Zeitschrift: Jahrbuch der Geographischen Gesellschaft Bern
Herausgeber: Geographische Gesellschaft Bern
Band: 66 (2018)

Artikel: Wissensmilieus : ein Forschungsobjekt der Kulturgeographie
Autor: Meusburger, Peter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-960457

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

WISSENSMILIEUS
EIN FORSCHUNGSOBJEKT DER KULTURGEOGRAPHIE

Peter Meusburger (1942–2017)

Doris Wastl-Walter und ich kennen uns schon seit der Zeit, als wir beide noch als Assistent und Assistentin in Österreich – sie in Klagenfurt und ich in Innsbruck – tätig waren. Intensiver wurden unsere wissenschaftlichen Kontakte aber erst ab dem Zeitpunkt, als wir beide zusammen mit Hans Gebhardt das Lehrbuch Humangeographie im Spektrum Verlag vorbereitet haben, bei dem Doris Wastl-Walter unter anderem für den Bereich Kulturgeographie verantwortlich war. An diese interessanten Gespräche über eine moderne Kulturgeographie knüpfe ich in diesem Beitrag an.

Kultur wird bekanntlich nicht vererbt und sie fällt auch nicht wie Manna vom Himmel, sondern sie wird durch Lernprozesse erworben und verbreitet, sie kann in Bildungseinrichtungen gefördert und unterdrückt werden (Meusburger 2016b) und wird durch lokale Milieus geprägt. Die Frage, ob und inwieweit ein räumlicher Kontext, ein Milieu, setting oder social environment solche Lernprozesse beeinflussen kann, werde ich anhand eines speziellen Falles, nämlich der Generierung räumlicher Mobilität und Akzeptanz wissenschaftlicher Erkenntnisse diskutieren.[1]

ZUR RÄUMLICHKEIT DER WISSENSGENERIERUNG

Einige Leserinnen und Leser werden sich fragen: Weshalb soll die Generierung von Wissen eine räumliche Dimension haben? Können Denkprozesse und Erkenntnisgewinn nicht überall stattfinden? Die Antwort lautet «im Prinzip ja», aber die Vorbilder, Kritiker, Ressourcen, Diskurse, Anregungen, Herausforderungen, Konflikte und Zwänge, die neues Denken auslösen, neue Forschungsfragen anregen sowie einen Erkenntnisgewinn begünstigen oder behindern können, sind räumlich ungleich verteilt. Die Wissenschaftsgeschichte und auch die alltäglichen Erfahrungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern belegen, dass es unter bestimmten

Rahmenbedingungen wahrscheinlicher oder leichter ist, neue, kreative Ideen zu entwickeln und umzusetzen, neue Experimente durchzuführen, alte Paradigmen aufzugeben oder eine erfolgreiche, wissenschaftliche Karriere einzuschlagen, als unter anderen. Bei gleichem Talent und gleicher Motivation können sich Promovierende und der wissenschaftliche Nachwuchs in verschiedenen Wissensmilieus sehr unterschiedlich entwickeln. Dies, weil die benötigte teure Forschungsinfrastruktur nicht überall vorhanden ist oder weil sie je nach Universitätsstandort eine unterschiedliche finanzielle und wissenschaftliche Förderung erfahren, auf unterschiedliche wissenschaftliche Herausforderungen stossen, in verschiedenem Masse an internationalen Netzwerken teilhaben können, einer unterschiedlich starken Regulierung ausgesetzt sind oder in der Wahl ihrer Forschungsthemen und Methoden andere Freiheiten geniessen.

Wer von diesen Argumenten noch nicht überzeugt ist, möge selbst die folgenden Fragen beantworten: Warum waren die Nobelpreisträger der Chemie, Physik, Medizin und Wirtschaftswissenschaften in den vergangenen 100 Jahren auf so wenige Universitäten konzentriert? Warum haben viele Hochschulen in ihrer langen Geschichte noch nie oder nur sehr selten international herausragende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hervorgebracht? Warum sind Promovierende bestimmter betreuender Personen, Institute oder Fakultäten wissenschaftlich viel erfolgreicher als andere? Warum wurden innovative Forschungsthemen oder neue methodische Ansätze immer wieder an den Universitäten A und B und nie an den Universitäten C oder D entwickelt? Was waren die Ursachen, dass im Laufe der Jahrhunderte wissenschaftliche Blütezeiten einer Universität immer wieder von Phasen intellektueller Stagnation oder Provinzialität abgelöst wurden (für Details siehe Meusburger und Schuch 2010)?

Diese Fragen deuten darauf hin, dass Forschungs- und Lernprozesse sowie die intellektuelle Entwicklung und die berufliche Laufbahn von (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und

(Nachwuchs-)Wissenschaftlern offensichtlich strukturell von vielen externen Faktoren beeinflusst werden können, die man in ihrer Gesamtheit als Handlungskontext, knowledge environment, Wissensmilieu oder Wissenschaftskultur bezeichnen kann. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs reicht es offensichtlich nicht, begabt, kreativ und hoch motiviert zu sein und originelle Ideen zu haben, es braucht auch ein wissenschaftliches Umfeld (Kontaktpotential), das ihnen die Umsetzung von Ideen ermöglicht und das immer wieder neue Anregungen, Herausforderungen und konstruktive Kritik bietet.

WORAUS BESTEHT EIN WISSENSMILIEU?

Ein Wissensmilieu ist das Resultat von systemischen Interdependenzen, die an einem konkreten Ort (in einer bestimmten wissenschaftlichen Einrichtung) für die Generierung, Anwendung und Diffusion von Wissen relevant sind. Bei diesen Einflussfaktoren kann man unterscheiden zwischen solchen, für welche die wissenschaftlichen Institutionen (Institut, Fakultät, Universität) selbst verantwortlich sind, und solchen, die wissenschaftliche Institutionen von aussen beeinflussen. Unter den vielen internen Einflussfaktoren, die ein Wissensmilieu an einer Institution prägen, spielen die Berufungspolitik, die Qualitätsstandards in Forschung und Lehre, die Verteilung der personellen und materiellen Ressourcen, die Art und Weise wie wichtige Entscheidungen getroffen werden, die Entscheidungsfreiheit und Autonomie, die Wissenschaftlern zugebilligt werden, die Art der Nachwuchsförderung, lokal vorhandene Vorbilder, die Zugehörigkeit zu wichtigen Netzwerken, fachspezifische Forschungs- und Publikationskulturen und auch die Art, wie Forschung und Lehre evaluiert werden, eine wichtige Rolle.

Universitäten und andere wissenschaftliche Einrichtungen agieren jedoch nicht in einem politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Vakuum, sondern sie sind auch in politische Machtstrukturen eingebunden und Interessens-

konflikten ausgesetzt. Ihre Entwicklungschancen hängen in hohem Maße von politischen Entscheidungen in Bund (nationale Forschungsprogramme, Hochschulgesetze, Hochschulpolitik), Land/Kanton (Grundfinanzierung der Universität) und Gemeinde (Flächenwidmungsplan, Verkehrsplanung, Lebensqualität am Standort, Einstellung der Kommunalpolitiker zur Wissenschaft etc.) ab.

Das mit Abstand wichtigste Element eines Wissensmilieus sind die an einem Ort tätigen Akteure mit ihren fachlichen Kompetenzen, ihren beruflichen Erfahrungen, ihrer wissenschaftlichen Reputation, ihren internationalen Netzwerken, ihren Wertvorstellungen, ihrem Rollenverständnis als Forscher und Lehrer, ihrer Offenheit gegenüber anderen Disziplinen sowie ihrem Sozial- und Kommunikationsverhalten. Die Akteure schaffen an ihrem Standort ein sogenanntes Kontaktpotenzial, das für kreative Prozesse, die Entwicklung neuer Ideen und die Evolution von Wissenschaften von grösster Wichtigkeit ist.

Wenn man herausragende Personen für eine wissenschaftliche Einrichtung gewinnen will, muss man ihnen materielle und immaterielle Rahmenbedingungen anbieten, die für sie attraktiv sind. Es braucht nicht extra betont zu werden, dass je nach wissenschaftlicher Disziplin und je nach Karrierestufe unterschiedliche Anforderungen an die Rahmenbedingungen und an das Kontaktpotenzial des Standorts gestellt werden. Eine experimentelle Physikerin oder ein Physiker benötigt eine wesentlich teurere Forschungsinfrastruktur als theoretische Physikerinnen und Physiker, Biologinnen und Biologen oder als Germanistinnen und Germanisten und durchschnittlich begabte Doktorierende werden das Kontaktpotenzial viel weniger in Anspruch nehmen und auch weniger Ressourcen benötigen als Spitzenwissenschaftlerinnen und Spitzenwissenschaftler, die sich im harten nationalen und internationalen Wettbewerb um Forschungsmittel behaupten müssen.

Eine gute materielle und finanzielle Ausstattung ist zwar sehr wichtig, denn wenn sie nicht vorhanden ist, können manche Forschungsfragen gar nicht untersucht und bestimmte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht für eine Universität gewonnen werden. Sie ist aber noch keine Garantie, dass am betreffenden Institut in Forschung und Lehre herausragende Leistungen erbracht werden. Um in einem Institut eine hohe wissenschaftliche Originalität und Kreativität zu erreichen, sind nicht nur hohe Anforderungen und strenge Massstäbe an das wissenschaftliche Arbeiten zu stellen. Um neue Ideen entwickeln und umsetzen zu können, benötigen Forschende auch ein gewisses Mass an Autonomie und Freiheit sowie ein Umfeld, das eine Abkehr von traditionellen Paradigmen zulässt und ethische Grundsätze des wissenschaftlichen Verhaltens befolgt.

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass herausragende wissenschaftliche Leistungen nur selten in einer harmonischen oder konfliktfreien Atmosphäre erzielt werden können. Aus den Erfahrungen vieler Nobelpreisträgerinnen und Nobelpreisträger oder Pionierinnen und Pionieren eines Faches kann man die These ableiten: Je innovativer eine wissenschaftliche Idee, umso mehr Widerstände hat sie zu überwinden. Schon der Begriff *wissenschaftliche Disziplin* deutet darauf hin, dass Forschende (vor allem Doktorierende, Habilitierende) innerhalb ihres Faches und ihrer wissenschaftlichen Institution einer mehr oder weniger intensiven Disziplinierung ausgesetzt sind. Führende Vertreterinnen und Vertreter eines Faches machen immer wieder den Versuch, anderen vorzuschreiben, was die Kernthemen des Fachs sind, welche Theorien und Methoden bevorzugt zu verwenden sind und wie (wo) publiziert werden soll. Solche Regulierungsversuche, Machtspiele und Abgrenzungsmechanismen, die das Ziel verfolgen, die Entwicklung eines Fachgebiets in gewünschte Bahnen zu lenken (für Details siehe Ambrose 2006), finden auch häufig Eingang in Evaluierungs- und Berufungsverfahren und können somit auch die Mittelvergabe innerhalb von Universitäten beeinflussen.

Jene Akteure, die in einem Fachgebiet oder Institut über die Definitionsmacht verfügen, können durch solche Regulierungsversuche und «Rationalitätskonstruktionen» (Schimank 2006) ganz wesentlich lokale Wissensmilieus prägen. «In solchen Konstellationen [wechselseitiger Beobachtung] passt jeder Akteur sein Handeln dem an, was er als durch die Gesamtheit der anderen Akteure bewirkte soziale Dynamik zu erkennen meint. Jeder orientiert sich also jeweils an den anderen und ist zugleich einer der anderen für die anderen» (Schimank 2006, S. 69). Durch solche, sozialpsychologische Dynamiken werden innerhalb eines lokalen Wissensmilieus «Rationalitätsfiktionen» (Schimank 2006) geschaffen. Wenn führende Vertreterinnen und Vertreter eines Fachs oder Instituts solche Rationalitätsfiktionen als Fachwissen repräsentieren oder gar bei Evaluierungsverfahren institutionalisieren, schaffen sie «wechselseitige Erwartungssicherheit» (Schimank 2006, S. 76), und zwar «nicht nur Erwartungssicherheit im Sinne einer wechselseitigen Berechenbarkeit der Akteure, sondern auch im Sinne eines basalen Vertrauens in eigenes Handeln» (ebd., S. 77). Dann wirken sie zumindest in stark reglementierten Instituten und Forschergruppen ähnlich wie Normen oder sichere Wertmassstäbe.

Studierende sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler agieren also häufig in einem Bereich «vororganisierten Wissens» (Knoblauch 1995). Nur wenige sind in der Lage, sich dem Sozialisations- und Erwartungsdruck ihres sozialen Umfeldes zu entziehen. Problematisch kann die Situation werden, wenn Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler plötzlich die Erfahrung machen, dass die Normen und Erwartungen, die an ihrem Lehrstuhl oder in ihrer Forschungsgruppe gegolten haben und nie hinterfragt worden sind, an anderen Universitäten nicht geschätzt werden. Es gibt Institute, in denen Impact-Faktoren als Mass aller Dinge gelten, in anderen Instituten werden die methodischen Schwachstellen von Impact-Faktoren kritisch diskutiert [2] und es wird vor allem Wert auf die Originalität und Qualität von Publikationen ge-

legt. In einigen Instituten genießen A-Journals das höchste Prestige, in anderen Instituten wird thematisiert, wie häufig A-Journals nicht in der Lage waren, in ihrem Review-Prozess zu erkennen, dass wissenschaftliche Ergebnisse gefälscht waren und wie sehr sich die Zahl solcher Fälschungen in wenigen Jahren vervielfacht hat (Bhutta und Crane 2014, Fang und Casadevall 2011, Stroebe, Postmes und Spears 2012). Vermutlich ist die seit dem Mittelalter bestehende Forderung, dass Forschende mobil sein sollten, eines der Mittel, um das starre Korsett von lokalen Wissenschaftskulturen zu durchbrechen und auf diese Weise unberechtigte Erwartungssicherheiten zu verhindern.

«[Eine zweite] Kehrseite dieser Erwartungssicherheit heißt kollektive Lernblockade. In dem Maße also, in dem gesellschaftliches Entscheidungshandeln auf Rationalitätsfiktionen zurückgreift, wird das evolutionäre Variationspotenzial gesellschaftlichen Problemlösens reduziert» (Schimank 2006, S. 78). Mit einfachen Worten ausgedrückt: Solche Disziplinierungsmassnahmen und Erwartungssicherheiten können Lernprozesse und die Evolution von Disziplinen verzögern. Deshalb erstaunt es nicht, dass sich Nobelpreisträger, bahnbrechende Pioniere eines Fachs und andere herausragende Forschende solchen disziplinierenden Regeln immer wieder widersetzt haben. Viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler fügen sich jedoch solchen Zwängen und versuchen, die Erwartungen ihres sozialen Umfelds zu erfüllen. Diese Suche nach Anerkennung und Sicherheit kann zu erstaunlichen Einengungen des wissenschaftlichen Horizonts führen.

In der Wissenschaftsgeschichte lassen sich in fast allen Disziplinen Beispiele von Lernblockaden nachweisen, die auf solche Disziplinierungsmassnahmen zurückzuführen sind. Fachinterne Disziplinierungen dienen auch häufig der Verteidigung von theoretischen Konzepten. Ökonominnen und Ökonomen, die der neoklassischen Schule folgen und das Konzept des rational handelnden homo oeconomicus

verwenden, der Zugang zu allem, für seine Entscheidungen notwendigen Wissen hat, müssen die seit vielen Jahren vorliegenden Erkenntnisse der Psychologie, Soziologie, Ethnologie und Geographie über handelnde Akteure oder über die sehr komplexen Prozesse der Kommunikation von Wissen vermutlich auch deshalb ausblenden, weil sie sonst die wichtigsten Prämissen ihres Theoriegebäudes aufgeben müssten. Forschende, die von Florida's (2002, 2005) Konzept der «kreativen Klasse» überzeugt sind, können die in der Psychologie übliche Definition von Kreativität (Boden 1994, 2004) und viele Forschungsergebnisse der interdisziplinären Kreativitätsforschung nicht zur Kenntnis nehmen, weil sie sonst einsehen müssten, dass es eine kreative Klasse oder eine kreative Industrie nicht geben kann.

WIE KÖNNEN WISSENSMILIEUS AUF AKTEURE WIRKEN?

Wenn man den Einfluss von Rahmenbedingungen, Situationen oder Wissenskulturen auf Lernprozesse oder das Entscheidungsverhalten von Akteuren erklären will, muss man erstens Raumkonzepte verwenden, die jeden Verdacht eines Determinismus ausschliessen. Ein Ort ist kein Einflussfaktor und nicht die Ursache für etwas, sondern an Orten werden Ressourcen gebündelt, Opportunitäten geschaffen, Akteure zusammengeführt sowie Interaktionsräume und Kontaktpotenziale mit unterschiedlicher Attraktivität und Reputation geschaffen. An bestimmten Orten können sich Normen, Regeln und Kommunikationsmuster herausbilden, die anderswo nicht üblich sind. Ortsbezeichnungen werden aber auch häufig als Kürzel für eine sehr komplexe, von einzelnen Personen nicht mehr durchschaubare Wirklichkeit verwendet; dann dienen sie dazu, Komplexität zu verringern. *Harvard* ist dann ein Kürzel für wissenschaftliche Leistungen, die Hunderte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an diesem Ort über eine lange Zeit erbracht haben.

Zweitens dürfen die Auswirkungen eines Wissensmilieus nicht im Sinne einer direkten Ursache-Wirkung-Beziehung

(wenn A dann B) verstanden werden. Sondern ein Wissensmilieu ist ein lokales Potenzial oder Angebot, das Agierende unterschiedlich bewerten, je nach ihrem Vorwissen und ihren Zielen. Einige Akteure werden dieses Potenzial zu ihrem Vorteil nutzen, andere werden es übersehen, bewusst ignorieren oder wegen fehlender Qualifikationen nicht in Anspruch nehmen können. Entscheidend ist also stets die Interaktion zwischen Akteur und Milieu beziehungsweise die Aneignung (im Sinne von Graumann 2002) des lokalen Potenzials durch den Akteur.

Ob und wie diese Interaktionen und Aneignungen funktionieren beziehungsweise ob Akteure vom lokal vorhandenen Wissensmilieu profitieren konnten oder nicht, kann immer erst im Nachhinein erfasst werden, also nachdem die Ergebnisse eines Lernprozesses vorliegen. Die Wissenschaftsgeschichte belegt, dass einzelne Forschende auch unter schlechten Rahmenbedingungen sehr gute Leistungen erbracht haben. Die entscheidende Frage ist jedoch, ob sie unter besseren Rahmenbedingungen nicht noch mehr geleistet hätten, bei ihren Studien schneller zum Ziel gekommen wären, vielleicht zu anderen Themen gearbeitet oder bessere Doktorierende gehabt hätten.

Lokale Wissensmilieus können Einfluss auf die räumliche Mobilität wissenschaftlicher Erkenntnisse, Theorien und Methoden ausüben. Den Kommunikationsprozess von verschiedenen Kategorien von Wissen von A nach B hat Meusburger (2017) ausführlich beschrieben und dies braucht hier nicht wiederholt zu werden. In dieser Publikation wurde aufgezeigt, an welchen Stellen des Kommunikationsmodells die Übertragung von Wissen von A nach B aus welchen Gründen scheitern kann beziehungsweise Informationen missverstanden, verzerrt, gefiltert oder abgelehnt werden können.

Selbst wenn Akteure neue wissenschaftliche Erkenntnisse, Methoden oder Theorien verstehen und von ihnen profitieren können, heisst dies nicht, dass sie diese auch tatsäch-

lich übernehmen. Denn die Akzeptanz hängt nicht nur vom Sachwissen der Akteure, sondern auch von ihrem Orientierungswissen ab. Entscheidungen, Verhaltensmuster oder Praktiken werden nicht nur vom reflexiven System, sondern auch vom emotionalen System beeinflusst (siehe Strack und Deutsch 2004, 2007). Unter Orientierungswissen versteht man im Allgemeinen Ideologien, Religionen oder Weltanschauungen (für Details siehe Meusburger 2017). Ideologien, Weltanschauungen, Emotionen und Vorurteile können – als Bestandteil eines lokalen Wissensmilieus – bei der Informationsverarbeitung als starker Filter wirken und somit die Kommunikation von neuem Wissen von A nach B verzögern oder verhindern.

WIE LÄSST SICH DIE WIRKUNG VON WISSENSMILIEUS ERFASSEN?

Es gibt mindestens vier, sich ergänzende Verfahren, mit denen sich die Qualität und Wirkung von Wissensmilieus erfassen lassen (Meusburger 2015b, 2016a). Dabei sollte unterschieden werden zwischen

- der subjektiven Bewertung eines Wissensmilieus durch betroffene Forschende; diese subjektive Bewertung kann sehr unterschiedlich ausfallen;
- den wissenschaftlichen Erfolgen eines Instituts, eines Lehrstuhls oder einer Forschergruppe, von denen man Rückschlüsse auf das dort vorhandene Wissensmilieu ziehen kann;
- Indikatoren, mit deren Hilfe man das lokale Potenzial eines Wissenschaftsstandorts (Forschungsinfrastruktur, Attraktivität des Standorts, Höhe der eingeworbenen Drittmittel) beschreiben kann.

Auf der Ebene eines Mikroansatzes kann man die betroffenen Forschenden fragen, welche Anregungen, Einschränkungen oder Förderungen sie in einem bestimmten Institut oder Wissensmilieu erfahren haben. Ab einem gewissen Alter können die meisten Forschenden sehr

genau angeben, wer sie wo gefördert oder in ihrer wissenschaftlichen Entwicklung behindert hat; wo für ihre wissenschaftliche Laufbahn die entscheidenden Weichen gestellt worden sind; wo sie von wem wichtige Anregungen für ein neues Forschungsthema oder eine neue Methode erhalten haben; oder weshalb sie an bestimmten Orten wissenschaftlich produktiver waren als an anderen. Auch Briefe, Protokolle und Gutachten können weitere, wertvolle Hinweise liefern, wie Akteure ein Wissensmilieu subjektiv erfahren und bewertet haben.

Zweitens kann man die Netzwerke, Freundschaften, Abhängigkeiten und Interaktionen von Forschenden erfassen (Lepsius 2011, Meusburger und Schuch 2010) und daraus Schlussfolgerungen ableiten, warum bestimmte Entwicklungen eingetreten oder verhindert worden sind. Auf der analytischen Makroebene lässt sich drittens untersuchen, wie erfolgreich die Doktorierenden eines Instituts oder Lehrstuhls in ihrer wissenschaftlichen Laufbahn waren (vgl. Demm 2011, Eckart, Hübner und Nawa 2011, Mager 2011, Raditsch 2011). Aus den unterschiedlichen Erfolgsbilanzen können Rückschlüsse auf die unterschiedliche Qualität von Wissensmilieus gezogen werden. Nicht zuletzt kann man auch die finanzielle Ausstattung, die Höhe der verfügbaren Drittmittel (Meusburger 2002) und andere Indikatoren zur Beschreibung der lokal vorhandenen Forschungsinfrastruktur verwenden, um unterschiedliche Wissensmilieus oder Wissenschaftskulturen zu beschreiben.

Wie anfangs angedeutet, wird Kultur erlernt beziehungsweise durch Kommunikation, Sozialisation, alltägliche Praktiken und Aneignung vermittelt. Fast alle Definitionen von Kultur beinhalten Begriffe wie Lernen oder Vermittlung von Wissen (vgl. Meusburger, Freitag und Suarsana 2016, S. 4–6). Umso erstaunlicher ist es, dass in vielen klassischen Standardwerken der angelsächsischen Kulturgeographie (vgl. Mitchell 2000, Anderson et al. 2003) Begriffe wie Lernen, Wissen, Schulsystem oder Bildungsverhalten gar nicht vor-

kommen. Offensichtlich ist die Kommunikation von wissenschaftlichen Erkenntnissen ein sehr komplexer Prozess, der an vielen Stellen – vor allem auch an lokalen und nationalen Wissenschaftskulturen – scheitern kann (Meusburger 2017).

ENDNOTE

[1] Eine der ersten und umfassendsten Studien zum Thema Wissensmilieus stammt von Matthiesen (2006). Einige der hier vorgestellten Argumente wurden auch schon in Meusburger (2010, 2015a, b, 2016) diskutiert. Dieser Beitrag ist ein Versuch, einen Schritt weiterzukommen.

[2] Methodische Schwachstellen von Impact-Faktoren werden unter anderem von Bloch und Walter (2001), Casadevall and Fang (2014), Fersht (2009), Hansson (1995), Seglen (1997a, 1997b), Smith (2008) und vielen anderen diskutiert. Sie begründen im Detail, warum Impact-Faktoren sich nicht eignen, die Qualität der Forschung zu messen.

LITERATUR

Ambrose, D. (2006). Large-scale contextual influences on creativity: Evolving academic disciplines and global value systems. In: Creativity Research Journal 18, 75–85.

Anderson, K., Domosh, M., Pile, S., Thrift, N. (eds.). (2003). Handbook of cultural geography. London: Sage.

Bhutta, Z. A., Crane, J. (2014). Should research fraud be a crime? In: British Medical Journal 349, g4532; DOI: 10.1136/bmj.g4532.

Bloch, S., Walter, G. (2001). The impact factor: time for change. Australian und New Zealand. In: Journal of Psychiatry 35, 563–568; DOI 10.1046/j.1440-1614.2001.00918.x.

Boden, M. A. (1994). What is creativity? In: M. Boden (ed.), Dimensions of creativity. Cambridge MA: MIT Press, 5–117.

Boden, M. A. (2004). In a nutshell. In: M. Boden (ed.), The creative mind. London, New York: Routledge, 1–24.

Casadevall, A., Fang, F. C. (2014). Causes for the persistence of impact factor mania. In: mBio 5, 2, e00064-14; DOI:10.1128/mBio.00064-14.

Demm, E. (2011). Alfred Weber und sein Schülerkreis. In: P. Meusburger, T. Schuch (Hrsg.), Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. Knittlingen: Bibliotheca Palatina, 114–115.

Eckart, W. U., Hübner, K., Nawa, C. (2011). Aufschwung der Naturwissenschaften – Bunsen, Kirchhoff und Helmholtz. In: P. Meusburger, T. Schuch (Hrsg.), Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. Knittlingen: Bibliotheca Palatina, 96–99.

Fang, F. C., Casadevall, A. (2011). Retracted science and the retraction index. In: Infection and Immunity 79, 3855–3859; DOI:10.1128/IAI.05661-11.

Fersht, A. (2009). The most influential journals: Impact factor and Eigenfactor. In: Proceedings of the National Academy of Science. U. S. A. 106, 6883–6884; DOI: 10.1073/pnas.0903307106.

Florida, R. L. (2002). The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life. New York: Basic Books.

Florida, R. L. (2005). Cities and the creative class. New York u.a.: Routledge.

Graumann, C. F. (2002) The phenomenological approach to people – environment studies. In: R. B. Bechtel, A. Churchman (eds.), Handbook of environmental psychology. New York: Wiley, 95–113.

Hansson, S. (1995). Impact factor as a misleading tool in evaluation of medical journals. In: Lancet 346, 8979, 906; DOI: 10.1016/S0140-6736(95)92749-2.

Knoblauch, H. (1995). Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin: de Gruyter.

Lepsius, M. R. (2011). Intellektuelle Kreise in Heidelberg zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: P. Meusburger, T. Schuch (Hrsg.), Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. Knittlingen: Bibliotheca Palatina, 212–213.

Mager, C. (2011). Heidelberger Nobelpreisträger. In: P. Meusburger, T. Schuch (Hrsg.), Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. Knittlingen: Bibliotheca Palatina, 250–253.

Matthiesen, U. (2006). Raum und Wissen. Wissensmilieus und KnowledgeScapes als Inkubatoren für zukunftsfähige stadtregionale Entwicklungsdynamiken? In: D. Tänzler, H. Knoblauch, H. Soeffner (Hrsg.), Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 155–188.

Meusburger, P. (2002). Forschungsförderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft. In: Institut für Länderkunde, Leipzig (Hrsg.), Nationalatlas der Bundesrepublik Deutschland, Band 6, Bildung und Kultur. Heidelberg: Spektrum, 78-79.

Meusburger, P. (2010). Milieus of creativity: The role of places, environments, and spatial contexts. In: P. Meusburger, J. Funke, E. Wunder (eds.), Milieus of creativity: An interdisciplinary approach to spatiality of creativity. Knowledge and Space 2. Dordrecht: Springer, 97–153.

Meusburger, P. (2015a). Relations between knowledge and power: An overview of research questions and concepts. In: P. Meusburger, D. Gregory, L. Suarsana (eds.), Geographies of knowledge and power. Knowledge and Space 7. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 19-74; DOI 10.1007/978-94-017-9960-7_1.
Meusburger, P. (2015b). Knowledge environments in universities. In: Hungarian Geographical Bulletin 64, 4, 265-279; DOI: 10.15201/hungeobull.64.4.1.
Meusburger, P. (2016a). Zur Bedeutung und Wirkung von Wissensmilieus. In: A. Froese, D. Simon, J. Böttcher (Hrsg.), Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Bielefeld: transcript Science Studies, 263–306.
Meusburger, P. (2016b). The school system as an arena of ethnic conflicts. In: P. Meusburger, T. Freytag, L. Suarsana (eds.), Ethnic and cultural dimensions of knowledge. Knowledge and Space 8. Dordrecht: Springer, 23-53; DOI 10.1007/978-3-319-21900-4_2.
Meusburger, P. (2017). Spatial Mobility of Knowledge: Communicating Different Categories of Knowledge. In: H. Jöns, P. Meusburger, M. Heffernan (eds.), Mobilities of knowledge. Knowledge and Space 10. Dordrecht: Springer, 23–49; DOI 10.1007/978-3-319-44654-7_2.
Meusburger, P., Schuch, T. (2010). From mediocrity and existential crisis to scientific excellence: Heidelberg University between 1803 and 1932. In: P. Meusburger, D. N. Livingstone, H. Jöns (eds.), Geographies of science. Knowledge and Space 3. Dordrecht: Springer, 57–93; DOI 10.1007/978-90-481-8611-2_4.
Meusburger, P., Freytag, T., Suarsana, L. (2016). Ethnic and cultural dimensions of knowledge: An introduction. In: P. Meusburger, T. Freytag, L. Suarsana (eds.), Ethnic and cultural dimensions of knowledge. Knowledge and Space 8. Dordrecht: Springer, 1-22; DOI 10.1007/978-3-319-21900-4_1.
Mitchell, D. (2000). Cultural geography: A critical introduction. Oxford: Blackwell.
Raditsch, L. (2011). European Molecular Biology Laboratory (EMBL). In: P. Meusburger, T. Schuch (Hrsg.), Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. Knittlingen: Bibliotheca Palatina, 288–289.
Schimank, U. (2006). Rationalitätsfiktionen in der Entscheidungsgesellschaft. In: D. Tänzler, H. Knoblauch, H.-G. Soeffner (Hrsg.), Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Erfahrung-Wissen-Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie 12. Konstanz: UVK, 57-81.
Seglen, P. O. (1997a). Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research. In: British Medical Journal 314, 7079, 498–502; DOI: http://dx.DOI.org/10.1136/bmj.314.7079.497.
Seglen, P. O. (1997b). Citations and journal impact factors: questionable indicators of research quality. In: Allergy 52, 1050–1056; DOI: 10.1111/j.1398-9995.1997.tb00175.x.
Smith, R. (2008). Beware the tyranny of impact factors. In: The Journal of Bone and Joint Surgery 90, 125–126; DOI 10.1302/0301-620X.90B2.20258.
Strack, F., Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. In: Personality and Social Psychology Review 8, 220-247; DOI:10.1207/s15327957pspr0803_1.
Strack, F., Deutsch, R. (2007). The role of impulse in social behavior. In: A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (eds.), Social psychology: Handbook of basic principles. New York: Guilford Press, 408-431.
Stroebe, W., Postmes, T., Spears, R. (2012). Scientific misconduct and the myth of self-correction in science. In: Perspectives on Psychological Science 7, 670–688; DOI 10.1177/1745691612460687.

AUTOR

Peter Meusburger war Distinguished Senior Professor an der Universität Heidelberg. Von 1983 bis 2007 hatte er den Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialgeographie inne. Seine Forschungsschwerpunkte lagen im Bereich der Bildungsgeographie, der Geographie des Wissens, der Kreativitätsforschung und der Arbeitsmarktforschung.