Zur Lage der Soziologie

Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität

Carol Hagemann-White

Freie Universität Berlin, Institut für Soziologie

Some remarks and observation on teaching methods at university with mass student attendance

Abstract: The author reports her experience of and observations on the teaching of sociology at the Free University of Berlin. She examines the teaching behavior of the instructors, the relationship between colleagues, and those between teachers and students. Certain tendencies in the practice of teaching are viewed as expressing a form of coping by projection with the failures experienced in trying to reform studies, failures that are in fact caused by the unfavorable real conditions at the university. A tendency to make university teaching more like schooling is observed; reasons for this are found in the effects of pressure towards professional competition, which prevents both fruitful cooperation between instructors and genuine communication with students. The additional difficulties experienced by women in teaching are described. In the final section conclusions are drawn in the form of practical suggestions which take account of the actual possibilities of a university with very large numbers of students.

Inhalt: Die Autorin legt einen Erfahrungsbericht aus der Lehre des Faches Soziologie an der Freien Universität Berlin vor, der sich vor allem einer Vorfrage der Hochschuldidaktik widmet. Sie untersucht das tatsächliche didaktische Verhalten der Lehrenden, die Beziehungen unter Kollegen und das Verhältnis zwischen Dozenten und Studenten. Gewisse Tendenzen in der Praxis der Lehre werden als Ausdruck einer projektiven Bewältigung des durch die objektiv ungünstigen Hochschulbedingungen verursachten Scheiterns der Bemühungen um Studienreform begriffen. Die Gründe für Tendenzen zur freiwilligen Verschulung der Lehre an den Universitäten werden in den Auswirkungen der beruflichen Konkurrenzzwänge gesehen, die eine fruchtbare Kooperation mit Kollegen ebenso wie echtes Eingehen auf die Studenten verhindern. Die zusätzlichen Schwierigkeiten, die für eine Frau als Dozentin entstehen, werden besonders beleuchtet. Im letzten Abschnitt werden Schlußfolgerungen in der Form von Hinweisen für die Praxis dargestellt, die den tatsächlichen Möglichkeiten der Hochschule mit großen Studentenzahlen Rechnung tragen.

I.

Wer inmitten chaotischer Hochschulverhältnisse bemüht ist, Lehrveranstaltungen durchzuführen, die auch *Lernveranstaltungen* sein können, beginnt hier und dort zu merken, daß die Verschulung der Universitäten schneller voranschreitet, als es irgend ein Staatseingriff hätte erreichen können. Man merkt unter anderem, und darum soll es hier erst einmal gehen, daß das Verhalten und die Einstellungen von Tutoren, Assistenten und Professoren sich bemerkenswert schnell an diejenigen der Lehrer an der Schule angeglichen haben.

Die didaktische Hilfslosigkeit des Berufsneulings, die allerdings bei seinen älteren Kollegen nur schlecht durch Routine oder Zynismus verschleiert wird, ist bekannt. Die Hilfslosigkeit ist auch nicht neu; neu aber ist, daß sie die Dozenten (im folgenden die Bezeichnung für alle, die an der Hochschule lehren) in Bedrängnis bringt und in folgedessen überspielt oder verleugnet werden

muß. Ordinarien alten Stils kündigten manchmal ein Seminar an, weil sie meinten, über das Thema selbst zu *wenig* zu wissen: in der Erwartung, daß die Studenten ihnen Erkenntnisse heranschafften. Heute haben auch Professoren zunehmend das Bewußtsein, daß sie *eigentlich* fähig sein sollten, nicht nur über das Thema erschöpfend Auskunft zu geben, sondern auch, für die Studenten erfolgreiche Lernprozesse zu organisieren. Nur – sie haben diesen ihren Beruf in keinem Abschnitt ihrer eigenen Ausbildung je gelernt; selbst die weiß Gott primitiven Hilfsmittel über Unterrichtsplanung, die einem PH-Absolventen in die Hand gegeben werden, sind für sie in der Regel böhmische Dörfer.

Andererseits steigen unsere Ansprüche immer höher. Bloß „Schule halten“ wäre, zumindest für die Geistes- und Sozialwissenschaften, eine Verletzung des Berufsethos; wir fühlen uns verpflichtet, die Studenten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit zu befähigen. Die Ausbildung soll berufsbezogen sein (das läßt sich zunehmend an

den Stellenanzeigen ablesen), obwohl der Hochschuldozent nicht einmal weiß, wie er für den eigenen Beruf hätte ausgebildet werden müssen, und andere Berufe nur vom Hörensagen – wenn überhaupt – kennt.

Übergroße Studentenzahlen und Zwang zum Frontalunterricht mit „Jahrgangsklassen“, Raumnot, Schikanen der Bürokratie bei der täglichen Arbeit, zunehmende Abwälzung organisatorisch-technischer Hilfsarbeiten auf die Lehrkräfte – kurz, man findet an der Hochschule ähnlich frustrierende Bedingungen wie etwa an der Grundschule. Innerhalb weniger Jahre hat das Berufsbild eines wissenschaftlichen Assistenten die Merkmale „Forschung und Weiterbildung“ vielerorts gänzlich verloren: pädagogische, administrative und organisatorisch-technische Aufgaben überwuchern die Arbeitszeit und meist auch die Freizeit. Wissenschaftliche Arbeit, die nicht an sich schon Übungsvorbereitung ist (wie wenn neuere Veröffentlichungen nur auf ihre Brauchbarkeit im Grundkurs hin durchgesehen, nur im Falle didaktischer Brauchbarkeit gründlich gelesen werden können), ist kaum noch möglich.

Und dennoch ist bislang keine entwickelte Hochschuldidaktik in Sicht. Dem neu angestellten Dozenten wird keine Methode des Vorgehens für den Hauptanteil seiner Arbeit weitergereicht, allenfalls einige Kunstgriffe, etwa dafür, wie die unerfüllten Ansprüche der Studenten geschickt abgewehrt werden können. Die Stimmung der Lehrenden wird, wie es scheint, eher ständig resignierter, oft zynisch und gleichgültig; man kann sich abrackern, wie man will, die Studenten lernen doch nichts. Eine häufig „gewerkschaftlich“ genannte Position – möglichst wenig Pflichtstunden und keiner soll bei den Unannehmlichkeiten des Berufs ungeschoren davonkommen – breitet sich aus. Vor allem kann keine Rede davon sein, daß engagierte jüngere Assistenten, die sich fast ausschließlich der Lehre gewidmet haben, entsprechend große Erfolgserlebnisse bei der Studienreform oder im Unterricht gehabt hätten. Oft sind gerade sie verbittert oder resigniert – und müssen sich dabei vorhalten lassen, sie hätten zu wenig geforscht.

In dieser Situation scheint allein schon die Mitteilung von Erfahrungen, aus denen man lernen könnte, einen Schritt auf dem Wege zu einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik darzustellen.

Ich halte es für vorrangig, unsere Erfahrungen möglichst genau zu untersuchen, und daher nicht von den konkreten Bedingungen der Lehre zu abstrahieren. Solche Konkretion mag zunächst als Beschränktheit erscheinen, die die Übertragbarkeit für andere Fächer und für andere Hochschulen zweifelhaft macht. Gerade dem Versuch, die gemachten Erfahrungen einzuschätzen und aus Fehlern zu lernen, haftet ein Anflug des Provinziellen, nur vorübergehend Gültigen an. Doch schien es mir unredlich, schon vorweg das Allgemeingültige heraustrennen zu wollen, denn erst aus dem Vergleich mit Erfahrungen an anderen Fachbereichen und anderen Hochschulen wäre das Gemeinsame vom Besonderen zu unterscheiden.

Daher will ich zunächst die empirischen Bedingungen beschreiben, unter denen meine Analysen entstanden sind. Ich schreibe auf der Grundlage meiner Erfahrungen in der Lehre, in der Lehrplanung und in den Besprechungen mit Kollegen, sowie meiner Beobachtungen der Entwicklungswege der Kollegen, und zwar seit 1970 im Bereich Philosophie und Sozialwissenschaften, speziell in der Soziologie. Gesprächspartner hatte ich auch im Bereich Erziehungswissenschaft und an der Pädagogischen Hochschule.

Das Studium der Soziologie an der Freien Universität Berlin unterlag bis zum WS 75/76 keiner Zulassungsbeschränkung. Die Zahl der Studierenden ist rapide gestiegen (allein im Hauptfach waren es im WS 74/75 rund 1680¹), geschwollen nicht nur durch die primär am Fach interessierten Studenten, sondern auch durch Unentschiedene und „*numerus-clausus-Flüchtlinge*“. Diese Studenten zeichnen sich durch völlige Ungewißheit über ihre Berufsaussichten und infolgedessen über die Ziele ihrer Ausbildung aus.

1 Damit hatte die Freie Universität Berlin allein fast ebenso viele Hauptfachsoziologen, wie es elf Jahre früher (WS 63/64) in der gesamten Bundesrepublik und West Berlin gab (damals 1897; vgl. SIEFER 1973: 47). An der FU waren vermutlich nahezu ein Viertel aller Soziologiestudenten im Hauptfach eingeschrieben. Dies, obwohl die Soziologie 1960 an nur 17 wissenschaftlichen Hochschulen als selbständiges Fach vertreten war, heute aber an 37 (von insgesamt 42; vgl. LEPSIUS 1973: 6, 17), davon an 23, an denen die Zahl der Hauptfachstudenten schon im WS 70/71 über 35 lag (SIEFER 1973: 44–45).

Meine Erfahrungen aus der Studienberatung² lassen auf beträchtliche Gruppen schließen, deren Studienmotivation überhaupt nicht zu einer Ausbildung in Soziologie paßt. Viele haben nur auf Grund der begehrten Bildungs-, Status- und Freiheitsvorteile des Universitätsstudiums davon abgesehen, den eigentlich angestrebten sozialen Beruf zu erlernen, oder sie trafen auch dort (z.B. an Fachhochschulen) auf Zulassungsbeschränkungen. Eine weitere Gruppe hat zwei entscheidende, fast rein negative Prägungen von der Schule mitgebracht: eine eher verbale oder soziale Bildungsmotivation (oft mit tief emotionaler Blockierung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten), und einen festen Entschluß, lieber alles andere, aber jedenfalls nicht Lehrer zu werden: Sozialwissenschaft blieb dann übrig. Für viele war wiederum die politische Motivation ihrer Studienwahl gleichzeitig mit ihrem Aufbäumen gegen die in der Schule erforderliche Anpassung verbunden. Dies stellt sie vor die äußerst schwierige Aufgabe, für sich selbst Arbeitsweisen aus dem Boden zu stampfen, die nicht gesellschaftlich vorgegeben sind und nicht von der Schule her einfach fortgeschleppt werden können. Eigenständige Arbeit wird von ihnen auch verlangt. Wer so von einem Tag auf den anderen fähig sein soll, selbständig und nach Maßgabe eigener Zielsetzungen zu arbeiten, nachdem er gut 13 Jahre lang sich letztlich erfolgreich schulischer Dressur unterworfen hat, der gerät viel eher in psychische und geistige Schwierigkeiten als ein Student, der in ein relativ verschultes Jura- oder Medizinstudium hinüberwächst: Angst, umfassende Zweifel an sich selbst, Arbeitshemmungen mit zwanghaftem Verschlafen, Verschieben, Vergessen, emotionales Aufgehen in persönlichen Beziehungen, und nicht selten Verzweiflung, Zusammenbruch, Selbstmord. All das verläuft eher im „Untergrund“ des Lehrbetriebs und äußert sich meist nur rationalisiert: der Text war zu schwierig, war nicht erhältlich, Termine wurden mißverstanden o.ä. An allem leiden Studentinnen wesentlich mehr als Studenten (vgl. HERVE 1973).

Sind die Studierenden der Soziologie in einer besonders mißlichen Lage, so ist es nicht minder die Wissenschaft, die sie erlernen sollen. Das kann man an dem schwindelerregenden Wachstum der institutionalisierten Wissenschaft ablesen; erst in den letzten zehn Jahren haben die Stellen für Forschung und Lehre der Soziologie einen solchen Umfang angenommen, daß hierzulande mehr als individuelles Gelehrtentum im Stil des 19. Jahrhunderts überhaupt möglich wurde³. Wenngleich die soziologi-

sche Theorie nicht ganz am Anfang steht, ist der Stand der empirischen Durchdringung der gesellschaftlichen Verhältnisse in der BRD notgedrungen primitiv. Auch die Ausbildung der Soziologen, die an der Hochschule lehren, war durchweg schwach gemessen an dem, was sie heute zu vertreten haben. Es dürfte wenige Wissenschaftsgebiete geben, in denen die Hochschuldozenten in solchem Ausmaß wie bei uns gezwungen sind, durch gleichzeitige Forschung die Erkenntnisse allererst zu gewinnen, die sie als Mindestwissen den Studienanfängern im Grundstudium beibringen wollen. Diese Art von Verschmelzung von Lehre und Forschung hat sich bislang nicht als eine glückliche Ehe erwiesen, wohl aufgrund der weitgehenden Mittellosgkeit beider Partner: jeder wollte von den Einkünften des anderen leben.

Allerdings sind diese Bedingungen der Lehre der Soziologie so besonders auch wieder nicht. Man kann sagen: hier spitzen sich die allgemein herrschenden Bedingungen an der Hochschule nur zu. In allen Bereichen hat die Masse der Studenten nur diffuse Beweggründe für ihre Studienwahl; sie erwerben selten vor Ende des Studiums anschauliche Vorstellungen von den im späteren Beruf erforderlichen Fähigkeiten⁴. Erzwungenermaßen passen sie sich statt dessen an formale Anforderungen der Abschlußprüfung an, die zumeist praxisfremd sind. In allen Bereichen der Hochschule bringen zahlreiche Studenten keine Arbeitstechniken für ein selbständiges Studium mit; nur die

ordentlichen und außerordentlichen Professoren aller Hochschulen (einschließlich insb. der Pädagogischen Hochschulen) schätzt LEPSIUS für 1960 auf 35, ihre Zahl (H4/H3) für 1971 auf 190. Die Zuwachsrate an Assistenten (H2/H1) betrug in diesem Zeitraum sogar 700% (LEPSIUS 1973: 17–18).

2 Ein Kollege und ich haben über drei Jahre lang wöchentlich Studienberatung angeboten, die stark in Anspruch genommen wurde; ich beziehe mich auch auf Erfahrungen anderer Mitarbeiter.

3 Im Jahre 1960 gab es an 17 wissenschaftlichen Hochschulen, an denen die Soziologie als Fach vertreten war, 21 ordentliche Lehrstühle (darunter 8, die auch ein weiteres Fach zu vertreten hatten), d.h. diese Wissenschaft war in der Regel um einen Gelehrten und seinen Assistenten organisiert. Die Gesamtzahl der

4 Eine Untersuchung des Münchner Infratest-Instituts im WS 1973/74 ergab, daß jeder dritte Student vom Studienfach seiner Wahl enttäuscht war. Da die Zufriedenheit bei den Medizinerinnen (76%) und den Theologen (80%) sehr hoch war, kann für alle anderen Fächer auf wesentlich mehr als ein Drittel Enttäuschungen geschlossen werden (Frankfurter Rundschau vom 10.7.1974). Nach einer Umfrage an der Universität des Saarlandes (ein Teil der Ergebnisse wurde vom BMW veröffentlicht; Bericht in: Erziehung und Wissenschaft, Dezember 1974, S. 19–20) glauben lediglich die Medizinstudenten, daß das in den Lehrveranstaltungen erworbene Wissen für die spätere Berufspraxis Relevanz habe. Mehr als die Hälfte sehen ein Hauptproblem ihres Studiums darin, zu lernen, „wie man ökonomisch und effektiv studiert“. Schwankungen in bezug auf die Wahl des Faches waren auch dort verbreitet.

starke Verschulung der Anfangssemester über-tüncht mancherorts diesen Mangel, der dann in hohen Abbruchquoten seinen stillen Ausdruck findet. Und für alle Wissenschaftsgebiete gilt, daß manches, was in den ersten Semestern für den gesicherten Wissensbestand der Disziplin gehalten wurde, bei fortschreitendem Erkenntnisstand verworfen wird.

Was die Schwierigkeit der Lehre der Soziologie auszeichnet, ist eine Offenheit der Wissenschaft selbst und ihrer Vermittlungsformen, eine „weiche“ Form der Leistungsanforderungen, und eine tiefe Unsicherheit in bezug auf die praktisch mögliche gesellschaftliche Funktion ihrer Forschung und ihrer Ausbildung. Das sind Bedingungen, unter denen die allgemein herrschenden Schwierigkeiten des Lernens an der Massenuniversität in verschärfter Form auftreten und auch gelegentlich in offener Diskussion durchleuchtet werden können.

Erwähnenswert sind deshalb noch die Besonderheiten in der Zusammensetzung unserer Studentenschaft. Am Institut für Soziologie an der FU Berlin ist der Anteil der Studenten aus Arbeiterfamilien höher als für die Universität allgemein (im SS 1974 waren es nach der amtlichen Studentenstatistik der FU 13% der Hauptfachsoziologen; von den Hauptfachstudenten, die bei einer Befragung in allen Lehrveranstaltungen erfaßt wurden, waren es sogar 18,5%⁵). Ebenfalls hoch ist der Anteil der Frauen (amtlich 40%, 42% der in den Veranstaltungen erfaßten), sowie der Anteil der Studenten, die auf dem Zweiten Bildungsweg zum Studium kamen (amtlich 22%, aber 28% der in den Veranstaltungen erfaßten Studenten). In anderen Fachbereichen verschwinden diese ohnehin in ihren Bildungschancen benachteiligten Gruppen viel eher in der Masse, sie erscheinen als eine Randbedingung der Erfolgsauslese, als die „weniger Befähigten“ oder aber die Streber, denen nur unter großen Anstrengungen der erfolgreiche Abschluß gelingt.

II. Im folgenden wird es vor allem um eine Vorfrage der Hochschuldidaktik gehen, um Reflexionen über das Verhalten der Dozenten, die das Studienangebot gestalten. Die Studenten, denen die Ausbildung eigentlich dienlich sein sollte, erscheinen hier wie in der Wirklichkeit der Lehrplanung zu häufig nur als Objekte; während die eigentliche Frage der Hochschuldidaktik die wäre, wie dieses

Objekt-sein derer, die lernen „sollen“ und oft wollen, aufgebrochen werden kann. Wir werden erst dann über Methoden der Vermittlung des Wissens verantwortlich reden können, wenn wir die Gründe für die Unsicherheit und Passivität der Studenten analysiert haben. Das kann hier nur andeutungsweise geschehen; unsere erste Aufgabe ist es vielmehr, die Gründe für das eigene Verhalten zu erkennen.

Zwar ist es den meisten Dozenten bewußt, daß viele ihrer Bemühungen aus objektiven Gründen scheitern müssen, die sowohl auf die miserablen Ausbildungsbedingungen an den Hochschulen wie auch auf die fehlende Berufsausbildung der Hochschuldozenten zurückzuführen sind. Dennoch erliegen sie einer persönlichen Betroffenheit, und das umsomehr, je stärker ihr Engagement für die Studienreform gewesen ist. Die allgemein herrschende Hilflosigkeit wird von dem Einzelnen als peinlich empfunden und verleugnet. Das führt zu Formen des Selbstbetrugs, die den Weg zu auch nur geringen Fortschritten in der Lehre an der Hochschule verstellen können. Ich will im folgenden auf drei Phänomene dieser Art aufmerksam machen.

1. Das erste Phänomen ist die Ausbreitung und Verschärfung eines Feindbildes der Studenten. Damit meine ich nicht einmal die Aggressionen gegen politisch unbeliebte Gruppen, die als inkompetente Störer empfunden werden (die, wie ein Kollege von einigem Renommée als MARX-Forscher neulich sagte, „mit ihren drei dahingemauerten MARX-Sätzen daherkämen“ und die von Dozenten geplante Studienreform kritisieren wollten). Die Art allerdings, wie sich viele Kollegen mit Gruppen wie z.B. dem KSV auseinandersetzen, läßt vermuten, daß diese Gruppen als willkommene Blitzableiter für die Offenlegung der antistudentischen Aggressionen der Dozenten dienen.

Wer sich eine Weile lang umhört, erlebt, daß die Lehrenden unter sich oft Einschätzungen ihrer Studenten abgeben, die sich wie die Beschimpfung einer „schlechten“ Hauptschulklasse im Lehrerzimmer anhören können. Man nennt sie etwa „die Meute“; sie haben „überhaupt keine Ahnung“, machen „überhaupt nichts“, sind unpünktlich und völlig unzuverlässig, lesen die vorge-schlagenen Texte „sowieso nicht“, erwarten, daß ein Tutor „alles für sie tut“, lehnen sich in einer

5 Die angeführten Zahlen wurden in einer Erhebung am Institut für Soziologie an der FU Berlin durch eine Arbeitsgruppe ermittelt; darüber wurde auf dem Kasseler Soziologentag 1974 berichtet.

Konsumentenhaltung zurück, sind arrogant, frech, faul . . . Ich fragte einmal einen Kollegen, was er dazu sagt, wenn eine bestimmte Frage im Kurs gestellt wird; er antwortete mir: „Ja, die Studenten kapierten das überhaupt nicht!“ Statt mir seine inhaltliche Antwort auf diese Frage mitzuteilen, verstand er meine Frage schon als eine Klage über die Verstocktheit oder Unfähigkeit der Studenten und schloß sich vermeintlich solidarisch dem an: ja, es ist zum Verzweifeln. Ein pädagogisches Gespräch – welche Antwort wäre hilfreich gewesen, wie kommt es zu „falschen“ Fragen? – ist fast unmöglich.

Auch wenn die Äußerungen, an die ich erinnere, vereinzelte, überspitzte Nebenbemerkungen sind, nur Ausdruck vorübergehender Stimmungslagen: als Symptom dürfen sie dennoch gelten. Sie zeigen an, daß ein Erzieher seine eigene Unsicherheit und Angst mit Hilfe einer aggressionsgetönten Geringschätzung des Zöglings ein Stück weit verleugnet oder zumindest abbildert. Er flüchtet sich vor dem Gefühl seiner eigenen Unzulänglichkeit und sagt: die Studenten können überhaupt nichts; er möchte die Studenten, die ihm nicht helfen und seine pädagogischen Strebungen nicht befriedigen, am liebsten die Treppe hinunterwerfen und sagt: die Studenten nutzen mich nur aus, sie haben nicht einmal den guten Willen, sich anzustrengen, nicht ich bin böse sondern sie. Das Vordringen eines primär pädagogischen Selbstverständnisses im Hochschullehrerberuf⁶ hat damit eine Erscheinung hervorgebracht, die in anderen pädagogischen Berufen längst bekannt ist⁷.

6 Dabei ist dieses Selbstverständnis noch gebrochen; das Primat der Lehre wird oft verschleiert, indem die Lehre gleichzeitig zur systematischen Fortentwicklung der Wissenschaft erklärt wird – ein Anspruch, den die Studenten schon gar nicht einlösen können und für deren Nichteinlösung sie zusätzlich bestraft werden. Wenn der Dozent sich außerdem noch darauf besinnt, daß er in Wirklichkeit kaum noch zur Forschung kommt, weil ihn Lehrtätigkeit und Gremienarbeit aufzehren, kann er sogar auch dies noch den Studenten anlasten: deren Unfähigkeit ist daran schuld, daß er selbst in fortgeschrittenen Veranstaltungen immer wieder von vorne anfangen muß.

7 Eine junge Mutter, die nicht weiß, warum ihr Säugling weint, wird von zahllosen Ratgebern zu der grotesken Einschätzung angeleitet, daß er weint, *damit* sie verunsichert hinläuft, um seine Macht als Haustyrann zu kosten. „Geh‘ nicht hin, das will er nur“ – das Feindbild beruhigt den Erzieher, dem es nicht gelungen ist, die offenkundig dringenden Bedürfnisse

Das Feindbild des Studenten hat aber Folgen, die über die gewiß manchmal heilsame Funktion der Aggressionsabfuhr oder die zeitweilige Resignation hinausgehen. Diese projektive Bewältigung der Hilflosigkeit – nicht ich bin unfähig, sondern ihr seid es – schlägt sich praktisch in einer bestimmten Richtung der Hochschuldidaktik nieder, die ebenfalls eine schlechte Angleichung der Hochschule an die Schule darstellt.

2. Diese zweite Erscheinung, die ich hier beschreiben will, zeigt sich im folgenden Ablauf. Der Dozent legt den Studenten einen Text vor. Die Studenten erscheinen zum vorgesehenen Termin (in immer wieder anderer Besetzung): die Mehrheit hat den Text nicht gelesen, der Rest hat darüber nichts zu sagen. Die Diskussion dieser Situation (statt des Textinhaltes) ergibt, daß die Studenten keine Motivation hatten, daß sie nicht eingesehen haben, warum sie gerade diesen Text gerade jetzt lesen sollten (trotz vorangegangener Erklärung des Dozenten, trotz eines seit Semesterbeginn vorliegenden, allgemein akzeptierten Stundenplans); oder sie wußten nicht, als sie zu lesen begannen, was sie überhaupt damit anfangen sollten, und schliefen womöglich darüber ein. Kurz: sie verfügten nicht über die nötigen Arbeitstechniken (und konnten daher das „Lesen“ gar nicht als eine gezielte Tätigkeit erleben) und durchschauten nicht den Sinn (oder Unsinn) der geforderten Leistung.

Diesen Tatbestand drücken die Studenten vielfach zunächst damit aus, indem sie einwenden, der Text sei zu schwierig. Denn tatsächlich war die gestellte Aufgabe ihnen zu schwer. Auch sie bewältigen dieses Erlebnis übrigens projektiv: nicht ich bin unzulänglich, sondern der Text; der Dozent ist daher schuld. Der Dozent seufzt und zieht die Konsequenzen; er sucht nun Texte heraus, die weniger Substanz haben, einfacher, kürzer oder weniger abstrakt sind. Die Motivation der Studenten ist – verständlicherweise – nunmehr erst recht gering; aber bei einem platten Text können eher verschulte Leistungskontrollen eingesetzt werden.

eines Kindes zu verstehen und zu befriedigen. P. SCHNEIDER berichtet vergleichbare Eindrücke aus dem Lehrerzimmer einer Berliner Schule: die Schüler erscheinen in den Gesprächen der Lehrer „als Angehörige einer feindlichen Armee, die es immer neu zu besiegen gilt“ (SCHNEIDER 1971: 73).

Nachdem es dem Dozenten über mehrere Semester mißlungen ist, den Studenten klar zu machen, wie man mit einem Text arbeitet, worin die Arbeit besteht (das weiß er oft selber nicht!), nachdem es ihm auch mißlungen ist, die Lernprozesse für die Übung zu organisieren oder zu vermitteln, was warum gemacht wird, schiebt er seine eigene Unzulänglichkeit dem Text unter: nicht er hat versagt, sondern der Text war zu schwer. Darauf kann er sich in einer gewissen emotionalen Gemeinsamkeit mit den Studenten einigen: wenn schon kein pädagogisches Erfolgserlebnis, dann wenigstens Versöhnung. Hinter deren Rücken rächt er sich mit Bemerkungen wie diese, die ich von einem Kollegen nach seinem zweiten Semester in der Lehre hörte: die Studenten seien außerstande, eine Abstraktionsebene nachzuvollziehen, die über die Ebene der Erzählung von Handlungen von konkreten Personen hinausginge.

In der Folge wird immer weniger versucht, die Studenten an komplexe Zusammenhänge, schwierige, gedankenvolle Texte und anspruchsvolle Fragestellungen heranzuführen. Sie bekommen eigens für sie gebastelte Papers, in denen nichts steht, was nicht in der Stunde erschöpfend erläutert werden kann, sie lesen oft nur noch Auszüge und Kapitelchen, aus ihrem Zusammenhang in einem Buch herausgehoben, oder kurze Aufsätze, die die Probleme vereinfachen. Dafür lesen sie andererseits jede Menge „linker“, „politökonomischer“ Darlegungen, deren verknöcherter Jargon schon an der Sprache verrät, wie wenig eigenes, klares und angestregtes Denken in die Ausarbeitung eingegangen ist. Den Studenten wird die Möglichkeit versperrt, sich an gedanklich schwierigen Texten zu bilden, sie werden aber dazu angehalten, durch sprachlich verstopfte, gedanklich arme Texte verbildet zu werden, und sie verlieren – ohne klar zu wissen, warum – auch deshalb jede Lust, die oft unter Anstrengungen durchgesetzten Bildungschancen zu nutzen.

Feindbild des Studenten und Kapitulation vor der Abwehr gegen schwierige Bildungsarbeit führen dazu, daß ein traditionelles oder bestenfalls sozialtechnologisches Verständnis der Didaktik selbst unter gesellschaftskritisch orientierten Dozenten um sich greift. Die Frage nach einer brauchbaren Didaktik wird abgelöst von dem Stoff, der zu vermitteln ist, und von der Funktion des zu Lernenden für die, die es lernen sollen. Der Stoff selbst (1.), die Begründung dafür, diesen Stoff zu

unterrichten (2.), und die Didaktik (3.) werden in analytischer Trennung diskutiert und deshalb praktisch auseinandergeschlagen. Man hofft auf eine Kiste von Kunstgriffen und Handreichungen, von Vorschlägen für listenreiche aber nicht allzu lange Umwege und auf eine anwendungsfähige allgemein-abstrakte Psychologie.

Einigen von uns ist bei diesen Diskussionen über die beklagenswert schlechten Voraussetzungen der Studenten aufgegangen, daß wir als Dozenten gerade das gerne voraussetzen würden, wovon wir nicht wissen, wie wir es unterrichten sollten. Wir richteten unsere Anstrengungen also genau darauf, im inhaltlichen Zusammenhang des Stoffes das „Fehlende“ zu vermitteln: woher abstrakte Begriffe kommen und wozu sie nützlich sind, wie man wissenschaftlich arbeitet, wie man beim Lesen überhaupt merkt, was wichtig und wesentlich ist.

Das hieß z.B. oft, daß ein kurzer Text fast Satz für Satz gemeinsam durchgesprochen wurde, oder aber daß wir mit Literaturangaben zu dem Thema gemeinsam in die Bibliothek gingen. Wir haben vor Beginn jeder Veranstaltung ein „Curriculum“ erarbeitet, aus dem die Studenten ersehen können sollten, was warum getan werden sollte und was sie dabei lernen können, welche Schritte gemeinsam und einzeln zu tun waren. Unter einem kleinen Kreis von Kollegen sind z.B. allgemeine Hinweise für das wissenschaftliche Arbeiten, aber auch bestimmte Teile der Lernzielkataloge, durch mehrere „Auflagen“ gegangen, indem jeweils die Seminarvorlagen des Kollegen aus dem vorigen Semester teils abgeschrieben, teils verbessert wurden.

Unser häufigster Fehler dabei war die Tendenz, inhaltliche Aussagen als „Lernziele“ auszugeben, was gleichsam in das moralische Gebot ausartet, diese Aussagen für richtig zu halten, ohne daß wir hätten beschreiben können, wie man zu dieser Einsicht kommt. Das ist so absurd, wie wenn man als Reiseziel einen Ort angibt, zu dem keine Eisenbahn hinführt, obwohl man mit sieben Koffern mit der Bahn unterwegs ist. Ziele müssen Stationen auf einem Weg sein; den Weg des Lernens zu beschreiben, ist aber viel schwieriger. Insbesondere sind wir uns noch nicht sicher, welche Art von Hinweisen in welcher Ausführlichkeit tatsächlich „im voraus“ (als Wegweiser) verstanden und kritisch verarbeitet werden können. Denn das Curriculum soll sowohl Entscheidungshilfe (über die Teilnahme oder, unter den Teilnehmern, über das Programm für das Semester) wie auch Arbeitshilfe darstellen.

Zunächst aber bin ich auf eine unerwartete andere Funktion unserer detaillierten Arbeitsplanung gestoßen. Es zeigte sich nach und nach, daß auch ohne umwerfende Erfolgserlebnisse im Hinblick auf die „Fortschritte“ der Studenten die Leiter der Veranstaltungen durch diese Arbeitspläne ei-

nen bedeutenden Fortschritt machten. Schon dadurch, daß wir überlegten, wie die Arbeit der Studenten vor sich gehen könnte, mußten wir zu bestimmen versuchen, welche Funktion die Diskussion im Plenum für das Lernen haben kann: was es für Studenten heißt, dort etwas „beizutragen“ oder aber zu schweigen, und was unsere Funktion als Leiter dann wäre. Für den Auftritt als personifizierte Wahrheit ist nun die Vorlesungsform geeigneter und ehrlicher. Aber dieser Anspruch wird immer noch unwillkürlich von Dozenten auch bei Diskussionen aufrechterhalten (wozu die Studenten oft kräftig beitragen), mit dem Erfolg, daß wir eine Angst einflößende Überwachungsfunktion einnehmen oder aber als heißgeliebte Patriarchen (selten Matriarchen) und Quelle mehr oder weniger knapper libidinöser Zuwendungen und Bestätigungen umworben werden.

Als wir unsere Vorbereitungen auf rational zu vermittelnde Lernprozesse abstellten (deren emotionale Basis nicht verleugnet aber reflektiert werden sollte), änderten wir unsere Art der Vorbesprechung der einzelnen Stunden. Wir überlegten nicht so sehr, was die Teilnehmer im Laufe dieser Stunde eingesehen haben sollten, sondern vielmehr: welche Fragen, die wir stellen könnten, tatsächlich echte (und vom Text und Kontext her zu verstehende) Fragen sind, die es zu beantworten lohnt.

Ich wurde vor einigen Jahren bei dem Versuch, die Übungsteilnehmer durch geschickte Fragen zur Diskussion anzuregen, von einem von ihnen aggressiv angefahren: ich würde mich wie eine Lehrerin verhalten; wenn ich irgendwelche Gedanken im Hinterkopf hätte, sollte ich nicht die Studenten danach fragen, sondern meine eigenen Gedanken selbst vortragen, möglichst auch schriftlich. Nach dem ersten Schock sah ich ein, daß ich in der Tat dabei gewesen war, Didaktik als eine Sozialtechnik zu üben. Seitdem ich versuche, mich an diesen Vorschlag zu halten und meine Gedanken selbst zu äußern, bin ich gezwungen, die Aufgaben einer Plenumsdiskussion offener zu definieren. Ich muß nämlich dann – so simpel das zunächst auch klingt – von den anderen Gesprächsteilnehmern erwarten, daß sie ihrerseits ihre eigenen Gedanken äußern, also nicht in erster Linie die, die ich als unentbehrlich für die Weiterarbeit ansehe. Das Thema einer Plenumsdiskussion muß sinnvoll als eine noch offene Fragestellung zu diskutieren sein, ohne daß der Dozent

sich verstellt. Dabei will ich weder die Studenten zu gleichqualifizierten Forschern hochstilisieren, noch zulassen, daß die Diskussionen eine unverbindliche, wohlthuende Gruppendynamik entfalten nach dem Motto: wie schön, wenn jeder etwas sagt. Aber ich beginne, mich von dem unbewußten Herrschaftsanspruch über dem Plenum zu trennen.

Eine weitere Klärung dieser Frage nach den Aufgaben des Plenums ist nur an Hand des Inhaltes, des Stoffes, möglich. Es muß nämlich überlegt werden, was die Teilnehmer wozu lernen sollten und was sie eigentlich gemeinsam tun könnten. Dann erst können wir untersuchen, durch welche Tätigkeiten die Studenten diejenigen Einsichten erreichen können, die wir in der traditionellen Diskussion ihnen aus der Nase zu ziehen versuchten.

Doch eine Folgerung allgemeiner Natur ist schon klar: es geht nicht an, für ein Seminar irgendeine spannende Fragestellung oder ein im Studienplan vorgesehenes Thema anzukündigen, um dann kurz vor Semesterbeginn sich Gedanken darüber zu machen, wie die Mitarbeit didaktisch angekurbelt werden kann. Das Thema einer Übung muß selbst didaktisch reflektiert sein, muß also Ausdruck einer Überlegung darüber sein, wie und woraufhin Studenten gemeinsam etwas lernen können. Diese Überlegung wird nur Erfolg haben, wenn Studenten daran beteiligt sind, da der Weg des Lernens von deren wirklichem Bewußtsein und nicht von unseren Vorstellungen ausgehen muß. Themenkataloge sind für die Studienplanung aber gänzlich ungeeignet⁸.

3. Damit komme ich zu dem dritten Moment einer falschen Richtung in der Hochschuldidaktik,

8 Die immer häufiger von der Verwaltung angeforderten Studienpläne sollten daher mit äußerster Vorsicht und einem Höchstmaß an Spielraum für Variationen entworfen werden. Hinzu kommt, daß wir außerstande sind, die Erreichbarkeit von Lernzielen hochschuldidaktisch auch nur für die Mehrheit der Studenten zu garantieren. Jede detaillierte Angabe von Lernzielen gegenüber der Verwaltung impliziert aber, daß deren Erreichung verlangt und überprüft werden kann. Alle prüfungsrelevanten Festlegungen sollten daher nach wie vor in der Form eines Themenkatalogs geschehen, während in der Prüfungspraxis versucht werden muß, didaktisch reflektiert, d.h. lernzielorientiert und auf das Studium bezogen, zu fragen.

neben der Projektion der eigenen Hilflosigkeit auf die Studenten und der Verwässerung der inhaltlichen Ansprüche als Ersatz für eine Hilfestellung bei der Erlernung von Arbeitsmethoden. Es wird nämlich in aller Regel die Didaktik als ein Problem aufgefaßt, das *nach* der Bestimmung des Stoffs ansetzt. Wenn der Dozent seine Übung nach diesem Verfahren plant, muß sich der unbewußte Herrschaftsanspruch bei ihm durchsetzen, da er sonst nicht wüßte, was er vor 50 Studenten eigentlich will. Er glaubt zwar, den Stoff zu *vermitteln*, herrscht ihn aber in Wirklichkeit den Studenten auf.

Die berechnete theoretische Folgerichtigkeit, die den Dozenten als Wissenschaftler ehrt, mit der er seine eigenen Erkenntnisse auch konsequent vertritt, wird unbesehen auf die Didaktik übertragen. Es entsteht der Versuch, die Lernprozesse *anderer* so zu organisieren, wie man einen *eigenen* Gedankengang systematisch vor der Niederschrift organisiert. Und mit einem Mal verwandelt sich die (sympathische) Überzeugung von der Richtigkeit einer Erkenntnis in den zwanghaften Versuch, die Denk- und Lernvorgänge ganzer Gruppen von Studenten vollständig zu kontrollieren. So werden „Leitfäden“ geschrieben, denen man die Herkunft aus einer politischen Plattform anzusehen meint: es wird dargelegt, was alle Teilnehmer während des Kurses einzusehen haben. Texte gelten dann, oft entgegen besserer Absicht der Leiter, nur noch als „richtig“ oder „falsch“. Die Fähigkeit, den Inhalt eines unzulänglichen, aber von seinem Stellenwert in der Wissenschaftsproduktion her ernstzunehmenden Textes überhaupt zu erkennen, wird bei den Studenten nicht mehr entwickelt. Dabei bleibt die Kontrolle des Plenums Täuschung, denn die angestrebten Lernschritte finden nicht wirklich statt, sondern an ihrer Stelle Anpassungsvorgänge, Bluff, Rollenspiel: man lernt nur, mitzureden oder es nicht mehr zu versuchen; man lernt, wer etwas zu sagen hat, und wie es sich anhören muß, wenn man etwas sagt.

Fazit: Der Prozeß, worin die Dozenten naturwüchsig aus ihren Erfahrungen lernen, führt oft zu „Heilmitteln“, die noch schlimmer werden als die Krankheit. Wie das vor sich geht, will ich an Hand der Geschichte eines Grundkurses über Erziehung und Gesellschaft kurz illustrieren.

Der Grundkurs sollte ausgehen von einer strengen Ablei-

tung grundlegender Zusammenhänge auf hohem Abstraktionsniveau. Der innere Aufbau des Kurses sollte der Systematik der Sache selbst folgen: zunächst als logische Entfaltung allgemeinsten Begriffe, dann als ihre Anwendung auf ausgewählte Themenbereiche. Es erwies sich beim ersten Versuch, daß die Studenten nicht mitzogen, sich überfordert und allerdings auch gelangweilt fühlten. Konsens wurde unter den Kursleitern über die Diagnose erreicht: man hatte den Studenten die Essenz und Zusammenfassung der eigenen Lernprozesse angeboten, die Studenten aber hatten sich bis dahin kaum mit dem Bereich auseinandergesetzt, konnten in den abstrakten Darlegungen weder die Aufklärung der Gründe für irgend etwas Bestimmtes noch die begriffliche Zusammenfassung zahlreicher Teileinsichten wiederfinden; sie fühlten sich nur von Behauptungen überrollt.

Dieses Problem wurde nun von den meisten Kursleitern als das „Problem des Einstiegs“ gefaßt. Der Kurs war richtig, die Studenten falsch; man müßte einen kleinen Vorlauf erdenken, um die Studenten auf den Kurs vorzubereiten. Die Einführung komplexer oder kontroverser Texte wurde abgewehrt, da der Kurs sich ja gerade als zu schwierig erwiesen hätte. Daß manche Studenten sich gelangweilt und insofern ausdrücklich unterfordert fühlten, läge daran, daß sie noch gar nicht begriffen hätten, worum es im Kurs ging. Zum „Einstieg“ wurden also entweder Texte ausgesucht, die bequem in einer oder zwei Stunden ideologiekritisch aufgearbeitet werden konnten (um die Empfanglichkeit für eine nunmehr einsetzende „richtige“ Methode herzustellen), oder solche, die kontrovers aber recht oberflächlich und polemisch (um nicht auf wichtige Teile des eigentlichen Kurses vorzugreifen) zum Themenbereich Stellung bezogen. Festgehalten wurde vor allem der Anspruch, daß das Lernen der Studenten dem Beweisvorgang des Wissenschaftlers entsprechen und vom Abstrakten zum Konkreten fortschreiten sollte. Die breite Auflehnung der Studenten gegen Abstraktionen, deren konkreten Sinn sie noch nicht ersehen konnten, gegen Vertröstungen auf spätere Semester, wurde (und wird) von den Dozenten häufig mit dem Hinweis auf falsche Bedürfnisse, auf illusionäre Heilerwartungen von der Wissenschaft, oder auf verfehlte Studienwahl abgewertet. Die Diagnose „Problem des Einstiegs“ diente der Flucht vor den unerfüllten Ansprüchen der Studenten, nicht ihrer Analyse. Implizit stand hinter diesen Lösungsversuchen die Annahme, daß die Studenten wegen mangelnder *Bereitschaft* nicht mitgearbeitet hatten – also das Bild des „lernunwilligen“ Studenten, dem allerdings die miserablen Studienbedingungen wohlwollend zugutegehalten wurden.

Einige von uns haben aber einen anderen Weg gewählt. Uns leitete dabei der Eindruck gewaltiger, aber blockierter Lernbedürfnisse bei den Studenten. Wir haben zu Beginn des Kurses ein materialreiches und gedanklich anspruchsvolles Buch gesetzt, wobei wir mit der Textwahl sicherlich ein Stück weit ins andere Extrem fielen; und wir haben die Lektüre des gesamten Buches innerhalb der ersten vier Wochen verlangt⁹. Das heißt, wir

9 Es handelte sich um FEND (1974); dabei erwies sich vor allem das 1. Kapitel als unzugänglich für Studenten, denen die Materie neu war. Wenn überhaupt, hätten wir mit dem 2. Kapitel anfangen sollen.

haben die Ansprüche höher gestellt – äußerlich gesehen. Aber: durch die Materialfülle sollte das Buch mitten in das Themenbereich hineinführen; die Studenten sollten die Chance haben, sachkundig zu werden für die Debatte um den Erklärungswert verschiedener theoretischer Vorgehensweisen; und es schien uns dadurch möglich, den Aufbau des Kurses zu begründen. Die Studenten hätten die Chance, nach Lektüre des ersten Textes ihre eigenen Interessen und Ansprüche an den Kurs zu artikulieren, weil sie über etwas (noch dazu gemeinsames!) Wissen verfügten und auf dieser Grundlage eigene Fragen stellen könnten.

Auch dieser Weg erwies sich nicht als durchschlagender Erfolg. Nur eine, relativ kleine, Gruppe von Studenten war in der Lage, dieses Vorgehen mitzuvollziehen. Vor allem waren die ausgearbeiteten Lernziele zu den einzelnen Texten so abstrakt, daß nur die Studenten sie „richtig“ verstanden haben, deren Gedanken ohnehin in den von uns beabsichtigten Bahnen verliefen – d.h., es konnten nur diejenigen lernen, die das zu Lernende vorher schon wußten. Die anderen Studenten machten ganz einfach aus jedem Thema das, wovon sie ihrerseits schon etwas verstanden.

In der näheren Besprechung der aufgetretenen Arbeitsschwierigkeiten, die eine Kollegin und ich mit zwei größeren Gruppen durchführten, zeigte sich, daß mehr auf dem Spiel stand als nur die Frage, wie gearbeitet wird. Wir hatten gefordert, daß die Studenten einen bestimmten Stoff erarbeiten sollten, aber die Begründung, warum *wir* wollten, daß *sie* das tun sollten, blieb, wie auch sonst üblich, im Dunkeln; selbst die Frage danach konnte erst gegen Ende des Semesters gestellt werden.

Wir hatten den Kurs entworfen unter der moralischen Verpflichtung zur Studienreform und der unsichtbaren „Überwachung“ der Kollegen, deren bloße Existenz uns in Bedrängnis brachte: wir mußten die Studenten so „entlassen“, daß sie auf das „vorbereitet“ sind, was die Kollegen in fortgeschrittenen Veranstaltungen mit ihnen machen werden. Zudem stellte uns die Minderheit von Studenten unter Druck, die es gelernt hatte, schon in der ersten Stunde nach dem „Anspruch“ des Kurses und nach unserer wissenschaftstheoretischen Position u.ä. zu fragen. So brachten wir unsere Vorstellungen bestenfalls mit distanzierter Sachlichkeit ein: wir begegneten den Studenten von vornherein mit dem Anspruch, daß *wir* etwas *für sie* taten, und daß die Sache selbst – nicht wir – die Forderungen stelle. Wir wollten selbstlos sein, um es allen recht zu machen; wir standen nur als Vermittler zur Verfügung und erklärten den Studenten immer wieder, warum der Stoff für sie wichtig sei. Sie hörten dabei heraus,

daß er offenbar für uns nicht wichtig war, zumindest spürten sie, daß wir nicht sagen wollten und vielleicht nicht konnten, warum wir unsere eigenen Vorschläge durchgeführt haben wollten.

Tatsächlich hatten wir den Kurs nicht aus freier Spontaneität heraus angekündigt sondern eher mit halbem Herzen planmäßig übernommen, und dann allerdings beschlossen, das Beste daraus zu machen. Bei solchen fest eingeplanten Kursen fahren diejenigen Kollegen besser, die einen gewissen spiritualistischen Glauben an die lebendige Existenz der Wissenschaft selbst aufbringen und daher persönlich glaubwürdig sein können, wenn sie als Diener einer Sache auftreten. Ob die Studenten dabei besser fahren, ist eine andere Frage. Sehr viele gelangen eher zu einem Gefühl persönlicher Unzulänglichkeit oder rebellieren blind, weil sie nicht derart von sich selbst abstrahieren können.

Dabei ist die Selbstlosigkeit solcher Dozenten nur scheinbar: von einer bestimmten Stufe des Erfolgs an der Hochschule an bietet die völlige Unterordnung seiner selbst unter die Aufgabe, eine wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln und zu vertreten, gleichzeitig die beste Aussicht auf den persönlichen Aufstieg, auf einen gesicherten oder höheren Gehalt und auf ein wohlthuendes Renommé, das zu ständig neuen schmeichelhaften Zuwendungen und Bestätigungen führt. Das ist der Preis, um den im Konkurrenzkampf der Kollegen stillschweigend gerungen wird; für die Masse der Studenten kommt er von vornherein nicht in Betracht. Kein Wunder, daß sie sich nicht mit diesem Verhalten identifizieren können, so wie es vor zehn Jahren noch die „besten“ Studenten ohne weiteres konnten. Daher können diejenigen, die damals gute Studenten waren, die Vermittlung von Lernprozessen nicht auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen als Studenten aufbauen. Manche von ihnen versuchen es dennoch, und sie lassen die Studenten, die sich dem nicht anpassen können, zynisch, aggressiv oder mit moralischem Druck abfahren. Bei den anderen, besonders aber bei den Dozentinnen, laden diese Studenten dann ihre Enttäuschungen und Aggressionen umso eher ab.

Die Schule sitzt uns in den Knochen. Ob wir die Mitarbeit der Studenten durch äußere Zwangsmittel oder durch die Weckung intrinsischer Motivation zu gewinnen versuchen, die Studenten werden hellhörig, sobald sie merken, daß der Dozent selbst keine Lust zu dem hätte, was er ihnen vorschlagen will. Sie wissen dann, was gespielt wird: scheinheilige Lüge, Anpassung, Konkurrenz und soziale Selektion. Das wissen die Kollegen oft weniger, insbesondere dann, wenn sie dieses Spiel eigentlich gar nicht wollen. Im dritten Abschnitt will ich daher zu ergründen versuchen, was uns dazu bringt, uns dennoch so zu verhalten; im vierten Abschnitt einige Hinweise sammeln, wie man daran gehen kann, es anders zu machen.

III. Da die bisher beschriebenen Einstellungen nicht zum Erfolg im Unterricht führen, könnte man erwarten, daß sie im kollegialen Gespräch bewußt gemacht und verändert werden. Das ist aber kaum der Fall. Dabei haben die Dozenten bei allen Differenzen ein gemeinsames Interesse an einer einigermaßen geplanten und voraussehbaren Ausbildung der Studenten. Jeder wünscht sich für seine Veranstaltungen Studenten, bei denen er irgend etwas Bestimmtes an Wissen oder Können voraussetzen kann. Wie sehr das der Fall ist, hat sich in Berlin in einem dreijährigen institutsinternen Ringen um Empfehlungen für den Umfang und die Reihenfolge der Grundkurse gezeigt: Keine Fachkommission außer derjenigen, die schon dazu verpflichtet war, wollte Studenten vor dem 3. Semester in ihren Grundkurs aufnehmen, obwohl insgesamt vier mehrsemestrige Kurse innerhalb der ersten vier Semester abgeschlossen werden sollten. Das Nachsehen haben bislang die Studenten. Aber selbst dieses Gerangel setzt ein Maß an versuchter gemeinsamer Planung voraus, das eher die Ausnahme als die Regel ist. Vorherrschend ist vielmehr die Absonderung der Kollegen voneinander und die Unfähigkeit, zuzuhören und voneinander zu lernen.

Das hat materielle Gründe; die Arbeitsplatzsituation und die Berufsperspektive der Hochschuldozenten erzwingen ihre Konkurrenz untereinander. LEPSIUS bezeichnet – die Lage seines Fachs für die Deutsche Gesellschaft für Soziologie einschätzend – die Nachwuchssituation als eine „ernste Wachstumsgrenze“, weil zur Besetzung aller bis 1975 zu erwartenden bzw. nicht besetzten Lebenszeitstellungen „mehr als ein Drittel aller derzeit promovierten Soziologen in H2/H1 Stellung“ in Anspruch genommen werden müßte (1973: 22). Für zwei Drittel der derzeit promovierten, an den Hochschulen lehrenden Soziologen – und selbstverständlich für alle, die noch promovieren könnten – wird Arbeitslosigkeit vorausgesagt; und dies erscheint dem Vorsitzenden des soziologischen Berufsverbandes als eine noch viel zu geringe Auslese. Daß viele der nicht mehr „in Anspruch genommenen“ Soziologen zweifellos auch andere Stellungen finden, ändert nichts an der Tatsache, daß die meisten Assistenten nach mehrjähriger, fast alles andere ausschließender Anstrengung, den merkwürdigen Beruf eines Lehrenden an der Hochschule gleichzeitig zu erlernen und verantwortlich auszufüllen, zum Berufswechsel gezwungen werden.

Diese objektiv erzwungene Konkurrenz schlägt sich bei Soziologen selten in unmittelbarer Verheimlichung von Erkenntnissen oder Quellen nieder (obwohl dies, wie auch der „Gedankenklau“, durchaus vorkommt). Aber das gegenseitige Taxieren herrscht überall vor, meist so zur Gewohnheit eingeschliffen, daß es nicht mehr mitreflektiert wird: jeder weiß, daß er ständig taxiert wird. Die Frage, wer „das Zeug zum Hochschullehrer hat“, ist oft ein Vierteljahr nach der ersten Anstellung als Tutor entschieden. Bei der zunehmenden Hierarchisierung der Professuren (Einrichtung und Ausweitung der „Leichtlohngruppen“, die ja die schwerste Arbeit, weil das größte Lehrdeputat bei gleichen Prüfungspflichten haben¹⁰; sie sind zugleich die berufliche Sackgasse qualifizierter Frauen) werden auch unterschiedliche Verkaufswerte unter der Hand geschätzt eine Bewertung, die mindestens bis zur Berufung auf einen ordentlichen Lehrstuhl aktuell bleibt.

Dabei wird der Alltag nicht so sehr von dem bewußten Gedanken an die unterschiedlichen Berufschancen beherrscht als von der dadurch bewirkte Anpassung an das, was gut abschneidet und den Verkaufswert steigert. Alle Tätigkeiten, die nicht mit beruflichem Aufstieg honoriert werden, werden dadurch entwertet; das gilt insbesondere für die Anfängerausbildung, die Studienberatung, die Konzeption, Planung und Durchführung von Studienreform, und für alle Verwaltungs- und Gremlienarbeit. Wer zu Beginn seiner Vertragszeit sich begeistert oder auch nur mit sichtbarem Verantwortungsfühl in diesen Bereichen engagiert,

10 In Berlin sind das die AH4- und AH3-Professuren, die früher vorwiegend an den Pädagogischen Hochschulen usw. existierten; seit etwa fünf Jahren werden solche Stellen vermehrt neben den alten AH6- und AH5-Stellen oder sogar unter Umwandlung der AH5-Stellen (Rückstufung bei Neubesetzung) an den Universitäten geschaffen. Man kann sagen, daß der zusätzliche Bedarf an Professuren, der durch die gestiegenen Studentenzahlen entstanden ist, zum größten Teil durch die Schaffung solcher Stellen – sofern überhaupt – gedeckt worden ist. Die Bundesregierung beabsichtigt bekanntlich in der neuen Besoldungsordnung C im 2. BesVNG drei Professorenklassen zu schaffen (C2 bis C4), deren Pflichtdeputat jeweils 8, 12 oder 18 SWSt betragen soll. Das dürfte dazu führen, daß die Inhaber der schlecht bezahlten Stellen übergeleitet werden in ebenso schlecht bezahlte Stellen mit einem Lehrdeputat von 18 SWSt (statt bisher 6). Wer die Arbeit an der Hochschule kennt, weiß, daß dies nur durch lügenhafte Ankündigungen erfüllt werden kann. Dazu siehe z.B. Erziehung und Wissenschaft, Oktober 1974 (Hochschulbeilage) und November 1974, S. 18.

sieht sich mitteilidig belächelt und findet kaum Unterstützung: sei es, weil die Kollegen nach drei Jahren nun schon auf dem Sprung sind und ihnen der alte Arbeitsplatz gleichgültig geworden ist, sei es, weil sie alle Kräfte des persönlichen Engagements für die Verteidigung der eigenen Berufsinteressen gegen die Ansprüche des Arbeitsplatzes zu brauchen meinen: um überhaupt noch Zeit zu finden für Forschungsprojekte und Veröffentlichungen und für die Pflege von Kontakten und Beziehungen. Andererseits breiten sich Neid und sogar oft Vergeltungsbestrebungen aus, sofern Kollegen erfolgreich Forschungsaufträge einfangen oder überdurchschnittlich viel veröffentlichen; sie werden verdächtigt, sich den lästigeren Pflichten entzogen zu haben.

In der Folge ist jede fruchtbare Diskussion über Forschungsansätze versperrt. Wer seine Sache noch nicht klar sieht, hat Angst, daß eine inhaltliche Diskussion ihn in seinen Befürchtungen bestätigen könnte, daß seine Bemühungen im Vergleich zu denen des Kollegen unzulänglich oder sogar im Ansatz verfehlt sind. Angesichts der herrschenden Unklarheit darüber, was zur Soziologie überhaupt gehöre, muß jeder damit rechnen, daß er in einem offenen Gespräch wesentliche Wissenslücken bloßlegen müßte. Aber auch derjenige, der tatsächlich überzeugt ist, einige gute Gedanken ausgearbeitet oder interessante Tatsachen entdeckt zu haben, fürchtet sich vor dem Vorwurf, daß er offenbar viel Zeit für Forschung übrig gehabt habe und daß ihm wohl eine weitere Verwaltungsaufgabe zugemutet werden könnte; so schweigt auch er lieber.

Man kann die Verhältnisse nur pervers nennen. Es gibt keine andere Möglichkeit, den Beruf eines Hochschuldozenten zu erlernen, als die, eine zeitlich befristete Stelle zur Ausübung dieses Berufs zu übernehmen. Wer aber während dieser befristeten Mitarbeit tatsächlich seine Kräfte den Aufgaben eines Lehrenden widmet, der die Lehre auch verantwortlich plant und verwaltet, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit diesen Beruf nicht ausüben können, da nur die Forschung den Sprung über die Hürden der Auslese ermöglicht. Das muß in der Tendenz dazu führen, daß diejenigen Wissenschaftler Professoren werden, die für eine Tätigkeit als Dozent die relativ geringsten Fähigkeiten oder Motivation aufweisen, denen es leichter fiel, sich den Anforderungen zu verschließen, die sich aus der Ausbil-

dung von Studenten ergeben. Von glücklichen Ausnahmen abgesehen müssen dagegen die besten Lehrer das Feld der Lehrtätigkeit räumen.

Es bleibt für die besondere Lage der Soziologie zu ergänzen, daß es an beruflichen Alternativen zur Hochschule weitgehend fehlt. Zwar gibt es durchaus Möglichkeiten, doch für die meisten Arbeitsbereiche ist außer einer allgemeinen theoretischen Qualifikation noch eine Spezialisierung, oft auch Praxiserfahrung erwünscht, sowie Erfahrung in der Durchführung von empirischen Untersuchungen. Für empirische Forschung ist aber an den Hochschulen wenig Platz; und jede Spezialisierung schränkt die ohnehin nicht gerade üppige Auswahl möglicher Stellen ein, auf die sich ein Soziologe mit einiger Hoffnung bewerben kann. Daher ist selbst für diejenigen, die während ihrer Assistentenzeit erkennen, daß sie keine guten oder glücklichen Hochschullehrer abgeben würden, die Möglichkeit des Verzichts auf diesen Beruf kaum gegeben. Da die allermeisten jungen Wissenschaftler heute nur auf der finanziellen Grundlage einer festen Anstellung wissenschaftlich arbeiten können, wird die Gefahr, keine Hochschullehrerstelle zu bekommen, zur existenziellen Bedrohung.

Über diese materielle Ebene hinaus wirkt die geringe Etablierung sozialwissenschaftlicher Arbeit außerhalb der Hochschulen auf das Selbstwertgefühl der Soziologen: Nur die gegenseitige Wertschätzung innerhalb der Hochschule gibt einen Maßstab dafür her, was als wissenschaftliche Leistung gelten kann. Es gibt keinen Rückhalt für die Einschätzung der eigenen wissenschaftlichen Kompetenz. Persönliche und sachliche Beurteilungen gehen daher oft ineinander über; Kränkungen sind ungleich schwerer zu ertragen, als in Bereichen, in denen eine gesellschaftlich anerkannte Leistung vorausgesetzt werden kann.

Das macht verständlich, warum trotz der relativen Aufgeklärtheit der Sozialwissenschaftler die gesellschaftliche Diskriminierung der Frauen und die Abstufung der Männer in Statusreihen nach dem Grad, wie sie einem spezifischen Männlichkeitsideal entsprechen (dem Bild des selbstsicheren oder von seiner Sache ausgefüllten, leistungspotenten Gelehrten), auch in diesem Bereich sich durchsetzt. Die von Geschlecht und Persönlichkeitsstruktur her schwächeren Dozent(inn)en regredieren unwillkürlich auf einen Standort, den sie durch wissenschaftliche Leistung wenig verändern können. Viele bemühen sich dabei von vornherein um Positionen, denen alle zustimmen können, um Arbeitsgebiete, die man ihnen nicht streitig machen wird, und um eine formal gerechte Verteilung der weniger aufstiegsrelevanten Tätigkeiten, die sonst auf sie allein abgewälzt werden könn-

ten; bald gewöhnen sie sich an, überhaupt nicht mehr zu sagen, was sie wirklich meinen oder wollen. Sobald mehr als drei Kollegen beisammen sind, wird nur noch über Formalien geredet: wer, wann, wo, wieviel, welche Texte, welche Kurse, wer ist „dran“? Wenn inhaltliche Differenzen dennoch aufbrechen, werden sie als solche gekennzeichnet und ausgeklammert: we agree to disagree und wir finden pragmatische Kompromisse.

Noch fataler ist aber, daß die von vornherein diskriminierten Dozent(inn)en nach meiner Beobachtung für das Mißlingen ihrer Veranstaltungen viel sensibler sind und es viel eher als ihre persönliche Schuld empfinden, wenn die Studenten nicht befriedigt sind. Sie glauben insgeheim an den geborenen Erzieher, der sie leider nicht sind; sie meinen, daß die Veranstaltungen aller Kollegen besser laufen, als ihre eigenen. Sie erleben oft Woche für Woche einen Angstanfall vor und/oder einen emotionalen Zusammenbruch nach der Sitzung: sie werfen sich zu Hause aufs Bett und heulen oder sie sehen fern und sind drei Stunden lang nicht ansprechbar – aber ums Verrecken reden sie mit keinem Kollegen darüber. Hin und wieder gibt es scheinbar unerklärliche Kündigungen, Erkrankungen, Selbstmordversuche; die Fälle, die ich kenne, betrafen alle Frauen. Unter diesen Umständen wird die Kommunikation über Studienreform und Hochschuldidaktik wenn möglich noch krampfhafter vermieden. Wer fühlt, daß ihm der pädagogische Eros fehlt, ist schließlich nicht weit von der Überzeugung, auch sonst nicht liebenswert oder liebesfähig zu sein. Die gestörten, konkurrenzlerischen Beziehungen unter den Kollegen können dieses Gefühl nur verstärken.

Das verschärft sich für Frauen, die wissenschaftlich tätig sind, dadurch, daß sie in der Regel mit Männern zu tun haben, die sie in irgendeiner Form zwanghaft herabsetzen. Selten können Männer, die eine Frau wissenschaftlich ernst nehmen, sie dann noch erotisch wahrhaben, es sei denn, sie ordnet sich eindeutig unter (erhebliche Alters- und Qualifikationsunterschiede verschleiern dies manchmal). Die Männer aber, die eine Wissenschaftlerin privat, insbesondere sexuell, akzeptieren, finden Mittel und Wege, ihre bedrohliche Überlegenheit durch kleine Erniedrigungen oder durch die Betonung ihrer Schwächen wieder abzuwehren. So lebt eine Dozentin entweder allein oder mit einem Mann zusammen, der ihr ständig beweisen muß, daß sie theoretisch oder praktisch doch nicht so sehr viel kann; während ein Dozent meistens eine Frau findet, die ihn anheimelt. Diesen Tatbestand halte ich sogar für noch wesentlich als den Unterschied des Umfangs, in dem Männer mehr als Frauen über untergeordnete Zuarbeit vom Partner des anderen Geschlechts verfügen (Tippen, Geld verdienen gehen, Haushalt machen,

Fahnen lesen, usw.). Zwar gibt es unter der heutigen Generation der Hochschullehrer wohl kaum einen Mann, der seine Position nicht den unbezahlten Hilfsarbeiten und Dienstleistungen mindestens einer Frau verdankt; aber es finden sich immer weniger Frauen bereit, für seine jüngeren Kollegen das fleißige Lieschen zu spielen. Der Unterschied in der Chance, psychische Unterstützung zu erhalten, scheint sich aber noch wenig verändert zu haben.

Diese durch die Konkurrenz bedingten Strukturen können nur deshalb die Lehre so stark beeinflussen, weil die Dozenten und Dozentinnen kaum Rückhalt bei den Studenten finden, wenn sie sich davon freizumachen versuchen. Im Gegenteil: wir erleben immer wieder, daß die Studenten nicht einmal die Möglichkeiten in Anspruch nehmen, eigene Interessen zu vertreten oder zu verwirklichen, auf die wir sie hinweisen. Eben diese Lähmung der Masse der Studenten – oft spürt man hinter ihren Einwänden oder ihrem hartnäckigen Schweigen eine maßlose Angst davor, sich auf irgend etwas einzulassen, das sich dann doch als das Falsche erweisen könnte – wirft die Dozenten auf ihre ichzentrierte Isolation zurück und verleitet sie dazu, Didaktik als eine Art werbewirksame Verpackung zu verstehen, mit deren Hilfe die Studenten zu etwas motiviert werden könnten, wozu kein eigener Antrieb sie treibt.

Gründe für dieses Verhalten sind nicht schwer auszumachen. Abgetrennt von allen möglichen Berufsfeldern und größtenteils ohne Anschauung oder Erfahrung der gesellschaftlichen Arbeit, auf die sich ihr Studium bezieht, könnten die Studenten ihr Studium nur dann selbst bestimmen, wenn sie theoretische Bezugspunkte hätten, um ihre Interessen abzuleiten. Das hieße aber, daß sie über das jeweilige Thema schon alles wüßten, was sie doch gerade lernen sollten, um begründen zu können, ob sie es lernen wollen. Zwar kann es auch Antizipationen des angestrebten Wissens – oft moralischer oder politischer Natur – geben; diese werden aber von den Dozenten fast immer verworfen (wohl aus dem Bedürfnis heraus, die eigene wissenschaftliche Kompetenz und die Differenziertheit ihres Urteils nachzuweisen: „So einfach ist das nicht!“). Oft können nur Dickköpfe und Dogmatiker diese Verunsicherung abschütteln und sich überhaupt noch zu etwas entschließen.

Gleichzeitig sind die Studenten immer stärker unter Druck, innerhalb eines begrenzten Zeitraumes zu einem Studienabschluß zu kommen, der zu irgendeinem Beruf befähigt. Wenn wir unter

diesen Bedingungen die Studenten anflehen, sie mögen doch zu dem Seminarplan etwas sagen, *ihre* Fragestellungen einbringen, die Übungen mitplanen, so bedeutet das nur, daß wir ihnen ihre reale Situation auch noch vorwerfen, daß wir die Tatsache, daß ihr Verhalten durch ihre materielle Situation bestimmt ist, als ein Verschulden oder eine Verstocktheit auslegen¹¹.

Die Auffassung, daß das objektive Interesse der Studenten sich auf eine möglichst schnelle und wirksame „Ausbildung“ für eine im kapitalistischen System aufzunehmende Lohnarbeit richten müsse, gewinnt gerade in gesellschaftskritischen Kreisen an Beliebtheit, sozusagen als desillusionierter Niederschlag des inneren Kampfes gegen utopische Hoffnungen. Daß die Studenten einen viel weitergreifenden Anspruch auf Bildung – auf einen Gewinn an Einsicht und auf die Entfaltung echter Fähigkeiten – als das eigene Interesse erfahren und äußern, wird dann mit subtilem Zynismus „erklärt“: dies sei nichts weiter als eine neue Gestalt der Ideologie des freien und gleichen Bürgers, die dem kapitalistischen Warenverkehr notwendig entspringe und noch einmal durch die relative Autonomie des verselbständigten Bildungssystems erzeugt werde. Politische Aufklärung der Studenten fange damit an, ihnen klar zu machen, daß Kopfarbeiter eben das tun müßten, wofür sie bezahlt würden, und sonst nichts. Me-ti's Bemerkungen über die törichte Verwendung von klugen Köpfen (BRECHT 1967: 436) gelten als falsches Bewußtsein. Wo allerdings die Studenten für den Kampf um ihr „berechtigtes Interesse“ an berufsbezogenen Studiengängen mobilisiert werden sollen, verkommen die oft spärlich besuchten Vollversammlungen zum Schattenboxen im linken Vereinswesen.

Aus dem Druck zum erfolgreichen Abschluß heraus jagen die Studenten nach Schein, und sie fragen bei der Studienberatung oft nur noch da-

nach, was sie alles machen *müssen*. Das verleitet leicht zu der Erwartung, daß die Studenten sich freuen würden, wenn wir unsere Vorschläge und Anforderungen möglichst genau auf den künftigen Beruf beziehen könnten. Im Gegensatz dazu steht aber ihr Verhalten in den Übungen vielmehr unter der Herrschaft ihres persönlichen Bedürfnisses, Zusammenhänge zu begreifen, ihrer Ängste, ihres Wunsches, auch einzusehen, warum sie etwas tun sollten. Die Frustration dieser Bedürfnisse macht es ihnen weithin unmöglich, auch nur das zu tun, was sie tun müßten.

Wenn es aber zutrifft, daß die aus dieser Frustration entstehende Lähmung der Studenten die konkurrenzbedingten Verhaltensweisen und die Hilflosigkeit der Dozenten nur verstärkt, dann führt uns die neunmalklugen Ableitung des illusorischen Charakters des Bildungsanspruchs auf jeden Fall in die Sackgasse. Sollen gerade Marxisten uns dahin gebracht haben, die Lebendigkeit der Menschen für eine Illusion zu halten? Denn auch wenn die institutionalisierte Praxisferne der Hochschulausbildung wiederum ein Grund für die Frustration der Studenten ist, so erklärt dies nicht, warum die Studenten nicht individuell versuchen, die für sie wichtigen Arbeitsbereiche außerhalb der Hochschule kennenzulernen und damit in Eigeninitiative diese Quelle ihrer Frustration aufzuheben. Sie tun es so wenig, weil sie ein qualitativ anderes Interesse haben als nur das, die herrschende Praxis anzusehen. Auf diese andere Qualität ihrer Bedürfnisse kann die Hochschule (und oft nur sie) eingehen.

Es stellt sich heraus, daß die Anstrengungen um Berufsbezogenheit nur einen sehr begrenzten Stellenwert haben können. Unsere Aufgabe ist es vielmehr, wenigstens punktuell zwischen dem Zwang zum Lernen und der Lust zum Lernen Brücken zu schlagen und damit Energien freizusetzen, die der Handlungsfähigkeit zufließen könnten. Das wird nicht etwa durch den Rückgriff auf das schon Erfahrene, durch unstruktururierte Kommunikation und „Selbsterfahrung“¹² erreicht. Es muß der Anspruch des Lernens die Vermittlung tragen. Dazu ist es erforderlich, daß Inhalte, die es zu begreifen lohnt, die Anstrengung

11 Dabei abstrahieren wir ohnehin schon davon, in welchem Ausmaß die Kräfte der Studenten durch andere wesentliche Probleme in Anspruch genommen werden, als da sind: Wohn- und Lebensformen zu finden, finanzielle Selbständigkeit zu erreichen, Liebesbeziehungen zu knüpfen, ein Mindestmaß an Selbstwertgefühl abzusichern, und die aus Familie und Schule mitgeschleppten Schädigungen der Persönlichkeit zu bewältigen; in den meisten Fällen kommt der hohe und unrationeller Zeitaufwand hinzu, den die alltäglichsten Angelegenheiten erfordern können, wenn man eigentlich zu wenig Geld hat, um zu leben.

12 Gegenüber Selbsterfahrungsgruppen bin ich skeptisch, vielleicht zu unrecht; ich gehöre jedenfalls zu denen, die von einer Gruppe eine Handlungschance erhoffen würden. Wie soll man auch etwas über sich selbst erfahren, es sei denn, in Beziehungen oder Handlungen, die etwas anderes zum Ziel haben, als eben sich selbst?

kosten, ständig im Mittelpunkt stehen. Aber das Lernen muß in seinem Inhalt vermitteln können: sowohl den Zwang zum Lernen (der Inhalt muß begründet werden können im Hinblick auf die konkreten Anforderungen möglicher Berufspraxis) wie auch die Lust zum Lernen: die Inhalte müssen so ausgewählt und so organisiert werden, daß es lustvoll sein kann, sich auf sie einzulassen.

Gerade der letzte Gesichtspunkt wird oft verdächtigt, eine Ausrede für verantwortungslose Lehrangebote bereitzustellen. Daher sei betont: es geht nicht darum, daß die Dozenten ihre Lust auf Kosten der Studenten betreiben (ihre Interessen an Forschung, Aufstieg oder Selbstbestätigung), sondern daß sie es als ihre Aufgabe anerkennen, die Studenten zu Möglichkeiten zu verhelfen, lustvoll zu lernen – was durchaus anstrengende Arbeit und auch schmerzhaft Prozesse der Selbsterkenntnis voraussetzt.

IV. In einem vierten Teil dieses Aufsatzes wäre es wünschenswert, konkret brauchbare Folgerungen für die Hochschuldidaktik aus dem Vorangegangenen zu ziehen. Leider ist die Abgrenzung von falschen Vorgehensweisen leichter, als der Entwurf richtiger. So beschränke ich mich im folgenden auf Hinweise, die für die Planung besserer Veranstaltungen wertvoll sein könnten.

1. Es ist gut, noch einmal zu betonen, daß das Thema einer Veranstaltung den Dozenten inhaltlich interessieren muß; wie soll er den Studenten sonst vermitteln, daß es befriedigend ist, etwas darüber zu lernen? Dies mahnt zur Skepsis gegen die Tendenz, Tutoren für die jahrelange Wiederholung eines Grundkurses einzustellen, oder gegen die Aufstellung verdinglichter Studienpläne, deren Inhalt verschiedenen Dozenten pflichtmäßig aufgelegt werden. Standardisierung der Ausbildung ist nur begrenzt möglich oder sie schlägt, selbst bei wohlbegründeten Konzeptionen, in Unbildung und Langeweile um.

2. Veranstaltungen müssen so entworfen werden, daß sie schrittweise zeigen, wie gelernt werden kann. Dabei stehen wir, wie mir scheint, vor folgendem Problem:

Die Studenten gehen an die Sozialwissenschaften mit einer zwiespältigen Einstellung heran, die aus dem widersprüchlichen Charakter des Bildungsanspruchs entsteht. Einerseits erhoffen sie, nun endlich die große Aufklärung

zu erleben, von der aus Richtlinien für das eigene Handeln aufgestellt werden können. Andererseits wehren sie eine Untersuchung der tatsächlichen Verhältnisse in der Befürchtung ab, mit der Erkenntnis des Ist-zustandes schon in seine Legitimierung eingewilligt zu haben. Sie lassen sich ungern auf das Verständnis eines Textes ein, wenn dieser etwas anderes aussagt als das, was sie ohnehin schon meinen. Damit wehren sie sich dagegen, daß ihre Voreingenommenheiten und Gefühlsorientierungen verunsichert werden; sie wehren sich dagegen, etwas zu lernen, oder vielmehr: durch den Kopf zu lernen. Sie halten die Wissenschaft gleichzeitig für eine erlösende Kraft der Handlungsanleitung und für eine böse, tückische List der Herrschenden; sie haben gleichzeitig das Verlangen, Neues zu hören, zu lesen, zu lernen, und eine Abwehr dagegen, sich irgend etwas anzuhören, was nicht ihrem Gefühl entspricht.

Jede Lehrveranstaltung muß daher anhand eines für das Thema geeigneten Textes *vorführen*, wie das Verständnis eines zunächst befremdlichen, nicht zur Begeisterung hinreißenden Textes mit Lustgewinn einhergehen kann. Dazu muß die Wiedergabe und das genaue Eingehen auf den Text geübt, im Plenum schrittweise vollzogen werden. Es sollte sich dabei um einen substantiellen Text handeln, der echte Einsichten zu bieten vermag, wenn man sich darauf einläßt, ihn zu verstehen, der andererseits den gefühlsmäßigen Orientierungen der Studenten nicht ins Gesicht schlägt.

Es muß darum gehen, gemeinsam die Erfahrung zu machen, daß die Beunruhigung, die beim Verstehen eines fremden Denkens entsteht, ohne Verlust der eigenen Orientierungen und der eigenen Identität überstanden werden kann. Wünschenswert wäre es daher, ein Thema zu wählen, bei dem auch der Dozent selbst für eine Verunsicherung und Differenzierung der eigenen Auffassungen empfänglich ist und sich nicht hinter seinem Wissensvorsprung verschanzt.

3. Da die personellen und sachlichen Bedingungen der Lehre miserabel sind, müssen wir verstärkt Erfahrungen darüber austauschen, was mit verschiedenen Gruppengrößen überhaupt gemacht werden *kann*. Man wird wohl ohne weiteres zugeben, daß man nicht die gleiche Veranstaltung mit 95 Teilnehmern durchführen kann wie mit 15 – auch dem Inhalt nach. Beim chaotischen Stand der Universitätsorganisation folgt daraus, daß wir zur Not geplante Veranstaltungen umändern müssen, wenn die Teilnehmerzahl anders liegt als vorgesehen, oder daß wir sie aufgliedern nach unterschiedlichen Funktionen¹³. Einige Erfahrungswerte

13 Dieses Problem ist zweifellos nicht bei allen Fächern oder an allen Hochschulen von der gleichen Vordringlichkeit, wie bei den Sozialwissenschaften in Berlin, wo wir uns an Teilnehmerzahlen von 60 bis 120 gewöhnen (bei „heißen“ Themen viel mehr). Doch könnten die folgenden Überlegungen eigentlich nur nützlicher werden, wenn die Lehre besser planbar wäre.

te können solche Entscheidungen (deren pragmatische Seite hier ausgeklammert wird) erleichtern.

Es läßt sich z.B. beobachten, daß bei mehr als 30 Teilnehmern – d.h. sobald eine beträchtliche Anzahl während der gesamten Diskussion schweigend zuhören muß (was äußerst ermüdend ist!) – es nicht mehr möglich ist, den Inhalt eines Textes vom Beginn der Sitzung an als bekannt vorauszusetzen. Es muß jedes Mal Zeit für die inhaltliche Wiedergabe bzw. Zusammenfassung eingeplant werden, woraus Verkürzungen im Inhalt der gesamten Veranstaltung folgen. Dies liegt, soweit ich sehe, an drei Mechanismen und hat mit dem Ausmaß der Vorbereitung der Studenten nichts zu tun.

Erstens ist *immer* daran zu denken, daß der Dozent bei der Verfolgung der Diskussion den Vorteil hat, vorher zu wissen, wohin der Hase läuft. (Abgesehen davon, daß der Hase manchmal stillsteht oder sich sogar versteckt; er weiß, wohin die Reise hätte gehen *sollen*, und das spüren die Studenten.) Daher überschätzt er grundsätzlich den Sinngehalt und die Einsehbarkeit des Verlaufs einer Diskussion.

Zweitens verschiebt sich die Richtung der Aufmerksamkeit der Teilnehmer, wenn die Gruppe ca. 30 überschreitet. Die Teilnehmer einer unübersichtlich gewordenen Masse orientieren sich an kleineren Gruppenstrukturen oder an Personen; sie benutzen unwillkürlich die Diskussionsbeiträge dazu, Orientierungsdaten über die Redner zu finden, oder beziehen die Äußerungen ihrer Bekannten auf Zusammenhänge außerhalb des Seminars. Das heißt: sie hören in der Sache nur halb zu, weil sie die Äußerungen der Anderen dazu brauchen, eine überschaubare Gruppenstruktur bekannter Personen herzustellen. Nur dann können sie ihre Aufmerksamkeit überhaupt aufrechterhalten. Das Bedürfnis nach Beziehungen und nach vernünftigeren Kommunikationsformen setzt sich gerade in den entfremdeten „Diskussionen“, in denen viele der Masse wegen sich sowieso nicht äußern können, hinterücks als verringerte Aufmerksamkeit für die Sache durch.

Drittens ist zu beobachten, daß in diesen Fällen eine Bestätigung des richtigen Textverständnisses (einfache Wiedergabe) das einzige sichere Mittel ist, die Diskussion an das zurückzubinden, was die Teilnehmer selbst tun. Und lernen ist nur möglich durch eigenes Tun desjenigen, der lernen soll. Muß man ihm den Mund verbieten, und das ist in großen Gruppen strukturell erzwungen, dann muß die Diskussion an sein Lesen anknüpfen und ihn zum weiteren Lesen verhelfen. Damit sind die Möglichkeiten, aus dem Plenum zusätzliche Einsichten und Gedanken herauszuholen, bei größeren Gruppen eingeschränkt, obwohl doch gerade bei vielen Teilnehmern ein größerer Fundus an sachdienlichen Einfällen vorliegen kann. Über sieht man dies, so geschieht es, daß der Dozent gerade die Stunde als gelungen empfindet, die die Studenten als verwirrend und unbefriedigend erleben.

In einer Gruppe von über 45 ist es bei vielen

(aber nicht allen) Themen äußerst schwierig, überhaupt eine Sachdiskussion zu führen. Diese Gruppengröße beeinflusst also auch noch die Themenwahl einschneidend. Mein Eindruck ist, daß die Abstraktionsebene reduziert werden muß bei einer größeren Gruppe, da der Anspruch, relativ abstrakte theoretische Äußerungen vor einem größeren Plenum vorzutragen, Angst erzeugt und vorzugsweise von den Teilnehmern aufgegriffen wird, die zu einer diffusen Form von Agitation fähig sind oder aber sich darin bestätigen, zu dozieren. Auch äußert sich die durch den Druck der Situation erzeugte Aggression z.T. als Abwehr gegen den Text oder das Thema.

Da die Dozenten nicht ihre Arbeitskraft je nach Zulauf vervielfachen können (wie die Forderung nach Aufteilung eines Seminars unterstellt), müssen pragmatische, oft radikale Lösungen mit den Studenten besprochen werden, sobald sich herausstellt, daß die Teilnehmerzahl für das geplante Vorgehen zu groß ist. Einfach loszuarbeiten und auf abbröckelnde Teilnahme zu hoffen ist für die Arbeit aller Teilnehmer tödlich, da keiner sich auf die fortgesetzte Mitarbeit des anderen verlassen kann.

Keine Lösung kann man sich von dem Versuch versprechen, voraussetzungs- oder leistungshomogene Gruppen zu bilden. Wir haben dies versucht und festgestellt, daß die „bereinigten“ Gruppen nicht besser als die „gemischten“ Gruppen arbeiteten, z.T. sogar schlechter, weil gegenseitige Hilfe abgeschwächt war. Bei solchem Vorgehen wird die eigentliche Problematik der Vermittlung von Lernbedürfnissen mit Lernzwängen, sowie die der materiellen Bedingungen des Studiums, unter der Hand zum Begaubungsunterschied verzerrt. Unter dem Mantel der Sachlichkeit wird eine erneute soziale Selektion der Bildungschancen vorangetrieben. Im übrigen variiert die Fähigkeit und Lust zur Abstraktion mehr mit Lebensalter, Geschlecht und praktischer Erfahrung als mit irgendwelchen äußerlich feststellbaren „Voraussetzungen“.

Alle mögliche Lösungen für das Problem übergroßer Teilnehmerzahlen führen in der Tendenz zu Abstrichen an dem Inhalt. Damit entdecken wir wieder, daß die Erweiterung der Bildungschancen mit ihrer Nivellierung oder Verwässerung einhergeht. Dies muß in der Tat den Studenten offen dargelegt werden, aber es muß dabei klar sein, daß die Ursache für die Abstriche nicht bei einer Unzulänglichkeit der Studenten liegt; mit dieser Erkenntnis wird nicht mehr der Fehler gemacht, an der Qualität der Texte etwas zu streichen, sondern nur an dem Umfang des Programms und an den Ansprüchen an die Arbeitsweise.

Wenn z.B. ein Plenum von 50 eine bestimmte Abstraktionsebene nicht bewältigen kann, bedeutet das noch lange nicht, daß die teilnehmenden Studenten einen Text dieser Abstraktionsebene nicht lesen können. Nur muß dieser Text genauestens wiedergegeben werden und nicht eine frei darüber hinausgehende Diskussion erwartet werden.

4. Das Eingehen auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Studenten bedeutet andererseits keine „weiche Welle“ ständiger Mehrheitsentscheidungen. Ich habe mir z.B. vorgenommen, nicht mehr zuzulassen, daß der für eine Sitzung vorgesehene Inhalt am Sitzungstag verschoben wird, weil die Teilnehmer sich nicht vorbereitet haben. Ein großer Teil studentischer Unlust zur Mitarbeit entsteht aus der Frustration, die sie erleben, wenn sie sich tatsächlich erfolgreich vorbereitet haben und die Diskussion dann doch nicht stattfindet. Zudem gewöhnen sie sich an, mit der Möglichkeit einer Verschiebung zu rechnen, und eine Rationalisierung mehr ist geschaffen, vor schwierigen Aufgaben zu resignieren. Aus eigenem Antrieb und ohne Fremdzwang wissenschaftliches Arbeiten zu organisieren ist für die Mehrzahl der Studenten derart schwierig, daß jede vermeidbare Entmutigung auch in der Form der kumpelhaften Schlamperei unbedingt vermieden werden muß. Gemeinsames Arbeiten muß eben heißen, daß alle Arbeiten und auch alle Änderungen geplant, vorher beschlossen werden.

Daß das Geplante stattfinden muß, kann nur richtig sein, wenn der Plan für geplante Änderungen auch wirklich offen ist. Eine Aufforderung in der ersten Sitzung, zu dem Seminarplan Stellung zu nehmen, ist aber unsinnig. Sind doch die meisten deshalb hingekommen, um sich über das Thema zu informieren. Bei der Planung eines Seminars sollte es daher eine sinnvolle Zäsur nach 2 bis 4 Wochen geben, nach der eine ausreichende Orientierung über das Thema entstanden ist und Veränderungen des Arbeitsplans diskutiert werden können. Ein inhaltlicher Aufbau, der allein nach der Systematik der Darstellung vorgeht, würde dagegen u.U. wesentliche Aspekte des Themas erst in der 5. oder einer späteren Sitzung überhaupt erwähnen, oder vielleicht den logischen Aufbau der Stunden so ineinander verzahnen, daß nach 4 Wochen gar nichts anderes sinnvoll beschlossen werden kann, als erst einmal fortzufahren. Die Planung der Arbeit muß aber auch inhaltlich, in der Begründung des Themas und im Zugang zum Stoff, so ver-

laufen, daß sich die Teilnehmer tatsächlich daran beteiligen können. Sonst führt das gerade dargestellte Prinzip der Durchführung eines einmal beschlossenen Plans nur zur Rigidität und zu Aggressionen.

5. Der „Wissensvorsprung“, den wir als Dozenten in der Lehre beanspruchen, ist in Wirklichkeit ebensosehr ein Vorsprung an mehr oder weniger durchgearbeiteter Lebenserfahrung und im Umgang mit der Sache gewonnener Urteilskraft. Wir geben dies nicht gerne zu, weil es uns persönlich exponiert, aber wer Seminare veranstaltet, beansprucht, daß die Studenten nicht nur aus Büchern sondern auch von ihm etwas lernen können. Es ist deshalb nicht nur berechtigt, sondern zum Teil notwendig, daß die Arbeit der Studenten inhaltlich durch die Interessen der Dozenten und nicht durch ein abstraktes, einheitliches Schema bestimmt wird. Das läßt sich an einem Beispiel – Planungsschritte für einen Grundkurs über „Erziehung und Gesellschaft“ – verdeutlichen.

Nehmen wir an, daß in dieser Veranstaltung einige grundlegende, systematisch zu begreifende Zusammenhänge angeeignet werden sollen – stichwortartig nenne ich die Gesichtspunkte der Verselbständigung des Bildungssystems, der Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung und ihrer Verwissenschaftlichung (wobei jeweils die historische und gesellschaftliche Bedingtheit dieser Entwicklungen illustrativ herausgearbeitet werden sollte), sowie die gesellschaftliche Formbestimmtheit der privaten Reproduktion und der Verkehrsformen der Individuen. Soweit sind die Inhalte abstrakt einheitlich bestimmt. Um die genannten Gesichtspunkte zu vermitteln, muß ich auch eine Reihe von geeigneten Texten in sinnvoller Anordnung vorgeben, außerdem eine klare Gliederung der Arbeitsschritte, inhaltliche Hinweise über das, was bei jedem Text besonders zu beachten ist, und eine kurze Erläuterung der Fragestellung als einer solchen, die noch sinnvoll diskutiert werden kann, weil dabei das Vorwissen eingebracht werden kann oder alternative Einschätzungen zum Vergleich vorliegen.

Wenn ich das habe, ist es aber noch lange nicht der Arbeitsplan für die Studenten, der angenommen oder verworfen oder um jeden Preis durchgesetzt werden kann. Vielmehr muß ich einen zweiten Schritt tun und mir die Funktionen dieser zur Gewohnheit gewordenen Abstraktionsebene klar machen. Die Abstraktion dient einmal dazu, daß sich die „Wissenden“, z.B. Kollegen, in Kürzeln und Andeutungen verständigen können; auch allerdings dazu, um konfliktreiche Auseinandersetzungen herum zu kommen, denn auf einer abstrakten Ebene ist die scheinbare Einigung möglich. Sie ist zugleich die Ebene des Aufbaus von Reputation; den Studenten gegenüber gerät sie insofern zum Imponiergehabe, das Angst macht oder nachgeahmt wird.

Produktiv ist diese Abstraktionsebene nur in ihrer vier-

ten Funktion, als Zusammenfassung des Wesens von durchschauten konkreten Erfahrungen, die ich gemacht habe. Die Begriffe haben mir nur deshalb etwas genutzt, weil ich mit ihrer Hilfe endlich etwas begriffen habe. Will ich sie den Studenten vermitteln, so genügt es nicht, deren innere Systematik zu entfalten; ich muß mich vielmehr darauf besinnen, was es war, das ich da endlich begriff. Und ich kann die Begriffe den Studenten nur mitteilen, wenn wir uns zuvor über etwas verständigt haben, was *diese* Studenten begreifen wollen, was ihnen ein Problem ist.

Der erste Schritt zu einer gemeinsamen Arbeitsplanung mit den Studenten kann darin bestehen, einen Teil von dem, was sie über Erziehung und Gesellschaft schon wissen, zu besprechen. Das kann anhand eines allgemeinverständlichen Textes geschehen; wichtig ist dabei vor allem, wenn ich den Text wähle, daß ich an seinem Inhalt einbringen kann, warum es für *mich* etwas gibt, was ich genauer begreifen will, und worüber ich die Einschätzungen der Studenten wirklich gerne hören würde.

Das könnte so vor sich gehen, daß am Ausgang unser gemeinsames Wissen über die Schule besprochen wird. Alle wissen um den Widerspruch zwischen Lustprinzip und schulischem Unterricht, um die Ungerechtigkeit der schulischen Selektion, um die innere Anpassung der erfolgreichen Schüler (die wir an der Hochschule alle gewesen sind) an Anforderungen und Verhaltensweisen, die wir zugleich ablehnen. Diese Diskussion muß nun keineswegs die anschauliche Ebene persönlicher Lebensgeschichte erreichen; im Gegenteil ist die persönliche Lebensgeschichte z.T. das, worüber wir zunächst am wenigsten wissen, denn es ist ein mühseliger und schmerzhafter Prozeß, die eigene Geschichte zutreffend zu erinnern und emotional zu bewältigen.

Wenn ich als Leiter dieses Thema als Ausgangspunkt vorschlage, setzt das voraus, daß ich persönlich damit beschäftigt bin, diese Strukturen und Merkmale der Schule möglichst genau zu begreifen, oder daß ich zu dieser Beschäftigung noch eine lebendige Beziehung habe. Sind für mich andere Erfahrungsbereiche vordringlich, dann kann ich den Studenten weit mehr an begrifflichen und methodischen Grundlagen vermitteln, wenn ich einen solchen Bereich zu dem Stoff mache, von dem ich ausgehe. Die Nachvollziehbarkeit der Abstraktion ist abhängig davon, ob eine lebendige Beziehung zur Konkrektion wahrgenommen werden kann.

Sicherlich wird auf diese Weise *nicht* gewährleistet, daß alle Studenten im Grundstudium gleiche gemeinsame Erkenntnisse stofflicher Art erwerben. Das hieße z.B. für den Bereich der Erziehung, daß es Studenten geben würde, die sich nur mit der Rolle der Frau in der Familie beschäftigt hatten, und andere, die ausschließlich über die berufliche Bildung gearbeitet hatten, wobei entsprechend unterschiedliche theoretische Ansätze angeeignet würden. Doch nicht dieses stoffliche Wissen gibt die gemeinsame Grundlage fortgeschrittener wissenschaftlicher Arbeit ab, sondern die Fragestellungen

sind es, die dabei entwickelt werden, und die am Stoff erworbene Abstraktionsfähigkeit, die zugleich weiß, wovon abstrahiert wird und mit welchem Gewinn.

Bei jener Auffassung der Studienreform, die um jeden Preis regelmäßig durchzuführende Veranstaltungen ausmachen will, gleiten die Studenten zu Objekten wohlwollender Planung herab; ihre Lebendigkeit wird als Fehlerquelle empfunden. Die formale Einheitlichkeit der Kurse dient nicht ihnen sondern dem ebenfalls nur formalen Konsens der Dozenten, durch den erst die festgelegten Veranstaltungen für jeden zumutbar werden. Würde dagegen die Identität des Dozenten mit dem von ihm geforderten Interesse an dem Stoff als wesentlich anerkannt, so entfielen die Möglichkeit, einen Kollegen zu zwingen, turnusmäßig einen „gerechten“ Anteil an der Studienreform zu übernehmen. Urtümliches Chaos droht wieder einzubrechen: jeder tut, wozu er Lust hat, und die Studenten können mit nichts rechnen.

Es fragt sich nur, ob dies eine vollständige Disjunktion ist: privatistisches Chaos oder formale Vereinheitlichung und Zwangswirtschaft. Mir scheint, den Studenten geht es unter beiden Extremen gleich schlecht. Bei der Zwangswirtschaft erliegen sie aber der zusätzlichen Repression, daß ihnen vorgetäuscht wird, es bestünde ein inhaltlich entwickelter Konsens der Dozenten, nur ihre persönliche Unzulänglichkeit würde ihnen die Einsicht in Herkunft und Grundlagen dieses Konsenses verwehren. Die gesuchte wahre Mitte wäre offensichtlich, daß das, was vorgetäuscht wird, auch wirklich zur Grundlage der Entscheidungen würde: wenn nicht der Konsens, dann wenigstens der inhaltlich entwickelte Dissens, der als solcher offen dargelegt würde. Dem steht aber entgegen, was SEIFFERT klar feststellt: „Es wäre äußerst irrig, zu erwarten, auf der ‚Grundlage‘ derartiger hochgradig gestörter Beziehungen könnte Hochschullehrer gemeinsam ein einigermaßen zusammenstimmendes emanzipiertes Studien- und Forschungsprogramm leisten. Wer etwas anderes glaubt, lügt sich in die Tasche“ (1974: 33).

Die echte Alternative ist also, den Studenten wenigstens nicht mit einer Tasche voll Lügen zu begegnen. Entscheidungsprozesse zu verhindern oder zu unterlaufen, die mit dem großartigen Versprechen „Studienreform“ die formale Vereinheitlichung und die zusätzliche, unnötige Entfremdung der Lehre als „objektives Interesse der Studenten“ ver-

kaufen, obwohl in Wirklichkeit nur die Angst der Dozenten voreinander, ihre Unfähigkeit zu Beziehungen oder zum inhaltlichen Austausch miteinander, und ihre Hilflosigkeit vor dem nie gelernten Beruf gekappt und verleugnet werden sollen. Wenn wir weniger Energien damit binden würden, uns gegenseitig zu kontrollieren, hätten wir vielleicht mehr für die eigentliche Studienreform übrig.

6. Zum Abschluß will ich die Erfahrung mitteilen, daß es hilfreich sein kann, mit den Studenten über die widersprüchliche Situation des Dozenten zu sprechen. Wenn ich das tue, bin ich nicht mehr nur Vertreter einer Sache, denn ich spreche von der Beziehung, die ich als Person zu meiner Arbeit habe: von Hilflosigkeit, Tendenzen zu Aggression, zur Verleugnung, zur Flucht in die Abstraktion, von den gestörten Beziehungen der Kollegen zueinander und dem geringen Rückhalt, den ich für das habe, was ich zu tun versuche; ich beschreibe auch genauer, wie dies sich für eine Frau darstellt. Damit berühre ich aber auch die Beziehung, die die Studenten zu mir als Person haben, die durchaus eine Wirkung auf deren Lust zur Mitarbeit oder deren Widerstand hat; ich berühre die Hoffnungen und Bedürfnisse, mit denen Studenten zu Lehrern und Erziehern in Beziehung treten. Es gilt daher, wie für jedes persönliche Eintreten eines Pädagogen in das Netz bewußter und unbewußter libidinöser Beziehungen: man muß wissen, was man will, und warum man es will. Der Dozent muß sich über die Beweggründe im klaren sein, die ihn dazu drängen, gerade zu diesem Zeitpunkt den Studenten seine eigenen Schwierigkeiten zu erklären. Das will ich etwas konkreter ausführen, weil ich festgestellt habe, daß wir damit oft Schwierigkeiten haben.

Ich erwähnte schon, daß die Erläuterung eigener Schwierigkeiten kein legitimes Mittel ist, um die unerfüllten Ansprüche der Studenten abzuwimmeln. Wer das versucht, lädt den Studenten einerseits Schuldgefühle auf, die ursprünglich seine eigenen waren. Er nimmt ihnen andererseits das Gefühl, daß ihre Bildungsansprüche überhaupt berechtigt sind. Um den unerfüllten Ansprüchen solidarisches zu begegnen, ist keine Klage über die eigenen Probleme nötig, sondern vielmehr ein ruhiger Hinweis darauf, welche Ansprüche wenigstens in diese Veranstaltung erfüllt werden könnten. Erfüllt die Veranstaltung überhaupt keine Ansprüche, dann ist es nicht mehr wichtig, ob die Studenten z.T. auch überzogene und unrealistische Wünsche gehabt hätten.

Nun kann es mir geschehen, daß ich den Zeitpunkt für geeignet halte, meine Situation als Dozentin zu beschreiben, und daß ich bei den Studenten auf deutlichen Un-

willen stoße. Es wäre falsch, diese Reaktion zu verallgemeinern und anzunehmen, die Studenten würden uns überhaupt nur als Lieferanten von Dienstleistungen sehen wollen. Ich muß vielmehr konkret untersuchen, warum ich zu diesem Zeitpunkt darauf gekommen bin, dies zu tun. Es wäre zu fragen, ob ein gemeinsames Bedürfnis von den Studenten und mir erkennbar geworden war (wenn auch latent), mein Verhalten zu verstehen, oder ob es vielmehr um die Beschwichtigung eines Konflikts gegangen ist. Es könnte nämlich sein, daß ich meine Schwierigkeiten darstelle, um von den Studenten die Zustimmung dafür zu bekommen, daß ich trotz meines Versagens insgesamt in Ordnung bin (das kann im Einzelfall berechtigt sein, man muß nur wissen, was man tut); oder ich suche sogar eine Bestätigung dafür, daß ich resignieren darf. Ich benutze die Studenten als mitfühlendes Publikum, um mich darüber hinwegzutrusten, daß ich vor meinem eigenen Anspruch versagt habe. Das erspart mir die Überprüfung des eigenen Anspruchs (ob bewußt? ob realistisch?) ebenso wie die genaue Kritik meines Scheiterns (wie könnte ich es anders machen?).

Spüren die Studenten, daß sie etwa in diesem Sinne benutzt werden sollen – und sie sind dafür sehr feinfühlig, denn sie haben gut 13 Jahre lang genau solche Erfahrungen mit Lehrern in der Schule gemacht, oft noch länger und krasser mit den eigenen Eltern –, so wehren sie sich dagegen, auch noch den Kummer der immerhin gut bezahlten Dozenten auf sich zu nehmen.

Wann kann es nun sinnvoll sein, über die Situation der Dozenten zu reden? Ich meine, daß es dann am ehesten nützlich sein wird, wenn die Teilnehmer einer Veranstaltung über ihr eigenes Scheitern reden. Es wäre z.B. möglich, daß ich frage, ob ihre Arbeitsschwierigkeiten in irgendeiner Weise durch mein Verhalten verstärkt werden. Manchmal kommen sie von selbst darauf, aber eine solche Frage von mir kann die Schwellenangst mindern, es auszusprechen. Die Hauptsache ist jedenfalls, auf Selbstrechtfertigung zu verzichten; erst recht muß jede Verteidigung durch Anhänger und Bewunderer aus der Gruppe abgelenkt werden. Im Eingehen auf die dann eingebrachte Kritik, die u.U. erst auf Wesentliches gelenkt werden muß, kann eine Schilderung der Widersprüche der eigenen Rolle nützlich sein, z.B. im Rahmen der gemeinsamen Überlegung, woher es kommt, daß Studenten sich durch bestimmte Verhaltensmerkmale abgestoßen, unter Druck gesetzt, geängstigt oder verärgert fühlen.

Damit ist nicht gemeint, laienhafte tiefenpsychologische Vermutungen auszutauschen, sondern vielmehr die Benennung und das Eingeständnis von Emotionen, die durch den tatsächlichen gegenwärtigen Verlauf der Lehr- und Lernprozesse hervorgerufen werden. Es kann z.B. den Studenten klar werden, daß sie zu Recht eine unter-

schwellig aggressive Tönung in den Reaktionen des Dozenten geahnt haben, und daß dies Gründe hat in dessen Situation, von denen sie nichts wußten, als sie die Aggressivität spontan auf ihre eigene Person und eigene Leistung bezogen haben. Das ist wichtig und kann sogar befreiend wirken. Die Studenten haben, wie wir alle, gelernt, was Ärger oder Ablehnung auf seiten der Lehrer oder der übermächtigen Mütter und Väter zu bedeuten hat: daß das Kind etwas falsch gemacht hat. Der schwächere Teil der pädagogische Beziehung wird in der Regel gezwungen, die Versöhnung anzubahnen, indem er die Schuld für die Aggressionen des Stärkeren auf sich nimmt. Jeder Erzieher, jeder Dozent tritt die Erbschaft lebenslang erfahrener pädagogischer Machtverhältnisse an; dies zu reflektieren ist auch in der Hochschuldidaktik unerläßlich.

Das heißt hier: die Darstellung unserer Schwierigkeiten gegenüber den Studenten muß dazu dienen, deren Schuldgefühle und Ängste abzutragen, nicht dazu, selbst freigesprochen zu werden. Unser eigenes Bedürfnis nach psychischer Entlastung und danach, verstanden zu werden, muß uns vielmehr darauf verweisen, doch immer wieder die mangelnden oder gestörten Beziehungen anzugehen, die unter denen herrschen, die in der gleichen Situation sind.

Literatur

- BRECHT, B., 1967: Me-ti/Buch der Wendungen. In: ders.: Gesammelte Werke, Band 12. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 FEND, H., 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz.
 HERVE, F., 1973: Studentinnen in der BRD. Köln: Pahl-Rugenstein.
 LEPSIUS, R., 1973: Die personelle Lage der Soziologie an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1, 5–25.
 SCHNEIDER, P., 1971: Bericht aus einer Berliner Volksschule. Kursbuch 24, 61–81.
 SEIFFERT, J. E., 1974: Thesen zur Studienberatung. Erziehung und Klassenkampf 14, 31–52.
 SIEFER, G., 1973: Das Studium der Soziologie in der Bundesrepublik Deutschland. Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1, 28–53.

Anschrift der Verfasserin:
 DR. CAROL HAGEMANN-WHITE
 1 Berlin 15, Pfalzburger Straße 72