

Christian Wilke

Werkzeug der Wissenschaft. Zur Rolle des impliziten Wissens in der wissenschaftlichen Textproduktion

2015

<https://doi.org/10.25969/mediarep/1091>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wilke, Christian: Werkzeug der Wissenschaft. Zur Rolle des impliziten Wissens in der wissenschaftlichen Textproduktion. In: Friedolin Krentel, Alexander Friedrich, Anna Rebecca Hoffmann u.a. (Hg.): *Library Life. Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. Lüneburg: meson press 2015, S. 219–238. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/1091>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Share Alike 4.0 License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

[7]

Werkzeug der Wissenschaft: Zur Rolle des impliziten Wissens in der wissenschaftlichen Textproduktion

Christian Wilke

*Denn nicht wir wissen, es ist allererst ein gewisser
Zustand unsrer, welcher weiß. (Kleist 2010, 289)*

Vor knapp 100 Jahren bezeichnete Max Weber den Begriff und das Experiment als „die beiden großen Werkzeuge der wissenschaftlichen Arbeit“ (Weber 1985, 595). Obwohl wir uns in diesem Buch nur die *Kulturwissenschaften* und gerade nicht die hochgradig technisierten Naturwissenschaften ansehen, so scheint uns doch das Ausmaß der Technisierung auch in diesen vermeintlich technikferneren Wissenschaften weit über das Begriffliche – und ähnliche Formalisierungen wie Methoden und Theorien – hinauszureichen. Neben dem methodisch-begrifflichen Werkzeug, das jede*r Wissenschaftler*in in der eigenen Disziplin erlernt, rücken für uns gerade heute die materiellen und räumlichen Bedingungen kulturwissenschaftlichen Arbeitens in den Vordergrund der Reflexion. In der Sektion *Dinge und Prozesse* haben wir einen Eindruck von der materiellen, technologischen und medialen Komplexität kulturwissenschaftlicher Werkzeuge zu geben versucht, wie sie seit den Anfängen der sogenannten „digitalen Revolution“ üblich geworden sind. Allerdings wollen wir zu den Werkzeugen kulturwissenschaftlicher Arbeit auch noch

eine weitere Art von Werkzeug zählen, die sowohl mit den Wissens-Dingen und Aufschreibesystemen (vgl. die Sektion Dinge und Prozesse) als auch mit den in diesen Systemen verwendeten Begriffen in einem engen Wechselverhältnis steht. Diese Art von Werkzeug lässt sich nicht von den professionellen Akteuren trennen, die es in ihrem Umgang mit all den Begriffen, Dingen und Prozessen des *Library Life* gebrauchen, weil es inkorporiertes Wissen ist. Es ist ein Wissen, das Wissenschaftler*innen im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisierung erlernen und sich gewissermaßen einverleiben müssen, damit sie in ihrem Arbeitsalltag darauf genauso selbstverständlich zurückgreifen können wie auf ein Werkzeug.

Dieses quasi-körperliche Werkzeug tauchte in dem vorangegangenen Kapitel 6 schon auf, das individuelle Kreativitätstechniken auf ihre kultur- und bildungsgeschichtlichen Wurzeln hin untersuchte. Doch wird inkorporiertes Wissen gegenwärtig wohl am ehesten dort anerkannt und untersucht, wo man es ganz offiziell mit wissenschaftlichen Lernsituationen zu tun hat. Namentlich die Hochschuldidaktik folgt der Einsicht, dass sich Begriffe nicht im luftleeren Raum bewegen, sondern dass man sie genauso wie Arbeitstechniken erlernen muss, um sie gebrauchen zu können. Nun ist es freilich kein Wunder, dass man vor allem die Lehre als jenen Ort der Universität betrachtet, an dem ein „Handwerkszeug“¹ vermittelt und erlernt wird, das zur Herstellung wissenschaftlichen Wissens nötig ist. Gleichwohl scheint es uns lohnenswert zu sein, diese lernpsychologische Perspektive auch auf das in der Forschung produzierte Wissen auszudehnen. Das heißt, die Frage zu stellen: Wie und was lernen Forschende eigentlich, dass sie ebenso routiniert wie anspruchsvoll Recherchen betreiben und Exzerpte erstellen, Wissen organisieren, Begriffe bilden und Thesen aufstellen, Gliederungen entwerfen und Texte verfassen können? Unsere These ist, dass dabei die Aneignung von *tacit knowing* bzw. *implizitem Wissen* (vgl. Neuweg 2001) eine zentrale Rolle spielt. Vorläufig und paradox formuliert: Forschende erwerben durch ihre Forschung ein Hintergrundwissen, das es ihnen ermöglicht zu forschen. Worin besteht diese besondere Art von Wissen?

Das Thema des *tacit knowing* in der Wissenschaft ist nicht neu, sondern schon seit Längerem ein zentraler Gegenstand der Wissenschaftssoziologie. Im Folgenden soll nur ein Ausschnitt dieses Themas herausgegriffen werden, das eigentlich viel größer ist. Man denke etwa an die kollektiv und oft unbewusst geteilten Paradigmen und epistemologischen Grundlagen wissenschaftlicher Diskurse (vgl. z.B. Kuhn 1973; Foucault 1974), ferner an traditionelle Bilder von Beruf und Funktion der Wissenschaft (vgl. KAPITEL 6) oder auch an das jeweils geteilte Hintergrundwissen in regionalen Habitaten wie Forschungsgruppen

1 In einer germanistischen Studieneinführung zum Beispiel schreibt das Kapitel „Handwerkszeug“ Tutorien die Aufgabe zu, die Techniken der Recherche und der wissenschaftlichen Zitation zu vermitteln (vgl. Schnell 2000, 105–107).

(vgl. Collins 1974) und Graduiertenzentren.² Das Thema des Textproduktionswissens in der Wissenschaft steht insofern in einem größeren Forschungsfeld des *tacit knowing* oder *impliziten Wissens* in der Wissenschaft.

Im Folgenden beleuchten wir also nur das Textherstellungswissen. Dafür beziehen wir uns auf die im Rahmen des Forschungsprojektes *Library Life* durchgeführten Interviews mit Wissenschaftler*innen unterschiedlichen Alters und Qualifikationsniveaus über die Entstehung von jeweils einem ihrer wissenschaftlichen Texte. Die Analyse dieser Interviews in Hinblick auf das darin thematisierte oder vorausgesetzte Hintergrundwissen über den eigenen Textproduktionsprozess kann eines sehr deutlich herausstellen: Wie das akademische *tacit knowing* in seinen allgemeineren Bezugsgrößen „Institut“ und „Diskurs“ sich wesentlich dadurch auszeichnet, dass es historisch gewachsen ist, so wird dieses *tacit knowing* auch in Bezug auf das individuelle Forschen und Schreiben durch einen zeitlichen Parameter entscheidend geprägt. Namentlich die *Berufsbiographie*, auf deren zentrale Bedeutung für die wissenschaftliche Arbeit wir bereits mehrfach zu sprechen kamen,³ zeigt sich hier als zentrale Einflussgröße. Bevor diese untersucht werden kann, ist es nötig, den Begriff des Wissens und den des impliziten Wissens zumindest in einigen Aspekten zu diskutieren.

Wissen und implizites Wissen

Die Begriffe Wissen und implizites Wissen werden nicht einheitlich verwendet und sind mittlerweile in ein interdisziplinär florierendes Gebiet der Wissensforschung einzuordnen (vgl. Neuweg 2000; Schützeichel 2007; Loehnhoff 2012). Dreh- und Angelpunkt beider Begriffe ist die Tatsache, dass Wissen nicht nur einen *Gegenstand*, sondern auch einen *Zustand* hat. Gemeint ist damit, dass Wissen sich nicht nur dadurch auszeichnet, ob es dieses oder jenes zum Inhalt hat, sondern auch dadurch, in welchem Grad an sozialer, technologischer oder psychologischer Wirksamkeit es jeweils vorliegt.

- 2 Für den Blick eines Anthropologen auf die Doktorand*innensozialisation der eigenen Disziplin, auf das enkulturierende Handeln der Doktorand*innen in ihrer *peer group* und in der etablierten *scientific community* vgl. Gerholm (1990).
- 3 So stellten wir in der Sektion ARBEIT UND RÄUME fest, dass die wissenschaftliche Arbeit im Verlauf der Berufsbiographie eine zeitliche und räumliche Entgrenzung erfährt. Dem ließe sich hier hinzufügen, dass mit steigender Zeitinvestition in Bildung und Beruf nicht bloß weniger Zeit für Privates bleibt, sondern dass durch die Etablierung von Routinen bei Prozessen der Wissensgenese auch Zeitersparnisse erzielt werden. Ferner sprachen wir im zweiten Block, speziell in KAPITEL 5 zu den Aufschreibesystemen, bereits von einer biographischen Ebene, um die Pfadabhängigkeit in den Blick zu nehmen, die sich im Laufe eines wissenschaftlichen Berufslebens in Bezug auf den Mediengebrauch einstellt. Eine solche selektive Wirkung auf die wissenschaftliche Praxis hängt, so ließe sich hier ergänzen, direkt mit der Zunahme von implizitem Wissen zusammen, da auch dieses auf bestimmte Praktiken abgestimmt ist, die andere ausschließen.

Exemplarisch für diese Unterscheidung – und bezogen auf *mentale* Zustände, die im Textproduktionsprozess eine wichtige Rolle spielen – ist die Klassifikation des Wissens nach de Jong und Ferguson-Hessler (1996). Einerseits gibt es Gegenstände von Wissen, wie etwa 1) Fakten und Konzepte, 2) Handlungen und Verfahren, 3) Situationen und schließlich 4) Ziele. De Jong und Ferguson-Hessler sprechen hier von konzeptuellem, prozeduralem, situationalem und strategischem Wissen. Man müsste hier – das sei nur am Rande erwähnt – noch das Wissen einer Person über sich selbst (ihre Fähigkeiten, Motivationen, Bedürfnisse, Gewohnheiten usw.) hinzufügen.⁴ Auf dieser Ebene ist es noch irrelevant, wie Wissen mental repräsentiert ist, dass es sich also im Besitz von Menschen befindet, die es leichter oder schwerer abrufen, mehr oder weniger internalisiert haben können. Daher kommen nun noch Verfügbarkeitsgrade oder Zustände von Wissen ins Spiel: a) oberflächliche oder tiefe Verarbeitung, b) isolierte oder vernetzte innere Struktur, c) angestrenzter oder automatisierter Umgang mit dem Wissen, d) explizites Faktenwissen oder angewandtes Prozedurenwissen, e) einseitige oder vielfältige Medialität (d.h. bezogen u.a. auf bildliche, schriftliche, gestische Verfügbarkeit) und schließlich f) generelle oder domänenspezifische Aufrufbarkeit. Damit verbindet sich die Vorstellung, dass jemand, der ein bestimmtes Wissen „aus dem FF“ hersagt oder prompt zur Anwendung bringt, ein tieferes Wissen hat als jemand, der das gleiche Wissen mit bewusster Anstrengung aufruft oder verwendet. Ferner, dass jemand, der ein bestimmtes Wissen nicht nur automatisiert, sondern auch in sich selbst vernetzt hat, wiederum ein tieferes Wissen hat als jemand, der es ebenso automatisiert, aber nur in isolierten Komponenten oder bestimmten Reihenfolgen zur Verfügung hat usf.

Wichtig für die hier zu beantwortende Frage nach der Rolle des impliziten Wissens bei der wissenschaftlichen Texterstellung ist erstens, dass das dafür so wichtige konzeptuelle Wissen in verschiedenen Graden beherrscht werden kann. Diese reichen von rein deklarativem Faktenwissen bis zum domänenübergreifend vernetzten, automatisiert angewandten und medial vielfältig verfügbaren Wissen. Hier deutet sich etwas an, wovon noch die Rede sein wird: konzeptionelles Wissen im Zustand eines orientierenden

4 Das Gebiet der Kenntnisse von den gewissermaßen psychophysischen Bedingungen erfolgreichen Lesens, Denkens und Schreibens spare ich im Folgenden aus. In KAPITEL 6 kam es bereits vielfach zur Sprache. Wie wichtig die Entwicklung einer Sensibilität gegenüber der eigenen Tagesstimmung ist, hebt ausdrücklich Elmar Wagner hervor; mit Blick auf Tage des Lesens und Tage des Schreibens sagt er: „Ich glaub, das Wichtigste bei diesem ganzen Schreibprozess ist ja ohnehin diese Sensibilität dafür ... ähm was, was möglich ist zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Elmar Wagner). Angemerkt sei, dass man diskursive Vorläufer dieses Wissensgebiets vermutlich in der Rhetorik (als der ersten Textproduktionstheorie) und Diätetik genauso finden würde wie in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts und nicht zuletzt in dem, was Nietzsche „die ganze Casuistik der Selbstsucht“ nennt (gemeint ist: Ernährung, Ort, Klima, Erholung). Vgl. Nietzsche (2011, 295); vgl. auch die Kategorie des motivationell-emotionalen Wissens bei Reckwitz (2003, 292).

Gefühls. Ähnliches gilt zweitens auch für wissenschaftliche Arbeitstechniken wie das Exzerpieren und letztlich den Prozess der Textherstellung im Ganzen. In beiden Fällen geht es nicht nur darum, bestimmte Inhalte, Situationen, Prozeduren und Ziele zu kennen, sondern auch, den Grad ihrer mentalen Verfügbarkeit möglichst zu erhöhen. Vermutlich geschieht dies vor allem durch das situierte Erlernen und kontinuierliche Anwenden dieser Kenntnisse, also durch die Forschungsarbeit selbst. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass Forschende es mit zunehmender Berufserfahrung besser verstehen, wissenschaftliche Texte zu schreiben,⁵ weil ihr dafür relevantes Wissen nicht einfach nur quantitativ zunimmt, sondern sich auch qualitativ verändert.

Es soll ein erstes Beispiel aus dem Interviewmaterial angeführt werden, das diese Erklärung mustergültig illustriert. Dazu haben wir uns erlaubt, Interviewstellen, die miteinander korrespondieren, zu einer gesprächsartigen Szene zu montieren.

Henrike Joost, Ende 20, Doktorandin, Literaturdidaktik: [S]o ne Dramendidaktik, die arbeite ich ja mehr oder weniger komplett quer einmal durch ...

Beate Deichler, Ende 50, Lebenszeitstelle, Literatur- und Kulturwissenschaften: Ich mache nie Exzerpte, ganze Exzerpte. Also das hab ich auch früher eigentlich nicht gemacht. Ganz am Anfang, so im Studium, schon, da habe ich immer ganze Bücher, so von A bis Z gelesen. [I1 lacht] Mach ich nicht mehr, ich mach' immer nur so fokussierte, ähm, Exzerpte, ...

Henrike Joost: ... häufig fang ich an [zu exzerpieren] und schreib z.B. nicht den Text dazu, weil ich denke, das weiß ich dann schon [I lacht], wo ich das gelesen habe, das weiß ich dann, das fällt mir dann schon wieder ein, und nach dem vierten Tag weiß ich natürlich nicht mehr, ... hab ich auch immer noch nicht nach Jahren selbst gelernt, dass ich das nicht machen darf ...

Beate Deichler: Man muss halt immer gucken, dass man auch die Zitate richtig, und die Seitenzahlen, sonst findet man das hinterher nicht mehr. Aber das habe ich so im Laufe meines Lebens irgendwie [kurzes Lachen], ist mir das in Fleisch und Blut übergegangen.

Diese Gegenüberstellung zum Thema des Exzerpierens zeigt, dass das konzeptuelle und prozedurale Wissen, mit dem sich diese Technik anwenden lässt, erst dann niederschwellig verfügbar wird, wenn es kontinuierlich angewendet

5 Dieser Zusammenhang steht natürlich in Abhängigkeit von weiteren Faktoren. Forschende, die aus bestimmten Gründen – etwa der sozialen Herkunft oder der außerberuflichen Interessen und Verpflichtungen – eher wenig akademisch wichtige Erfahrungen sammeln konnten, haben vermutlich auch bei der wissenschaftlichen Textproduktion mehr Mühe als andere. Wie das Verhältnis solcher Faktoren zur Zahl der Berufsjahre und der Qualifikation einzuschätzen ist, muss hier offen bleiben.

worden ist.⁶ Man hat es also mit einer zirkulären Begründung des Lernens zu tun, die sich auf den Zeitraum der schrittweisen Konditionierung erstreckt: Man lernt das Exzerpieren durch das Exzerpieren. Kennt man es dagegen nur vom Hörensagen, dann gibt dies ein Musterbeispiel für die Kluft zwischen Wissen und Handeln ab, die mit dem Begriff des „trägen Wissens“ bezeichnet wird (vgl. Gruber und Renkl 2000).

Das Beispiel verlangt jedoch nach einer genaueren Analyse des Wissens vom wissenschaftlichen Arbeiten. Es ist kein Zufall, dass die berufserfahrene Beate Deichler von „Fokus“ spricht und davon, dass ihr etwas in „Fleisch und Blut“ übergegangen ist. Damit drückt sie zwei elementare Eigenschaften von implizitem Wissen aus, wie es Michael Polanyi versteht.

Die Zustands-Ebene des Wissensbegriffs nach de Jong und Ferguson-Hessler führt schon recht nah an das heran, was Polanyi mit implizitem Wissen meint. Implizitheit nennt auch er den Zustand, in dem Wissen niederschwellig, ja unwillkürlich aktivierbar ist. Ihm geht es dabei aber genauer darum, dass die menschliche Kognition stets mit zwei Arten von Aufmerksamkeit operiert.⁷ Das niederschwellig verfügbare Wissen bildet die sogenannte subsidiäre Aufmerksamkeit (*subsidiary awareness*), d.h. das Hintergrundbewusstsein. Die Aufmerksamkeit auf das Exzerpieren ist, um bei dem Beispiel zu bleiben, bei Beate Deichler subsidiär. Sie nimmt diese Tätigkeit ebenso hintergrundbewusst wahr wie ihren Körper („Fleisch und Blut“). Entscheidend für die Konzeption Polanyis ist, dass diese Art der Aufmerksamkeit eine fokale Aufmerksamkeit (*focal awareness*) ermöglicht. In dem Beispiel bedeutet das, dass man durch das hintergrundbewusste Exzerpieren gerade nicht auf Quellenangaben und Seitenzahlen achten muss wie ein Fahranfänger auf das Schalten, sondern dass man sich stattdessen darauf konzentrieren kann, was man sich notieren will (oder wo man hinfahren will). In Anlehnung an Gilbert Ryle nennt Polanyi diese fokussierende Leistung des Hintergrundbewusstseins „transition from ‚knowing how‘ to ‚knowing what‘“ (Polanyi 1974, 56; vgl. Ryle 1946). In Beate Deichlers Hintergrundbewusstsein scheint aber neben dem Wissen über das Prozedere des Exzerpierens noch ein konzeptuelles oder strategisches Wissen enthalten zu sein. Vor dem Hintergrund dieses bereits leicht verfügbaren Wissens nimmt sie wissenschaftliche Texte fokal nur insoweit wahr, als diese

6 Mit einer interaktionistischen Sozialtheorie ließe sich diese Gewöhnung genauer als *role taking* bestimmen. Henrike Joost müsste sich als schreibende Leserin in die Rolle der lesenden Schreiberin hineinversetzen, als die sie eben „hinterher“ auf die eigenen Exzerpte zurückgreifen wird. Dass Joost in dem Beispiel nur mit einem kurzen Zeitraum rechnet, in dem sie wieder zur Leserin ihrer Exzerpte wird („dann“, „nach vier Tagen“), lässt vermuten, dass sie kein langfristiges Ordnungssystem hat, das sie zu zuverlässigen bibliographischen Angaben zwingt. Vgl. zu einem interaktionistischen Konzept wissenschaftlichen Schreibens (Engert und Krey 2013).

7 Vgl. zur sogenannten impliziten Triade, die beide Aufmerksamkeiten und ihr Verhältnis zueinander beschreibt (Polanyi 1966, insbes. 4–36; Neuweg 2001, insbes. 187–204).

für ihre Forschung relevant sind. Dabei fungiert ihr fachliches Vorwissen als *knowing how*, das ihr bei der Lektüre ein fokussiertes *knowing what* ermöglicht.

Das Hintergrundbewusstsein ist insofern immer konstruktiv, es ermöglicht Wahrnehmungen und Tätigkeiten, die sonst unmöglich wären. Implizites Wissen nach Polanyi, so lässt sich jetzt etwas technisch formulieren, bezeichnet dieses Fundierungsverhältnis zwischen Hintergrund- und Fokalbewusstsein. Polanyi vergleicht es damit, wie wir unseren *Körper* oder wie wir *Werkzeuge* verwenden (vgl. Polanyi 1966, 15f.; ders. 1974, 58f.; Neuweg 2001, 157–160). Mit der Metapher der Einverleibung oder des Werkzeuggebrauchs ist zum einen gesagt, dass wir uns dessen, was wir implizit wissen, genauso bewusst sind – nämlich hintergrundbewusst – wie eines Werkzeugs, wenn wir damit auf etwas anderes einwirken. Die implizite Dimension von Wissen besagt daher auch nicht unbedingt, dass man solches Wissen gar nicht explizieren könnte; sie besagt zunächst, dass es in dem Moment, in dem es hintergrundbewusst ist, nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Doch ist mit der Werkzeug- und Körpermetapher auch gesagt, dass Wissen im Zustand der Impliztheit unsere Handlungsmacht und unser Unterscheidungsvermögen vergrößert, also gewissermaßen unseren Körper erweitert und so unsere *Könnerschaft* vergrößert.

Es kommt nun darauf an, die Interviews auf folgende Frage zu untersuchen: Inwiefern basiert die darin thematisierte Könnerschaft auf einem Wissen, das durch situiertes Lernen – also durch Berufserfahrung – so niederschwellig verfügbar gemacht wurde, dass es als quasi-körperliches Werkzeug der wissenschaftlichen Textherstellung fungiert?

Implizites Situations- und Handlungswissen

In der wissenschaftlichen Arbeit lassen sich Konzept- und Faktenwissen nur schwer von Wissen über Handlungen und Situationen unterscheiden. Recherchieren, Lesen, Exzerpieren, *mind mapping* und Ähnliches haben ja unweigerlich mit sachlichen Inhalten zu tun. Es ist daher schwer zu entscheiden, wann die Praxis der Theorie eher von der Theorie und wann eher von der Praxis bestimmt wird. Vielleicht führen gerade im Studium zuerst praktische Ziele wie Austausch oder Mitmachen dazu, dass man sich konzeptionelles Wissen viel effektiver aneignet als durch konzeptgeleitetes, sachlich orientiertes Handeln. Die Interviews, die vor allem mit Doktoranden, Post-Docs und Habilitierten geführt wurden, legen jedenfalls eher umgekehrt die Vermutung nahe, dass konzeptgeleitetes Handeln zu Beginn der akademischen Laufbahn so viel Aufmerksamkeit bindet, dass es noch nicht in Situationen eingebettet werden kann, die komplexer sind als eben das ungestörte Arbeiten am Schreibtisch selbst. Das folgende Beispiel kann diesen Zusammenhang anschaulich machen. Denn es ist wohl nicht nur dem

Persönlichkeitstypus, sondern auch und vor allem der Berufserfahrung und den unterschiedlichen Kompetenzniveaus geschuldet, dass die beiden Interviewten unterschiedliche Antworten auf die Frage geben, wo sie schreiben können und wo nicht:

Henrike Joost, Ende 20, Doktorandin, Literaturdidaktik: Ich ... habe auch noch niiiiiee, also weiß ich gar nicht, ob ich jemals mit nem Laptop auf 'm Schoß Zug gefahren bin. [Lachen] Also, ähm, ich kann mich grad nicht erinnern, und ich könnte da nicht schreiben, da wär' viel zu viel los, ne, ...

Lennart Albrecht, Anfang 40, Soziologieprofessor: Ich schreibe dann, wenn es sein muss. Also wenn ich unter Zeitdruck bin, dass etwas fertig werden muss, dann schreibe ich im Zug. ... Vorgestern, habe ich eine PowerPoint-Präsentation im Zug erstellt, also das sind irgendwie so Sachen, die gehen dann eigentlich ganz gut, weil das auch nicht so große Konzentration erfordert.

Unsere These wäre, dass einem das wissenschaftliche Wissen erst relativ geläufig sein muss, um es im Zug für ein Publikum aufzubereiten. So dürfte die Erstellung der Präsentation auch nicht deshalb ohne „große Konzentration“ vor sich gegangen sein, weil das dabei verwendete Wissen so trivial gewesen wäre, sondern weil die hier fragliche Person seit der Promotion als der Qualifikation zu eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit auf eine mindestens zehnjährige Erfahrung im Aufbereiten und Vertexten von wissenschaftlichem Fachwissen zurückgreifen kann. Erst, so lässt sich vermuten, wenn ein beträchtlicher Teil dieses Wissens implizit geworden ist, kann man sich auch an die Situation des Umgangs mit diesem Wissen in einem Zug gewöhnen. Und erst wenn man sich daran gewöhnt hat, kann man dort schließlich ohne große Mühen, „wenn es sein muss“, eine regelrechte Arbeitseinstellung „abrufen“. – Wie auch immer man den Zeitdruck als Generator dieser Kompetenz beurteilen mag: Mit Blick auf den langwierigen Prozess der Aneignung dieser Fähigkeit verwundert es jedenfalls nicht, dass die Doktorandin ein solches Prozedere gar nicht im Repertoire hat, während der Professor gerade vorgestern noch darauf zurückgreifen konnte bzw. musste.

Henrike Joost nimmt die potenzielle Schreibsituation im Zug vor dem Hintergrund wahr, dass sie gewöhnlich in einem privaten „isolierten Arbeitszimmer“ an ihrer Dissertation arbeitet. Man glaubt ihr gern, wenn sie sagt: Im Zug ist „viel zu viel los“. Ähnliches sagt sie über die Möglichkeit, in ihrem Uni-Büro an ihrer Dissertation zu schreiben:

Henrike Joost: [I]ch hab eben mein isoliertes Arbeitszimmer, von daher kann mich grundsätzlich natürlich schon ziemlich viel stören, weil ich brauch halt diese Ruhe, ... also es geht gar nicht um Lärm, es geht eher um Menschen vielleicht, die mich dann stören, weil sie was wollen oder

so, deswegen glaub ich auch, dass ähm, ich auch, wenn eben so Trubel bei uns in O-Stadt im Büro ist, also da könnt ich jetzt auch nicht konzentriert irgendwie ... an 'nem Projekt arbeiten.

Man kann Joosts Betonung darauf, dass es sich um eine „konzentrierte“ Arbeit handelt, als Indiz dafür werten, dass ihr Umgang mit wissenschaftlichem Wissen eine intentional recht angestrengte Informationsverarbeitung darstellt. Vielleicht wird man einwenden: Wie sollte wissenschaftliche Arbeit das nicht sein? Was ist das für eine Wissenschaft, die man mit links macht? Doch wird dieser Umgang wohl erst desto leichtgängiger, je länger man darin geübt und je weiter man in dem Prozess der wissenschaftlichen Qualifikation fortgeschritten ist. Die niederschwellige Aktivierbarkeit wissenschaftlichen Wissens wird zu einer ziemlich alltäglichen Fähigkeit professioneller Akteure. So betont etwa Juniorprofessor Sebastian Sander gerade umgekehrt zu Henrike Joost, dass er das für seine Texte nötige Wissen ganz leicht verfügbar hat, also ohne große Hürden aktivieren kann:

Sebastian Sander, Mitte 30, Juniorprofessor, Anglistik: [E]infach aufgrund auch der Tatsache, dass ich eben mehrere Sachen sowieso parallel mache, habe ich nie das Gefühl, dass ich durch irgendwas gestört werde, weil ich immer das eigentlich gewöhnt bin. Also, ich kann deswegen auch sehr unproblematisch von der einen Tätigkeit wie jetzt eben der Textentstehung zu einer anderen Tätigkeit wie einem Studentengespräch oder so umspringen. Das macht mir eigentlich nichts aus, weil ich danach auch relativ zeitnah und zügig an die Textentstehung anknüpfen kann. Das ist also ich bin es mittlerweile gewöhnt. Deswegen empfinde ich es auch nicht als Störung.

Nun könnte man annehmen, dass Sander erst hat anfangen können, „mehrere Sachen parallel“ zu machen, nachdem sein Fachwissen eine relativ ausgeprägte implizite Dimension erhalten hat. So gesehen würde ein hoher Verfügbarkeitsgrad von konzeptuellem Wissen dessen Einbettung in eine Situation multipler Handlungsabläufe erlauben. Gleichwohl muss eingeräumt werden, dass über die erfahrene Arbeit mit Begriffen und Fakten hinaus gerade auch das tägliche Handeln in der komplexen Bürosituation selbst dazu beiträgt, eben diese Situation immer besser zu meistern. Das situierte Erlernen paralleler Handlungsabläufe in pragmatischen und zweckorientierten Zusammenhängen macht „wissenschaftliche Arbeit“ über die bloße Textherstellung hinaus auch zur „Gewohnheit“. Auguste Rodins berühmte Plastik *Der Denker* wäre dafür das falsche Bild.

Wie sonst als durch ein relativ dicht vernetztes und automatisiert verfügbares Sach- und Konzeptwissen, das über Jahre gewachsen ist, sollte man sich erklären, dass Professorinnen und Professoren praktisch im Akkord lehren, betreuen, begutachten und forschen können, ohne sogleich zu ermüden? Man

muss sich erfahrene Forschende vielleicht als Schweizer Taschenmesser ihrer Disziplinen vorstellen: Das Wesentliche tragen sie immer bei sich und können daher zumeist ohne längeres Nachdenken ihre Arbeit erledigen. So jedenfalls mag unsere idealisierte Sicht auf sie sein, obwohl damit noch nicht ausgemacht ist, ob es sich hierbei um Anpassungsstrategien an gegebene Verhältnisse oder tatsächlich um einen „Zugewinn“ durch das „Lernen mit Störungen“ und „multiplen Anforderungen“ handelt – beides ist denkbar.

Das implizite Wissen kann indes als ein zentraler Akteur im Aktantennetzwerk des *Library Life* bezeichnet werden. Es steht in einem Wechselverhältnis mit diesem Netzwerk an Dingen und Praktiken, indem es jeweils über die Größe der Komplexität entscheidet, die in einem solchen Netzwerk stabilisiert werden kann. Arbeitsweisen werden im Laufe der Professionalisierung wissenschaftlicher Akteure häufig so komplex, dass sie deren kognitive Fähigkeiten effektiv erweitern – oder, im weniger günstigen Falle, ab gewissen Punkten überfordern.⁸ In beiden Fällen scheint es prinzipiell möglich zu sein, bereits etablierte Praktiken zumindest phasenweise wieder zu verändern, obwohl sie als unveränderlich oder zumindest schwerfällig erfahren werden. Diese These würde erklären, warum man im Laufe eines wissenschaftlichen Berufslebens oft erst von unerwarteten Gelegenheiten oder Zwängen über die Flexibilität der eigenen Arbeitsweise unterrichtet wird. Man entwickelt aus der eigenen Arbeit heraus eine „implizite Blindheit“ (vgl. Neuweg 2001, 344–364) für die Freiheitsgrade dieser Arbeit – und kann daher, durch positive wie negative Irritationen „gezwungen“, „interessante Erfahrung[en]“ (Lennart Albrecht) machen.

Beate Deichler, Ende 50, Lebenszeitstelle, Literatur- und Kulturwissenschaften: [B]ei [einem großen Forschungszentrum] in [einer großen Stadt] ... gab es, also für vier Monate ein Stipendium, das habe ich auch gekriegt, ähm für, ja, zur Fertigstellung ... dieses Buchs. Und dort hat sich meine Arbeitsweise völlig geändert. Weil ich da praktisch wie so eine Büroarbeit gemacht habe. Ich bin da morgens hin, ich weiß schon gar nicht mehr, 9 oder so. Da war Arbeitsplatz und Wohnbereich getrennt, zum ersten Mal in meinem Leben. ... Das war sehr gut, ähm, und da habe ich natürlich unheimlich viel so weggeputzt, ne? Also richtig so runtergeschrieben. Ich habe eigentlich von morgens bis abends runtergeschrieben. ... das geht natürlich nur, wenn man sehr, sehr viel Vorarbeiten hat.

Lennart Albrecht, Anfang 40, Soziologieprofessor: [U]nd deswegen ist es vielleicht für mich eine irgendwo eine ganz interessante Erfahrung auch gewesen, weil ich dieses Buch relativ schnell zusammengeschrieben habe und auch an ungewöhnlichen Orten. ... also insofern hat sich da

8 Vgl. zur biographischen Pfadabhängigkeit von Aufschreibesystemen das KAPITEL 5.

dann doch gezeigt, das Ganze ist eine mobile Geschichte, irgendwie kann man das letzten Endes, wenn man möchte, auch unterwegs machen.

Auch diese Episode führt vor, wie stark bestimmte Blicke auf die wissenschaftliche Textproduktion dem Entwicklungsstand der jeweiligen Akteure entsprechen. Das schnelle „Wegputzen“ und „Zusammenschreiben“ steht für die befragten Doktorand*innen wohl zumeist noch genauso in den Sternen wie die Möglichkeit, unterwegs zu schreiben. Wird die konzeptuelle Dimension wissenschaftlicher Textproduktion aber irgendwann zu einer relativ geläufigen Angelegenheit, dann ist auch eine implizite Dimension des Wissens entstanden, von der die fortgeschrittenen Akteure sogar selbst überrascht sind. Sie meistern spielend Herausforderungen, vor denen sie noch nie gestanden haben.

Implizites Konzept- und Faktenwissen

Die Wissensart, auf die sich der wissenschaftliche Textherstellungsprozess spezialisiert hat, ist das konzeptuelle Wissen. Hier wiederholt sich das Problem des *learning by doing*, das schon bei dem Lernen der praktischen Wissensarten auftrat: Wie soll man etwas lernen, das man nur lernen kann, wenn man es tut? Ein Allgemeinbegriff mag sich objektiv irgendwo definiert finden, doch praktisch muss man ihn bereits mental gebildet haben, um die Einzelheiten erkennen zu können, durch die man ihn versteht. Dass der Aufbau eines solchen Begriffs nur durch situiertes Lernen an dem Objekt erfolgt, das er bezeichnet, kann folgendes Beispiel zeigen:

Lennart Albrecht, Anfang 40, Soziologieprofessor: Und dann ist es aber natürlich so gewesen, dass ich und wir eben auch auf Konferenzen gefahren sind, ich kann jetzt schlecht sagen, inwieweit diese Konferenzen in einem direkten Vorläuferverhältnis zu dem Buch stehen, ich kann natürlich schon sagen, dass man dort irgendwie wahnsinnig viel gelernt hat und auch da war es so, dass wir dann eben auch häufig zu zweit aufgetreten sind. Also das war, auf dem Kongress in [Stadt] waren wir zu zweit, auf der Konferenz in [Land] waren wir zu zweit und dann eben immer auch mit gemeinsamen Vorträgen, auf dem Kongress in [Arbeitsort] waren wir zu zweit, ... also ich glaube das waren letzten Endes auch nochmal wichtige Impulse, nicht zuletzt auch deswegen weil wir, oder ich in dem Fall, wenn wir mit Blick auf die Monografie reden, ein Gefühl dafür entwickelt habe, wie ... also was sind eigentlich die Parameter innerhalb derer ich mich positioniere, ... also dass man mit so einem Buch irgendwo auch, man möchte das ja auch, ein Claim macht und dazu ist es natürlich sinnvoll, ein bisschen Bescheid zu wissen über das Terrain, innerhalb dessen man da diesen Claim macht [kurzes Lachen], nicht dass man sich da plötzlich auf der Seite von Leuten befindet, mit denen

man vielleicht gar nichts zu tun haben möchte, weil eben die Zurechnung so ist. Und insofern sind diese Veranstaltungen sicherlich sehr wichtig gewesen, um so eine Art Gefühl, also so ein Orientierungswissen für das wissenschaftliche Gebiet zu bekommen.

Die Wörter „Gefühl“ und „Orientierung“ verstehen wir hier wieder – wie „Fleisch und Blut“ und „Fokus“ bei Beate Deichler – als Signalwörter, die auf implizites Wissen hindeuten. An beiden Stellen, an denen Lennart Albrecht von einem Gefühl spricht, bezieht er sich auf ein Wissen von dem wissenschaftlichen Feld, in dem er sich selbst positioniert. Dieses Wissen ist, anders als das über das Exzerpieren, neues, noch nicht expliziertes Wissen. Es entsteht also anscheinend erst als dunkle Vorstellung von dem „Terrain“, auf dem sich die Vorträge und Diskussionen bewegen, und kann erst daraufhin rationalisiert werden. Dunkel muss diese Vorstellung zunächst sein, weil man auf Konferenzen sozusagen nicht die Karte des „Terrains“ erhält, sondern lediglich Beispiele davon, wie man sich darauf bewegen kann (oder nicht). Man muss also Einzelheiten aus Vorträgen und Diskussionen einem Allgemeinen zuordnen, das – nach Polanyi – weder subjektiv gegeben noch an sich existent ist. Daher kann man es auch nicht wie eine Nachricht mitteilen bzw. aufnehmen, um es dann durch routinierte Anwendung zu verinnerlichen. Wenn es von einem Forschungsfeld keine objektive Karte gibt oder geben kann, dann stellt sich implizit verwendbares Konzeptwissen darüber gerade in Ermangelung einer solchen Karte erst im praktischen Gebrauch her. Das Gefühl wird so zum Geburtshelfer der Erkenntnis.

Hinter dem impliziten Wissen zeichnet sich demnach ein erkenntnistheoretisches Problem ab. Polanyi antwortet darauf mit seiner Theorie des Verstehens, der zufolge ein erlerntes Hintergrundwissen nötig ist, um etwas als Muster zu identifizieren (vgl. Neuweg 2001, 160–173, 221–231, 263–316). Er geht davon aus, dass es nicht in der Natur der Einzelphänomene liegt, zu welchem Ganzen sie sich fügen, sondern dass es von der Gesellschaft entschieden oder tradiert (hier: gelernt und dann implizit gewusst) wird, was an sich unzusammenhängende Einzelheiten bedeuten.⁹ Jede kategoriale Wahrnehmung ist nach Polanyi das Produkt einer impliziten Integration, die bestimmte Elemente zu einer bestimmten Klasse nach Maßgabe vorangegangener Zuordnungen zuordnet und so diese Zuordnung stabilisiert. Zum Beispiel begreifen wir Augen-Nase-Mund-Konstellationen nicht deshalb als Gesichter, weil es dem

9 Vgl. die programmatische Passage über die Auflösung der platonischen Menon-Paradoxie nicht durch Anagnorisis, sondern durch das implizite Wissen (Polanyi 1966, 22–24): „Von den ‚Prämissen‘ [den hintergrundbewussten Teilen] der impliziten Integration führt kein rational explizierbarer Weg zu ihrer phänomenalen und semantischen Transformation im distalen Term [dem zentral bewussten Ganzen]. In der Überwindung dieser logischen Lücke sieht Polanyi den Kern dessen, was man Verstehen nennt“ (Neuweg 2001, 222). Für eine systemtheoretische Kritik an der Teil/Ganzes-Unterscheidung vgl. Luhmann (1987).

Gesicht entspräche, es als „Gesicht“ zu begreifen, sondern weil wir es irgendwann gelernt haben.¹⁰

Wenn am Anfang des Lernens die Bedeutung nicht schon routinemäßig Dingen zugeschrieben wird¹¹ und auch nicht in ihnen selbst zu finden ist, muss man also Elemente einem Allgemeinbegriff zuordnen, den man erst durch die Zuordnung genügend vieler Einzelelemente zu ihm verstehen kann. Diese Crux besteht beim Erforschen von Neuem ebenso wie beim Studieren von Bekanntem. Beim konzeptionellen Lernen wird laut Polanyi das Wissen eines Allgemeinbegriffs durch seine probeweise oder angeleitete Anwendung in eben jenen bewusstseinsmäßigen Zustand versetzt, in dem es zur niederschweligen bzw. eigenständigen Identifikation von noch unbekanntem Begriffselementen befähigt, ja drängt.

Hier berührt sich das willkürliche Erlernen mit der unwillkürlichen Projektion. Gerade Fortgeschrittene wie Lennart Albrecht eignen sich wissenschaftliches Konzeptwissen nicht von Null an, sondern greifen dabei schon auf ein bestimmtes Hintergrundwissen zurück, das sie im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisation entwickelt haben und nur noch schwer ablegen können. Sie können gar nicht anders, als auf der Grundlage ihrer Hintergrundannahmen in ihrem (oder auch einem anderen) Forschungsfeld bestimmte Gesichter zu erblicken, wo andere nur unverständliche Sätze sehen. Simon Jakobs, der den Typus des „individualistischen Denkers“ repräsentiert, spricht etwas ganz ähnliches explizit an:

Simon Jakobs, Anfang 30, promoviert, Literaturwissenschaft/-

didaktik: Ich bin aber auch der Meinung, dass man, wenn man in der Wissenschaft eine bestimmte Entwicklungsstufe des Denkens erklommen hat, dann bildet sich eine individuelle Denkstilistik aus und das ist auch schwer zu umgehen. Ich empfinde es auch so, dass wenn ich zu systematisch arbeite, dann blockiert mich das. Dann komme ich nicht voran.

Der Begriff des Denkstils wurde von Ludwik Fleck geprägt, dem in Kapitel 6 bereits erwähnten Zeitgenossen Polanyis, der wie dieser Thomas S. Kuhns Paradigma-Konzept beeinflusst hat (vgl. Neuweg 2001, 329–332). Fleck ging es gerade darum, dass Wissenschaft damit zu tun hat, dass ein Kollektiv einen Denkstil miteinander teilt und schließlich vergisst, sich diesen einmal

10 Die implizite Dimension unseres Wissens von den Teilen des Gesichts ist sogar so stark ausgeprägt, dass wir Einzelteile des Gesichts für gewöhnlich nicht fokussieren (und daher etwa die Augenfarben unserer Bekannten nicht erinnern können). Und umgekehrt ist die implizite Dimension unseres Wissens vom Gesichtsganzen so stark ausgeprägt, dass wir nur schwer eine Nase betrachten können, ohne hintergrundbewusst an ein Gesicht zu denken.

11 Vgl. für Handlungsanregungen (Affordanzen) in den Dingen des *Library Life* die Ausführungen in KAPITEL 4.

angewöhnt zu haben. Doch etwas Ähnliches gilt es auch hier zu verstehen: Individuelle Denkstile, wie bei Jakobs das durch Assoziationen – und weniger systematisch – geleitete Forschen, erleichtern oder erzwingen sogar die Entscheidung für eine bestimmte Art, zu Erkenntnissen zu gelangen, und schließen andere von vornherein aus. Dadurch werden sie ganz pragmatisch zu einem Werkzeug, das die Überzahl der Möglichkeiten epistemischen Handelns reduziert.¹² Es ist anzunehmen, dass auch Lennart Albrecht sein gerade besprochenes „Orientierungswissen“ auf der Grundlage von ihm bereits bekannten Möglichkeiten entwickelt hat, Ordnung in einem Forschungsfeld zu erkennen.

Wie im Zuge der Klassifikation des Wissens nach de Jong/Ferguson-Hessler bereits beiläufig erwähnt, kann man im Laufe der wissenschaftlichen Berufsbiographie ein implizites Selbstwissen entwickeln. Das heißt hier: eine gereifte Vorstellung von dem eigenen Arbeitstypus bzw. Forschungshabitus, mit dem man selbst konzeptionelles Wissen generiert, ohne das konkrete Vorgehen jedes Mal vollständig intentional zu entscheiden. So bezeichnet etwa Beate Deichler das Metakonzzept des Buchs, mit dem sie ihren größten Erfolg hatte, als eine „Bricolage“ aus bereits bestehenden Forschungsansätzen (Beate Deichler). Folglich kommt es für sie nicht in Frage, wie sie selbst sagt, empirisch zu arbeiten. Ein ausgeprägtes Gespür für seinen eigenen epistemischen Blick zeigt auch Elmar Wagner, der vier Jahre nach der Habilitation weiß, „dass es vielleicht wirklich so naive selbstverständliche Fragen sind, mit denen es bei mir anfängt“ (Elmar Wagner) und die ihn zu komplexen wissenschaftlichen Fragestellungen treiben.

Die „Entwicklungsstufen des Denkens“, die unmittelbar die Herstellung wissenschaftlicher Texte bedingen, ersteigt man durch die Bewältigung von Herausforderungen und die kontinuierliche Anwendung des Gelernten. Da diese Stufen an der Universität maßgeblich aus den Qualifikationsschriften der Promotion und der Habilitation bestehen, wird man annehmen können, dass sich die implizite Dimension des Sichverstehens auf wissenschaftliches Arbeiten erst einer theoretischen wie soziobiografischen Langzeitperspektive erschließt. Doch nicht allein durch die dauerhafte, wiederholte wissenschaftliche Beschäftigung, sondern durch den dadurch wechselnden Zustand des Wissens dürfte sich die kognitive Leistungsfähigkeit professioneller Akteure erklären.¹³ Das folgende Beispiel zeigt, dass maximale kognitive Anstrengung in einer Domäne des Wissens auf Dauer dazu führen

12 Zu der Überlegung, dass die Handlungsdimension von Theorie darin besteht, dass man wie in der Praxis auch Komplexität reduzieren, sich also für bestimmte Methoden, Begriffe, Zitationen, Publikationsorte usw. entscheiden muss, vgl. Luhmann (2009).

13 „It is misleading, therefore, to describe this [den Lernprozess allgemein] as the mere result of repetition; it is a structural change achieved by a repeated mental effort aiming at the instrumentalization of certain things and actions in the service of some purpose“ (Polanyi 1974, 62).

kann, dass man die wissenschaftliche Tätigkeit mit einer geradezu schlafwandlerischen Sicherheit auszuführen beginnt, die nicht nur alles andere vergessen lässt, sondern auch den energetischen Aufwand zu senken scheint, der für die Arbeit nötig ist.

Henrike Joost, Ende 20, Doktorandin, Literaturdidaktik: Also, so, sagen wir mal, wenn ich drei Stunden gelesen und geschrieben habe, äh, je nachdem, ja, 3–4 Stunden ist auf jeden Fall das Maximum, dann merke ich, dass ich unkonzentriert werde und dass ich einfach aufhören muss.

Elmar Wagner, Mitte/Ende 40, habilitierter PD, Literaturwissenschaft: [D]as ist ein bisschen [Stift fällt herunter], bisschen durch die Habil gekommen, dass einfach, also meine Konzentrationsfähigkeit auf eine Weise zugenommen hat, die mich, ja, die mich fast etwas erschreckt. Also dass ich, jetzt ist es eher so, dass ich, wenn ich mich an den Schreibtisch setze, und ich bin halbwegs in irgendeiner Sache drin, dann steht der Tee da [kramt in Stiften] und dann steht er natürlich auch noch sechs Stunden später da. Ähm, und ich habe ihn komplett vergessen.

Dass sich Wagner beinahe nicht mehr wiedererkennt, („die mich fast etwas erschreckt“), weist auf ein reales Geschehen in ihm selbst hin, das seine intentionale Aufmerksamkeit übersteigt. Es ist die allmähliche Transformation, die sich abspielt, wenn man jahrelang jeden Tag wissenschaftliche Forschung betreibt. Beachtet man diese biographische Logik des impliziten Wissens, das wissenschaftliche Arbeit ermöglicht und erleichtert, fällt ein Ereignis auf, das aus Sicht der betroffenen Akteure beinahe tektonische Qualität hat. Sportlerinnen und Sportler arbeiten bewusst an der Bildung ihrer körperlichen Werkzeuge, die sie für ihre Ziele brauchen. Studierende und Doktoranden hingegen meinen in der Regel nicht, sozusagen ein *work out* zu betreiben, wenn sie sich am Schreibtisch ihren Inhalten widmen. Und doch ist es genau das, was es ihnen irgendwann ermöglicht, sechs Stunden am Stück wissenschaftliche Höchstleistung zu erbringen. Dann kommt es ihnen so vor, als würde ihnen diese gewissermaßen passieren.

Das letzte Beispiel, das hier zitiert sei, soll diesen Transformationsprozess noch einmal am Thema des Schreibens veranschaulichen.

Elmar Wagner: Also vielleicht vorweg ... muss ich sagen ähm [lange Pause, Stille, Uhrenticken im Hintergrund] dass ... es wahrscheinlich keine zwei Texte bei mir gibt, die ... exakt auf die gleiche Weise entstanden sind. Es gibt aber ... sozusagen zwei Grundtypen. [längere Pause] Der eine Grundtyp ist ... wenn ich ziemlich genau weiß, ... was ich will. ... Wenn mir im Grunde das Ganze des Textes ... sozusagen vor Augen steht ... und ... ich das im Grunde nur materialisieren muss. [der von Wagner sogenannte „ideelle Typ der Textentstehung“] Und der andere Typ ist, wenn ich noch

nicht richtig weiß, was dabei herauskommt. [der von Wagner sogenannter „materielle Typ der Textentstehung“].

Henrike Joost: [I]ch recherchiere in verschiedene Richtungen, und ich fang dann an zu schreiben und beim Schreiben kommen mir die Ideen und so recherchiere ich dann peu à peu weiter, bis ich auch denke, jetzt ist auch der Umfang schon eh überschritten und ich muss jetzt aufhören und dann ja – dann ist so ein Aufsatz irgendwann fertig. Man wundert sich auch, warum, wie man jetzt da sehr schnell doch 20 Seiten gefüllt hat.

Henrike Joost: [D]ass ich erst beim Schreiben auch Ideen entwickle und ... mich nicht vors weiße Blatt setzen kann und sagen, und so den Text so durchgliedern kann und sagen kann, das und das und das und das, und dann mach ich das genau so. Das ist überhaupt nicht der Fall bei mir. Weiß ich auch nicht, ob das funktioniert.

Elmar Wagner: [D]as, was ich vorhin den, den ideellen oder den idealistischen Typus genannt habe, ... der ist halt erst relativ spät gekommen. Also der ist im Grunde erst mit dem Unterrichten gekommen. Und der ist im Grunde auch erst dann wirklich da gewesen, nach der Habil, wo ja, wo ich einfach das Gefühl hatte, es gibt bestimmte Bereiche, ähm da könnte man mich sozusagen volltrunken aus tiefstem Schlaf holen und ich könnte trotzdem 'ne Vorlesung darüber halten. Das äh äh bis so etwas dabei rauskommt geht glaub ich auch sehr viel von dem auch voraus.

Henrike Joost: [I]ch muss aufpassen, dass ich mich dann thematisch nicht verrenne, das geht leider aber doch schnell, weil ichs dann auch schwiiieerig finde zu beurteilen, was brauche ich jetzt eigentlich, denn ich hab noch nicht den, also ich habe noch nicht – also NIE, bisher, ich glaube, es ist vielleicht symptomatisch für mein Arbeitsverhalten, ich habe einfach das Ergebnis noch nicht im Kopf, ich denke beim Schreiben, mir kommen beim Schreiben ganz viele Ideen ...

Elmar Wagner: Ich würde sagen, ja, es gibt tatsächlich ein Moment von Erfahrung, das mit den Jahren eine allzu bürokratische Verzettelung des Wissens auch, ich will nicht sagen überflüssig macht, aber dass man so ein bisschen lockerer damit umgeht als vorher, irgendwie eine Art Gespür dafür, was wichtig ist und was unwichtig ist. Eine, eine Art Intuition dafür, wann eigentlich der Kreis möglicher Phänomene ausge-, ausgeschritten ist. Hm. Und das ist etwas, das sich herstellt, auch wenn man zu dem betreffenden Autor, vielleicht jahrelang nichts gemacht hat. Einfach nur durch die Zeit. Am frappierendsten hat, ist, hat mich das immer bei Hegel berührt. So jemand, mit dem ich so viele Kämpfe ausgestanden habe und wo ich irgendwann, nicht bei allen Texten, aber doch bei sehr vielen so ein fast nachtwandlerisches Gefühl hatte. Dass ich dachte, ich weiß, ich weiß

eigentlich, ich weiß, ich weiß was der will. Und ich weiß auch, wie man es zu lesen hat. Es gibt dann immer noch Bugs an denen ich irgendwie regelmäßig, regelmäßig scheitere? Aber Hegel ist definitiv jemand, wo Erfahrung, und das heißt eben eigene Leseerfahrung und auch eigene Lebenserfahrung, in irgendeiner Art und Weise für das Verständnis beigetragen haben und mich, mir da eine Sicherheit verliehen haben, dass ich mir auch sage, ich weiß darüber, was ich weiß. Ich muss jetzt da auch nicht noch jedes Fitzelchen an Sekundärliteratur konsultieren, um mir dessen wirklich sicher zu sein. Aber das ist ein ganz schwer zu fassender Prozess. Das ist aber eigentlich mit finde ich, das Schönste und das Beglückendste am, ja, wenn man mit diesen Dingen älter wird.

Dieses wieder aus korrespondierenden Stellen montierte Gespräch legt erstens die Hypothese nahe, dass ein bestimmter Typ der Textherstellung, das *Rem tene, verba sequentur* der Klassischen Rhetorik, in der Laufbahn wissenschaftlicher Akteure eher spät entsteht.¹⁴ Man muss nicht bestreiten, dass beim Aufschreiben eines „durchgegliederten“ Texts noch Ideen hinzukommen können, um diesen Typ der Textherstellung von jenem zu unterscheiden, bei dem man „noch nicht richtig weiß, was dabei herauskommt“. Unter Studierenden ist es ein Gemeinplatz, dass man die Einleitung am besten zum Schluss schreibt. Viele – und da blicken wir auch auf uns selbst zurück – werden wie Henrike Joost der Ansicht gewesen sein, dass das gar nicht anders geht. Doch das ist dann offenbar ein Fall von impliziter Blindheit. Die eigene Erfahrung eignet sich hier nicht zur Generalisierung, wenn sie nicht die berufsbiographische Entwicklungslogik des wissenschaftlichen Forschens und Schreibens reflektiert. Sicher würde es einige Studierende und Doktoranden beruhigen, wenn ihnen jemand verriete, was sie in der Regel noch nicht können können.

Das Gespräch zeigt zweitens, dass auch der berühmte Blick für das Wesentliche eine Frage der Zeit ist, weil er auf einem beträchtlichen Vorwissen beruht. Indem dieses Wissen domänenspezifisch ist, kann es natürlich vorkommen, dass Studierende Manches besser wissen als ihre Dozent*innen.¹⁵ In der Regel werden sie sich dann einfach schon länger mit der betreffenden Sache beschäftigt haben. Interessant ist dabei, dass Joost und Wagner als Forschende zwar beide auf der Suche nach Wissen sind, ohne zu wissen, wie dieses aussehen könnte. Während jedoch Joost sozusagen mit einem insgesamt „nur“ studienproben Hintergrundbewusstsein für

14 Vgl. dazu auch einen über 60-jährigen Politikwissenschaftler: „Was ich sagen, das Argument, das ich vortragen, den Gedanken, den ich entwickeln möchte, das ist in Umrissen in meinem Kopf fertig – aber erst wenn ich den Titel gefunden, dem ‚Kind einen Namen gegeben‘ habe, kann ich mich an die Arbeit des Auseinanderfaltens und Entwickelns durch Worte und Sätze machen“ (Krippendorf 2000, 28).

15 Gruber und Renkl (2000) berichten, dass Kinder mit Schach-Vorwissen kurz präsentierte Stellen besser erinnern können als Erwachsene ohne entsprechendes Vorwissen.

ihre Dissertation zu recherchieren gezwungen ist, geht Wagner mittlerweile zumindest mit der hintergrundbewussten Suchgerätschaft eines habilitierten Wissenschaftlers in diesen Prozess hinein. Wie wir schon an der Entwicklung individueller Denkstilistiken bemerkt haben, ist Fortgeschrittenen das Neue, das sie erkennen, also gar nicht so neu, wie man annehmen sollte. Elmar Wagner spricht hier von einer „Art Intuition dafür, wann eigentlich der Kreis möglicher Phänomene ausgeschritten“ ist. Er verfügt anscheinend über genügend Beispiele, um daraus ein Gefühl für das noch mögliche Maß an Information oder Redundanz durch weitere Beispiele zu entwickeln und so das Wesentliche – eine (möglicherweise falsche) Interpretation oder Frage – vom Unwesentlichen zu unterscheiden.¹⁶ Solche Kenntnisse wird man aber wohl in einem komplexen Zusammenspiel verschiedenen konzeptionellen Wissens erkennen müssen, für das nicht nur eine Vertrautheit mit dem Forschungsgegenstand und Wissen auf angrenzenden Themengebieten, sondern auch Lebenserfahrung im Allgemeinen und solche kollektiven Vorannahmen (Paradigmen) bestimmend sind, wie wir sie eingangs als weiteren Horizont des wissenschaftsrelevanten Wissens erwähnt haben. Zugespitzt könnte man in jedem Fall formulieren, dass man etwas am besten nicht nur richtig, sondern auch seit langem verstanden haben sollte, weil solches Wissen umso wahrscheinlicher in dem Zustand niederschwelliger Verfügbarkeit vorliegt. Zu den Insignien des impliziten Wissens in der Wissenschaft wären insofern die vergilbten und zerlesenen Bücher zu zählen, weil man „schon so viele Kämpfe mit ihnen ausgestanden ha[t]“ (Elmar Wagner).

Die Kontingenz des Wissens, das Wissenschaft schafft

Dieses Kapitel ist von der Beobachtung ausgegangen, dass im wissenschaftlichen Textproduktionsprozess eine besondere Art von Wissen eine wichtige Rolle spielt. Während man dabei traditionell an Begriffe, Theorien und Methoden denkt, weil diese wissenschaftlichen „Werkzeuge“ als das maßgebliche Instrument der Forschung herausragen, haben wir uns für die forschenden Personen interessiert, die dieses Instrumentarium mit einer spezifischen Könnerschaft erlernen, herstellen und verwenden. Dabei fiel uns auf, dass die Begriffe, Dinge, Prozeduren und Situationen, also die nicht-menschlichen Aktanten des *Library Life*, ein informelles Pendant darin haben, dass die von uns interviewten Kulturwissenschaftler*innen mit diesen Aktanten zutiefst vertraut sind. Diese Vertrautheit ging so weit, dass sie von routinierten Wahrnehmungen, von Erfahrungen und Intuitionen, ja sogar von Gefühlen sprachen, wo es anscheinend nur um so spröde Angelegenheiten wie die Technik des Exzerpierens oder um einen Überblick

16 Polanyi spricht hier von antizipativer Intuition (vgl. Neuweg 2001, 207–211).

über ein Forschungsfeld ging. Wie die Forschungsgemeinschaft im Ganzen sich zu einem großen Teil auf ihre methodisch-begrifflichen Werkzeuge verlassen muss, um zu neuen Erkenntnissen zu kommen,¹⁷ so greifen also auch Individuen zur Herstellung von wissenschaftlichen Texten auf eben solches geläufiges oder sogar unwillkürliches Wissen zurück und können nicht in jedem Augenblick ihrer Forschung die Vielfalt der Möglichkeiten reflektieren und stets von Neuem beginnen.

Dieses individuelle Erfahrungswissen, so lautete in diesem Kapitel unsere These, kann als niederschwellig verfügbares Wissen im Sinne de Jong und Ferguson-Hessler und genauer als implizites Wissen im Sinne Michael Polanyis verstanden werden. Da Wissen in einen Zustand der Implizitheit nur dadurch gelangt, dass es kontinuierlich in Gebrauch ist, bekamen wir zudem die wissenschaftliche Sozialisation als einen berufsbiographischen Lernprozess in den Blick. Erst in dieser Langzeitperspektive erschließt sich der Prozess der Aneignung jener Fähigkeiten, die man zur Herstellung wissenschaftlicher Texte benötigt. Die Hauptanlässe für solches Lernen bieten nach dem Studium, wie gesagt, vor allem die Promotion und die Habilitation. Nimmt man 40 Jahre als durchschnittliches Habilitationsalter an, erstrecken sich die beiden entscheidenden Phasen der Professionalisierung also fast über das halbe Berufsleben. Das ist die Schule der Forschung und erst in ihr prägt sich jene domänenspezifische und vor allem routinierte Könnerschaft in der Wissensaneignung und -organisation, in der Themen- und Fokusfindung bis hin zum Konzipieren, Gliedern und Vertexten aus, deren bloße Voraussetzung einst das Studium geschaffen hat. Sie kostet also in erster Linie Lebenszeit.¹⁸ Ein Wissen, das in der Durchführung mehrerer jahrelanger Projekte, etlicher Vorträge und Aufsätze entsteht, gehorcht mehr als allem anderen der zeitlichen Logik dieses Prozesses selbst.

Was folgt aus der Beobachtung, dass sich Doktorand*innen, Habilitand*innen und Professor*innen in ihrer Könnerschaft als Textproduzent*innen graduell stark unterscheiden, und der Erklärung, dass sich wissenschaftliche Akteure in einem über jahre- und jahrzehntelangen Prozess des *learning by doing* erst das implizite Wissen aneignen, das ihre Textproduktion erleichtert? Daraus folgt nicht einfach das Lob der Langsamkeit. In dem wäre ein Forscher*innentyp zu verherrlichen, der zu nichts käme, weil er kein Urteil wagte, bevor er nicht jede

17 Eine philosophische Apologie wissenschaftlicher Technisierung findet sich bei Blumenberg (vgl. 1999, 7–54).

18 Vgl. KAPITEL 2 für die Feststellung, dass die wissenschaftliche Professionalisierung insgesamt zu einem höheren Zeitaufwand für den Beruf führt. Für den zeitaufwendigen Aufbau eines individuellen komplexen Aufschreibesystems vgl. KAPITEL 5. Vgl. auch den bereits zitierten Aufsatz von Collins (1974). Er zeigt, dass Technologietransfer in der Physik – zumindest im Fall des TEA-Lasers – nicht über wissenschaftliche Aufsätze funktioniert, sondern über persönliche Gespräche oder Personaltransfer, also über eine Art der Vermittlung von Hintergrundwissen.

Lektüre mehrfach wiederholt und das gesamte Themengebiet dreimal umgegraben hat. Es geht nicht darum, aus dem Faktor des Zeitaufwands ein Ideal zu bauen, um damit den Gipfel der Qualität, die Aussicht auf einen Meisterdiskurs zu erreichen. Eine große Menge an implizitem Wissen, das man sich über Jahre aneignet, garantiert ja nicht dessen Richtigkeit. Sie kann umgekehrt auch zu Einseitigkeit oder impliziter Blindheit führen. Außerdem benötigt situiertes Lernen zwar Zeit, doch ist damit noch nicht entschieden, ob die erlernte Technik selbst mehr einem Geduldspiel oder einem Wettlauf gleichkommt. Ob man am Ende mit der Geschwindigkeit von einer Seite pro Semester Thomas Mann liest oder auf dem Vehikel der Intuition 800 Seiten pro Tag durchpflügt: Beides setzt wohl, wenn man es gut machen will, implizites Wissen und damit langwierige Lernprozesse voraus.¹⁹

Dass die Ausbildung von implizitem Wissen in erster Linie Zeit braucht, heißt in diesem Sinne, dass es keine schnellen Lösungen gibt; dass Ratschläge den Lernprozess begleiten und gestalten, aber nicht ersetzen können; dass man Studierenden, Doktorand*innen wie sonstigen wissenschaftlich Beschäftigten strukturelle Möglichkeiten des situierten Lernens bieten muss und dass dieses Lernen bestenfalls domänenübergreifend, vernetzend, multimedial und kontinuierlich angelegt sein sollte. Wer die wissenschaftliche Textproduktion kultivieren will, den möchten wir nicht nur dazu anregen, Gelegenheiten zu situiertem Lernen zu bieten und zu nutzen. Es käme auch darauf an, sich die erkenntnistheoretischen, soziokulturellen und berufsbiografischen Bedingungen der wissenschaftlichen Textproduktion – nicht zuletzt der eigenen – bewusster zu machen und sie kritisch zu reflektieren.

19 Von solcher Lesewut wurde mir privat berichtet. Und dass Anton Kaes einmal ein solches Thomas-Mann-Seminar gegeben hat, erwähnt Baßler (1995, 21).