibhefte die eigenverantwortlich-produktive Aneignung des Wissens möglich machten: »The unprecedented availability of paper allowed students to produce a large number of documents and contents of them were a mirror of their study experience with notes of various kinds. Single words, phrases, quotations of various lengths, lecture notes, transcripts of works or parts of works on study subjects, or simply things of interest to the author« (Lepri 2023: 9–11).

An der Schwelle der Neuzeit begann die bis heute anhaltende Tendenz zur Differenzierung und Dynamisierung der Wissensproduktion und -zirkulation. Die lutherische Reformation hatte auch an den Universitäten das Ende der vormals statischen, auf bloße Tradierung setzenden Wissenskultur besiegelt, doch betonten neuere Forschungen wiederum die Prozesshaftigkeit des sich vollziehenden Wandels. Rahmenschaffende Vorgänge wie der Umbau der universitären Lehr- und Forschungsinfrastrukturen, das Einsetzen marktförmiger und obrigkeitlicher Steuerungsmechanismen oder die Ausdifferenzierung universitärer Disziplinen vollzogen sich nicht mit einem Mal, sondern allmählich. Im 18. Jahrhundert brach die hergebrachte Ordnung und Hierarchie der vier traditionellen Fakultäten, bestehend aus Theologie, Jura, Medizin und der Artistenfakultät, auf und die Zahl universitärer Disziplinen nahm zu. Hinzu kamen z.B. Mathematik und Philologie. Unmittelbar und nachhaltig beeinflussten die Ablösung des Lateins als Sprache der Gelehrten und Ausweis ihrer Wissenschaftlichkeit durch die Muttersprachen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (vgl. Füssel 2022; 2024) oder die Entstehung und Etablierung des Seminars, das zu Beginn des 19. Jahrhunderts als neue partizipatorische Lehr-/Lernform neben das Format der Vorlesung trat (vgl. Reh/Scholz 2019), die universitären Wissenspraktiken. Mit solchen Verschiebungen wurden nicht nur Wissensgegenstände anders hervorgebracht, zugleich transformierten sich, befeuert noch unter dem Einfluss der Aufklärung, auch die Subjekte des Wissens. »Bildungswissen«

als eine spezifische Form des Wissens, die auf persönliche An- und Zueignung von Wissen mit dem Ziel der Steigerung innewohnender Potentiale der/des Einzelnen gerichtet ist, erhält ab dem Beginn des 19. Jahrhunderts zentrale Bedeutung. Statt Wissen bloß (korrekt) zu erinnern und insofern zu reproduzieren, geht es nun darum, das Wissen zu verstehen, selbst zu durchdenken bzw. zu erläutern und eigenständig auf andere Fragen bzw. Probleme zu beziehen.

Ob in Büchern, unter dem Mikroskop, in botanischen Gärten, universitären Sammlungen und Museen oder in den Geisteswissenschaften im Postulat des Sich-Hineinversetzens beim Interpretieren von Texten: Objekte und Subjekte des Wissens, die das Vorstellungsvermögen herausforderten und neuen Sehgewohnheiten und Erkenntnisweisen Vorschub leisteten, waren auf dem Vormarsch. Viele nun im universitären Umfeld verstärkt zum Einsatz gebrachte Textformen, Medien und Materialitäten trugen dabei die Züge einer vordigitalen Virtualität, wie sie ähnlich bereits für die Experimente des Naturforschers Robert Boyle (1627–1691) ausgemacht worden ist (vgl. Shapin/Schaffer 1985/2011: 60–65). Die sinnliche Erfahrung seiner neuartigen Experimente bezog ihre Überzeugungskraft aus spezifischen sozialen Arrangements und der Replizierbarkeit, aber auch aus einer Technologie des »virtual witnessing«, einer literarischen Technologie, mit der Text und veranschaulichende Illustration für die Erzeugung eines Bildes einer experimentellen Szene im Kopf der Rezipient*innen sorgte: »The validation of experiments, and the crediting of their outcomes as matters of fact, necessarily entailed their realization in the laboratory of the mind and the mind's eye« (Shapin; Schaffer 1985/2011: 60). Hinzu kommt, dass im 18. Jahrhundert die immer weiter zunehmende Unüberschaubarkeit des gelehrten Wissens die Erkenntnis der Alterität von Wissen in räumlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht beförderte. Allwissenheitsansprüche gerieten in Misskredit (vgl. Zedelmaier 2015: 107–121), stattdessen wurden Verfahrensweisen der Kritik geltenden Wissens in die universitäre Wissenskultur implementiert. Universitäten entwickelte sich jetzt zu Orten, an denen die stetige Erweiterung und die Infra-gestellung von Wissen Vorrang erhielten.

Transformationen des Bildungswissens zeigen sich auch im Material, das aus der Praxis des Studierens entweder historisch überliefert ist oder gegenwärtig erhoben werden kann. In der Aufklärung wurde die Hodegetik zu einer rasant anwachsenden, primär an Studierende adressierten Literaturgattung, die Vorstellungen vom richtigen Studieren und einer idealisierten, in diesem Sinne »virtuellen« Universität vermittelte (s. Böhm in diesem Band). Die Entstehung von Hodegetiken, ein Resultat des Anwachsens der Buchbestände und der Notwendigkeit bücherkundlicher Unterweisung am Beginn der frühen Neuzeit (vgl. Olbertz 1994), ist selbst Zeugnis der Transformation universitärer Wissenskulturen. Kolleghefte und andere studentische Mitschriften sagen etwas aus über die Prozesse der Aneignung, des Ordnen und Sortierens und der Produktion von Wissen durch die Studierenden selbst und wie auch diese sich nicht erst heute zum Teil radikal gewandelt haben. Ein Beispiel vom Beginn des 20. Jahrhunderts: Als »auf seine gewohnte Aufforderung zu Beginn der Stunde: »Schreiben Sie, meine Herren!« sich nahezu keiner rührte, denn *einer* besorgte von da an das Mitschreiben des Diktates *für alle*«, habe sein Professor mit Entsetzen reagiert, erinnerte sich ein Universitätsprofessor im Jahr 1911 an seine Studienzeit zu Beginn der 1890er Jahre (Stapper 1911: 138). Die Hektographie, das neue billige »Vervielfältigungs-Schreibmittel« hatte die Praxis des Diktie-

rens im Kolleg damals von einem Tag auf den anderen gleichsam auf den Kopf gestellt. Die Auseinandersetzung mit Quellen wie diesen verdeutlicht, wie Wissenskulturen des Studierens an ihre Materialität gebunden sind und sich mit ihr so rasch wie hier, oder aber auf lange Sicht, ständig transformierten.

Heute scheint sich die Praxis des Studierens offenbar aus der Zweckbestimmung zu lösen, im Studium ein verbindliches Wissen zu erwerben und es auch langfristig, wohlmöglich generationenübergreifend zu fixieren. Aus den Notizen in der Lehrveranstaltung zu Hause ins Reine geschriebene, dann in Buchform gebundene Kolleghefte, die nach dem Studium gar die Grundlage eigener Vorlesungen bildeten, sind in der Überlieferung aus dem noch überschaubar kleinen akademischen Milieu der ›Sattelzeit‹ keine Seltenheit (vgl. Beispiele bei Füssel 2022: 464f.). Sie stehen auf der Ebene der Materialität aktuellen ethnographischen Beobachtungen des Umgangs mit digital vorliegendem Studienmaterial in der Massenuniversität entgegen. Digital aufbereitete Informationen werden heute eher collagenartig als Mix aus Texten, eigenen Notizen, Bildern etc. in digitalen Notizbüchern organisiert und in digitalen Ordnerstrukturen scheinbar bloß flüchtig im »Verlauf« oder »Download« abgelegt.¹ Alexander Lang und Kristin Flugel haben am Beispiel zweier geschichtswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen, die im Abstand von 125 Jahren stattfanden, aber auf identischen Quellen zum Peloponnesischen Krieg beruh(t)en, studentische Wissenspraktiken rekonstruiert. In der aktuellen Fassung der Lehrveranstaltung tritt eine im Studium kultivierte Wissensordnung zutage, deren Hauptmerkmal die Betonung des Kontingenzproblems ist. Hier stehen der Konstruktcharakter des Wissens, vor allem aber seine Grenzen und ein deutliches Bewusstsein für die Folgen der limitierten Quellenbasis im Vordergrund der Behandlung, während in Veranstaltungsmitschriften um 1900 den Quellen eine ganz andere Bedeutung gegeben wurde. Die Möglichkeiten, aus der begrenzten Quellenlage durch methodische Prozeduren eindeutiges Wissen zu generieren und festzuhalten, durch Schematisierungen und Berechnungen ein möglichst genaues und unbeschönigtes Bild des Schlachtverlaufes entstehen zu lassen, verweist auf die Konjunktur und die Verheißungen des Leitbildes der Objektivität auch in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Eine schon von den Zeitgenossen um 1900 wahrgenommene, heute noch immens gestiegene Quantität des verfügbaren Wissens, die mit digitalen Instrumenten aufkommenden neuartigen Erscheinungsformen von Wissen und neue, vielfach automatisierten Umgangsweisen mit Wissen müssen noch keine völlig neue, gar eine virtuelle Wissenskultur anzeigen. Selbst als Tendenzverstärkungen berühren diese Transformationen jedoch offensichtlich Geltungsfragen von Wissen. Die jüngsten Herausforderungen, Antwort auf die Frage zu finden, wie in Anbetracht der Ausbreitung von KI-Technologien studentisches Wissen noch angemessen überprüft werden kann, sind dafür ein Beispiel.

1 Für diesen Hinweis danke ich Kristin Flugel (vgl. auch Flugel 2024).

Literatur

- Behrs, Jan/Klausnitzer, Ralf/Gittel, Benjamin (2013): Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis, Frankfurt a.M., Bern, Wien: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03531-5>.
- Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia, Berlin: Klaus Wagenbach.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2007): Objektivität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Detel, Wolfgang (2003): »Wissenskulturen und epistemische Praktiken«, in: Johannes Fried/Thomas Kailer (Hg.), Wissenskulturen: Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, Berlin: Akademie Verlag, S. 119–131. <https://doi.org/10.1524/9783050047188.119>.
- Flugel, Kristin (2024): »Folienstift«. In: Early Career Forum des SFB 1567 (Hg.), Vokabular des Virtuellen. Ein situiertes Lexikon, Bielefeld: transcript, S. 82–90. <https://doi.org/10.14361/9783839472071-022>.
- Füssel, Marian (2015): »Lehre ohne Forschung? Zu den Praktiken des Wissens an der Universität der Frühen Neuzeit«, in: Martin Kintzinger/Sita Steckel/Julia Crispin (Hg.), Akademische Wissenskulturen: Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne, Basel: Böhlau, S. 59–88.
- Füssel, Marian (2022): »Hörsaal-Leben. Zur Praxisgeschichte der Vorlesung im 18. Jahrhundert«, in: Zeitschrift für Historische Forschung 49, S. 441–478. <https://doi.org/10.3790/zhf.49.3.441>.
- Füssel, Marian (2024): »Die Sprachen der Gelehrsamkeit und ihre Hörer. Zur Wahrnehmungsgeschichte akademischer Vorlesungen im 18. Jahrhundert am Beispiel Göttingens«, in: Andreas Flurschütz da Cruz (Hg.), Die Sprachen der Frühen Neuzeit. Europäische und globale Perspektiven, Köln: Böhlau, S. 385–397. <https://doi.org/10.7788/9783412530839.385>.
- Gelhard, Andreas/Hackler, Ruben/Zanetti, Sandro u.a. (Hg.) (2019): Epistemische Tugenden: zur Geschichte und Gegenwart eines Konzepts, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lepri, Valentina (2023): »Note-Taking with Method: Remarks on the Theories of Knowledge in Early Modern. De ratione studii Manuals«, in: Dies. (Hg.), Knowledge shaping. Student note-taking practices in early modernity, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 9–28. <https://doi.org/10.1515/9783111072722-002>.
- Müller, Rainer A. (1996): »Studentenkultur und akademischer Alltag«, in: Walter Rüegg (Hg.), Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800), S. 263–286.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1994): »Hodegetik – hallesche Wurzeln einer universitätspädagogischen Denktradition im Licht der akademischen Freiheit«, in: Günter Jerouschek/Michael Beintker/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.), Aufklärung und Erneuerung: Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694–1806). Zur Dreihundertjahrfeier, Hanau: Dausien, S. 234–244.
- Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2019): »Seminare um 1800. Zur (In-)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung«, in: Maria Degeling/Nadine Franken/Stefan Freund (Hg.), Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universi-

- tären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–80. <https://doi.org/10.25656/01:17266>.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): »Transformationen des Bildungswissens – eine wissenstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen«, in: Sandra Aßmann/Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, S. 313–347. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_12.
- Renn, Jürgen (2022): *Die Evolution des Wissens. Eine Neubestimmung der Wissenschaft für das Anthropozän*, Berlin: eBook Suhrkamp Verlag.
- Rüegg, Walter (4 Bde. 1993–2010): *Geschichte der europäischen Universität*, München: Beck.
- Sandkühler, Hans Jörg (2014): »Wissenskulturen. Zum Status und zur Funktion eines epistemologischen Konzepts«, in: Ders. (Hg.), *Wissen. Wissenskulturen und die Kontextualität des Wissens*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 59–72.
- Shapin, Steven/Schaffer, Simon (1985/2011): *Leviathan and the Air-Pump. Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*. New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7sv46>.
- Steckel, Sita (2015): »Wissensgeschichten. Zugänge, Probleme und Potentiale in der Erforschung mittelalterlicher Wissenskulturen«, in: Martin Kintzinger/Sita Steckel/Julia Crispin (Hg.), *Akademische Wissenskulturen: Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne*, Basel: Schwabe, S. 9–58.
- Weber, Wolfgang (2002): *Geschichte der europäischen Universität*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Zedelmaier, Helmut (2015): *Werkstätten des Wissens zwischen Renaissance und Aufklärung*, Tübingen: Mohr Siebeck.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darlegung mit dem elektrischen Episkop im Hörsaal des Professor Dr. Stricker in Wien. Quelle: Originalzeichnung von M. Ledeli (1890).

