

Miteinander oder gegeneinander? Aspekte des Wandels der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden in der Geschichte der Vorlesung seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland

Christiane Bender

Zusammenfassung

Es mehren sich die Zeichen, dass deutsche Universitäten künftig kaum noch Vorlesungen anbieten, dafür aber individuell nutzbare digitale Lernprogramme. Wie konnte es so weit kommen? In diesem Beitrag wird der Bedeutungswandel der Vorlesung als traditionsreiche Form des Lehrens und Lernens rekonstruiert, die nicht nur in besonderer Weise die universitäre Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden repräsentiert, sondern auch Ausdruck des Grundrechts auf Freiheit der Wissenschaft und Lehre ist. Drei unterscheidbare bildungspolitische Phasen rahmen den Lehrbetrieb und prägen die Beziehungen zwischen Studierenden und ihren Professoren bis heute: die Bildungsexpansion, die Akademisierung und die Bologna-Reformen. Die Akzeptanz und Ausübung von Autorität stellte sich immer wieder als große Herausforderung für die Beteiligten im Hörsaal dar. Ein Exkurs (von Grit Grigoleit-Richter) zeigt, dass in der DDR die sozial- und geisteswissenschaftlichen Vorlesungen zunehmend von parteitreuen Hochschullehrern zur Indoktrination genutzt wurden.

C. Bender (*)

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

E-Mail: bender@hsu-hh.de

Schlüsselwörter

Hörsaal – Ort der grundrechtlich verankerten Freiheit der Lehre ·
Statusgruppen · Macht und Herrschaft · Generationsspezifische
Verhaltensweisen · Bildungsexpansion · Akademisierung · Bologna-Prozess

1 Einleitung

Seit alters her steht die Vorlesung im Zentrum universitärer Lehr- und Lernformen. Immer neu institutionalisiert, hat diese spezifische, sich über die Vermittlung von Wissen entfaltende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden nach dem Zweiten Weltkrieg manchen Strukturwandel der Rahmenbedingungen innerhalb der Gesellschaft und der Universität in Deutschland überstanden. Die äußerliche Situation im Hörsaal, der abgegrenzte Raum, die Anordnung der Bestuhlung und Tische und – im gebotenen Abstand – das Katheder, hat sich bis heute nicht wesentlich verändert und weist auf ein Interaktionsmuster hin, das nach wie vor durch ein Machtgefälle zwischen den Repräsentanten zweier Statusgruppen, den Professoren und Studenten, geprägt ist. Eine Zeit lang stand neben dem Katheder ein kleiner Maschinenpark an Visualisierungstechnologien bereit. Er ist inzwischen auf die Größe eines multifunktionalen Notebooks zusammengeschrunpft.

Der Professor oder die Professorin verfügt über die Macht, Inhalte, Aufbau und Ablauf der Vorlesung, orientiert an tradierten didaktischen und fachlichen Mustern, zu gestalten. Von den Studenten und Studentinnen wird erwartet, der Vorlesung mit konzentrierter Aufmerksamkeit zuzuhören und sich Notizen zum Nachbereiten anzufertigen. Lange Monologe des Lehrenden und auf gelegentliche Nachfragen reduzierte Beiträge der Lernenden kennzeichnen dieses asymmetrische Interaktionsmuster.

In zahllosen universitären Gremien, in Gesprächen am Rande von Lehrveranstaltungen und in bildungspolitischen Reformdiskussionen plädieren Lehrende dafür, Vorlesungen zu ersetzen, entweder durch einen erweiterten Seminarbetrieb oder durch moderne digitale Lernplattformen. Letztere machen künftig Anwesenheit und Begegnungen vor Ort im Hörsaal überflüssig. Studierende, die heutzutage weder durch Frontalunterricht in der Schule noch durch sonntägliche Predigten daran gewöhnt wurden, dem Gedankengang einer Person über einen längeren Zeitraum zu folgen, finden es oftmals unzumutbar, sich auf einen für sie ungewöhnlich langen Vortrag konzentrieren zu müssen. Hinweise mehren sich,

dass die Vorlesung als „älteste“ Form der Lehre (Finkenstaedt, 2010, S. 177) ein Relikt mit gezählten Tagen ist (vgl. Bender, 2016).

In meinem Beitrag widme ich mich der Frage, ob hierzulande tatsächlich eine Entwicklung hin zu Universitäten ohne Vorlesungen absehbar und wünschenswert ist. Ich kann diese Frage allerdings nur hinsichtlich des Stellenwerts der Vorlesung im Rahmen der Geistes- und Sozialwissenschaften beantworten. Dazu rekonstruiere ich den Bedeutungs- und Funktionswandel dieser traditionsreichen Form des Lehrens und Lernens, die in besonderer Weise die Universität als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden repräsentiert. Deutlich wird dabei: Auch wenn sich vordergründig das Setting der Vorlesung nicht sehr verändert hat, so veränderten sich jedoch die Beziehungen der beiden Statusgruppen zueinander. Ausschlaggebend dafür ist ein immenser Wandel, der sich in Deutschland gesellschaftlich nach dem Zweiten Weltkrieg vollzog und auf die Universität auswirkte, den sie aber auch mitgestaltete. Drei unterscheidbare universitäre Phasen prägen den Lehrbetrieb bis heute: die Bildungsexpansion, die Akademisierung und die Bologna-Reformen.

Die universitäre Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden fasse ich im Folgenden als eine besondere Form sozialer Beziehungen oder Interaktionen auf. In der Tradition von Max Weber und M. Rainer Lepsius lassen sich soziale Beziehungen auf den Ebenen von Institutionen, Interessen und Ideen analysieren (vgl. Weber, 1976, S. 1–30; Lepsius, 1990, S. 31–44). So wird das Geschehen im Hörsaal institutionell durch vielfältige allgemeingültige und hochschulrechtliche Vorschriften (wie das Grundgesetz, die bundesländerspezifischen Hochschulgesetze, die universitären Studien- und Prüfungsordnungen) konstituiert. Hinzu kommen sinnstiftende und regulierende Ideen (wie Wahrheit, Erkenntnisfortschritt, Bildung), die den universitätstypischen Verhaltensmustern zugrunde liegen und zum gemeinsamen Wissen aller beteiligten Akteure gehören (sollten). Zudem werden die Interessen der im Hörsaal aufeinandertreffenden Personen (der Studierenden am Studienabschluss und der Professoren an ihren Forschungen und ihrer Reputation) von individuellen und kollektiven Statuslagen geprägt. Diese Statusinteressen beeinflussen erheblich die wechselseitig gehegten Verhaltenserwartungen und die Bereitschaft, von ihren Machtmitteln im Umgang miteinander Gebrauch zu machen. Anhand dieser Unterscheidung (Institutionen, Ideen, Interessen) arbeite ich idealtypisch die Veränderungen der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Hörsaal innerhalb der genannten Phasen der Universitätsentwicklung heraus. Dabei werde ich für beide Statusgruppen Verhaltensweisen identifizieren, in denen sich generationsspezifische Muster ihrer

Beziehung zueinander spiegeln.¹ In einem Exkurs arbeitet Grit Grigoleit-Richter heraus, dass in der ehemaligen DDR die Vorlesung als Instrument einer autoritär-ideologischen Erziehung der Studentenschaft benutzt wurde.

Des Weiteren identifiziere ich vier Tendenzen, die sich im Laufe der Zeit herauskristallisiert haben und das Geschehen im Hörsaal mit einem erheblichen Konfliktpotenzial befrachten: 1) die soziokulturelle Erosion von Autorität in den Institutionen der Sozialisation seit den Tagen des Protests der Studenten und Studentinnen in der Vorlesung und auf den Straßen; 2) die Steuerung der akademischen Lehre in der Massenuniversität durch bürokratische Mechanismen seitens der Bildungspolitik und Universitätsleitung; 3) die Herausforderung, die Erwartungen und unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen einer sozial und kulturell hochgradig differenzierten Studentenschaft auf sinnvolle Weise in das Kerngeschehen der Wissensvermittlung in der Vorlesung zu integrieren; 4) die Erweiterung der Zugänge zum Wissen durch die digitalen Technologien, über die Lernende verfügen und die ihnen das Gefühl einer Gegenmacht gegenüber den Lehrenden geben.

Meiner Analyse liegt eine Auswertung von historischen, sozialstrukturellen und biografischen Dokumenten zugrunde. Dabei betone ich ausdrücklich, dass es sich hierbei um eine idealtypisierende Vorgehensweise handelt, bei der zwar allgemein relevante Aspekte von verhaltensprägenden Tendenzen identifiziert werden, ohne jedoch den Einfluss anderer und gegenläufiger Tendenzen, welche die Praxis der universitären Lehre prägten und prägen, auszuschließen.²

¹Wolfgang Schürer (2012) qualifiziert in einem NZZ-Beitrag die Universität als „Generationswerkstatt“. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich das Verhalten der Generationen von Lehrenden und Lernenden, die sich im Hörsaal begegnen, im Laufe der Zeit wandelt, auch in ihrer Beziehung zueinander. Der folgende Text arbeitet einige relevante Aspekte dieser komplexen Beziehung nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland heraus.

²Die Verallgemeinerbarkeit der herausgearbeiteten Tendenzen wird auch dadurch eingeschränkt, dass sich Universitäten im föderalen Deutschland nicht als homogene Anstalten entwickelt haben. Gemäß der Geschichte der Bundesländer, der Geschichte der jeweiligen Einrichtung und einer heutzutage geforderten Profilbildung unterscheiden sich Universitäten (beispielsweise durch ihre Exzellenz-Cluster) beträchtlich voneinander. Bei der Rekonstruktion der Verhaltensweisen von Generationen ist auch zu berücksichtigen, dass es sich hierbei nicht um abgeschlossene Entitäten handelt. Es werden von mir typisierend allgemeine Verhaltensmuster aufgezeigt, die sich vom konkreten Verhalten Einzelner unterscheiden (vgl. Mannheim, 1964, S. 509–565).

Zunächst beleuchte ich einige erhebliche Probleme, die seit Langem die Beziehungen zwischen Professoren und Studierenden begleiten und von vielen beteiligten Akteuren als störend wahrgenommen werden.

2 Die Vorlesung – eine Form der Lehre, die Studierende überfordert?

2.1 *Das große Unbehagen im Hörsaal*

Wer als Lehrender am Anfang des Semesters mit seiner Vorlesung beginnen will, möglicherweise vor neuen Studierenden, wird einige Zeit benötigen, um sich ihnen vorzustellen, sie nicht nur mit dem geplanten inhaltlichen Ablauf vertraut zu machen, sondern auch mit dem Sinn und Zweck einer solchen Lernsituation. Damit nicht genug: Die Klärung der Fragen nach der Disziplin der Zuhörerschaft und dem Gebrauch von mitgebrachten Technologien, die nicht nur zum Aufzeichnen der Vorlesungsinhalte dienen, sondern ebenso den Wünschen vieler Studierenden, den Kontakt mit ihrem privaten Netzwerk während der Vorlesung nicht abubrechen, wirft regelmäßig die ersten Bewährungsproben für die Durchsetzung von allgemeinen arbeitsbezogenen Verhaltensregeln im Hörsaal auf. Auch die Ankündigung des Termins der Abschlussklausur, die zu absolvieren in den Modulbeschreibungen der Studienordnungen vorgeschrieben wird, hebt nicht gerade die Stimmung. Nachdem der Dozent sich verpflichtet hat, auf einer allen zugänglichen elektronischen Plattform die Materialien zur Vorbereitung der Klausur zu hinterlegen, verlässt in Universitäten, deren Kultusminister die Anwesenheitspflicht aufgehoben haben, mindestens ein Drittel der Anwesenden den Hörsaal (vgl. Stichweh, 2015, S. 85). Dem Lehrenden schwant Übles: Ab Mitte des beginnenden Semesters werden seine Sprechstunden überfüllt sein mit Studierenden, die auf den Besuch der Vorlesung verzichten und deshalb eine individuelle Betreuung benötigen. Zusätzlich erfragen sie per E-Mail Informationen, die bereits mehrfach im Laufe der einzelnen Vorlesungen in Erinnerung gerufen wurden.

Was macht es Studierenden gegenwärtig so schwer, eine Vorlesung in einem Studiengang „auszuhalten“, den sie freiwillig gewählt haben? Heutzutage sind viele Studierende, auch und gerade in den Sozial- und Geisteswissenschaften, nicht nur allergisch gegen die Lektüre anspruchsvoller Texte, die ihnen im Vergleich mit jederzeit willkommenen Tweeds als zu lang erscheinen, sondern auch gegen konzentriertes Zuhören. Aufmerksames Lesen und Zuhören gehören nicht

mehr zu den einschlägigen Kompetenzen, die heutzutage in Deutschland mit dem Begriff Hochschulreife verbunden werden (vgl. Bender, 2018, S. 322 ff.; Agarwala, 2017).³ Wie konnte es so weit kommen?

Eine Antwort auf diese Frage könnte lauten, dass es offensichtlich bis zum Studienbeginn niemand von ihnen verlangt hat. Sie haben es also nicht gelernt. Daher erzeugt die Erwartung Irritation, über längere Zeit im Hörsaal konzentriert zuzuhören. In der Schule konnten sich zudem viele der Kontrolle durch ihre Lehrkräfte entziehen. Warum, so denken oftmals Neulinge an der Universität, sollte das nicht auch im Hörsaal möglich sein, wo man unter vielen Anwesenden nicht auffällt. Diese für eine Lernsituation unangemessene Hoffnung erfüllt sich leider häufig, denn es widerstrebt manchen Lehrenden, darauf zu bestehen, dass im Hörsaal nach wie vor die Verhaltensregel des konzentrierten Zuhörens gilt.⁴ Ohne Konzentration seitens der Studentenschaft ist jedoch eine Vorlesung sinnlos und schwächt die Autorität und das Ansehen der Professorenschaft und damit der Universität.

³Heinz-Peter Meidinger, langjähriger Bundesvorsitzender des Deutschen Philologenverbands und jetziger Präsident des Deutschen Lehrerverbands, kritisiert in vielen Interviews beides, das Absenken der Noten, wodurch schlechtere Leistungen besser bewertet werden und dadurch den Hochschulzugang ermöglichen, und den Verzicht darauf, im Unterricht Bedingungen für die Konzentration der Schüler zu schaffen, etwa durch ein konsequent eingehaltenes Handy-Verbot. Der Professor für Ältere Deutsche Philologie Gerhard Wolf (2016, S. 12) hält in seinem Beitrag zur Studierfähigkeit fest: „Studenten der Germanistik oder Anglistik kennen die Werke der Klassiker ihres Faches nur dem Namen nach und finden wenig Gefallen daran, im Studium ‚Faust‘ und ‚Hamlet‘ lesen zu müssen. Viele angehende Geisteswissenschaftler verfügen nicht mehr über die Fähigkeit, sich komplexere Texte systematisch zu erschließen, kritisch auszuwerten, verschiedene Quellen zueinander in Beziehung zu setzen und am Ende zu einem begründeten Urteil zu kommen, das auch hinreichend sprachlich präzise formuliert wird.“

⁴Diese Aussage, sie erwarteten ein gleiches Verhaltensschema im Hörsaal wie im Klassenzimmer, wo die Unterrichtssituation immer wieder ins Chaos abgeglitten sei, habe ich in vielen persönlichen Rückfragen von störenden Studierenden zu hören bekommen. Wie bedauerlich diese Haltung ist, wird aus den Ergebnissen von John Hatties (2008) vergleichender Auswertung von internationalen Studien deutlich, wonach die Autorität des Lehrers vor allem für den Unterrichtserfolg der Schüler relevant sei und nicht in erster Linie die Reformen der Schul-, Klassen- und Unterrichtsstruktur (vgl. dazu auch Spiewak 2013).

2.2 *Wird Zuhören als basale Kultur- und Zivilisationstechnik obsolet?*

Tatsächlich ist in vielen Bereichen des verzweigten öffentlichen Bildungs- und Weiterbildungssystems in Deutschland seit langer Zeit schon zu beobachten, dass asymmetrische, durch ein Macht- und Autoritätsgefälle gekennzeichnete Interaktionsmuster zwischen einem Vortragenden und vielen Zuhörenden (Beispiele sind Frontalunterricht in der Schule, Vorlesung an der Universität, Predigt in der Kirche) unter Druck geraten sind. Zumeist wird, sofern es die Personalplanung zulässt, alles getan, um stattdessen Klassen in Gruppen- und Projektarbeiten aufzuteilen oder gar – wie über viele Jahre im Hamburger Schulsystem angestrebt – den Klassenverband zugunsten einer „Individualisierung des Unterrichts“ aufzulösen. Lehrer fungieren dann im Hintergrund als „Lernbegleiter“ an der „Lerntheke“, die sich für Anfragen von einzelnen Schülern oder Kleingruppen bereithalten (vgl. Helmke, 2013, S. 34–37).⁵

Vermutlich gelangen Schüler aufgrund solcher Konstellationen zu der Vorstellung, es sei die Aufgabe von Schulen und Universitäten, eine ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechende Lernumgebung einzurichten, ohne von ihnen zu erwarten, dass sie sich allgemeinen Verhaltensanforderungen unterordnen. Diese Anforderungen richten sich auf den Respekt gegenüber der Autorität von Lehrkräften, die die Institution Schule oder Universität repräsentieren, ebenso wie auf das Verhalten innerhalb ihrer Status-gruppe (Schüler oder Studierende) – also auf den Bereich der Gemeinschaft, auf den erfolgreiche Bildungssysteme wie die skandinavischen so viel Wert legen. Zuhören, um Gesagtes aufzunehmen, zu verarbeiten und wiedergeben zu

⁵Individualisierung als Trend, Klassen aufzulösen, ist vor allem eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität von Schülern und Schülerinnen. Dagegen spricht: Individualisierung ist bei den hohen Schülerzahlen nicht umzusetzen. Außerdem lernen die Schüler und Schülerinnen bei dieser Methode gerade nicht, miteinander zu lernen. Es muss auffallen, dass das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung in seinen Verlautbarungen häufig den Begriff der Individualisierung des Unterrichts verwendet, hat es doch bereits den nächsten Schritt der „Standardisierung der Individualisierung“ mit digitalen Lerntechnologien vor Augen. Siehe die Home-page des „Hochschulforums Digitalisierung“, das 2014 vom CHE als gemeinsame Initiative des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Hochschulrektoren-konferenz (HRK) gegründet wurde und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, um die Digitalisierung von Lehre und Forschung an den Uni-versitäten voranzutreiben.

können, stellt eine Verstehens-, Zivilisations- und Kulturtechnik dar, um sich in einer gesellschaftlichen Welt zurechtzufinden. Auf absehbare Zeit wird diese Kulturtechnik nicht durch Künstliche Intelligenz substituiert werden. Für Verantwortliche, die innerhalb ihrer Institutionen Sozialisationsaufgaben erfüllen, ist es daher dringend geboten, der nächsten Generation diese Kompetenz mit auf ihren Weg zu geben.

Dem „Ungehorsam“ von Lernenden steht die Hilflosigkeit der Lehrenden gegenüber, mit der Situation umzugehen: Es fällt vielen Lehrenden an Schulen und Universitäten schwer, wenn es um elementare Formen der Vermittlung von Wissen geht, außer auf ihrer fachlichen auch auf ihrer Autorität qua repräsentativer Position innerhalb der Interaktion mit den Lernenden zu bestehen, also auf der Einhaltung von angemessenen Verhaltensregeln wie aufmerksames, störungsfreies Zuhören und Mitdenken.⁶ Diese Problematik entbehrt nicht einer gewissen Ironie: Das große Ideal, welches in den Geistes- und Sozialwissenschaften die Kultur der Lehre über viele Jahrzehnte prägte und noch heute vieler-orts prägt, besteht darin, die Studierenden zum kritischen Denken zu befähigen. Kritisches Denken setzt die Kenntnis des Kritisierten voraus. Die Vermittlung dieser Kenntnisse gelingt jedoch nur in einer Situation, in der es den Lernenden möglich ist zu lernen. Diese Situation herzustellen ist Aufgabe der Lehrenden. Warum fällt sie ihnen schwer? Liegen die Gründe in einem Desinteresse des Lehrpersonals an den Studierenden oder in der Sorge, durch die Ausübung von Autorität in die Nähe von negativen Beispielen autoritärer Erziehung in der deutschen Geschichte zu geraten, wie sie im Nationalsozialismus und in der DDR üblich waren?

⁶Die Autorität eines Professors ist Ausdruck einer legitimen Herrschaftsposition, die nach langer Ausbildungszeit mit diversen fachlichen Eignungsprüfungen (Promotion, Habilitation) errungen wurde. Im Habilitationsverfahren wird dessen Befähigung geprüft, das Fach in Forschung und Lehre zu repräsentieren. Zu Letzterem wird ausdrücklich, meistens vor dem Hintergrund eines Probevortrags, die *Venia Legendi* erteilt, die Erlaubnis zu lehren. Professoren erheben demnach in der Vorlesung zu Recht Anspruch auf Gefolgschaft bei den Studierenden im Sinne der Einhaltung von akademischen Verhaltensregeln im Hörsaal. Merkwürdigerweise machen sie davon wenig Gebrauch. Im Zuge der Entwicklung zur Massenuniversität halten nicht nur die Inhaber von Professuren Vorlesungen, sondern auch Juniorprofessoren, Post-Doktoranden und Privatgelehrte mit schwierigeren Statuspositionen. Kritisch dazu jüngst Klaue (2020, S. 4).

Die Befürworter des Trends, an den Universitäten nur noch seminar- und laborähnliche Lernformen zu schaffen und die Vormachtstellung von Lehrenden in den jeweiligen Fächern zu nivellieren, wännen sich auf der Seite der Weiterentwicklung demokratischer Lernformen. Jedoch zielen die Aufgaben des Professors oder der Professorin in einer Vorlesung, den Zuhörenden eine Gesamtschau über die Theorien, Begriffe und Methoden des Fachs zu geben, weiterführende Forschungsfragen daraus abzuleiten und die Anwesenden zu begründeten kritischen Überlegungen anzuregen, weit darüber hinaus, was ein Seminar leisten kann. In der Vorlesung sollte den Studierenden die Subjektivität jedes Wissens (als „Denken im Vollzug“) durch den persönlichen Vortrag deutlich werden.⁷ In Seminaren werden zumeist vorliegende Texte besprochen, deren Schriftform den Schein „reiner“ Objektivität der Argumentation erzeugt und die Subjektivität der Gedankenentwicklung nicht unmittelbar nachvollziehbar macht.

Dennoch wird das Ausüben von fachlicher und positionaler Autorität hierzulande als ein gesellschaftliches, teilweise demokratiegefährdendes Problem begriffen und nicht als eine besonders geglückte Umwandlung einer Macht- und Herrschaftsbeziehung.⁸ Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist diese Sicht im Selbstverständnis der personalen Trägerschichten dieser Wissenschaften an den Universitäten und in der Gesellschaft verbreitet. Die Inhaber von herausgehobenen repräsentativen Positionen wie Professoren und Professorinnen ziehen zwar immer wieder Unbehagen und vehemente Kritik auf sich, aber oftmals erfolgt und erfolgte die Kritik mit Bezug auf Begrifflichkeiten, die

⁷Der Philosoph Herbert Schnädelbach, einst Student in der Vorlesung von Theodor W. Adorno, formulierte einmal, er habe bei ihm „das Denken im Vollzug“ erfahren können (zitiert in: Bender, 2011b, S. 28).

⁸Auch in anderen Bereichen hiesiger Bildungswelten lassen sich ähnliche Tendenzen beobachten: In der Weiterbildung wird deutlich weniger Zeit für den Vortrag von Wissenschaftlern, Beratern, Experten, Impulsgebern oder Diskutanten eingeräumt, in der sie ihre Expertise gegenüber einer Gruppe von Lernenden (Schüler, Kunden, Teams, Interessengruppen, Studierende, Publikum) weitergeben können. Die nicht standardisierten Redebeiträge im Gottesdienst des zuständigen Pfarrers werden immer kürzer. Längere Ansprachen bei Feierlichkeiten werden seltener. Kurze Grußworte genügen heutzutage. Es äußern sich zwar durch die Vielzahl der Medien mehr Personen öffentlich, aber mit immer weniger Text. Die Wissensvermittlung durch unmittelbare Begegnungen mit Akteuren nimmt in der Wissensgesellschaft zwar zu, aber für die Begegnung steht immer weniger Zeit zur Verfügung.

zunächst die Lehrenden in ihren Vorlesungen behandelt haben, wie „Erziehung zum Ungehorsam“ (Adorno), „Herrschaftsfreiheit“ (Habermas) und gegenwärtig „Diversität“ – Begriffe, auf die sich Akteure berufen, die auf geradezu autoritär-aggressive Weise Vorlesungen stören und damit die Debattenkultur keineswegs bereichern.⁹

In der folgenden Rekonstruktion gehe ich auf die Genese dieses Misstrauens der akademischen Eliten (im öffentlichen Dienst) gegen die Ausübung ihrer eigenen Autorität ein sowie auf den immensen Wandel der institutionellen Rahmenbedingungen: die grundgesetzliche Etablierung der Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre und eine in der deutschen Universitätsgeschichte nie da gewesene Expansion der tertiären Bildung. Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden im Hörsaal sind davon erheblich beeinflusst worden und haben zu neuen Formen des Umgangs miteinander geführt. Ein Zitat von Walter Rüegg und Jan Sadlak (2010, S. 79) bringt die immense Expansion zum Ausdruck:

In keiner Epoche waren die Erwartungen, die an die Universität gerichtet wurden, höher als in dem halben Jahrhundert seit dem Zweiten Weltkrieg. Nie entstanden in Europa in so kurzer Zeit so viele neue Universitäten und andere Hochschulen. Nie gab es derart zahlreiche Lehrende und Lernende in den einzelnen Lehranstalten. Nie standen die Universitäten derart im Mittelpunkt öffentlicher Diskussionen und Kritiken. Nie wurde ihre Entwicklung stärker vom Staat bestimmt. Aber auch nie zuvor bemühten sich die Universitäten derart um eine Zusammenarbeit auf nationaler und internationaler Ebene.

⁹Ein besonders bekanntes Beispiel dafür ist, dass Adorno eine „Erziehung zum Ungehorsam“ propagierte, und zwei Studentinnen dieser Aufforderung, ungehorsam zu sein, durch ihre „Oben-ohne-Demonstration“ in seiner Vorlesung nachkamen. Interessant wäre es, die Bedeutung des Begriffs der Herrschaftsfreiheit, der mit dem Werk von Jürgen Habermas verbunden ist, für das Selbstverständnis von Professoren und Studierenden zu untersuchen. Heutzutage berufen sich protestierende Studierende in amerikanischen und deutschen Universitäten auf das „Diversity“-Konzept – ein Thema vieler sozial- und betriebswissenschaftlicher Vorlesungen, die sich mit Strategien der Integration von Minderheiten befassen. Nun wird es als Legitimation zur Störung von Vorlesungen interpretiert, wenn Vortragende Minderheiten auf ihren Literaturlisten, in der Themenbehandlung, in der Autorenauswahl nicht oder nicht ausreichend berücksichtigen. Der Vorwurf wird oftmals unabhängig von deren tatsächlichem Verdienst um die jeweilige Erweiterung von Erkenntnissen erhoben.

Darüber hinaus hat jedoch jede Universität ihre eigene akademische Geschichte, die sich trotz allgemeiner Rahmenbedingungen fortsetzt. Bis heute wird in vielen Hörsälen noch die Aura einer langen akademischen Tradition spürbar.¹⁰

3 Der Hörsaal – ein herausgehobener Ort der akademischen Freiheit

3.1 *Der Hörsaal – Ort einer Notgemeinschaft von Lehrenden und Lernenden*

Schon bald nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs öffneten die Universitäten der Westsektoren in Zusammenarbeit mit den Alliierten ihre Pforten. Die Entscheidung, Reformen zunächst zurückzustellen und an die während der Weimarer Republik etablierten Strukturen anzuknüpfen, basierte vor allem auf dem ordnungspolitischen Beitrag der Universitäten beim Aufbau des Landes. Die Vorlesungen bildeten die dominierende Form der Lehre dieser Zeit. Sie fanden unter primitiven Bedingungen in teilweise noch zerstörten Gebäuden statt. Gehalten wurden sie von Professoren, die nach der Entnazifizierung in ihren Positionen verbleiben konnten oder an die Universität zurückberufen wurden. Die Studenten, stark in Anspruch genommen, die Folgen des Krieges im Alltag zu bewältigen, wollten ihre Ausbildung vorantreiben, um möglichst bald ein Auskommen für ein ziviles Leben zu erwerben (vgl. Ellwein, 1992, S. 243 ff.; Turner, 2018, S. 19 ff.).¹¹

Im Hörsaal herrschte ein Interaktionsmuster zwischen Professoren und Studierenden vor, welches sich an der Statusdistanz und -asymmetrie früherer

¹⁰Dessen ungeachtet begleitet die Universitätsgeschichte die Auseinandersetzung, welche Einrichtungen sich überhaupt Universität nennen dürfen und welche Statusgruppen die Universität beherrschen.

¹¹Die Studentenschaft bestand aus jüngeren Studenten der Alterskohorten, die um 1930 geboren wurden, und älteren, die ihr Studium aufgrund des Krieges unterbrechen mussten. Es handelt sich dabei um Kohorten, von denen lediglich drei Prozent eines Jahrgangs studierten und die zumeist aus dem Bildungsbürgertum stammten. Insgesamt strömten 1945/1946 etwa 100.000 Studenten in zunächst nur 15 Universitäten. Die Zahlen der Studenten stiegen aber zügig (vgl. Ellwein, 1992, S. 244).

Zeiten (im Kaiserreich und in der Weimarer Republik) orientierte.¹² Zu berücksichtigen ist, dass es im geisteswissenschaftlichen Rahmen – im Vergleich zum heutigen Universitätsleben – wenige Gelegenheiten zum persönlichen Kontakt (beispielsweise zur Mitarbeit in Projekten und Gremien) gab, wenn man nicht zur engsten Schülerschaft gehörte. Im Unterschied zum Nationalsozialismus standen Störungen von Vorlesungen nicht mehr auf der Tagesordnung. Die Autorität der Ordinarien wurde geschätzt, und der Lehrbetrieb, vor allen die Vorlesungen, bot den Studenten wieder Zugänge zu Wissensgebieten, die zunächst für sie nirgendwo sonst erhältlich waren. Beide Statusgruppen fühlten sich erleichtert, den Krieg und die Nazizeit überlebt zu haben.¹³ Ihr Status an der Universität gab ihnen die Sicherheit, am Aufbau der Gesellschaft teilzuhaben, integriert zu sein. Beide Seiten brauchten sich wechselseitig: Die Professoren waren auf der Suche nach Studenten, um sie als Schüler dauerhaft an sich zu binden und von ihnen als Lehrer anerkannt zu werden – im Interesse der Begründung und Fortsetzung eigener Forschungstraditionen und Karriereplanungen. Die Studenten benötigten für ihre Zukunft Ratschläge, Empfehlungen und den gesellschaftlichen Einfluss der Professoren.¹⁴

¹²Einen eindrucksvollen Bericht über die Vorlesung des berühmten Staatsrechtlers Hermann Heller und über die freie Studiengestaltung an der Universität Leipzig während der Weimarer Republik gibt Rudolf Lennert, später Professor für Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft (vgl. Ellwein, 1992, S. 285–288). Karl Korn, einst Herausgeber der FAZ, schildert, dass Professoren in der Weimarer Republik auch in der Vorlesung und im Seminar „die bekannte Attitüde der Geistesabwesenheit“ an den Tag legten, als Beispiel diene die Haltung des Gräzisten Karl Reinhardt, oder „zum Fürchten“ waren wie der Altphilologe Walter F. Otto (vgl. Ellwein, 1990, S. 293).

¹³„... gab es hier [an westdeutschen Universitäten] eine Atmosphäre, die von vielen Professoren und Studenten als beglückend und offen empfunden wurde. Nicht zwanghafte Ringvorlesungen wurden abgehalten, wohl aber fanden sich Studenten und Professoren immer wieder in Hörsälen zusammen, wo nicht nur Wissenschaft geboten wurde, sondern auch Orientierungswissen. Nicht nur Studenten waren unter den Hörern, auch Professoren wollten wissen, was ihre Kollegen zu sagen hatten. Doch schon bald erneuerte sich das alte System: Ein Professor lehrt, viele Studenten hören zu, und der professorale Zuhörer ist eine geradezu verdächtige Erscheinung!“ (Bookmann, 1999, S. 254 f.).

¹⁴Fotos von Vorlesungen aus der Nachkriegszeit bis weit in die 60er-Jahre lassen dementsprechend weder im Outfit noch im Habitus große Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden erkennen. Sie zeigen auch die überwiegend männliche Studentenschaft. Ich werde die im Text verwendeten Begriffe (Studenten, Studenten und Studentinnen, Studierende) hinsichtlich der Veränderung der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Studentenschaft variieren.

Zugleich ließen sich die vielen Ungewissheiten der Lebenssituation in der Nachkriegsgesellschaft nicht verdrängen. Manche Professoren nahmen sich des spürbaren studentischen Anliegens nach Orientierung an. Hans-Joachim Schoeps, Professor für Religions- und Geistesgeschichte an der Universität in Erlangen, berichtet vom großen Bedürfnis seiner ungefähr 1200 Studenten in der Vorlesung, sich in ergänzenden Lehrveranstaltungen mit der deutschen Gegenwart auseinanderzusetzen und über ihre schweren und noch unverarbeiteten Erlebnisse während der Kriegszeit zu sprechen. Zwei Jahre zuvor waren viele von Schoeps Studenten noch beim Jungvolk, in der Hitler-Jugend oder als Soldaten im Krieg (vgl. Ellwein, 1992, S. 307 f.).

Der Soziologe M. Rainer Lepsius (geb. 1928) schildert seine Eindrücke an der Philosophischen Fakultät in München während des Wintersemesters 1947/1948: „Es war die Welt der zwanziger Jahre in ihrer konservativen und katholischen Prägung, die da nochmals erstand.“ Die Lehre sei „manchmal glanzvoll, manchmal unterhaltend, manchmal staubig, fast immer methodisch unsauber“ gewesen. Die Studienordnungen ließen den Studenten große Freiheiten. Lepsius besuchte daher möglichst viele Vorlesungen und Seminare. Die Grenzen der Fächer spielten keine bedeutende Rolle. In der Volkswirtschaft ging es um die Ansätze der 30er-Jahre, um den Ordoliberalismus Euckens und den Keynesianismus. Eine Professur für Soziologie gab es nicht. Der Lehrbeauftragte Alfred von Martin hielt dennoch soziologische Vorlesungen. Von ihm angeregt, wechselte Lepsius an die Universität zu Köln. René König war aus den USA zurückgekehrt und unterrichtete dort moderne Soziologie. Von „ontologisierten Kollektivitäten“ sei nun nicht mehr die Rede gewesen, sondern König präsentierte ein durch die amerikanische Soziologie beeinflusstes Wissenschaftsverständnis. Es beruhte bereits auf modernen Forschungsmethoden, war an sachlicher Analyse orientiert und diente nicht der ideologischen Verteidigung gesellschaftlicher Machtansprüche (vgl. Lepsius, 2008, S. 84–94).

Einige Vorlesungen namhafter Professoren zogen magnetisch ihre Zuhörer an, vor allem junge Leute, aber nicht nur. Als Theodor W. Adorno zunächst 1949, dann konstant 1953 aus dem Exil nach Frankfurt zurückkehrte, wurden seine Vorlesungen zum kulturellen Mittelpunkt eines nach Orientierung strebenden städtischen Bürgertums. Der Hunger nach Aufklärung, Orientierung und Denkanstößen in schwieriger Zeit war groß. Mithilfe der umfangreichen amerikanischen Förderprogramme erhielt die Lesekultur im Nachkriegsdeutschland raschen Aufschwung. Vorlesungen boten darüber hinaus die Möglichkeit, freies „Denken im Vollzug“ zu erleben. Sie bereicherten die persönlichen Erfahrungen der Zuhörer und trugen dazu bei, sich ein eigenes Urteil in den

schwierigen Zeiten nach dem Zweiten Weltkrieg und dem allmählichen Aufbau einer modernen Gesellschaft zu bilden.¹⁵

3.2 *Die Institutionalisierung des Grundrechts der akademischen Freiheit – die rechtsstaatlich-demokratische Basis der Beziehung von Lehrenden und Lernenden im Hörsaal*

Der 23. Mai 1949 sollte einen Meilenstein für die Wiederherstellung der Demokratie und des Rechtsstaats setzen. An diesem Tag wurde das Grundgesetz durch den Parlamentarischen Rat verabschiedet und das Gebot der Freiheit der Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre erhielt Grundrechtsstatus. Die akademische Freiheit im Lehr- und Forschungsbetrieb bekam eine rechtsstaatlich-demokratische Basis. Davon profitierte die Universität in allen ihren Gliederungen. In einem Nachsatz des Art. 5 (3) GG wurde eigens festgehalten, dass die Freiheit der Lehre nicht von der Treue zur Verfassung entbindet. Dieser Satz steht für einen radikalen Bruch zur nationalsozialistischen Praxis, das Katheder zu Zwecken der Propaganda und der Hetze zu missbrauchen, und delegitimierte die Versuche von Anhängern, die an der Universität verblieben waren, dieses weiterhin zu tun.¹⁶

¹⁵In seiner Rede auf der Rektorenkonferenz befasste sich Max Horkheimer, Rektor der Frankfurter Universität, mit „Fragen des Hochschulunterrichts“ (1952). Er problematisiert darin die „archaischen Züge des akademischen Unterrichts“ (S. 400). Die geschlossene Vorlesung hält er für überholt und für eine „missglückte Säkularisierung der Predigt“ (S. 394 f.), in der die Autorität des Textes durch die „persönliche Autorität“ (S. 395) des Vortragenden ersetzt werde, „als wären wir, wenn schon nicht Prediger, so doch Weise“ (ebd.). Allerdings wenn „vom Autoritätsanspruch des akademischen Lehrers nichts übriggelassen“ wird, werde „zugleich auch jenes humane, durch Identifikation mit dem Erfahrenen weitertreibende Element gefährdet“, von welchem nach Horkheimer „in unserem akademischen System trotz allem noch einiges sich verspüren lässt“ (S. 395). Er empfiehlt daher, nicht die Positivität des Stoffes herauszustellen, sondern „dem Element des Negativen und der Kritik sich geduldiger anzuvertrauen“ (S. 406). Diese Rede ist besonders interessant, weil sie viel Fragwürdiges an Vorlesungen herausarbeitet und dennoch in der Beziehung zwischen Professor und Studenten eine unverzichtbare menschliche Begegnung erkennt, in der die Selbsttätigkeit des Lernenden durch die Kritik angeregt werde (1985, S. 391–408).

¹⁶Karl Jaspers betonte dennoch zurecht in seiner Festrede zur Wiedereröffnung der Heidelberger Universität am 15.8.1945 den engen Zusammenhang zwischen der „Freiheit von Forschung und Lehre“ und dem freiheitlichen Charakter eines Staatswesens, welcher in der Gewährleistung dieser Freiheit zum Ausdruck komme und durch das universitäre Streben nach Wahrheit erhalten werde (1986, S. 93–106).

Vor diesem Hintergrund konnten sich die Hörsäle seit den Tagen der Weimarer Republik in der allmählich sich demokratisierenden Gesellschaft wieder als geschützte Orte einer kulturellen Sphäre der Freiheit der Wissenschaft und des freien Austauschs von Argumenten etablieren – auch wenn viele Akteure des akademischen und gesellschaftlichen Lebens die Tragweite dieses Sachverhalts erst allmählich verstanden. Schon bald wurde diese Freiheit in den Sozial- und Geisteswissenschaften genutzt, um von Professoren in den Vorlesungen an Universitäten in Berlin, Marburg, Frankfurt, Heidelberg und anderswo eine vehemente Kritik an Gesellschaft, Universität und Professoren zu artikulieren. Studenten und Studentinnen beanspruchten diesen Schutzraum der Hörsäle für sich und ihre Vertretungsorgane, um Versammlungen und Kongresse zu veranstalten. Aber auch die schärfsten Gesellschaftskritiker unter ihnen waren nicht in der Lage, die gewonnene akademische Freiheit zu zerstören. Im Jahr 1967, während der Rektoratsübergabe an der Universität Hamburg, entrollte der AStA, das Vertretungsorgan der Studentenschaft, das berühmte Transparent „Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren“.

4 Die Bildungsexpansion: Aufbruch und Aufstiegsaspiration der Studenten und Studentinnen – der Hörsaal als Kultstätte und Kampfplatz einer ungewöhnlichen akademischen Generation

4.1 *Universität und Hörsaal im Wandel, damit alles so bleibt, wie es ist*

Seit den 50er-Jahren vollzog sich in der Bundesrepublik ein sozioökonomischer Aufschwung, für den es in der deutschen Geschichte keine Vorbilder gab. Die privaten Haushalte partizipierten wie nie zuvor am Konsum, und der Bedarf der Arbeitsmärkte nach ausgebildetem Personal stieg. Georg Picht, Pädagoge und Theologe, warnte daraufhin vor einer drohenden „Bildungskatastrophe“, der Soziologe und liberale Politiker Ralf Dahrendorf forderte Abhilfe durch „Bildung für alle“ und auf dem Arbeitsmarkt entstand ein gewaltiger Druck, die Berufswelt gemäß einer modernen wissen(schaft)sbasierten Gesellschaft zu professionalisieren.¹⁷ Deshalb nahm die Bildungspolitik Fahrt auf: Durch

¹⁷In den USA hatte der sogenannte Sputnik-Schock (1957) den Anlass gegeben, durch die Öffnung der Bildungseinrichtungen die unteren Schichten, die Landbevölkerung und die Frauen besser zu integrieren.

eine Expansion aller an Bildung, Ausbildung und Qualifikation beteiligten Einrichtungen, insbesondere aber den Ausbau des sekundären und tertiären Bildungswesens erwarben weite Teile der Bevölkerung höhere Abschlüsse und verbesserten dadurch ihre beruflichen Chancen für einen sozialen Aufstieg (vgl. Geissler, 2014, S. 334–372). Thomas Ellwein beschreibt den quantitativen und strukturellen Wandel zwischen den Jahren 1959 und 1989 „in jeder Hinsicht als revolutionär“ (1992, S. 249). Universitäten wurden aus- und neu gebaut,¹⁸ bestehende Fächer erweitert und neue eingerichtet, Studienordnungen und Lehrangebote reformiert, Statuskategorien differenziert, ein akademischer Mittelbau geschaffen (mit Assistenten, Räten, wissenschaftlichen Mitarbeitern, Hilfskräften), Zulassungsbeschränkungen aufgehoben und in den Fakultäten berufsbezogene Diplom-Abschlüsse etabliert.¹⁹

Die Bildungsexpansion führte tatsächlich zu einer nie dagewesenen sozialen Mobilität in der Bevölkerung, sodass sich die homogenen bildungsbürgerlichen Milieus an der Universität allmählich auflösten. Im Jahr 1960 saß noch ein kleiner Kreis von (vorwiegend männlichen) Zuhörern mit gleichen Bildungsvoraussetzungen im Hörsaal, der sechs Prozent eines Jahrgangs ausmachte, bis 1989 wuchs die Studienanfängerquote einer Alterskohorte auf 20 % an (vgl. Geissler,

¹⁸„Neben den 64 Universitäten, zu denen inzwischen auch die Technischen Universitäten gehören, und den 7 Gesamthochschulen gab es in der alten Bundesrepublik noch 8 Pädagogische Hochschulen, 16 Theologische Hochschulen, 31 Kunsthochschulen, 98 Fachhochschulen und 24 Verwaltungsfachhochschulen, an denen vor allem der gehobene Dienst innerhalb der öffentlichen Verwaltung ausgebildet wird. Strukturell ist es zu einer Verlagerung der Lehrerbildung an die Universitäten, zu einer Aufwertung der Ingenieur- und Fachschulen und zu einer erheblichen Verbesserung der früheren verwaltungsinternen Ausbildung gekommen. ... Wenn man für 1990 im alten Bundesgebiet 1.585.167 Studierende – davon fast 1,2 Mio. an den Universitäten und Gesamthochschulen – ermittelt, wird aber doch die rein quantitative Veränderung deutlich. In 30 Jahren hat sich die Zahl dieser Gruppe von Hochschulen verdreifacht und hat sich die Zahl der an ihnen studierenden Studierenden versechsfacht.“ (Ellwein, 1992, S. 250).

¹⁹Damit folgte man weitgehend den Empfehlungen des 1957 gegründeten Wissenschaftsrats. Der Wissenschaftsrat ist eine von vielen Einrichtungen, die auf die Steuerung der Universitätslandschaft Einfluss nahmen, andere sind die Rektoren- und die Kultusministerkonferenz. Bald meldeten sich – typisch für die Veto-Demokratie, zu der sich die Bundesrepublik entwickelte – viele individuelle und kollektive Akteure auf den Ebenen des Bundes, der Länder und der Universitäten bei jedem Reformschritt zu Wort. Eine Liste kontroverser Themen gibt Turner (2018, S. 37 f.).

2014, S. 337) und im Jahr 2019 betrug sie 56,2 %(!).²⁰ Damit veränderte sich die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studentenschaft erheblich. Vermehrt besuchten Studenten aus kleinbürgerlichen Schichten, aus dem ländlichen Raum sowie Berufstätige über den zweiten und dritten Bildungsweg und Frauen (aus der Mittelschicht) die Universität. Sukzessive verfügte damit eine Mehrheit der Studenten und Studentinnen, die ihre Hochschulreife an Gesamtschulen oder neu-sprachlichen Gymnasien erworben hatten, auch in den geisteswissenschaftlichen Vorlesungen nicht mehr über eine klassische humanistische Bildung. Noch in der Nachkriegszeit wurden solche „Mitbringsel“ von den Professoren beim Auditorium als selbstverständlich vorhanden erwartet. Sie selbst hatten sie in ihrer Schullaufbahn als Bildungskapital erworben und in ihre Hochschulkarriere eingebracht.

Doch in dieser Herkunftsdifferenz bestand nicht die einzige Veränderung, die das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden betraf. Der einst überragenden Ordinarienmacht in der Universität, wie sie etwa zu Hochzeiten der deutschen Universität im Kaiserreich existierte, wurde im Zuge des inneruniversitären Organisationswandels während der Bildungsexpansion allmählich der Boden entzogen – mehrere Jahre, bevor die Studenten deren Abschaffung lautstark einforderten.²¹ Allerdings blieb schon aufgrund des bereits zitierten Grundrechts (Art. 5) die Gestaltung der Lehre und Forschung allein den Lehrenden vorbehalten. Es wurde aber immer unüblicher, dass Professoren ihre Machtposition missbrauchten, um über fachliche Belange in Lehre und Forschung hinaus von den Studenten Gehorsam zu verlangen.²² Dafür erhielten die Begegnungen zwischen den Lehrenden und den Lernenden neue Impulse. Der Ausbau der Universitäten mit einem wachsenden Forschungs- und Seminarbetrieb bot zum Kennenlernen und zu Gesprächen zwischen wissenschaftlichen Mitarbeitern, Professoren, Studenten und Studentinnen viele Gelegenheiten, auch wenn

²⁰ „Aus dem exklusiven Zirkel der 6 % Studienberechtigten des Jahres 1960 ist inzwischen eine satte Mehrheit von knapp 60 % geworden.“ (Geißler, 2014, S. 336).

²¹ Die Universitäten entwickelten sich zu gremiengesteuerten Institutionen. Zwar blieb auch dort die Macht der Professoren größtenteils, aber zunehmend als Statusgruppe, erhalten, so dass die Einzelnen gut beraten waren, in ihrer Gruppe und mit anderen Gruppen Kompromisse zu finden.

²² Beispiele für Aufgaben, die man gelegentlich als „sein Schüler“ übernehmen musste, wurden mir berichtet: die Tasche des Professors in den Hörsaal oder nach Hause zu tragen, ihn nach Hause zu fahren oder sein Auto im Universitätsgelände einzuparken, den Fotoapparat zu reparieren oder die „Gattin“ beim Einkauf zu begleiten. Ehen zwischen Professoren und Studentinnen kamen immer wieder vor. Professoren und Studentinnen, die besonders gut aussahen, mussten mit dem Verdacht leben, von ihrem ästhetischen Kapital häufig Gebrauch zu machen.

bestehende Stushierarchien nicht beiseitegeschoben wurden oder sich gar auflösten. Das „Fremdeln“ beider Seiten voreinander im Allgemeinen wurde in der gesamten Geschichte der deutschen Universität – anders als in angelsächsischen Universitäten, in denen vielfach jahrelang eine gemeinsame Lebenswelt geteilt wird – bis heute nicht wirklich überwunden. Offene Studien- und Prüfungsordnungen ließen den Lernenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften jedoch viele Möglichkeiten, Veranstaltungen und Professoren auszuwählen, die ihren Neigungen und Qualifikationswünschen entsprachen. Mit dem Ausbau der Fächer waren die Studenten und Studentinnen nicht mehr dem *einen* Fachvertreter ausgesetzt, sondern konnten sich *ihre* Professoren zunehmend wählen – ein nicht zu unterschätzender Gewinn an Freiheit und Macht für die Seite der Lernenden.

4.2 *Volle Hörsäle – besetzt mit freiwillig anwesenden Studenten und Studentinnen in den Geistes- und Sozialwissenschaften*

Im Unterschied zum hochschulpolitischen Weg, den die DDR durch die Gründung von Akademien zur Forschung einschlug, hielt die Bundesrepublik Deutschland in allen ihren Reformphasen an der auf Humboldt zurückreichenden Tradition der Einheit von Forschung und Lehre als einer genuinen Aufgabe der Professoren an Universitäten fest. Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer hatten im Bereich der Forschung Nachholbedarf und verzeichneten einen immensen Ausbau. Mit der Umsetzung der Bildungsexpansion kam nun in vielen Fächern, wo sie noch nicht wie in der Theologie, Medizin und Jura bereits ausgeübt wurde, die Ausbildungsfunktion hinzu.²³

Die Einheit von Forschung und Lehre in der Vorlesung zu realisieren war und ist keine einfache Aufgabe: Sie bedeutete, dass das überlieferte Wissen in einem Fach vorgestellt wird, dass aber auch die Rezeptionsgeschichte, die Methoden der Deutung und Analyse betrachtet werden und schließlich Fragen nach der

²³Also nicht nur die Einheit von Forschung und Lehre, sondern auch die Einheit von Bildung und Ausbildung sollte an den Universitäten, vor allem in der Lehre, umgesetzt werden. George Turner spricht von einer mit der Bildungsexpansion verbundenen „Ausbildungsrevolution“ (2018, S. 219). Am meisten freuen sich jedoch noch heute Fachvertreter über Studierende, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben und nicht für anderweitige Berufe ausgebildet werden müssen.

Erweiterung der gegenwärtigen Erkenntnisse aufgeworfen werden. Demzufolge hat der Vorlesungsmonolog selbst einen Beitrag zur immanenten Diskursivität zu leisten, die bei den Studenten und Studentinnen erwartungsgemäß mehr Neugier hervorruft als lediglich das Referat des Traditionsbezugs. Offene, in ihrer Relevanz dargestellte Fragen fördern das Interesse, sich mit dem Dargestellten zu befassen und darüber nachzudenken. Wenn nun auch noch Aspekte des Fachs für die berufliche Bildung und Ausbildung der Zuhörerschaft berücksichtigt werden, so ist von Lehrenden zu erwarten, dass zumindest Grundvorstellungen über die studentischen Lebensentwürfe vorhanden sind. Das war und ist aber in Deutschland zu allen Zeiten selten der Fall. Dennoch entwickelten sich zahlreiche geistes- und sozialwissenschaftliche Vorlesungen, wenn sie nicht dem Reformeifer während der Bildungsexpansion zum Opfer fielen, zu Magneten des studentischen Interesses.²⁴ Warum?

Die Generationen von Studenten, die sukzessive in den 60er, 70er und noch in den frühen 80er Jahren zur Universität gelangten, wollten studieren. Aus diesem Bedürfnis heraus bezogen sie eine intrinsische Motivation zu lernen. Den wenigsten von ihnen dürfte die Theorie des französischen Autors Pierre Bourdieu über die Akkumulation von Bildungskapital für den eigenen sozialen Aufstieg schon geläufig gewesen sein, aber sie spürten instinktiv, dass sie mit dem Studium eine Chance ergriffen hatten, ihren sozialen Status im Vergleich mit dem ihrer Eltern zu verbessern. Darunter verstanden sie allerdings nicht nur den Erwerb eines höheren Einkommens und eines respektablen sozialen Status, sondern auch die „große Hoffnung“ (Jean Fourastié) auf mehr Lebensqualität, als die Eltern in den durch Kriegszeiten und die Nöte der Aufbaujahre gezeichneten Biografien realisieren konnten. Die jungen Eliteanwärter spürten intuitiv, dass ihnen die familiäre und religiöse Sozialisation ihrer Kindheit und Jugend keine ausreichende Grundlage für die Entwicklung ihres eigenen Selbstverständnisses und ihrer künftigen Stellung geboten hatte. Hinzu wurde ihnen bewusst: Ihre Eltern, Verwandten, Pfarrer und Lehrer gehörten zumeist noch der Generation an, aus der die Täter und Mitläufer im Nationalsozialismus kamen, und allein der Verdacht genügte oftmals, dass diese in den Augen der jungen Leute ihre Autorität einbüßten, Vorbild für die Lebensführung der nächsten Generation zu werden. Der Begriff der Bildung als der Weg zum Selbst- und Freisein eroberte daher die Herzen der jungen Leute (vgl. Nassehi, 2018, S. 126 f.). Sukzessive „stiegen“

²⁴Beispielsweise wurde im Jahr 1972 der Frankfurter AfE-Turm fertiggestellt, der große Fachbereiche wie Psychologie, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften in sich aufnahm, ohne Räume für Vorlesungen. Professoren hatten der Bauleitung beratend zur Seite gestanden. Inzwischen wurde er gesprengt (vgl. Bender, 2015b).

die Studenten und Studentinnen aus den ihnen nun provinziell erscheinenden sozialmoralischen Kontexten ihrer Herkunft aus und fanden eine neue Form ihrer Beheimatung – wo? In der Universität, im Hörsaal, im Seminarraum, wo sie sich in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Veranstaltungen ein neues, ein anderes Denken zu eigen machen konnten.²⁵ Über die internalisierten Bildungsinhalte diskutieren zu können wurde rasch als ein selbst erworbenes soziales Kapital erfahren, welches im studentischen Milieu Ansehen und Anerkennung einbrachte. Diese Haltung kam der Atmosphäre im Hörsaal zugute: Dort herrschte in der Regel höchste Aufmerksamkeitsstufe, wenn nicht gar Andachtsstufe, auch wenn Hunderte von Studenten anwesend waren, manche saßen auf dem Boden bis unmittelbar vor dem Katheder. Worin lagen die Vorlieben dieser Generation?

4.3 *Vorlesungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Höhepunkte eines nach Orientierung strebenden leseintensiven Studentenlebens*

Einige Autoren sprechen für diese Zeit sogar von einem „Siegeszug der Sozialwissenschaften“ (vgl. Hammerstein und Heirbaut, 2010, S. 331–333), der von den USA ausging, wo sie „als unerlässliche Bestandteile eines demokratischen Gemeinwesens“ (Friedrich H. Tenbruck) in hohem Ansehen standen. In Deutschland begann dieser Siegeszug nach dem Zweiten Weltkrieg und erlebte während der Bildungsexpansion seinen Höhepunkt. Als besonders kreative Produzentin ungewöhnlicher Theorien kristallisierte sich die Soziologie heraus und übernahm sukzessive die Funktion einer Leitwissenschaft für kritisches Denken, mit Einflüssen zur Philosophie, Sozialpsychologie, Psychoanalyse und zu den

²⁵Hatte Helmut Schelsky (1957) in seiner Studie über die „skeptische Generation“ den jungen Erwachsenen nach dem Zweiten Weltkrieg noch die Begeisterungsfähigkeit für Ideologien und Weltdeutung abgesprochen, auch Habermas, von Friedeburg, Oehler und Weltz hielten (1961) in ihrer Studie „Student und Politik“ ähnliche Resultate fest, so zeigte sich doch in den Sozial- und Geisteswissenschaften der späten 60er und in den 70er Jahren ein gesellschaftspolitisches Interesse und ein nicht geringer Enthusiasmus, sich das eigene Weltbild von Professoren ausmalen zu lassen, die in Spielarten der marxistischen Theorie ihre ideologische Heimat gefunden hatten.

Erziehungswissenschaften.²⁶ An der Universität in Frankfurt, angelockt durch die faszinierenden Texte von Adorno und Horkheimer, wurde Kritik in den Vorlesungen der Stammväter der Frankfurter Schule als universelles Verhältnis zur Welt ausgerufen (vgl. Bude, 2018). Kritik als Haltung passte symbolisch zu einer Mentalität, die sich in einer tiefgreifenden Zäsur zur damals jüngsten Vergangenheit wähnte und zunehmend durch ihre ablehnende Sicht auf eine Welt unterscheiden wollte, die in die Katastrophe geführt hatte, von der die jungen Leute nicht wollten, dass sie sich wiederholen würde.²⁷

Neben einem Bekenntnis zu einer kompromisslos kritischen Haltung ging es den „neuen“ Studenten darum, ihre persönliche und soziale Emanzipation im Auge zu behalten. Philosophische Konzepte der Aufklärung, der Selbstreflexion, der Individualität und der Kommunikation trieben sie gleichsam als internalisierte Motivationsgeneratoren zu einem ehrgeizigen, bildungsbeflissenen Lebensstil zwischen Hörsaal, Seminarraum, Bibliothek, Buchhandlung, Mensa und Studentenwohnheim an.²⁸ Aus der Rückschau betrachtet kreierte diese Generation für ein paar Jahrzehnte einen studentischen Kulturraum in und um die Uni-versität herum wie keine andere Generation vor ihr oder nach ihr. Das Thema der Profiteure der Bildungsexpansion war die Aneignung der Welt auf intellektuelle Weise – eine andere konnten sie sich sowieso nicht leisten.

Zwar propagierte Adorno als ein höchst angesehener Hochschullehrer, dass sich diese Emanzipation „ohne Vorbild“ zu vollziehen habe, aber das funktionierte nicht, denn junge Studenten und Studentinnen benötigten die Autorität und Resonanz von überzeugenden Repräsentanten des akademischen Lebens, an denen sie sich auf ihrem eingeschlagenen Weg orientieren konnten. Aber auch die Professoren wollten die ihnen entgegengebrachte Verehrung, ja Bewunderung im Hörsaal und darüber hinaus auf keinen Fall missen. Sie stiegen zu Wahrheitspriestern auf (Horkheimer: „... als wären wir, wenn schon nicht Prediger, so doch Weise“), das Vertrauen in sie wuchs unermesslich.

²⁶An der Universität hatten Horkheimer und Adorno einen Lehrstuhl beziehungsweise eine Professur für Philosophie und Soziologie inne und begründeten damit eine Tradition eines engen Verhältnisses beider Disziplinen. Einen Überblick über die Stadien der Neubegründung der Soziologie und ihres Auf- und Ausbaus gibt Lepsius (2017, S. 79–170).

²⁷Allerdings hielten den üblich gewordenen Kritizismus der Kritischen Theorie oder des Kritischen Rationalismus (von Karl Popper und Hans Albert) nur wenige Studenten längere Zeit aus und suchten schon bald nach Weltbildfundierungen, etwa durch den Marxismus.

²⁸Meines Erachtens gilt es für Lehrende zu erkennen, dass in Zeiten des objektivierten Zugangs zum Weltwissen qua Smartphone diese Begriffe zwar nicht ihren Sinn, aber ihren Reiz für neue Generationen nahezu vollständig verloren haben.

Die Aufmerksamkeit der Professoren, zumal in überfüllten Vorlesungen, machte das konzentriert lauschende Publikum glücklich, aber auch unglücklich, beispielsweise wenn nach der Vorlesung noch im Hörsaal diskutiert wurde, aber dennoch keine Chance vorhanden war, durch das eng gestrickte Netzwerk hindurch zum „Prof“ zu gelangen. Auch in den Seminaren fehlten oftmals die Möglichkeiten, auf sich aufmerksam zu machen, weil die sprachlich besonders Begabten das Sagen hatten.²⁹ Hier zeigte sich bereits eine Dynamik der sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden und den Lehrenden, die das Potenzial einer aggressiven Gegenreaktion seitens vieler Studenten und Studentinnen enthielt, wenn deren Bedürfnisse nach stärkerer Zuwendung und Anerkennung ihrer Lernprozesse durch die Lehrenden unerfüllt blieben, sich Enttäuschung ausbreitete und manche von ihnen sich ausgeschlossen und in Folge oftmals demotiviert fühlten.

In den Hörsaalbesetzungen der späten 60er Jahre entluden sich daher auch Frustrationen, die sich im Verhältnis zwischen der bewunderten Professoren-schaft und manchen Studenten angestaut hatten. An vielen Universitäten wurde die Neueinstellung von Lehrpersonal durch die Erhöhungen der Studierquoten kompensiert, ohne Verbesserungen der Betreuungsrelationen. Die Spielräume für persönliche Zuwendung der Professoren zu Studenten verringerten sich vielfach. Das „Duzen“ zwischen Lernenden und Lehrenden war und blieb eine zeitlich und räumlich begrenzte Ausnahme und eher in Fächern üblich, die auf keinen Fall an die Umgangsformen der Ordinarienuniversität anknüpfen wollten, dann aber zumeist auch auf Vorlesungen ganz verzichteten, allerdings um sie Jahrzehnte später wieder einzuführen.

4.4 *Konzentriertes Zuhören und Verstehen im Hörsaal*

Die Studenten und Studentinnen, die bis in die späten 80er Jahre zur Universität kamen, konnten etwas, was die heutigen nicht gelernt haben: zuhören. Sie hatten

²⁹Diese Beobachtung ist Teil meiner Erinnerung an viele Gespräche mit Studenten und Studentinnen während meines Studiums. Der Verehrung der Professoren und der studentischen Bereitschaft, ihnen zu folgen, entsprach an vielen Universitäten keine angemessene Betreuung der studentischen Lernprozesse. Übrigens: Die meisten Frauen, die studierten, bekamen nach jeder Diskussion zu hören: „Warum hast du nichts gesagt?“ Beteiligten sie sich, mussten sie jedoch mit höchst intoleranten, ungeduldigen Unterbrechungen ihrer Beiträge rechnen: „Das ist jetzt nicht der Punkt!“

Zuhören nicht erst an der Universität eingeübt. Obwohl in den Oberstufen Unterrichtsformen mit selbstständigen Beiträgen der Schüler und Schülerinnen bereits üblich wurden, waren dennoch die meisten Studenten an längere Vorträge von Lehrern und Lehrerinnen gewöhnt. Auch längeren Ausführungen von Vätern, Pfarrern und Politikern musste öfters zugehört werden und im Normalfall konnte das diese Generation problemlos, ja verlangte sogar danach.³⁰

Um eine Vorlesung zu verstehen, war jedoch nicht nur die Fähigkeit des Zuhörens eine wichtige Voraussetzung, sondern auch die Vor- und Nachbereitung durch Eigenarbeit. Diese Eigenarbeit wurde freiwillig geleistet, ohne Androhung von Prüfungen. Die meisten Studenten hatten sich für ein bestimmtes Fach entschieden, und es war ihnen wie ihren Lehrenden selbstverständlich, dass dieses Fach aus einem Kanon an Lektüre bestand, der selbstständig abzuarbeiten war. Ohne einen Überblick über die einschlägigen Theorien, Methoden, Begriffe und Werke zu erhalten, dazu sollten auch die Vorlesungen beitragen, konnte kein Studium erfolgreich abgeschlossen werden. Heutzutage haben sich viele Fächer „aufgelöst“ und mit ihnen die Vorstellung eines abgrenzbaren Kanons zur Orientierung.

Zudem wurden die meisten Professoren als Mittelpunkte von Schulen wahrgenommen, die sich „feindlich“ von anderen abgrenzten. Es war spannend, an den Kontroversen zwischen den Repräsentanten dieser Schulen teilzunehmen, um Anregungen für die eigene Weltsicht zu erhalten. Außerdem war ein solcher Paradigmenstreit außerordentlich unterhaltsam, denn dabei konnte verstanden werden, wie verschieden sich die Welt betrachten lässt. Oftmals argumentierten die Stars mit ihrer Gefolgschaft aus dem Mittelbau in einem solchen Streit der-art leidenschaftlich, als hingen Leben davon ab.³¹ Zu großen Kontroversen fanden

³⁰Den kulturellen Hintergrund der Generation Bildungsexpansion habe ich (vgl. Bender, 2018) ausführlich beschrieben.

³¹Ein Beispiel ist der Positivismusstreit der 60er Jahre, der zwischen der Schule des Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie geführt wurde, der teilweise eine Weiterführung des Werturteilsstreits zwischen Max Weber und den Kathedersozialisten war. Zu Letzteren wird Gustav von Schmoller gezählt. Zugleich tritt der Kritische Rationalismus gegen den Logischen Empirismus und beide zusammen gegen den wissenschaftstheoretischen Relativismus. Dann trat die Analytische gegen die Hermeneutische Sprachphilosophie an. Die Habermas-Luhmann-Debatte belebte Seminare und Vorlesungen. Dem Werturteilsstreit kommt heutzutage wieder große Bedeutung zu, normative und analytische Sätze in der Wissenschaft auseinanderzuhalten. Aber es ist nicht leicht, Studierenden den Unterschied überhaupt begreiflich zu machen. Studierende tun sich heutzutage schwer, wenn sie sich etwas nicht bildlich vorstellen können. Die Faszination solcher Streitgespräche ist erloschen. Begriffe sind im Zuge der Visualisierung und

besondere Ringvorlesungen und Kongresse statt und in den Vorlesungen der Protagonisten wurden weitere „Kampfeinsätze“ vorbereitet.

So folgten die meisten Studenten und Studentinnen begeistert den Vorträgen der Dozenten, oftmals auf das Glatteis schwindelerregender Reflexionen. Jürgen Habermas und Niklas Luhmann beispielsweise, spitzfindige Theoretiker, denen es niemals abstrakt genug sein konnte, teilten die Studentenschaft der Sozial- und Geisteswissenschaften an den Universitäten zwischen sich auf. Massenhaft strömten die jungen Zuhörer, Anhänger und Kritiker in ihre Vorlesungen und sie verschlangen jedes neu erschienene Buch ihrer Stars. Solche Stars unter den Professoren verließen sich darauf, ihre Vorlesungen ohne besondere Einleitung oder Erläuterungen *medias res* mit den eigenen Überlegungen zu beginnen, ohne über Sinn und Zweck der Vorlesung Auskunft zu geben oder gar zu Ruhe und Ordnung aufzurufen.³² Wer nicht mitkommt, so die verbreitete Einstellung, soll zuhause die Literatur erst einmal „aufarbeiten“. Eine hohe Quote an Studienabbrechern wurde bei diesem Verhalten billigend in Kauf genommen. Wenn der Vortragende während oder am Ende der Vorlesung Gelegenheit zur Diskussion oder zum Nachfragen gab, versuchten die Studenten, in Beiträgen und Fragen ihre Kongenialität mit dem Vorbild (beispielsweise Habermas) oder einem der Kontrahenten (beispielsweise Luhmann) zu demonstrieren. Mit Ausnahme der Hochzeit der Studentenbewegung übten die Dozenten unangefochten ihre Autorität aus.

Ein besonders gelungenes Beispiel der Institutionalisierung einer Vorlesung, die viele bewegte Jahrzehnte der Universitätsgeschichte in Frankfurt überdauerte und noch heute existiert, ist die Poetik-Dozentur. Im Jahr 1959 wurde sie von der Universität und einem ortsansässigen Verlag nach dem Oxforder Vorbild einer Stiftungsgastdozentur für Poetik mit Vorlesung und Seminar eingerichtet, später kamen noch weitere Stiftungsträger hinzu. Die Poetik-Vorlesung bereitet bis heute den an der Universität Lehrenden und Lernenden und den Bürgern der

Emotionalisierung mit richtigen oder falschen Gefühlen zu Signalen geworden, die zu verwenden genügt, um seine Zugehörigkeit zu einem moralisch sich als richtig selbstqualifizierenden Lager zu demonstrieren.

³²Dieser Stil, in *medias res* „loszulegen“, zeichnete viele Vorlesungen und Vorträge von Jürgen Habermas aus. Wir Studenten saßen danach noch stundenlang zusammen und überlegten, wie eigentlich die Frage lautete, auf die er neunzig Minuten lang geantwortet hatte. So kritisch waren wir nicht, dass wir auch darüber nachgedacht hätten, welche Relevanz eine solche Frage, die nicht leicht zu erkennen war, überhaupt hatte.

Stadt Sternstunden, versehen mit besonderen Riten und mit der Aura einer eindrucksvollen Tradition gastierender Schriftsteller. Ihr Fortbestehen ist eine Sache der Pflege von engagierten Repräsentanten von Universität und Stadt.

Im Zuge der vielfältigen Bildungsreformen verzichteten neu gegründete oder um neue Schwerpunkte erweiterte Fächer völlig auf Vorlesungen als übliche Form der Lehre. Es kam dann vor, dass dort Studenten ausgebildet wurden, die nie eine Vorlesung gehört hatten und später, oftmals ohne Habilitation, einen Ruf an eine Reformuniversität bekamen, in der sie ebenfalls niemals eine Vorlesung in der Lehre hielten und halten wollten. Latent stand vielerorts die Frage im Raum, ob die Vorlesung noch eine geeignete Form der Lehre sei – in einer Zeit, in der, wie es Willy Brandt in seiner Regierungserklärung am 28. Oktober 1969 postulierte, wir „mehr Demokratie wagen“ wollen. An manchen Universitäten und in manchen Fächern wurde die Vorlesung unüblich – zu einer Zeit, in der sie anderswo nach wie vor zu den Höhepunkten des akademischen Lebens gehörte und die motivierten Studenten dort am meisten Anregungen für ihr Studium erfuhren.

4.5 *Vergängliche und bleibende Facetten der Studentenbewegung in Deutschland und die Konsequenzen für die Vorlesung*

Im Zuge des sozioökonomischen und -kulturellen Aufschwungs in der Bundesrepublik entwickelte sich im universitären Raum der 60er Jahre eine Studentenbewegung.³³ Es kamen nun Studenten zur Universität, von denen immer mehr das Nazi-Regime und den Krieg nicht bewusst oder gar nicht miterlebt hatten. Dennoch waren auch sie durch die Vergangenheit traumatisch belastet. Auch sie sahen sich in Familien, Schulen und Universitäten Vätern, Lehrern und Professoren gegenübergestellt, die noch zu großen Teilen einer Generation entstammten, aus der die Trägerschichten des verbrecherischen Systems, die Täter und die Mitläufer, kamen (vgl. Herbert, 2003, S. 109 ff.; Bode, 2011, S. 201).

³³ „So waren in der Bundesrepublik im Juni und Juli 1968 zwar 53 % der Studenten, aber nur fünf Prozent der nichtakademischen Jugend an Demonstrationen beteiligt. Wenn man darüber hinaus bedenkt, dass 1968 erst rund 300.000 Studenten – etwa zehn Prozent der entsprechenden Altersgruppen – an wissenschaftlichen Hochschulen eingeschrieben waren, wird das relativ geringe quantitative Ausmaß der Protestbewegung deutlich“ (Görtemaker, 2004, S. 194).

Die allmähliche Aufarbeitung eines in seiner Verabscheuungswürdigkeit unbegreiflichen Zivilisationsbruchs brachte auch diese „jüngeren“ Söhne und Töchter in eine sozialpsychologisch schwierige Lage, die Verstrickungen von nahen Angehörigen und Autoritäten vermuten oder gar erkennen zu müssen, denen sie zumeist über eine gewisse Zeit in ihrer Biografie vertraut hatten.³⁴ Zunehmend brachten gesellschaftliche Auseinandersetzung und Aufarbeitungen immer mehr Aufklärung über die Verbrechen und die Verantwortlichen zutage. Universitäre Forschungen und Veranstaltungen trugen dazu bei. Für viele junge Erwachsene entstanden daraus schwierige Bewusstseinskonstellationen, wozu der bereits erwähnte Verlust des Vertrauens in die Integrität von Vätern, Verwandten und/oder Lehrern gehörte, außerdem das allmähliche Bekanntwerden der Schwere der Verbrechen und dazu eine unabweisbare Ahnung der Unmöglichkeit, diese Zusammenhänge individuell, innerhalb einer Generation oder überhaupt einmal abschließend verarbeiten zu können.³⁵ Viele junge Leute hegten daraufhin einen Generalverdacht gegen alle gesellschaftlichen Institutionen und deren Führungspersonal hinsichtlich ihrer nationalsozialistischen Verstrickungen und schlossen darin Universitäten und ihre Spitzenkräfte ein.

Dieser Generalverdacht wurde vielfach munitioniert durch marxistische Theorien, die in sozialwissenschaftlichen Spielarten an den Universitäten populär wurden und oftmals eine ideologische Brücke zu den linken politischen Gruppen bildeten.³⁶ Zugleich, retrospektiv erklärbar, entluden sich die unbewältigten und nicht zu bewältigenden Mentalitätsprobleme des Umgangs mit der Vergangenheit in sogenannten antiautoritären, aber durch und durch autoritären Aktionen, viel-

³⁴Für die jungen Leute, die nach dem Krieg in den 40er Jahren, und diejenigen, die im Laufe der 50er Jahre und noch Anfang der 60er Jahre geboren wurden und zur Generation Bildungsexpansion gezählt werden, fallen der Generationskonflikt gegen den Erziehungsstil der Väter und die Abkehr von der Vergangenheit als Teil des eigenständig erworbenen Selbstverständnisses zusammen. Die Historikerin Ingrid Gilcher-Holtey spricht vom „Stachel der unbewältigten Vergangenheit“ (Gilcher-Holtey, 2017, S. 56).

³⁵Die Verstrickungen von einflussreichen Professoren in der Geschichtswissenschaft (etwa von Werner Conze, Karl Dietrich Erdmann und Theodor Schieder) wurden erst im Jahr 1998 zum Gegenstand eines Historikertags.

³⁶„Kapitalismus führt zum Faschismus“, lautete eine auf den Straßen häufig skandierter generalisierende Parole. Der Sache nach wurde hier wie auch in der ehemaligen DDR mit „Faschismus“ eine unzutreffende Begrifflichkeit verwendet, die aber in den Vorlesungen, auch von sonst sehr reflektierten Theoretikern, etwa von Adorno und Horkheimer, verwendet wurde.

fach dort, wo sich bereits kreative, inspirative und kritische Formen der Wissenseaneignung etabliert hatten: im Hörsaal.³⁷

„Politisierung“ lautete damals ein Schlagwort, das von manchen Professoren, von ideologisch fixierten Studierenden und von Mitgliedern marxistischer Gruppen propagiert wurde. Die „bürgerliche Wissenschaft“ zu bekämpfen war eines ihrer Ziele. Eine Zeit lang wurden gewaltsame Aktionen und Besetzungen üblich, die die Meinungsfreiheit, den sachlichen Austausch der Argumente und damit die akademische Freiheit im Hörsaal und an der Universität beschädigten.³⁸ Professoren und Gedankenwelten, die nicht dem linken Lager angehörten, sollten vertrieben werden. Viele Lehrende boten Diskussionen an, waren bereit, auf gewünschte Themen einzugehen, andere wieder verweigerten die erzwungene Debatte, und einige fühlten sich an die Vorgehensweise von nationalsozialistischen Hörsaalbesetzungen erinnert.³⁹ Wie auch immer: Die Demonstration von Gegenmacht in Form solcher Besetzungsaktionen beschädigte die Regeln, die in sensiblen und schützenswerten Orten wie Seminarräumen und Hörsälen gelten, und verletzte damit das Grundrecht der Freiheit von Wissenschaft und Lehre, dessen verfassungsrechtliche Verankerung einen so bedeutenden gesellschaftlichen Fortschritt in der Bundesrepublik darstellte.⁴⁰

³⁷ „Weltweit brachte die Achtundsechziger-Bewegung eine breite und bunte Palette ‚gegenkultureller Räume‘ hervor, zum einen durch Besetzung von kulturellen Institutionen (Universitäten, Theatern, Hörsälen, Redaktionen), von Straßen und Plätzen, aber auch durch Neugründungen von Kommunen und Kinderläden, alternativen Verlagen, Zeitschriften, Buchläden, Anwaltskanzleien oder Kliniken“, lautet die Einschätzung von Ingrid Gilcher-Holtey (02.05.2018).

³⁸ „Die Zahl der Aktivisten war gering (...). Eindeutig kriminell waren ‚Aktionen‘ wie Besetzungen von Hörsälen, Verwüstung von Bibliotheken bis hin zu Bombenanschlägen auf politisch missliebige Professoren. So konnten einige Hochschullehrer ohne Gefahr für Leib und Leben die Universität nicht mehr betreten, Vorlesungen fielen wochenlang aus, weil sie ‚bestreikt‘ wurden“, beurteilt George Turner (2018, S. 26) die Lage damals.

³⁹ Der Soziologe Wolfgang Eßbach spricht sich gegen die „Vergemütlichung von Achtundsechzig“ aus. „Achtundsechzig hat die Bundesrepublik bereichert, aber es gab auch ein ungemeines Maß an Hass, Intoleranz und Wahnvorstellungen bei den Revoltierenden. Von dieser abgründig destruktiven Seite von Achtundsechzig höre ich zu wenig“ (Eßbach im Gespräch mit Gerald Wagner in der FAZ am 15.03.2018.).

⁴⁰ Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Jürgen Habermas, die Väter der Kritischen Theorie, hätten, so berichtet der Wissenschaftspolitiker George Turner, viele Forderungen des studentischen Protests unterstützt, ja diese sogar aus ihren Theorien abgeleitet. Dennoch „lehnten sie kategorisch studentische Strategien ab, die die Taktik der begrenzten Regelverletzung oder aber der Gewaltanwendung gegen Sachen rechtfertigen wollten. Adorno stand deshalb ein halbes Jahr lang im Mittelpunkt von Vorlesungsstörungen, Institutsbesetzungen und anderen Angriffen, obwohl er sich nachdrücklich für eine Universitätsverfassung eingesetzt hatte, in der Studenten nicht überstimmt werden könnten“ (Turner, 2018, S. 53 f.). In seinem Beitrag in der FAZ stellt Turner die These auf, dass das Jahr 1968 zu einer Chiffre geworden ist, die das Entstehen eines Machtvakuumms symbolisiert, worauf die Politik mit einer zunehmenden Bürokratisierung reagiert habe.

In den späten 70er Jahren differenzierten sich die ideologischen Trägerschichten der 68er-Bewegung parteipolitisch und milieuspezifisch aus. Viele lehnten die Vorstellung ab, Gewalt als legitimes Mittel anzusehen, um sich Gehör zu verschaffen. Der propagierten und weit verbreiteten Maxime vom antiautoritären Handeln als einem permanenten Lernprozess aus dieser Zeit (vgl. Gilcher-Holtey, 2017, S. 59) blieben dennoch viele studentische Anhänger der Proteste lebenslang treu. Sie hatten die mit vehementer Autorität vorgetragene Gesellschaftskritik an den Institutionen des Staates, der Wirtschaft und der Familie sowie die moralische Legitimation einer allgemeinen antiautoritären Haltung internalisiert. Während ihres späteren erfolgreichen Gangs durch den öffentlichen Dienst, durch Schulen und Universitäten, als Lehrer und Hochschullehrer, orientierten sie sich weiterhin an diesen Auffassungen, die sie während ihres Studiums erworben hatten. Mit anderen Worten: Der Einfluss der antiautoritären Maxime auf das Selbstverständnis des Führungspersonals in Universitäten, Schulen und Parteien blieb beträchtlich. Bei Lehrern und Hochschullehrern zeigte es sich daran, dass es vielen von ihnen nicht gelang, ihre antiautoritäre Grundüberzeugung im Unterricht und in der Lehre zu überwinden, als das Verhalten von Schülern und Studierenden sich veränderte und deren Sehnsüchte immer geringer wurden, sich durch wissenschaftliche Erkenntnisse aufzuklären und zu emanzipieren. Weder reagierten die Lehrenden aus der Generation Bildungsexpansion in ihrer Mehrheit daraufhin, sich professionell mit Vorlesungsmethoden weiterzubilden, um das Interesse von Studierenden für den Stoff mit didaktischen Mitteln zu wecken (vgl. Apel, 1999), noch setzten sie ihre positionale Autorität ein, etwa durch Sanktionierung der Störenfriede Disziplin im Hörsaal zu wahren.

5 Exkurs von Grit Grigoleit-Richter: Das Verschwinden der Freiheit – die Geschichte der universitären Lehre in der DDR

Nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs nahmen die sechs Universitäten in der Sowjetischen Besatzungszone bis zum Februar 1946 den Lehrbetrieb wieder auf. Neben der allgemeinen Notlage und Zerstörung hatten die Universitäten vor allem auch mit einem durch die Entnazifizierung hervorgerufenen Personal-mangel zu kämpfen. Abgedeckt werden sollte dieser unter anderem mit der Rehabilitation verfolgter Professoren oder auch Neuberufungen aus der West-zone beziehungsweise aus der außeruniversitären Praxis (vgl. Ammer, 1969; Kumbier und Haack, 2015). Der verbleibende Lehrkörper war zunächst weniger an kommunistischer Ideologie interessiert, entstammte er doch größtenteils

den alten bürgerlich geprägten Bildungseliten, die sich der Fortführung des Humboldt'schen Ideals zu Forschung und Lehre verpflichtet sahen. Dem gegenüber stand jedoch die Forderung der sich neu formierenden Staatspartei SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands), Universitäten zu wirklichen „Volksuniversitäten“ umzugestalten und damit zugleich ihren politischen Einfluss auch auf dem Gebiet der höheren Bildung zu sichern. So schreibt beispielsweise Horst Borusiak (1959, S. 343) in seinem Beitrag zur Neueröffnung der Universität Leipzig: „Die Universitäten mussten zu wirklichen Volksuniversitäten werden, ihre Exklusivität aufgeben, eine schöpferische Verbindung mit dem Volk herstellen und seinen Bedürfnissen Rechnung tragen.“ In der Praxis bedeutete dies zunächst eine zunehmende Rekrutierung politisch genehmer Wissenschaftler und eine konsequente Bevorzugung junger Männer und Frauen aus Arbeiter- und Bauernfamilien bei der Zulassung zum Hochschulstudium. Aus den sogenannten Vorstudienanstalten hervorgegangene Arbeiter- und Bauernfakultäten, konnten sie zunächst innerhalb von drei Jahren die Hochschulreife erlangen (Ammer, 1969, S. 12). Bis in die Mitte der 1950er-Jahre hinein bildeten Studierende aus Arbeiter- und Bauernfamilien mit bis zu 57 % die Mehrheit in den Hörsälen (Kowalczuk, 2003, S. 306). Kindern aus bildungsbürgerlichen Familien hingegen wurde der Zugang verwehrt. Diese Maxime wurde maßgebend für die ersten Jahre nach der Gründung der DDR 1949.

Das übergeordnete Ziel in den Folgejahren war die sozialistische Umgestaltung der Hochschulen, an denen fortan eine „sozialistische Intelligenz“⁴¹, wie Walter Ulbricht es forderte, erschaffen werden sollte. Mit der

2. Hochschulreform 1951/1952 wurden die Hochschulen – dem sowjetischen Modell folgend – dem neu gegründeten Staatssekretariat für Hochschulwesen unterstellt. Darüber hinaus wurden neue Einheiten, wie beispielsweise gesellschaftswissenschaftliche und pädagogische Institute, eröffnet, die dem direkten Mandat der SED unterstanden. Erklärtes Ziel war, wie der Funktionär Ernst Hoffmann 1950 forderte: „Wir müssen es erreichen, dass über kurz oder lang die Vorlesungen auf den Gebieten der Geschichte der Philosophie, der Pädagogik und der Jurisprudenz von Marxisten-Leninisten gehalten werden“ (Kowalczuk, 2003, S. 384). Mit der Besetzung der neu entstandenen Dozentenstellen konnte die SED traditionelle Hierarchiemuster umgehen und gleichsam innerhalb des Lehrkörpers eine politische Basis etablieren und ihre Macht festigen (Ammer, 1969, S. 29). Neben dieser strukturellen Neuordnung hoben die Planvorgaben der SED

⁴¹Die sozialistische Intelligenz sollte sich sowohl durch hohes fachliches Können und Wissen als auch parteiliches Verhalten und Bewusstsein auszeichnen. Siehe ausführlich dazu Kowalczuk (2003).

die traditionelle Autonomie der Universitäten weiter auf: Die Studiendauer wurde auf zehn Monate beschränkt, Lehrveranstaltungen verliefen nach systematischen Studienplänen mit regelmäßigen Zwischenprüfungen, Berufspraktika, Russisch als Fremdsprache sowie Grundlagen in Marxismus-Leninismus (ML) wurden als verpflichtende Lehrveranstaltungen in allen Studienfächern eingeführt (vgl. Ammer, 1969; Kumbier und Haack, 2015). Wie Zeitzeugen im Gespräch berichteten, zeichneten sich Vorlesungen in ML durch Anwesenheitspflicht und ein hohes Pensum an Pflichtlektüre aus, das jederzeit vom Dozenten überprüft und abgerufen werden konnte. Nicht Rede und Gegenrede, Interdisziplinarität und Diskursivität, die selbstständiges Denken ermöglichen, bestimmten den Ablauf der Vorlesung, sondern ein ideologischer Monolog, an dessen Ende die Studierenden den sozialistischen Arbeits- und Wertekanon verinnerlicht haben sollten. Diese ideologische Indoktrination im Rahmen des viermonatigen gesellschaftlichen Grundstudiums wurde damit zum Sozialisationsmittel, das darauf abzielte, ganze Generationen an systemloyalen Staatsdienern hervorzubringen, die sich künftig aktiv am Aufbau der sozialistischen Gesellschaft beteiligen und diese nicht hinterfragen würden. Denn erst nach erfolgreich abgelegten Prüfungen in ML konnte das eigentliche Fachstudium aufgenommen werden. Fehlzeiten, ungenügende Beteiligung, kritische Reflexion oder gar Widerspruch führten hingegen zur Exmatrikulation oder gar Verhaftung. Die politische Einflussnahme in der Lehre erstreckte sich auch bald auf das Fachstudium. Funktionäre der SED oder der FDJ (Freien Deutschen Jugend), aber auch Informelle Mitarbeiter (IM) des Staatssicherheitsdienstes saßen oftmals in den Vorlesungen, um die politische Ausrichtung sowohl der Professorenschaft als auch der Studierenden zu überprüfen. Sahen sie den politischen Erziehungsauftrag, ein „sozialistisches Staatsbewusstsein“ auszubilden, in den Vorlesungen gefährdet, drohten Repressalien in Form von Einschüchterung bis hin zur Verhaftung (vgl. Mehlig, 1999). Beispielhaft hierfür steht die Säuberungswelle an der Universität Rostock, die an manchen Instituten den Lehrbetrieb zum Erliegen brachte (vgl. Ammer 1969).

Der Mauerbau 1961 forcierte diese Entwicklung weiter: Professoren und Hochschullehrer, die Repressalien oder Diffamierung unterlagen, flohen nun endgültig aus der DDR. In den Jahren von 1946 bis 1961 verließen zirka 2500 Hochschullehrer und wissenschaftliche Assistenten die DDR (vgl. Kowalczyk, 2003). Vereinzelt von der Partei gewährte Privilegien und Vergünstigungen, um die Abwanderung des wissenschaftlichen Personals aufzuhalten, wurden nun aufgehoben, da in den Hörsälen fortan Professoren lehrten, bei deren Berufung nicht die fachliche Reputation, sondern die politische Eignung und außeruniversitäre Praxis im Vordergrund standen. Die Neubesetzungen brachten gleichsam einen

Generationenwechsel mit sich: Vorlesungen wurden nun von Professoren gehalten, die bereits akademisch in der DDR sozialisiert worden waren und teilweise aus der vormals unterprivilegierten Schicht der Arbeiter und Bauern stammten. Diese verhältnismäßig junge Generation an Professoren – die meisten waren bei der Berufung kaum 40 Jahre alt – verhielt sich der Partei gegenüber loyal, unterstützte die Vorgaben und Zielsetzungen und profitierte von den damit verbundenen Karriere- und Aufstiegschancen (vgl. Kumbier und Haack, 2015, S. 630). Insbesondere in den neu gegründeten Fachbereichen sowie Hochschulen und Technischen Hochschulen war eine Professorenkarriere ohne Habilitation, mitunter sogar ohne Promotion, dafür aber mit einer SED-Mitgliedschaft möglich (vgl. Kowalczyk, 2003, S. 331). Fachlich versiertere, politisch aber unzuverlässige Kandidaten verblieben hingegen im Mittelbau der Universitäten. Diese zweite Generation Lehrender bestimmte das Geschehen in den Hörsälen bis zum Untergang der DDR. Die Politisierung der Hochschulen hatte damit alle Bereiche erfasst und ein in sich geschlossenes, ideologisch kohärentes System geschaffen.

Der Umbau zur sozialistischen Hochschule wurde mit der 3. Hochschulreform 1968 abgeschlossen. Wesentliches Element der Reform war – aufgrund der bis dato eher geringen Erfolge in Forschung und Innovation – eine stärkere Anbindung der Hochschulen an die Wirtschaft. Die Verzahnung von Ökonomie und Wissenschaft sollte den parteipolitisch geforderten Aufschwung befördern und damit dem Sozialismus endgültig die Deutungshoheit verschaffen. Vorlesungen sollten sich folglich stärker forschungsbezogen an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientieren. Statt einer Bildung in Wissenschaftlichkeit war diese ideologisch aufgeladen und berufsbezogen orientiert. Die Freiheit der Lehre wurde in den Hörsälen damit endgültig aufgehoben. Darüber hinaus wurden die Fakultäten und Institute aufgelöst und in insgesamt 170 Sektionen neu geordnet (vgl. Ammer, 1969; Mehlig, 1999).

Während sich in der BRD im Zuge der Studentenbewegung in den 1960er-Jahren und der folgenden Bildungsreform die Universitäten breiteren Bevölkerungsschichten öffneten und sich damit von Elite- zu Massenuniversitäten entwickelten, behielten die Hochschulen in der DDR ihren elitären Status bei. Die anfängliche Bevorzugung der Arbeiter- und Bauernschichten, um eine Proletarisierung der Studentenschaft zu gewährleisten, blieb über die Jahre hinweg formal bestehen, die soziale Zusammensetzung der Studierenden änderte sich dennoch. Im Jahr 1960 studierten insgesamt rund 226.000 junge Männer und Frauen an Fach- und Hochschulen (Statista, 1990). Der Anteil Studierender aus Arbeiter- und Bauernfamilien betrug im Jahr 1964 jedoch nur noch 38,7 %, lag damit bereits unter der geforderten 50-Prozent-Marke und sank in den Folgejahren stetig (vgl. Kowalczyk, 2003, S. 307). Der Anteil jener Studierenden hingegen

nahm zu, die der neuen sozialistischen Intelligenz entstammten. Zulassungsvoraussetzungen begründeten sich nun nicht mehr aus der sozialen Herkunft heraus, sondern in politischer Loyalität, wohldokumentiert durch entsprechende Mitgliedschaften in zunächst der FDJ und später SED, sowie in aktivem gesellschaftlichem Engagement beim Aufbau des Sozialismus. Der bereits ab dem Ende der 1950er-Jahre einsetzende Selbstrekrutierungsprozess führte, wie Rainer Geißler aufzeigte, zu einer sozialen Schließung an den Hochschulen, die bis zum Ende der DDR anhielt (vgl. Geißler, 2014, S. 357). Diese soziale Schließung verstärkte sich zunehmend nach 1970, da aufgrund reduzierter Zulassungsquoten zum Hochschulzugang die Studierendenzahlen insgesamt zurückgingen. So waren 1985 nur noch rund 292.000 Studierende in den Fach- und Hochschulen immatrikuliert (Statista, 1990). Das eigentliche Privileg bestand demnach darin, überhaupt studieren zu dürfen. Studieren kam einer Auszeichnung gleich und erforderte im Umkehrschluss Dankbarkeit gegenüber der Partei und dem Staat und folglich ein politisch konformes Verhalten (vgl. Kowalczyk, 2003). Um dies sicherzustellen, wurden Studierende in Seminargruppen zusammengefasst, die unter der straffen Leitung von Funktionären der FDJ standen. Das Ziel war auch hier nicht der freie Gedankenaustausch, sondern die „patriotische Erziehung“ und die Schaffung einer „vorbildlichen Studiendisziplin“ (Krüger, 1959, S. 423). Universitäten gerieten demnach immer mehr zu Parteihochschulen mit einer hohen Lehrorientierung, in denen eine akademische Elite herangezogen wurde, der jegliches kritische Denkvermögen fehlte und die damit auch zum Ende der DDR hin keinerlei Reformwille zeigte oder gar zur Trägerschicht einer revolutionären Bewegung wurde. Der Geist der Neuerung war erloschen.

6 Der Trend zur Akademisierung – Vorlesung als Stressfaktor in der Massenuniversität

6.1 *Allmähliche Entfremdung zwischen Professoren und Studenten im Hörsaal*

In den späten 80er und in den 90er Jahren setzten die Universitäten ihre Entwicklung zu komplexen, ausdifferenzierten Organisationen, Produzenten wissenschaftlichen Wissens, fort: Zwar wuchs der Bestand des akademischen Personals an, aber wie in allen erfolgreichen Betrieben nahmen nicht nur die unmittelbaren Aufgaben im Kerngeschäft zu, also in Forschung, Lehre, Ausbildung und Selbstverwaltung, sondern auch die reflexiven Tätigkeiten der Planung, des Steuerns und der Kontrolle. Viele Lehrkräfte entwickelten sich zu leitenden Managern

ihrer Professuren mit diversen Anforderungen entsprechend eines seit jeher niedrigen Niveaus der universitätsinternen Arbeitsteilung.⁴² Die Belastungen der Professoren und Professorinnen stiegen, alle Aufgaben unter einen „Hut“ zu bekommen.

Der Begriff „Überlast“ strukturierte die Wahrnehmung des Personals vor Ort. Die mit der Hochschulsteuerung befassten Politiker hingen zunächst der Vorstellung an, es handle sich um ein vorübergehendes Problem (vgl. Turner, 2018, S. 47 ff.).⁴³ Immer mehr Abiturienten kamen zur Universität und von Semester zu Semester wuchs der Betreuungsaufwand. Man erkannte nun durchgängig den Vorteil von Vorlesungen darin, mit wenig Personal Massen von Studierenden zu unterrichten. Das geschah ohne Rücksicht auf die Stresssituationen, die daraus für alle Beteiligten entstanden. Vorlesungen in studentenstarken Disziplinen wurden in riesigen Räumen wie im Audimax durchgeführt – eine für Vortragende zumeist ungeeignete Situation, um den Vortrag durch Gesprächsangebote zu ergänzen. Studenten, wie sie in früheren Jahren hochgradig intrinsisch motiviert und sogar mit ausgezeichneten Kenntnissen der Publikationen des Dozenten die Vorlesungen besucht hatten, gerieten allmählich zur Minderheit. Diese Minderheit engagierter Studenten und Studentinnen, die sich noch für den dar-gebotenen Stoff begeisterten, litt in den überbelegten Hörsälen unter der Unruhe und Lärmkulisse, die ihre unkonzentrierten Kommilitonen und Kommilitoninnen produzierten. Unter diesen Bedingungen blieben hochmotivierte wie des-interessierte Kommilitonen und Kommilitoninnen weg, wenn die Teilnahme an der Vorlesung in ihr Belieben gestellt war. Verantwortlich für die Durchführung von Vorlesungen waren nach wie vor die Professoren und Professorinnen, die darin weiterhin ihre Privilegien (Freiheiten) und ihre Zuständigkeit verteidigten,

⁴²Die Einheit von Forschung und Lehre umzusetzen wurde immer schwieriger. Forschung und Wissenschaft entwickelten sich als allseits nachgefragte Motoren des Fortschritts in rasanter Geschwindigkeit. Die Fächer und die einschlägigen Methoden differenzierten sich, das Wissen vervielfachte sich. Forschung wurde zunehmend zu einer hochspezialisierten Angelegenheit, für deren Zwecke das wissenschaftliche Personal vielfach selbst die Mittel einwirbt und dafür mit Zulagen und Ausstattungen seitens der Universität belohnt wird. Wissenschaftler, die eine Universitätskarriere einschlugen, mussten sich vor allem in der Forschung unter Beweis stellen.

⁴³Der Rückgang der Geburtenrate wurde durch den Trend zur Aufnahme eines Studiums aufgefangen. „Zum Ende der 80er Jahre wurde in der alten Bundesrepublik der Zustand erreicht, dass es zum gleichen Zeitpunkt so viele Studierende wie Auszubildende gab – 1989 etwa 1,5 Mio –, ohne dass das Ende der Entwicklung abzusehen ist. Sie kann dazu führen, dass innerhalb eines Jahrgangs jedenfalls die Hälfte studiert, das Studium unbedingt der Normalfall wird“ (Ellwein, 1992, S. 251). So ist es gekommen.

ihr Fach vorzustellen, zu umreißen und Schwerpunkte zu setzen. Damit trugen sie – zugegeben: unter schwierigen Bedingungen – die Verantwortung dafür, Störungen und Unruhe zu unterbinden. Doch oftmals geschah nichts dergleichen.

Immer mehr Professoren und Professorinnen in Amt und Würden entstammten der Generation Bildungsexpansion, die wie ihre Vorbilder in den Geistes- und Sozialwissenschaften ihre Aufgabe als Berufung verstanden. Sie hielten nun ihre Vorlesungen im ähnlichen Stil ab, wie sie es in ihrer Studentenzeit erlebt hatten, so als ob sie zu hochmotivierten, belesenen Adressaten sprächen. In ihrer Mehrheit brachten die Studierenden, die sie nun vorfanden, geringe Vorkenntnisse mit. Deren Bereitschaft zum Selbststudium war zudem begrenzt. Manche hatten das Fach gewählt, weil ihnen ein anderes mit Numerus clausus nicht zugänglich war, weil sie ein lästiges Nebenfach abdecken mussten oder schlicht deshalb weil sie dem gesellschaftlich verbreiteten Akademisierungstrend gefolgt waren und glaubten, ohne Studium keine Aussicht auf einen Beruf mit angemessenem Einkommen zu erhalten.⁴⁴ Die Bildungsidee mit ihrem sozialen Aufstiegsversprechen und den darin enthaltenen Selbstverwirklichungsaspekten, die die Lehrenden, als sie noch Lernende waren, zu Höchstlebensleistungen angetrieben hatte, verlor gegen Ende des alten und zu Beginn des neuen Jahrhunderts ihren Reiz für Studierende. Warum?

Diese Studierenden wuchsen als Nachkommen der bereits in die Mittelschicht aufgestiegenen Eltern in einem zumeist liberalen, bildungsaffinen Elternhaus auf und verfügten darin über einen Lebensstil, von dem vorhergehende Studentengenerationen geträumt hatten. Dem Aufklärungs- und Emanzipationspathos, welches einst selbstverständlich mit den Geistes- und Sozialwissenschaften verbunden wurde – jeder aufmerksame Zeitzeuge konnte das an den jungen Erwachsenen beobachten –, huldigten nur wenige Studierende (im Hinblick auf die gestiegenen Studierendenzahlen, aber nicht im Vergleich zu den 60er-Jahren). In den differenzierten Milieus vieler größerer Städte erlebten die jungen Leute größtenteils schon eine kulturelle Weltoffenheit, die sich frühere Studenten sehnlichst gewünscht und zunächst durch Theorien erschlossen hatten. Die Aura der universitären Wissensvermittlung verflüchtigte sich. Die Soziologie verlor ihre herausgehobene Attraktivität.⁴⁵ Ihre Diskurse wirkten nun eigentümlich „selbstreferentiell“ (Luhmann) auf das Auditorium.

⁴⁴Dieser Akademisierungstrend war ausdrücklich politisch gewünscht und von der OECD nachdrücklich propagiert.

⁴⁵Soziologie wurde von der Betriebswirtschaftslehre und der Politikwissenschaft an vielen Universitäten (so im großen Fachbereich 3 an der Frankfurter Goethe-Universität) verdrängt.

6.2 *Masse ohne Gemeinschaft*

Viele Akademiker der Generation Bildungsexpansion, die nun eine Professur erhielten, erlitten in ihren Vorlesungen Schiffbruch. Sie kamen in Konflikt, ob sie ihre Zuhörer dort „abholen“ sollten, wo sie bildungsmäßig standen, oder ob sie weiterhin die Vorlesungen an ihren eigenen Forschungs- und Publikationsinteressen ausrichten sollten.⁴⁶ Den Studierenden entgegenzukommen, Verständnisbrücken zu bauen, waren viele nicht bereit. Die meisten Lehrenden aus der Generation Bildungsexpansion huldigten zudem einer nur hierzulande weit verbreiteten Vorstellung, Erziehung und Bildung seien getrennte Bereiche und in der Universität ginge es lediglich um Bildung. Daher konzentrierten sich viele Lehrende ausschließlich darauf, den wissenschaftlichen Anforderungen ihres Themas zu entsprechen, und ignorierten das unaufmerksame Verhalten im Hörsaal. Sie erkannten ihre pädagogische Verantwortung nicht an, auf die Einhaltung der Regeln der Disziplin und des Respekts zu achten, und argumentierten, es handle sich ja um Erwachsene – allerdings um Erwachsene, die andere Erwachsene stören und die Kultur der Universität missachten.⁴⁷ Viele Professoren und Professorinnen halten eher einen lauten Hörsaal mit unaufmerksamen Studierenden aus, als ihre positionale Autorität in Anschlag zu bringen und beispielsweise eine Vorlesung erst fortzusetzen, wenn im Hörsaal Konzentration eingekehrt ist. Ihre Autorität einzusetzen erschien manchen als autoritäres Verhalten.⁴⁸ Hatten sie selbst vergessen, dass ein Hörsaal ein

⁴⁶Dieser Konflikt wurde mit dem „System Bologna“, den Studien- und Prüfungsordnungen, den Modulhandbüchern, die die Lehrinhalte weitgehend vorschreiben, den Evaluationen und den diversen Kontrollmöglichkeiten bürokratisch, aber nicht zugunsten der Freiheit der Lehre gelöst.

⁴⁷Dieser Vorstellung, Bildung und Erziehung seien systematisch voneinander abzugrenzen, liegt ein Irrtum zugrunde. In keiner der TOP Universitäten der Welt liegt eine solche Trennung zugrunde. Im Englischen lautet die Bezeichnung für Bildung und Erziehung an der Universität *higher education*. Heute wird bereits in der Kindertagesstätte darauf geachtet, dass dort nicht nur erzogen, sondern auch gebildet wird. Entweder man nimmt an den Universitäten hohe Abbrecherquoten in Kauf oder senkt die Leistungserwartung oder man macht sich über die „erzieherische“ Komponente Gedanken. Ob und wie die vorhergehenden sozialisatorischen Versäumnisse kompensierbar sind, ist eine offene Frage.

⁴⁸Hierbei ist eine autoaggressive Komponente nicht zu übersehen, etwa Vorlesungen durchzuführen und hinzunehmen, dass nur wenige zuhören. Max Horkheimer schrieb: „Das Wort Vorlesung erinnert an Lesen. Das heißt aber hier nichts anderes, als dass Einer etwas vorliest – zu ergänzen wäre: weil ihnen (den Studierenden – C. B., Anm.) das zu Lesende nicht ohne weiteres zugänglich ist“ (1985, S. 392). Heutzutage gehört es zu den

bedeutender, schützenswerter Ort der akademischen Freiheit, der an Wahrheit und Erkenntnis orientierten Gedankenführung und der Argumentation ist? Außerdem gebe ich zu bedenken: Welches Universitäts- und Gesellschaftsbild erhält eine Studentenschaft, die sich durchaus ihres eigenen die Regularien der Universität schädigenden Verhaltens bewusst ist, in der Konfrontation mit einer Professoren-schaft, die anscheinend machtlos aufgibt? In vielen Hörsälen machten sich eine enorme Distanz und Resonanzarmut zwischen den Lehrenden und Lernenden bemerkbar.

Kurt Lewin bezeichnet in seiner Forschung über Erziehungsstile das Verhalten von Erwachsenen, die in der Erziehung wenig Kontrolle ausüben und emotional kalt agieren, als „Laisser-faire-Stil“. Ein Resultat aus Gruppenstudien dazu besagt, dass „immer dann, wenn die Leitungspersonen die Zügel schleifen lassen und sich emotional gleichgültig verhalten, die Gruppenmitglieder haltlos werden und ohne anerkennende Rückmeldung ein erhöhtes Aggressionspotenzial entwickeln“ (Veit, 2008, S. 38 f.).⁴⁹

Von Jahr zu Jahr, Semester zu Semester traten daher immer mehr Kommunikationsstörungen zutage. In vielen Fächern stellte die Verbindung von Forschung und Lehre eine zunehmend größer werdende Herausforderung dar. Professoren und Professorinnen, denen es nur schwer gelang, ihre Forschungsthemen in die Lehre einfließen zu lassen, empfanden die Lehre als zusätzliche Belastung. Auf die Aufmerksamkeit und Anerkennung, die sie selbst ihren Hochschullehrern entgegengebracht hatten – oftmals waren sie darauf stolz gewesen, den Inhalt eines neuen Buchs ihrer Professoren in der Vorlesung noch vor der Veröffentlichung kennenzulernen –, mussten sie nun bei einer Studentenschaft verzichten, in der nur wenige Studierende auf neue Forschungsergebnisse neugierig waren.⁵⁰ Aber auch die studentischen Zirkel am Rande von Vorlesungen und Seminaren, in denen intrinsisch motivierte Studierende über interessante Thesen und Argumente diskutierten und Kenntnisse mit Prestige bei den Kommilitonen und Kommilitoninnen belohnt wurden, lösten sich in den 90er Jahren vollends auf.

Aufgaben von Dozierenden, auch dafür zu sorgen, dass den Studierenden im Hörsaal das „zu Lesende“ zugänglich wird, nämlich durch das Bestehen auf Einhaltung der Regeln des konzentrierten Zuhörens.

⁴⁹Die Anwendung von Kurt Lewins Modell der Erziehungsstile und die daran ansetzende Forschungstradition kann ich an dieser Stelle nicht weiter ausführen. Sie bietet aber Anregungen für eine Analyse universitärer Erziehungsstile, auch im Ländervergleich.

⁵⁰M. Rainer Lepsius formuliert lapidar: „Der Hochschullehrer lebt von Zustimmung und Widerspruch, Resonanzlosigkeit ist das eigentliche Elend“ (Hepp und Löw, 2008, S. 80).

„Überfüllte Hörsäle, überforderte Professoren, unübersichtlicher Studienstoff, längere Studienzeiten, mehr Studienabbrecher ...“, beschrieb der Soziologe Karl-Otto Hondrich (1994) die Situation in seinem *Spiegel*-Artikel „Totenglocken im Elfenbeinturm“, nicht ohne auf die vielen zusätzlichen Funktionen von Universitäten in der Stadt, der Region und im Land hinzuweisen, die diese über ihr Kerngeschäft hinaus für eine sich modernisierende Gesellschaft erbrachten, deren Bedarf nach Wissen und Wissensaustausch ständig wuchs. Allerdings seien für das deutsche Universitätswesen Hochschullehrer typisch, die als „Einzelkämpfer ohne Gemeinschaftsbindung“ agierten:

So verstärkt sich ein teutonischer Typus des Lehrens und Forschens: weniger kooperativ als der angelsächsische, weniger professoral als der romanische (...) Die Stillosigkeit ist ein Stil-Spezifikum der deutschen Universität. Die Lösung der modernen Welt lautet: Kommunikation. In dieser Beziehung – und nicht in einem Mangel an Tiefgang oder Schöpferischem – hat das deutsche Bildungssystem seine Kehrseite: Wo die angelsächsischen Schulen und Hochschulen ihre Studenten in den Kodex des guten Umgangs und Redens miteinander einbinden und auf Führungsrollen vorbereiten, lassen die deutschen sie allein. Die Gleichgültigkeit und Distanz der deutschen Professoren gegenüber ihren Studenten, ehemals autoritär begründet, schlug in die anti-autoritäre Bewegung auf die Professoren zurück und verstärkt sich heute durch die Kommunikationsbarrieren der großen Zahl. (—) Die Universität als Gemeinschaft: So etwas haben Deutsche allenfalls kennengelernt, wenn sie in Amerika oder an Frankreichs Elitehochschulen studiert haben. Den deutschen Eliten fehlt der orientierende Rückhalt einer Universitätsgemeinschaft. Auf internationalem Parkett wirken sie, die elitäres (und nationales Bewusstsein) verabscheuen, tüchtig, aber doch unverbindlich und ungezähmt, als unsichere Kantonisten. Verunsicherte, sich selbst verleugnende Eliten sind gefährdete, gefährliche Eliten.

Der Hörsaal verlor in der Massenuniversität zunehmend seine Bedeutung für die Herstellung einer sozialen Kohäsion zwischen Lehrenden und Lernenden. Die veränderte Studentenschaft, vorrangig extrinsisch motiviert, fiel daher auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften immer weniger durch eigenständige oder kritische Beiträge auf oder dass sie sich am Ende noch um das Katheder gruppierte, um wie in früheren Zeiten Argumente auszutauschen.⁵¹ Bindungen und Gespräche zwischen den beiden Statusgruppen entstanden nun an der Universität, wie auch in Betrieben nicht anders, vorwiegend im Rahmen der Organisation der internen Arbeitsläufe und der Forschungsprojekte (vgl. Ellwein, 1992, S. 252).

⁵¹Studierende, die am Ende noch ein dringendes Anliegen haben, bitten zumeist um die Zustimmung, sich für die Vorlesung abzumelden.

7 Bürokratische Steuerung und Kontrolle des Geschehens im Hörsaal

7.1 *Der Bologna-Prozess: Die bürokratische Beherrschung des universitären Lehrbetriebs – eine Vorstufe zur digitalen Transformation der Vorlesung?*

Die bildungspolitischen Weichenstellungen in Richtung einer forcierten Akademisierung wurden zum allergrößten Teil von den Bildungspolitikern verantwortet, die biografisch noch der Generation Bildungsexpansion entstammten.⁵² Das Projekt vieler Bildungspolitikern dieser Generation, soziale Gleichheit durch möglichst hohe Abiturienten- und Studienanfängerquoten zu erreichen, verwandelte Gymnasien in „heimliche Hauptschulen“ (Geißler, 2014). Die meisten Universitäten entwickelten sich zu massenhaft besuchten Lehr- und Ausbildungsanstalten. Die Studienanfänger haben nahezu vollständig das Bewusstsein der Exklusivität, ein Studium zu beginnen, verloren.⁵³

In der Öffentlichkeit ließen die Diskussionen über zu lange Studienzeiten, hohe Studienabbruchquoten, Betreuungsdefizite und geringe Effizienz des gesamten Systems die Umsetzung einer neuen Reformphase ähnlich der vorangegangenen Bildungsexpansion als zwingend erscheinen. Diese Reformen erlangten durch den europäischen Bezug des Namens Bologna zusätzliche Legitimation. Die Losung, eine europa- und deutschlandweite Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen zu erreichen, gab hierzulande den Auftakt, eine bislang unbekannte bürokratische Ordnung und Kontrolle der Universitäten in Gang zu setzen. Auf der Erste wurden noch bestehende Gestaltungsspielräume der Lehrenden aus dem Lehrbetrieb beseitigt und die Macht des Lehrkörpers in

⁵²Im Zuge des Bologna-Prozesses folgten die an der Umsetzung beteiligten Kommissionen (HRK, KMK, WR) Konzepten, die sie seit den 90er Jahren entwickelt hatten. Auch wenn „Bologna“ bedeutet, europäisch definierte Vorgaben umzusetzen, beispielsweise eine Vergleichbarkeit der Studiengänge und -abschlüsse (B.A. und M.A.) zu erreichen und das Erasmus-Programm zu etablieren, so weist hierzulande der „Bologna-Prozess“ doch stärkere Mechanismen der bürokratischen Steuerung auf als in Österreich oder in der Schweiz.

⁵³Der Akademisierungstrend führt zu vielen Verwerfungen wie der Abwertung der Dualen Ausbildung, der Enttäuschung der Erwartung, dass mit dem Bestehen des Abiturs auch selbstverständlich die Reife erlangt wird, ein Hochschulstudium zu bestehen, und – last but not least – der Inflationierung universitärer Abschlüsse. Die Differenzierung der Universitätslandschaft zwischen forschungsintensiven „Leuchttürmen“ und Universitäten, die zumindest bis zum Bachelor-Abschluss eher den Charakter einer gymnasialen Oberstufe haben, ist ebenfalls in diesem Zusammenhang zu sehen (vgl. Graßl, 2008, S. 204ff.).

der Organisation nach der sukzessiven Abschaffung der Ordinarienuniversität erneut beschnitten, beispielsweise durch standardisierte Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher mit festgelegten Inhaltsbereichen, vorgeschriebene Seminare und Vorlesungen mit festgelegten Prüfungsverfahren etc.⁵⁴ Insgesamt wurde der universitäre Lehrbetrieb bürokratisch steuer-, prüf- und kontrollierbar. Als Hilfsmittel dienten die Informationstechnologien, um alle belegungs- und bewertungsrelevanten Daten zu erfassen und um die Lehrenden und Lernenden zu informieren (vgl. Bender, 2011a, S. 79). Die früher üblichen Gespräche bei der „Scheinausgabe“ zwischen den Lehrenden und Lernenden fielen nun weg.

Die Studierenden kritisieren an der geringen Wahlfreiheit eine weitgehende Verschulung des Studiums, begrüßen aber das hohe Maß an Regulierung, Verlässlichkeit und Planbarkeit. Die vorgeschriebenen Themenbereiche, Prüfungsformen und Termine empfinden viele Lehrende als Einschränkung ihrer akademischen Freiheit und der Möglichkeiten, auf den Kenntnisstand der Lernenden zu reagieren, die Studierenden hingegen sehen in den Vorgaben Instrumente, um Lehrende zu kontrollieren und gegebenenfalls beim Studiendekan Beschwerde einzulegen. Von Dozierenden wie Studierenden werden allerdings nach wie vor trotz bereits hier und da erfolgter Deregulierungen der straffe Lehrplan, die geringe Wahlfreiheit und die Häufigkeit der Klausuren als Beschränkung der Freiheit, Lehre und Studienplan zu gestalten, beklagt. Viele Studierende sehen die Lehrkräfte als mitverantwortlich für die Situation an. Die Lehrenden in der Vorlesung erscheinen ihnen als Personen, gegen die sie ihre Aggressionen richten.⁵⁵ Auch die Evaluationen, zumeist bekommen die Studierenden am Ende der Vorlesungen standardisierte Fragebögen vorgelegt, werden nicht nur als bürokratisches Kontrollinstrument, sondern auch als Ausdruck der insgesamt belasteten Kommunikation genutzt.⁵⁶ Ein oder zwei

⁵⁴Professoren büßten und büßen Teile ihrer Macht in der Gestaltung der Lehre ein. Sie können allerdings durch Mitwirkung am Prozess ihre Interessen in Forschung und Lehre nachdrücklich vertreten und weitgehend ihre Wünsche innerhalb der Neukonzeption der Studiengänge durchsetzen. Die Schwierigkeit besteht wie bei allen Standardisierungen darin, dass die festgeschriebenen Vorlagen den Konsens in der Professorenschaft zu einer bestimmten Zeit wiedergeben, aber neu berufene Professoren ebenfalls daran gebunden werden.

⁵⁵Die starke Stellung der Präsidien, die mit ihrem Zugewinn an Macht auch ihre Verwaltung ausgebaut haben, ist für die Studierenden nicht erfahrbar.

⁵⁶In Akkreditierungskommissionen, die als externe Überwachungsinstrumente gebildet wurden, in denen neben Professoren Experten aus der Praxis und Studierende vertreten sind, fordern Letztere immer wieder, die Evaluationsresultate von Lehrveranstaltungen mit Möglichkeiten der Sanktionierung der Lehrenden zu verbinden.

Termine pro Semester zum Gespräch über Inhalt und Form der Vorlesung anzusetzen hilft wahrscheinlich mehr, das Vorlesungsgeschehen konstruktiv im Sinne einer Bereitschaft von Lehrenden und Lernenden zur Offenheit und zum Gespräch zu beeinflussen (vgl. Bender, 2014). So ließe sich mehr Verständnis füreinander erreichen. In vielen Fächern jedoch kommt über die Lehre keine Vertrauensbeziehung mehr zwischen Lehrenden und Lernenden zustande. Der Kampf, der zwischen beiden Seiten ausgetragen wird, schaukelt sich mit der wechselseitigen Etablierung immer neuer Kontrollinstrumente nach oben.

7.2 *Wenn vollkommene Stille im Hörsaal kein Ausdruck von Konzentration ist*

Im Unterschied zu den 90er-Jahren ist es heutzutage meistens still im Hörsaal. Wer sich nicht interessiert, beschäftigt sich mit seinem Mobilfunkgerät. Die Söhne und Töchter beziehungsweise die Enkel von Eltern und Großeltern aus der 68er-Generation, die sich in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern einschreiben, kommen zumeist aus liberalen und kulturell differenzierten Milieus, die bereits in ihren Haushalten über kulturindustriell hergestellte Güter verfügen. So sehen sie im Unterschied zu vielen Schülern und Studenten aus der (Groß-) Elterngeneration in Oberstufen und Universitäten selten noch die auratischen Orte der Aneignung von Wissen, die ihnen zum sozialen Aufstieg und zu einer wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Emanzipation verhelfen würden, nach der ihre (Groß-)Eltern sich sehnten. Ihre Erwartungen beziehen sich daher weniger auf einen biografischen Aufbruch als vielmehr auf einen optimalen Berufsstart oder auf die Verlängerung einer Lebensphase, die noch nicht mit einer Berufsorientierung verbunden ist und es ihnen ermöglicht, vielfältigen außeruniversitären Ambitionen zu folgen.

Studierende aus den heutigen bildungsfernen Milieus kämpfen in den Hörsälen um ihre Identität, manche von ihnen durch eine starke Bildungsorientierung – durchaus vergleichbar mit der Generation Bildungsexpansion –, andere hingegen bringen sich in Konfrontation zu den akademischen Gepflogenheiten und den Lehrenden vor Ort, die versuchen, die Regeln durchzusetzen. Die Kenntnisse aus der Oberstufe, die die Studierenden mitbringen, sind selten eine ausreichende Voraussetzung, um fachlich anspruchsvollen Vorlesungen folgen zu können. Bevor Soziologie gelehrt werden kann, muss erst einmal der Sozialkundestoff der Schulzeit nachgeholt werden (vgl.

Bender, 2014, S. 531).⁵⁷ Zusehends zerfällt das einst für selbstverständlich betrachtete Lesebündnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus Vorbildern sind „Auch-Lehrer“ im Sinne Hondrichs geworden, mit vielen zusätzlichen Verpflichtungen innerhalb der Universitäten und der Forschung, und aus den Studierenden „Auch-Studierende“, die sich vor allem durch ihre persönlichen Netzwerke definieren.

Für die Situation im Hörsaal kommt hinzu: Seit den Tagen der Universitätsreform in den 60er-Jahren wird das Machtgefälle zwischen den unterschiedlichen Statusgruppen an der Universität immer wieder bearbeitet, um Balancen zu ermöglichen. In den Selbstverwaltungsgremien haben Professoren nach wie vor die Mehrheit, doch zumeist liegt das Interesse aller Beteiligten darin, Kampf-abstimmungen zu vermeiden und Ausgleich herzustellen.⁵⁸ Zudem sind weitere Gegengewichte gegen die Professorenmacht in der Institution vorhanden. Dazu gehört vor allem die Einrichtung von Positionen, Kommissionen und Büros, die unter besonderen Gesichtspunkten (Gleichstellung, Integration, Mobbing, Vereinbarkeit, Lehre, Praktika etc.) Betroffenen Anlaufstellen bieten und sich bei Konflikten einschalten. Studierende haben mittlerweile viele institutionalisierte Anlaufstellen, um für ihre Beschwerden Gehör zu finden und sich zu wehren, falls sie sich von Professoren „ungerecht“ behandelt fühlen. Machtmissbrauch ist im Zusammenleben von Menschen niemals ausgeschlossen, doch Fälle des Ausgeliefertseins an professorale Willkür dürften selten geworden sein.⁵⁹

7.3 *Die Medien individualisieren, die Gemeinschaft zerfällt*

Nun hat der technologische Fortschritt den Studierenden ein Medium (Mobilfunkgeräte) buchstäblich in die Hände gespielt, das sich geradezu in idealer Weise zum Wissenserwerb während des Studiums eignet: als Nachschlagewerk,

⁵⁷Um Religionssoziologie zu unterrichten, fehlen Erfahrungen, das Innere einer Kirche zu kennen, einem Gottesdienst beigewohnt oder einmal gebetet zu haben.

⁵⁸Demokratische Verfahren sind Losen und Wählen. Professoren werden in ihre Ämter kooptiert, zunächst durch Kommissionen, in denen Professoren die Mehrheit haben. Aber Professoren sind keine einheitliche Gruppe, sondern üben ihren Beruf vor dem Hintergrund vielfältiger Konflikte untereinander aus.

⁵⁹Die größte Problematik könnte sich ergeben, wenn es – weit und breit – nur einen Vertreter in einem Fach gäbe, in welchem jemand seine Qualifikationsarbeit anfertigen will. Solche Dispositionen dürften m. E. seit dem Ausbau der Universitäten selten geworden sein.

um Wissenslücken zu schließen, um sich Ergänzungswissen zu besorgen, und schließlich für eine autodidaktisch betriebene Weiterbildung. Der Besitz eines Mobilfunkgerätes bietet den Zugang zum gespeicherten Wissen dieser Welt und erzeugt, je mehr es verwendet wird, das Gefühl, in der virtuell-elektronischen und nicht in der analogen Welt entscheide sich, was relevant ist. Der Begriff des Wissensvorsprungs verliert an Plausibilität. Intuitiv spüren die Studierenden im Hörsaal, die nicht aus Wissbegier gekommen sind, um eigens den Vortrag des Dozenten zu hören, sondern weil es die Studienordnung vorschreibt, dass ihnen mit dem Besitz ihres Smartphones ein immenses Potenzial für die Herstellung von Gegenmacht und Gegenöffentlichkeit gegeben ist.

Der Hörsaal war einst konzipiert als ein (nach außen hin) geschützter, abgegrenzter Ort der nachdenklichen Rede, der Fragen und Antworten, der gedanklichen Vertiefung, der kritischen Erörterung, vor allem der Konzentration bei der Suche nach Wahrheit und Erkenntnis.⁶⁰ Studenten und Studentinnen, die auch im Hörsaal empfangsbereit für Nachrichten aus ihren eigenen Welten sind, wird diese Konzentration nur schwerlich gelingen. Noch viel weniger gelingt es Studierenden, die es nicht lassen können, Computerspiele fortzusetzen oder zu chatten. Sie beginnen die Vorlesung mit einem Wissensstand, den sie am Ende nicht erweitert haben. Sie haben nichts dazugelernt, jedenfalls nichts, was sie nachhaltig „verinnerlicht“ haben. Verwunderlich ist, warum dennoch die Abschlussklausur bestanden wird, möglicherweise nur mit dem geschickten Einsatz der multifunktionalen Geräte.

Außerdem nutzen die meisten Studierenden die „neuen“ Medien, um sich auszutauschen, die Lehrenden zu bewerten und gelegentlich auch um Stimmungen zu schaffen, die sich auf die Stimmung im Hörsaal auswirken. Die Plattformen in den Medien spielen eine große Rolle, dass sich begleitend zu universitären Veranstaltungen parallele Netze bilden, in denen Argumente, Meinungen und Haltungen ausgetauscht werden, die sich auf die Bereitschaft des Auditoriums auswirken können, dem Professor zu folgen.

In dieser Situation wird es den Lehrenden leichtgemacht, den Erziehungsstil des „Laissez-faire“ zu praktizieren, denn die Kommunikation unter den Studierenden läuft vor allem schriftlich und nicht verbal. Aber um welchen Preis? Junge Erwachsene, die erleben, dass die geltenden Regeln von

⁶⁰Man könnte fragen, ob noch von einem geschützten Raum die Rede sein kann, wenn unkontrollierbar Mitschnitte der Vorlesung Nicht-Anwesenden zugespielt oder ins Netz gestellt werden können.

anderen und vielleicht auch von ihnen selbst verletzt werden, ohne dass die Repräsentanten dieser Ordnung die Einhaltung fordern, die selbst ein Bild der Macht- und Kraftlosigkeit abgeben, sehen sich umgeben von einem normativen Verhaltens-Vakuum inmitten der Universität.⁶¹ Sollten sich diese und ähnliche Erfahrungen häufen, könnten sie sich veranlasst sehen, ihren Respekt dem Personal und der Institution vollends zu entziehen und mit einem autoritären Gegenentwurf zu sympathisieren. Anzeichen für eine neue Studenten-bewegung mit Protagonisten, die sich nicht durch die Lektüre aller drei Bände des *Kapitals* von Karl Marx oder der gesammelten Werke von Carl Schmitt hervorheben, sondern durch Selbstüberheblichkeit, Diffamierung (etwa „alter weißer Männer“, also Professoren) und Verschwörungstheorien (etwa die Vorstellung, das Festhalten an einer korrekten Grammatik sei Ausdruck eines kolonialistischen Sprachbegriffs), sind bereits zu erkennen. Die Lehrenden haben also allen Grund, sich nicht ihrer Verzweiflung hinzugeben, sondern den Hörsaal als Ort, an dem eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden ihre akademische Freiheit erlebt, zu verteidigen. Es stellt sich aber die Frage, ob sie das noch wollen oder können und ob es dafür nicht zu spät ist. Die Vorlesung als besondere Form der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden und der akademischen Freiheit hat auch in der Universität immer weniger Fürsprecher.

Tatsächlich mehren sich die Anzeichen dafür, dass der Bologna-Prozess lediglich die bürokratisch-standardisierende Vorstufe der digitalen Hochschule darstellt. Nach der Entwicklung zur Massenuniversität im Zuge der Akademisierung, die dem gesellschaftlichen Strukturwandel zur Wissensgesellschaft und damit der angestrebten Professionalisierung der Arbeitswelt entsprach, werden nun die personen- und berufsbezogenen Wissenspotenziale (Wissensmodule) – vergleichbar der vorangegangenen Objektivierung und Standardisierung der handwerklichen Tätigkeiten durch Maschinen – ebenfalls entpersonalisiert und durch die digitalen Technologien standardisiert (vgl. Bender, 2015a, S. 397 ff.). Personal-intensive Organisationen der Produktion von Massengütern (in Universitäten:

⁶¹Der FAZ-Redakteur Eckart Lohse (2018, S. 10) formuliert in einem Beitrag über „Autoritätsverfall“ in verschiedenen Institutionen in Deutschland unmissverständlich: „Es ist eine strukturelle Erosion von Autorität, die ihren Ausgangspunkt vor fünf Jahrzehnten in einer gesellschaftlichen Entwicklung hatte und seit zehn Jahren auf eine smarte Technik trifft, die geeignet ist, den Prozess erheblich zu beschleunigen. Aus diesem Gemisch entsteht die Unfähigkeit oder der Unwille, eine durch Amt und Funktion verliehene Autorität auszuüben. Weniger freundlich gesagt, es findet sich immer öfter ein über individuelle Dispositionen hinausgehendes Führungsveragen.“

Studiengänge und Abschlüsse) bedienen sich zunächst des Rechts zur Steuerung und Koordination, sodass die internen universitären Abläufe ein bürokratisches Gepräge (in Universitäten: eine durch Verwaltungen kontrollierte Verschulung) erhalten. Dadurch wird eine hohe Standardisierung erreicht (in der Vorlesung: Präsentation des immer gleichen vom Modulbuch vorgeschriebenen Stoffs). Der nächste Schritt besteht dann darin, daraus Lernplattformen (wie MOOC – Massive Open Online Course) zu erstellen, welche die Vorlesungen ersetzen und die Studierende von ihrem Homeoffice bequem und individuell bearbeiten können. In der darauffolgenden Rationalisierung werden vollständige Studiengänge, zumindest bis zum Bachelorabschluss, nur noch digital angeboten und Professoren treten lediglich als Produzenten von Materialien und als Lern-begleiter auf.⁶² Diese Entwicklung entspricht in vieler Hinsicht den Bedürfnissen einer individualisierten Gesellschaft, deren Mitglieder immer weniger bereit sind, sich kollektiven Anforderungen auszusetzen.

8 Lob der Vorlesung

Die anfangs gestellte Frage, ob die Abschaffung der Vorlesung absehbar und wünschenswert ist, kann nun beantwortet werden. Für viele Universitäten in Deutschland ist die Entwicklung absehbar, dass immer weniger Vorlesungen angeboten werden, aber nicht wünschenswert. Die Vorlesung war und ist die genuine Methode der Wissensvermittlung, des Unterrichtens an Universitäten. In ihrer langen Geschichte beruht die Vorlesung darauf, dass die erfahrenen und geschulten Repräsentanten (Magister, Professoren) einer älteren Generation die Repräsentanten einer jüngeren Generation (Scholaren, Studenten) schulen, indem sie ihnen im Vortrag einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des Gebietes (Überlieferung, Kanon, Stand der Forschung, weiterführende Kritik) geben. Es sind dies die Inhalte, die von den Lehrenden (vor dem Hintergrund ihrer Beschäftigung, ihrer Forschung und zumeist ihrer Zugehörigkeit zu religiösen,

⁶²Auf dem Verbandstag des Deutschen Hochschulverbands (2018) wurden solche Ansätze vorgestellt (vgl. Strobel/Welp, 2018, S. 316–318). Die Pläne, die Digitalisierung der Bachelorstudiengänge voranzutreiben, liegen in den Schubladen der Kultusministerien. Gedacht ist daran, komplette Vorlesungen, Übungen, Beratungen, Klausuren auf Lernplattformen zugänglich zu machen, die vollständig von zu Hause aus bearbeitet werden können. Die Universität als „Anwesenheitsinstitution“ (Stichweh) würde dann erst für den Masterstudiengang eingerichtet. Ich zweifle nicht daran, dass starke Interessengruppen dieses Geschäftsmodell durchsetzen wollen.

politischen, wissenschaftlichen Gemeinschaften) im Laufe der Geistesgeschichte als wertvoll empfunden wurden, um erhalten, verstanden und erweitert zu werden. Das entscheidende Merkmal dieser Methode des Unterrichtens besteht darin, dass die Wissensproduktion, Wissensvermittlung und die Wissensaufnahme zwei Seiten eines einheitlichen Vorgangs sind. Dieses Merkmal, Produktion, Weitergabe und Aneignung des Wissens als einen einheitlichen Vorgang zu verknüpfen, wird jedoch nur gewährleistet, wenn der in seiner Bildung fortgeschrittene Lehrer als Angehöriger einer älteren Generation und die in ihrer Bildung noch voranschreitenden Lernenden als Angehörige einer jüngeren Generation an einem Ort zur selben Zeit aufeinandertreffen und aufmerksam sind.

Historisch haben Universitäten mit der Etablierung dieser Methode dafür gesorgt, dass das auf einem gesellschaftlichen Niveau vorhandene Wissen erhalten bleibt, expliziert, weitergegeben und darüber hinaus weiterentwickelt wird. Dieses spezifische universitäre Interaktionsmuster weist damit auf ein inhärentes anthropologisch tiefer liegendes Grundmuster von Sozialisation überhaupt hin, das für die menschliche Entwicklung als Gattung und als Einzelwesen unverzichtbar ist: die unmittelbare Weitergabe von Kenntnissen der älteren an die jüngere Generation. Die Neuausrichtung der Universität durch das von Humboldt betonte Ideal der Einheit von Forschung und Lehre, das keineswegs alle Universitäten in Deutschland realisieren können, entspricht dieser Aufgabe, Tradition und Moderne zu vermitteln. Neue Erkenntnisse ergeben sich als Resultat eines intensiven Studiums der bereits erreichten Einsichten, die Bestimmung von Innovationen setzt die Kenntnis des tradierten Stands des Wissens voraus.

Die Vorlesung ist demnach ein Interaktionsmuster der Sozialisation, mit dem sie dazu beiträgt, die Wissensvermittlung (reflexives Wissen) zwischen Generationen als Kern ihrer universitären Organisation zu erhalten und darüber ein soziokulturelles Niveau der Reflexion gesellschaftlich zu etablieren.

Mit der Entwicklung von Medien (Buch, Bild, Filme, Internet) und ergänzenden Lernformen (Seminare, Tutorien, Übungen, Arbeitsgruppen, Work-shops) wurden, vor allem seit Erfindung des Buchdrucks, Aspekte der universitären Form der Wissensvermittlung (Stoffbearbeitung, Diskussion, Wissenskontrolle u. a.) zur Ergänzung der Vorlesung benötigt, ohne jedoch die Bedeutung der typischen Interaktionsform der Vorlesung – ein durch seinen wissenschaftlichen Werdegang ausgewiesener Lehrer gibt persönlich einer jüngeren lernenden Zuhörerschaft einen thematischen Überblick – obsolet werden zu lassen. Es ist zu vermuten, dass, wenn die bereits genannten funktionalen Äquivalente an die Stelle der Vorlesung treten, also die Erfahrung einer grundlegenden Generationsbeziehung sukzessive abbricht, die sozialen Kosten, die künftige Generationen dafür zu zahlen haben, enorm steigen werden.

Die grundrechtliche Verankerung der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre stellt die institutionelle Basis der Vorlesung, der gelebten Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden im Hörsaal dar. Daraus erwachsen für beide Seiten Aufgabe und Verantwortung, zum Gelingen des Geschehens beizutragen. Im vorangegangenen Exkurs ist dargestellt worden, dass in der DDR die Vorlesung zur Indoktrination der Studierenden genutzt wurde. Die Lehren, die aus zwei Diktaturen zu ziehen sind, besagen, dass das hohe Gut der akademischen Freiheit nur dann gewahrt und geschützt wird, wenn es auch als solches von allen Anwesenden erfahren wird. Ein großer Teil dieser Aufgabe und Verantwortung liegt bei den Lehrenden.

Literatur

- Agarwala, A. (2017). Abi für alle. *Die Zeit*, 14.
- Ammer, T. (1969). *Universität zwischen Demokratie und Diktatur. Ein Beitrag zur Nachkriegsgeschichte der Universität Rostock*. Köln: Wissenschaft und Politik.
- Apel, H. J. (1999). Das Abenteuer auf dem Katheder. Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 61–79.
- Bender, C. (24. Februar 2011a). Frauen in der Kümmerfalle. Lehre ja, Professur nein. *Die Zeit*, 9, 79.
- Bender, C. (2011). Studieren bedeutete für mich Aufbruch. Impressionen aus der alten und neuen Universität. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft. Ein Almanach* (S. 25–29). Heidelberg: Lucius & Lucius.
- Bender, C. (2014). *Sozialkunde statt Soziologie. Forschung und Lehre*, 21(7), 531.
- Bender, C. (2015a). Bedrohen die Neuen Medien unsere Arbeits- und Lebensqualität? *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Sozialwissenschaften für Politische Bildung*, 64(3), 393–402.
- Bender, C. (2015b). Wohlfühlfaktor Fehlanzeige. Studieren im Frankfurter Uni-Turm. *Forschung & Lehre*, 5(15), 184–185.
- Bender, C. (2016). Die Vorlesung. Ein Auslaufmodell? In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft. Ein Almanach* (S. 11–24). Heidelberg: Winter.
- Bender, C. (2018). Eine eigene Vorstellung von der Welt. Von der Lesewut der Wenigen zur Leseallergie der Vielen. *Forschung und Lehre*, 4, 322–324.
- Bode, S. (2011). *Nachkriegskinder. Die 1950er Jahrgänge und ihre Soldatenväter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bookmann, H. (1999). *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*. Berlin: Siedler.
- Borusiak, H. (1959). Die Universität Leipzig nach der Zerschlagung des Faschistischen Staates und ihre Neueröffnung am 5. Februar 1946. In E. Engelberg (Hrsg.), *Karl-Marx-Universität Leipzig – 1409–1959. Beiträge zur Universitätsgeschichte* (Bd. 2, S. 340–389). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Bude, H. (2018). *Adorno für Ruinenkinder. Eine Geschichte von 1968*. München: Hanser.

- Ellwein, T. (1992). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Anton Hain.
- Finkenstaedt, T. (2010). Die Universitätslehrer. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa* (S. 153–188). München: Beck.
- Geißler, R. (2014). Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In R. Geißler (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands* (S. 334–372). Wiesbaden: Springer VS.
- Gilcher-Holtey, I. (2017). *Die 68er Bewegung*. München: Beck.
- Gilcher-Holtey, I. (2. Mai 2018). Die Neuerfindung des Lebens. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Görtemaker, M. (2004). Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Lizenzausgabe Bundeszentrale für politische Bildung.
- Graßl, H. (2008). *Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats*. Baden-Baden: Nomos.
- Habermas, J., von Friedeburg, L., Oehler, C., & Weltz, F. (1961). *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Hammerstein, N., & Heirbaut, D. (2010). Sozialwissenschaften, Geschichte und Rechtswissenschaft. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa* (S. 331–341). München: Beck.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2, 34–37.
- Herbert, U. (2003). Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert. In J. Reulecke (Hrsg.), *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert* (S. 95–114). München: Oldenbourg Verlag.
- Horkheimer, M. (1985). Fragen des Hochschulunterrichts (1952). In M. Horkheimer (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973* (S. 391–408). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hondrich, K.-O. (7. Februar 1994). Totenglocken im Elfenbeinturm. *Spiegel* 6.
- Jaspers, K. (1986). *Ernennung der Universität: Reden und Schriften 1945/46* (hrsg. von R. de Rosa). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Klaue, M. (22. Januar 2020). Hilfsarbeiter im Bildungsbetrieb. *Frankfurter Allgemeine Zeitung, Forschung und Lehre*.
- Kowalczyk, I.-S. (2003). *Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der DBZ/DDR 1945–1961*. Berlin: Ch. Links.
- Krüger, G. (1959). Über Entwicklung und Rolle der Freien Deutschen Jugend an der Karl-Marx-Universität 1945–1955. In E. Engelberg (Hrsg.), *Karl-Marx-Universität Leipzig – 1409–1959. Bd. 2. Beiträge zur Universitätsgeschichte* (S. 400–435). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Kumbier, E., & Haack, K. (2015). Hochschullehrer in der Sowjetischen Besatzungszone und DDR bis 1961. Der akademische Generationenwechsel an den Universitätskliniken. *Nervenarzt*, 86, 624–634.
- Lepsius, M. R. (1990). Interessen und Ideen. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Interessen, Ideen und Institutionen* (S. 31–43). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Lepsius, M. R. (2008). Soziologie als Profession. Autobiographische Skizzen. In A. Hepp, M. Löw, & M. R. Lepsius (Hrsg.), *Soziologie als Profession* (S. 83–150). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lepsius, M. R. (2017). II. Neubegründung. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Soziologie und Sozio-logen* (S. 79–170). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lohse, E. (27. Januar 2018). Autoritätsverfall. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff & K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Berlin: Luchterhand.
- Mehlig, J. (1999). *Wendezeiten. Die Strangulierung des Geistes an den Universitäten der DDR und dessen Erneuerung*. Bad Honnef: Bock & Herchen.
- Nassehi, A. (2018). Wozu Universitäten? In P. Felixberger & A. Nassehi (Hrsg.), *Kursbuch 193. 301 Gramm Bildung* (S. 115–134). Hamburg: Murmann.
- Rüegg, W., & Sadlak, J. (2010). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa IV* (S. 79–120). München: Beck.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Schürer, W. (2012). *Basar der Ideen an Hochschulen: Die Universität als Generations-werkstatt*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Spiewak, M. (2013). Ich bin superwichtig! *Die Zeit*, 2.
- Statistisches Amt der DDR. (1990). Anzahl der Studenten an Fach- und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) von 1949 bis 1989 (in 1.000), Statista. Statista GmbH. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/249273/umfrage/studenten-in-der-ddr/>. Zugegriffen: 09. Sep. 2019.
- Stichweh, R. (2015). Die Universität als Anwesenheitsinstitution. *Forschung & Lehre*, 2, 85. Strobel, M., & Welp, I. M. (2018). Hochschule 4.0. Die Zukunft der Hochschule erfinden. *Forschung & Lehre*, 4(17), 316–318.
- Turner, G. (2018). *Hochschulreformen. Eine unendliche Geschichte seit den 1950er Jahren*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Veith, H. (2008). *Sozialisation*. München: Reinhardt.
- Weber, M. (1976). Soziologische Kategorienlehre. In *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. rev. Aufl., S. 1–30). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wolf, G. (2016). Bremsversagen oder: Mit dem Abitur in die Schreibberatung – Ursachen und Folgen einer nachlassenden Studierfähigkeit heutiger Jugendlicher. In C. Henry-Huthmacher & E. Hoffman (Hrsg.), *Ausbildungsreife & Studierfähigkeit* (S. 10–18). Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.