



BAND 22

STUDIEN DES AACHENER KOMPETENZZENTRUMS
FÜR WISSENSCHAFTSGESCHICHTE



Ines Soldwisch, Armin Heinen (Hrsg.)

DAS STUDIUM DER GESCHICHTE

Vorlesungsgeschichte und autobiographische
Erzählungen 1945–2017

kassel
university



press

**Studien des Aachener Kompetenzzentrums
für Wissenschaftsgeschichte**

Band 22

Herausgegeben von
Dominik Groß

Ines Soldwisch, Armin Heinen (Hrsg.)

Das Studium der Geschichte

Vorlesungsgeschichte und autobiographische
Erzählungen 1945–2017

Schriftleitung: Julia Nebe

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN print: 978-3-7376-0732-2

ISBN online: 978-3-7376-0733-9

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737607339>

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-407331>

© 2019, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Tübingen
Printed in Germany

Vorwort

Ines Soldwisch, Armin Heinen

Eine Geschichte des Geschichtsstudiums? Das klingt auf Anhieb wenig spannend. An der RWTH Aachen fand die Idee allerdings sofort begeisterte Mitstreiter und breite Unterstützung. Dominik Groß (Institut für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin) sagte die Teilnahme des Aachener Kompetenzzentrums für Wissenschaftsgeschichte zu (de facto seine unmittelbare Hilfe). Die Aachener Kolleginnen und Kollegen mussten nicht überredet werden, um Beiträge zu liefern, auch die emeritierten nicht. Die Mitarbeiter engagierten sich – nicht nur durch ihre Aufsätze. Angelina Pils und Alina Cohnen sagten zu, als Studierende ihre Erfahrungen mit dem Geschichtsstudium zu reflektieren; für sie ein schwieriges Unterfangen. Konstantia von Avenarius, Heidi Mülstroh, Christiane Thelen aus dem Sekretariat der Frühen Neuzeit/Neuzeit sorgten für die Organisation und Bewirtung während der Konferenz. Kurz, der vorliegende Band wäre in dieser Form nicht realisierbar gewesen, ohne großartige Rückmeldung durch die Vortragenden und die helfende Hand vieler.

Ganz besonderer Dank gilt aber Dominik Groß und Julia Nebe. Dominik Groß stellte nicht nur Mitarbeiter seines Teams für den reibungslosen Konferenzablauf zur Verfügung, er half auch bei der Publikation des vorliegenden Bandes und nahm ihn in seine Publikationsreihe auf. Julia Nebe (Medizingeschichte) war die gute Fee der Konferenz, und sie verantwortet den Drucksatz aller Texte. Wer weiß, wie viel Arbeit es bedeutet, ganz unterschiedlich formatierte Dokumente zu vereinheitlichen und in eine passende Struktur zu bringen, ahnt, was an Arbeit dahinter steckt.

Nicht alle Vorträge während der Konferenz sind im vorliegenden Band reproduziert. Es fehlen etwa die Ausführungen von Pieter Caljé (Universität Maastricht) über das Konzept des Problem Based Learning. Obwohl die Studierenden an der Limburger Universität das wissenschaftliche Arbeiten mithilfe des Problem Based Learning selbst entdecken sollen, halten die Historiker bewusst an den „Lectures“ als Lehrform fest. Welche Struktur die Vorlesungen unter diesen Umständen haben, welche Erfahrungen die Lehrenden damit machen, war spannend zu erfahren. Leider konnte Pieter Caljé seinen Vortrag, der ein wenig aus dem Off referierte, nicht zur Verfügung stellen. Verzichten mussten wir auch auf den Beitrag von Max Kerner, weil er mit „seinem“ Leonardo-Projekt derzeit ein ganz neuartiges Lehrkonzept für die RWTH aufbaut.

Unser Dank gilt schließlich Anika Schleinzer. Sie muss auf jeden Fall erwähnt werden. Sie hat ein höchst aufschlussreiches Protokoll über die Konferenzvorträge und Konferenzdiskussion angefertigt. Ihre Vorlage hat uns das Schreiben der Einleitung wirklich erleichtert.

Ines Soldwisch / Armin Heinen

Inhalt

ARMIN HEINEN, INES SOLDWISCH Vorwort	5
ANIKA SCHLEINZER, INES SOLDWISCH, ARMIN HEINEN Einführung	9
ARMIN HEINEN Vorlesungsgeschichte als Wissensgeschichte	19
HARALD MÜLLER Die „Vorleser“. Eine kurze typologische Veranstaltungslehre	33
PAUL THOMES Die Vorlesung als Sozialisationsraum – Geschichte und sich selbst erfahren	39
INES SOLDWISCH Medieneinsatz in der Vorlesung – Zur Herausforderung der Aufmerksamkeitsgewinnung	47
ARMIN HEINEN Skizzen zu einer Geschichte des Geschichtsstudiums in der Bundesrepublik 1945-2017 – Themen, Thesen, Herausforderungen	53
KLAUS SCHWABE Geschichtsstudium im Umbruch der 50er Jahre: Tradition, lebensweltliches Orientierungsinteresse und Berufsaussichten	99
DIETRICH LOHRMANN Geschichtsstudium und Vorlesungen an der Universität Freiburg im Breisgau 1957-1962	107
KARL LEO NOETHLICHS „Die Zeit des Umbruchs“ – Meine Studienzeit in Köln 1965-1971	113
ARMIN HEINEN Generation Humboldt – Zukunftsgewissheit, spielerische Freiheit und erste Zweifel. Das Fach „Geschichtswissenschaft“ als soziale Heimstätte	119
CHRISTINE ROLL Ein wenig aus der Zeit gefallen – sorgloses Geschichtsstudium im Konstanz der 1980er Jahre	127

DOMINIK GROB „Berufswunsch Medizinhistoriker? Da bin ich leider überfragt...“ Von den Hürden eines Doppelstudiums in den 1980er Jahren	133
KLAUS FREITRAG Das Geschichtsstudium der 1990er Jahre	153
FLORIAN HARTMAN Kontingenz des Studienverlaufs oder Freiheit bis zur letzten Prüfung	165
SASCHA PENSHORN Das lange Ende einer Lebensform – Geschichtsstudium in der letzten Generation vor Bologna	171
CHRISTOPH LONDON Ein Studium mit dem Abschluss „Diplom-Gymnasiallehrer“ – eine Aachener Besonderheit	175
ALINA COHNEN Vom beschaulichen Landleben zu internationalen Zeitreisen – Bereichernde Erfahrungen trotz Studienordnung à la Bologna	191
ANGELINA PILS Generation Zauberlehrling – Goethe, Harry Potter und Bologna	203
Autorenbiographien	209
Korrespondenzadressen	213

Einführung

Anika Schleinzer, Ines Soldwisch, Armin Heinen

Die Geschichte des Geschichtsstudiums nach 1945 ist für die Geschichtswissenschaft wie ein „schwarzes Loch“: Dem normalen Beobachter bleibt sie verborgen und unsichtbar, gleichwohl existiert sie und prägt unmittelbar die Gegenwart. Wie auch das „schwarze Loch“ ist die Geschichte des Geschichtsstudiums hoch komplex und einem permanenten Wandel unterlegen. Selbst die spezialisierte Forschung, die Historiographiegeschichte, hat Schwierigkeiten, die Geschichte des Geschichtsstudiums angemessen zu erkunden und schlüssig zu deuten. Weshalb? Als Historikerinnen und Historiker verändern wir alltäglich die Studienpraxis: durch Neukonzeption von Studiengängen, durch Veränderung von Prüfungsordnungen, durch Publikation wissenschaftlicher Arbeiten, durch Erproben neuer Lehrkonzepte. Zugleich sind es die Studierenden, die das Lehren in der Geschichtswissenschaft verändern: durch ihre Zahl, durch ihre Vorkenntnisse, durch ihre Interessen, durch ihr Engagement. Und schließlich sind da noch die sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen und die immer wieder neuen Vorgaben der Politik, die das Studium der Geschichte beeinflussen. Wie Geschichtswissenschaft unter diesen Voraussetzungen ihre Lehre immer wieder den veränderten Verhältnissen angepasst hat, welche Motive die Lehrenden in der Vergangenheit leiteten, welche eigenen Erfahrungen ihre Lehrkonzepte reflektierten, welche didaktischen Überlegungen die Dozierenden entwickelten, wie die Studierenden die Lehre mit geprägt haben – das ist bisher noch kaum beschrieben worden. Die Geschichte des Geschichtsstudiums – das bleibt an dieser Stelle schon einmal festzuhalten – erfordert einen ungewöhnlich breiten Forschungsansatz, von der Geschichte Einzelner über die Sozialgeschichte und die Institutionengeschichte bis zur Ideengeschichte.

Und dennoch ist die geschichtswissenschaftliche Lehre dem forschenden Fragen zugänglich, auch für die Zeitgeschichte, also für die Jahre 1945-2018. Mehr noch, die Voraussetzungen für eine Untersuchung sind günstig.

Mit dem „cultural turn“ nämlich wurde Geschichtswissenschaft stärker als zuvor reflexiv. Sie wendet heute das historische Fragen und die geschichtswissenschaftliche Methodik auf sich selbst an, indem sie Pfadabhängigkeiten untersucht und die Kontexte des geschichtswissenschaftlichen Forschens und Schreibens aufdeckt. Diese Herangehensweise hat die Geschichtstheorie ebenso befördert wie die Historiographiegeschichte, die Alltagsgeschichte oder die Erinnerungsgeschichte. Nur die Geschichte des Geschichtsstudiums und ihrer Akteure haben bisher wenig Aufmerksamkeit gefunden. – Das hat gute Gründe. So wird es noch einige Zeit dauern, bis private Quellen zum Thema einzusehen sind (Briefe, Tagebücher, Mitschriften, Vorlesungsskripte, Seminarkonzepte, E-Mails, usw.).

Dazu kommt, dass angesichts der Vielfalt an Themen, denen die Zeitgeschichte sich stellen muss, der Praxis des Geschichtsstudiums nur eine vergleichsweise geringe gesellschaftliche Relevanz zugemessen wird.

Doch die Geschichte des Geschichtsstudiums ist wichtig! Geschichtswissenschaft muss Auskunft darüber geben, was sie in der Vergangenheit in der Lehre geleistet hat, wie sie sich immer wieder neu den gesellschaftlichen Herausforderungen gestellt hat und wa-

rum das Studium der Geschichtswissenschaft nicht nur klug für die Gegenwart, sondern auch geschickt für die Zukunft macht. Deshalb hat das Aachener Kompetenzzentrum für Wissenschaftsgeschichte am 1. Dezember 2017 sich bei seiner 11. Jahrestagung der Geschichte des Geschichtsstudiums zugewandt. Einen tatsächlich innovativen Beitrag zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte zu leisten, darum ging es. Aus zwei verschiedenen Perspektiven heraus sollte das Studium der Geschichte erkundet und damit das eingangs beschriebene „schwarze Loch“ eingegrenzt und verortet werden.

In einem ersten Zugriff galt es, Geschichte und Funktion des „autoritativen“ Erzählens und Erörterns in der Hochschullehre – vornehmlich in Vorlesungen – als eine der Geschichtswissenschaft eigene und doch scheinbar veraltete Lehrform zu thematisieren und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lehre in der Gegenwart herauszuarbeiten.

Im zweiten, größeren Teil ging es darum, die Geschichte des Geschichtsstudiums aus der Sicht (ehemaliger) Studierender zu reflektieren. Eine Besonderheit der Zeitgeschichte liegt darin, dass sie ihre Quellen selbst zu erzeugen vermag. Daher lag es nahe, dass Historikerinnen und Historiker der RWTH (Professorinnen und Professoren, Dozierende, Doktorandinnen und Doktoranden, Studierende) über ihr Geschichtsstudium aus eigener Erfahrung berichteten.

Befragt haben wir uns also selbst, als ehemalige und jetzige Studierende, als Zeitzeugen geschichtswissenschaftlichen Studierens in Vergangenheit und Gegenwart. Dabei – und dessen sind wir uns durchaus bewusst – bilden wir eine herausgehobene Gruppe, da wir unser Studium erfolgreich abgeschlossen, in der Geschichtswissenschaft reüssiert haben. Unsere unterschiedlichen Schulerfahrungen schienen uns wichtig (differierend nach Bundesland, nach Zeitraum des Schulbesuchs), die Studienwahl, die Stationen des Studiums und schließlich die Entscheidung zur Promotion.

Was erwartet nun die Leserinnen und Leser? In seinem einleitenden Aufsatz zur Vorlesungsgeschichte beschreibt ARMIN HEINEN die Brüche und strukturellen Kontinuitäten der vorlesungsorientierten Wissensvermittlung für den großen Zeitraum vom Hochmittelalter bis in die Gegenwart. Er stellt ganz unterschiedliche Typen von Vorlesungen vor und verortet deren Gestalt in spezifischen gesellschaftlichen Strukturen und daran gekoppelten Wissenskulturen. Wenn heute, so die These, ganz unterschiedliche Vorlesungstypen nebeneinander stehen, dann haben diese ihre Wurzeln in differierenden historischen Wissenskonstellationen.

Freilich, alle Vorlesungen heute müssen den gegenwärtigen Kommunikationsbedingungen entsprechen. Deshalb sind Vorlesungen im Jahr 2018 keine reinen Vorlesungen mehr, sondern dialogisch ausgerichtet und stark medial unterfüttert. Andererseits wirken Erwartungen und Bildungserfordernisse der Vergangenheit nach, sind keineswegs irrelevant oder obsolet geworden. Die Geschichte der Vorlesung lässt sich als Ausdifferenzierung beschreiben, so wie Vieles im Prozess der Modernisierung. Die Vielfalt der heutigen Vorlesungstypen mit ihren je eigenen Traditionen entspricht demnach den Erfordernissen einer höchst komplexen, ausdifferenzierten Lehrsituation in der Gegenwart. Je nach Vorlesungstypus werden unterschiedliche Hörer angesprochen, differierende Informationsbedürfnisse befriedigt, gelten unterschiedliche didaktische Anforderungen, variiert der Medieneinsatz. Die Vorlesung zielt das eine Mal auf fachliche Sozialisation und kritische Refle-

xion, das andere Mal auf Wissenüberblick und Orientierung, dann wiederum auf die Erprobung neuer Deutungskonzepte.

In seinem „Versuch einer (brachialen) Typologie“ persifliert HARALD MÜLLER die „Performance“ der magistral überhöhten Professoren in ihrer spektakulärsten Rolle als „Vorleser“. In diesem, aufgrund der großen öffentlichen Wirkung außergewöhnlichen „Akt der Verkündigung“ träten die verschiedenen Arten der Selbst- und Wissensinszenierung besonders auffällig zu Tage. Vier klassische Typen ließen sich erkennen: Der „fleischgewordenen Gebhardt“, der sein Konzept kleinschrittig erarbeitet hat und seinen Stoff virtuos beherrscht; der „joviale Gigant des Wissens“, der ohne ein enges Gliederungskorsett in einer Art Erzählstunde frei über ein Thema referiert; der intellektuelle Virtuose, dem beim Denken zugehört und -geschaut werden darf und schließlich der brillante Rhetoriker, der sein „Bildungs-event“ mit viel (vormodernem) Medieneinsatz inszeniert. Müllers Typologie lädt dazu ein, die jeweilige Spezies auch in den nachfolgenden Beiträgen wiederzuentdecken. Und tatsächlich spielt der vorlesende Professor (seltener die Professorin) in fast allen Erinnerungen eine Rolle.

PAUL THOMES verdichtet seine Erfahrungen als Studierender und Lehrender von Vorlesungen in aussagekräftigen Diagrammen. Da kommt ihm die Erfahrung als Wirtschafts- und Sozialhistoriker zugute. In der Vorlesung, so seine Überlegung, wird dem universitätsfernen Studienanfänger ein handlungsbefähigendes Modell geschichtswissenschaftlicher Narration und Inszenierung angeboten. Die Vorlesung vereinfache die Position der Studierenden in der Rolle der Zuhörer, mache die Studierenden gleich und schaffe damit einen Raum der Solidarität und der Sozialisation. Mit zunehmender Dauer des Studiums, so das weitere Ergebnis der Überlegungen, wird aus dem neugierigen, staunenden Zuhörer ein ernüchterter, distanzierter, kritischer Diskutant. An diesem Punkt ist die Ausbildung zum erfolgreichen Historiker bzw. zur erfolgreichen Historikerin für den Einzelnen erkennbar abgeschlossen.

INES SOLDWISCH analysiert den Medieneinsatz in der Vorlesung und thematisiert vor allem die „Herausforderung“, vor der Lehrende in der postmodernen Gesellschaft der Gegenwart stehen. Immer schwieriger sei es für die Dozierenden, Aufmerksamkeit zu gewinnen. Die Studierenden verfügten heute über eine Vielzahl von Alternativen zur Vorlesung: gedruckte, didaktisch aufwendig gestaltete Einführungen, aber auch motivierende, reichlich gebildete und aktivierende Internetangebote. Die Selbst- und Wissensinszenierung der Lehrenden während der Vorlesung habe sich aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, Geschichte „sicht- und hörbar“ zu machen, grundlegend geändert und erfordere neue technische Kompetenzen sowie ein grundlegend anderes Zeit- und Präsentationsmanagement. Gleichzeitig falle es den Studierenden immer schwerer, neunzig Minuten konzentriert mitzudenken, wenn etwa das Mailprogramm sich meldet oder ein Facebookeintrag Aufmerksamkeit einfordert. Die Vorlesung verlange insofern nicht nur von den Vortragenden ein Eingehen auf das Publikum mit seinen Hör- und Sehgewohnheiten, sondern zugleich ein hohes Maß von Selbstdisziplinierung seitens der Studierenden.

Der zweite Themenblock beginnt mit einer skizzenhaften Übersicht zur Geschichte des Geschichtsstudiums 1945-2018. ARMIN HEINEN unterscheidet zunächst mehrere größere zeitliche Abschnitte und hebt hervor, wie viele Faktoren das Erlernen geschichtswissenschaftlichen Arbeitens beeinflussten. Auf der Makroebene hätten gesellschaftliche,

wirtschaftliche und kulturelle „Rahmungs-faktoren“ die „Geschichte der Universität“ im Allgemeinen und die „Geschichte des Geschichtsstudiums“ im Besonderen beeinflusst. Zur Makroebene zählt er auch die Geschichte der Geschichtswissenschaft selbst. Deren immer neuen Fragen und neuen Zugriffe stellten an die Studierenden immer komplexere Anforderungen. Auf der Mesoebene, so Heinen, bestimmten die Institute, wie das Geschichtsstudium aussehen sollte. Letztlich entschieden Institutskonferenzen und Fakultäten über Studienverlaufspläne, Prüfungsordnungen oder Modulhandbücher. Sie definierten damit die Erwartungshaltungen an die Studierenden. Auf der Mikroebene erfolgte dann die konkrete Lehre.

Für die Phase des Wiederaufbaus (1945-1949) beobachtet Heinen eine starke Tendenz, an die Organisationsstrukturen und Ideale der Vorkriegszeit anzuknüpfen, auch wenn einzelne universitäre Neugründungen eine gewisse Innovationsfreude zeigten. Die Selbsterziehung und das wissenschaftliche Denken standen im Vordergrund. Studierende und Professoren erschienen als jeweils homogene Gruppen, die aufgrund ähnlicher sozialer Herkunft und Vorbildung in denselben Regelsystemen kommunizierten und die in sie gesetzten Erwartungen wechselseitig erfüllten. In der Phase der Normalisierung (1950-1955/57) festigte sich die „Ordinarienuniversität“ als Institution, an der nach Humboldt'schem Leitbild gelehrt und gelernt werden sollte. Die umfassende Bildung und die Entfaltung des Individuums standen im Vordergrund. Die Erinnerungen an das Geschichtsstudium aus dieser Zeit spiegeln den Prozess des „Sich-Einfügens“ in diese eigentlich abgehobene Welt der Wissenschaft.

Als Triebfeder für Initiation und Aufstieg im sprichwörtlichen Elfenbeinturm nennen die Zeitzeugen der Wiederaufbaujahre die inspirierende Beziehung zu den eigenen akademischen Lehrern. Für KLAUS SCHWABE, der als frühester Akteur über den „Umbruch der 50er Jahre“ berichtet, bedeutete „Geschichte zu studieren (...) Quellenkompetenz zu erwerben und durch persönlichen Kontakt mit dem hochkompetenten Dozenten in die Deutung der historischen Welt eingeführt“ zu werden. Seine eigene Geschichte verknüpft Schwabe in der Folge eng mit der Figur Gerhard Ritters, seinem akademischen Lehrer. Schon die Wahl des Studienortes wird damit begründet, nicht mehr nur Erkenntnisse aus den historisch-politischen Schriften des Freiburger Historikers heraus ziehen zu wollen, sondern am Vorbild der Person selbst wachsen zu wollen. Den Lehrer „bewundern lernen“, hieß nicht nur, seine formale Großartigkeit aus der Ferne zu erfahren, sondern auch seinen Habitus zu studieren. Die Art, wie ein Professor dozierte, argumentierte und diskutierte, wie er sich im großen Vorlesungssaal gerierte, wie er im überschaubaren Seminar mit den Studierenden interagierte und sogar wie er sich als halböffentliche Person inszenierte – Ritter lud zu Weinabenden nach Hause ein – hat sich Schwabe nachhaltig eingepreßt.

Der Aachener Mediävist DIETRICH LOHRMANN, der im Anschluss an Klaus Schwabe seine Studienbiographie reflektiert, ist bereits der ersten großen universitären Expansionsphase, 1955/57-1965, zuzuordnen. Er verweist in seiner Erinnerung auf außergewöhnliche Persönlichkeiten, die ihn nachhaltig beeindruckten und seine spätere Karriere initiierten. In seinen Ausführungen über das in der Zeit zwischen 1957 und 1962 ebenfalls in Freiburg absolvierte Studium erinnert Lohrmann an die z.T. „exzentrischen Genies“ in der einflussreichen geisteswissenschaftlichen Professorenriege, etwa den „unnahbaren Star“ Martin Heidegger und den wegen eines Augenleidens „besonders“ vorlesenden Gerhard

Ritter. Was Klaus Schwabe noch als angemessenen Habitus bewertet, ist für Lohrmann bereits fremd. Ihn faszinierte die geistreiche, eher zurückhaltende Performance, eine auf Eigenwirkung bedachte Fachkompetenz. Diejenigen Professoren, denen er so „viel zu verdanken habe,“ setzten nicht nur Akzente im Studium, sie durchdrangen es rundheraus. Für Lohrmann war es Karl Schmid, ein „Grundlagenforscher erster Klasse“, der ihn „im 7. Semester auf den richtigen Weg gebracht habe“.

In Lohrmanns autobiographischer Erzählung wird das Lehrer-Schüler Verhältnis als individuelle und doch strukturell etablierte Möglichkeit geschildert, den eigenen Weg durch die wenig reglementierte, recht unübersichtliche universitäre Welt zu finden – mit dem Ziel, sich selbst dauerhaft in ihr einzurichten. Der „verehrte Professor“ ist auf dieser Reise Orientierungshilfe und Identifikationsfigur zugleich. Seine Vorträge und mehr noch das Zwiegespräch in der exklusiven Runde des Seminars werden als Marksteine, mitunter auch als Wendepunkte in der Ausrichtung der eigenen (nicht nur historischen) Interessen erlebt. Auf diesem intellektuellen Fundament konnten dann die eigenen beruflichen Ambitionen wachsen und gedeihen. Individuelle Weiterbildung, Persönlichkeitsentfaltung und berufliche Chancen waren in diesem universitären Parallelkosmos unmittelbar an den Menschen gebunden, dessen Wissen, Abstraktions- und Analysekompetenz einzigartig und durch kein anderes Medium ersetzbar waren.

KARL LEO NOETHLICHS erlebte seine Studiengeschichte als Übergangszeit von der alten, scheinbar festgefühten Ordnung hin zur Ungewissheit postmoderner Vielfalt mit dem Aufweichen hierarchischer Strukturen. Zwischen 1965 und 1971 war sein Geschichtsstudium in Köln zwar immer noch an den Formalia der Vorkriegszeit orientiert, aber das Image des „bewunderten Hochschullehrers“ verblasste.

Die eigenen Lehrer blieben, wie ARMIN HEINEN, der in ebenjahren Umbruchsjahren in Frankfurt studierte, es ausdrückte „unbestritten (...), aber wir alle hatten damals das Gefühl, doch mindestens ebenso leistungsfähig zu sein wie die Professoren mit ihren langen Talaren.“ Erst in dieser Phase (um 1970) verlor der „geniale Professor“ als Fixpunkt des Studiums und als Vor- und Leitbild für den eigenen Lebensweg offensichtlich an Bedeutung.

Inzwischen drängten die geburtenstarken Jahrgänge an die Universitäten, stiegen die Studierendenzahlen, und das wissenschaftliche Personal musste entsprechend aufgestockt werden. Die Gruppen der Lehrenden und der Lernenden wurden immer heterogener und unterschieden sich teils deutlich in Bezug auf soziale Herkunft, Vorbildung und Mentalität. In der Phase der Strukturreform (1965-1974/75) wurden diese Gegensätze auch in der öffentlichen Auseinandersetzung sichtbar. In der Massenuniversität agierten die politisierten Studierenden gegen den „Muff von 1000 Jahren unter den Talaren“. Forderungen nach Demokratisierung und Modernisierung der Lehranstalten wurden laut und vielerorts umgesetzt.

CHRISTINE ROLL erlebte in den 1980er Jahren beides - die negative Stabilisierung und Regression des Universitätssystems einerseits und den Versuch, aus den Zwängen der Massenuniversität auszubrechen, andererseits. Ihr „sorgloses Geschichtsstudium“ im Konstanz der 1980er Jahre (im Kontrast zu den übervollen Hörsälen in Hamburg zur gleichen Zeit) empfand sie „ein wenig aus der Zeit gefallen“. Sie erinnert sich ebenfalls daran, dass „wir uns schon als Studierende wie Wissenschaftler/innen fühlten – wohl auch sollten“.

Unter der nun legitimen Maxime, ein „elitäres Selbstbewusstsein“ entwickeln zu dürfen und eine (vermeintliche) Statusangleichung von Lehrenden und Lernenden anzustreben, verlor das klassische Lehrer/Schüler Verhältnis an Bedeutung. Ihr Interesse an der Geschichte der Frühen Neuzeit entfachte Dr. Heide Stratenwerth, eine Mitarbeiterin von Horst Rabe. Die Gespräche mit ihr brachten immer wieder neue Perspektiven zum Vorschein.

Ein durchgängiger Topos aller vorgelegten autobiographischen Berichte zielt auf das Spannungsverhältnis zwischen äußeren Strukturen und häufig verschlungenen Studienentscheidungen. Als vergleichsweise unstrukturiertes Fach erfordert das Geschichtsstudium die Bereitschaft, einen eigenen Weg zu wählen, manchmal ganz eigene Pfade in das Dickicht der gängigen Vorstellungen und Vorschriften zu schlagen. Freilich ist das nicht immer ganz so kompliziert und nervenaufreibend wie im Falle von DOMINIK GROSS. Sein Wunsch, Medizingeschichte zu studieren, überforderte in den 1980er Jahren alle Beratungsinstitutionen, weil die Fachkulturen noch vergleichsweise wenig ausdifferenziert waren und die Studien- und Prüfungsordnungen nur das Notwendigste regelten. Studienberatung meinte unter diesen Voraussetzungen, den Interessenten in die vorhandenen Strukturen einzupassen und von eigenwilligen Studienplanungen abzuraten („Studieren Sie nur ein Hauptfach!“). Wer kein „normales“ Studium anstrebte, der sah sich mit zahlreichen bürokratischen und logistischen Problemen konfrontiert. Immerhin, die Studienstiftung unterstützte damals bereits die selbstbewussten und eigenwilligen Interessenten. Und dem neugierigen Individualisten und erfolgreichen Doppelstudenten boten sich auf diesem Wege schließlich spannende Möglichkeiten des Vergleichs: zwischen den Studierenden der Geschichtswissenschaft und den Studierenden der Zahnmedizin; zwischen dem offenen Studium der Historiographie und dem verschulerten Studium der Medizin. Der Berufswunsch „Medizinhistoriker“ verlangte in dieser Parallelwelt eine ganz ungewöhnliche Beharrlichkeit, Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, auf viel bessere Einkommensmöglichkeiten zu verzichten. Dass schließlich drei Promotionen plus Habilitation vorzulegen waren, das war tatsächlich ein Ergebnis der hochschulpolitischen Übergangszeit der 1980er Jahre. Heute gibt es viel einfachere Wege in das medizinhistorische Studium, wie Dominik Groß abschließend aufzeigt.

KLAUS FREITAGs studentische Biographie erscheint für die neue Zeit nach 1989 geradezu als paradigmatisch. Auch jetzt bot sich einzelnen Studierenden noch die Möglichkeit, mit Lehrenden eng zusammenzuarbeiten und dadurch „dem Professor über die Schulter zu schauen“. Dies gelang in den meisten Fällen aber nur, wenn über eine Hilfskraftstelle dauerhafte Nähe zwischen Hierarchieebenen hergestellt werden konnte. Die konkrete Mitarbeit in Lehre und Forschung überwand dann jene Schranken, welche die Massenuniversität setzte. Solch intensive Kontakte, obwohl sie in allen autobiographischen Erzählungen zur Sprache kommen, bewertet Klaus Freitag dennoch als „anachronistisch“.

Die Erinnerungen an einflussreiche Persönlichkeiten und an die von diesen vermittelten Inhalte verlieren bei jenen Zeitzeugen an Gewicht, die während oder unmittelbar nach den Umbruchsjahren studiert haben. Zwar werden die neuen zwischenmenschlichen Lernbeziehungen reflektiert, aber genauso wichtig erscheinen die organisatorischen und medialen Veränderungen. Neue Veranstaltungstypen förderten die gewünschte Annäherung zwischen Lehrpersonal und Studierenden. Für Armin Heinen war eine Übung an der Uni-

versität Frankfurt zum Konservatismus in der Zeit um 1800, in der „Werner Germbruch uns im kleinen Kreis ein ganz anderes Denken aufschlüsselte“ noch eine bemerkenswerte, für den Lehrbetrieb untypische Erfahrung. Christine Roll hingegen konnte in den 80er Jahren schon sehr viel selbstverständlicher von intensiver Arbeit in kleinen Lerngruppen und dem Besuch dialogischer Veranstaltungstypen anstelle von Vorlesungen profitieren.

Trotz dieser massiven Veränderungen blieb das studentische Lebensgefühl, dieses Verständnis, sich auf Zeit in einem offenen Wissensraum unbeschwert bewegen zu dürfen, lange erhalten – da sind sich alle Autorinnen und Autoren einig. Als Studierende lernten sie in neuer Form, aber weiter in alter Manier unbekümmert und selbstbestimmt vor sich hin. Sie erkundeten curriculare Nebenschauplätze, nahmen hier Wissen auf, probierten dort Veranstaltungen aus, brachen ab, lasen und hörten andernorts weiter und fanden im Verlauf dieses „Trial and Error“-Prozesses irgendwann die geistige Heimat – manchmal, ohne es selbst gemerkt zu haben.

„Alles Umwege, alles Zufall“ und nur im Rückblick kontingent erscheinend, beurteilt FLORIAN HARTMANN seinen Weg zum Geschichtsstudium in den 1990er Jahren. Der Aachener Mediävist hatte zunächst ein Jurastudium aufgenommen, das immerhin den Zweck erfüllte, in den Veranstaltungen zum „Römischen Recht“ und der „Rechtsgeschichte“ sein historisches Interesse zu wecken. Erst in der „Wohlfühlatmosphäre“ des Historischen Instituts – auch dieses ein in den Erzählungen immer wieder auftauchendes „weiches“, nichtsdestotrotz wichtiges Kriterium für die Wahl des Studienfachs – aber konnte er „ankommen“. In diesem Gefühl der „Freiheit bis zur letzten Prüfung“ lag gleichzeitig die Gefahr begründet, im Universum der Möglichkeiten die inhaltliche Orientierung, schlimmstenfalls sogar „sich selbst zu verlieren“.

In allen autobiographischen Erzählungen lassen sich persönliche Entwicklungsphasen erkennen, aber auch ein den gesamten Prozess überdauerndes, beständiges Ausloten und Austarieren der eigenen Möglichkeiten, ein Oszillieren zwischen Freiheit, Zwang und Versuchung, zwischen Spontaneität und Ausdauer, zwischen Resignation und Willensstärke. Vor dem Hintergrund, dass alle Vortragenden heute zum wissenschaftlichen Personal einer Hochschule gehören, verwundert es nicht, dass die Wege durch das Dickicht des geisteswissenschaftlichen Studiums, trotz kleinerer oder größerer Stolpersteine, durchweg erfolgreich gegangen wurden. Die autobiographische Konstruktion, die diesen Geschichten des Gelingens zugrunde liegt, drückt vielleicht Florian Hartmann am besten aus, wenn er den „Zwang, selbst das Leben in die Hand zu nehmen, eine eigene Profilierung zu suchen“, als individuelle Herausforderung positiv interpretiert. Das aktive Eingreifen in das unübersichtliche Szenario der Möglichkeiten, der Glaube daran, den eigenen Lebensweg durch Kompetenzen wie Willenskraft und Durchhaltevermögen mitgestalten zu können, allen Widrigkeiten zum Trotz – das ist der Topos, der zitiert wird, um den eigenen Aufstieg zu erklären und gleichzeitig zu begründen, warum man in diesem Berufsstand am richtigen Platz ist.

Zwei Jahrzehnte später ist ein selbst zusammengewürfeltes Studium, in dem allein persönliche Neigungen die Richtung, Geschwindigkeit und Intensität bestimmten, undenkbar geworden. Schon in der Phase der Stabilisierung und teilweisen Regression (1975-1989) verstärkte sich der staatliche Einfluss auf die Universitäten. Sie sollten leistungsorientierter und effizienter werden, nicht mehr nur (allgemein-)bilden, sondern vor allem berufsqualifi-

zierende Inhalte vermitteln. Im Bologna-Prozess (1998/2005) verfestigten sich diese Tendenzen, und „erweiterte Managementstrukturen“ (Armin Heinen) definierten fortan auch die bislang relativ unstrukturierten geisteswissenschaftlichen Studiengänge. Einer langen Studiendauer und einer hohen Abbrecherquote wollte man auch angesichts der entgegen aller Erwartungen immer noch steigenden Studienneigung gezielt entgegenwirken. Mit der Einführung des „European Credit Transfer Systems“ (ECTS) wurde der Studienaufwand genau vorgegeben. Verlaufspläne und Modulhandbücher begrenzten jetzt die Wahlmöglichkeiten innerhalb des Faches und wiesen den zu beschreitenden Weg. Der Kontrast zwischen der „Generation Humboldt“ und den „Studiosi oeconomici“ wird besonders an den aufeinander folgenden Beiträgen von Sascha Penschorn, Christoph London, Angelina Pils und Alina Cohnen deutlich.

SASCHA PENSCHORN, der in den „Nuller Jahren“ in Aachen Geschichte studierte, gehört zur „letzten Kohorte“, die das System Humboldt „durchlaufen durfte“. „Als hätte ich das geahnt“, resümiert der Neuzeithistoriker, „habe ich die Vorzüge dieser zur Abschaffung vorgesehenen Lebensform noch einmal ausgekostet.“ Wie seine Vorredner beschreibt Penschorn sein Studium als relativ unsystematisch, gleichwohl gründlich. Und als Lebensphase, die zwar nicht frei war von ökonomischen Zwängen – schließlich wollte man auch außerhalb der Hörsäle ein Dach über dem Kopf haben – die aber viel Freiraum für Erfahrungen in der erweiterten universitären „Sozialisationsmatrix“ bot. Politisches Engagement in der Fachschaft, kulturelle Interessen, Freundschaften und Freizeiten standen in diesem Lebensabschnitt in ständiger Wechselwirkung mit den Inhalten des Studiums – gehörten zum ganzheitlichen Lernkonzept dazu.

CHRISTOPH LONDON entschied sich bewusst für das traditionelle Lehramtsstudium, was ihm den zusätzlichen Aachener Titel des Diplom-Gymnasiallehrers einbrachte. Von Beginn an wusste er, dass ihn die Geschichtswissenschaft faszinierte, und so entschied er sich für ein Studium in Aachen: Hier gab es noch das Staatsexamen, und das vergleichsweise kleine Institut bot mehr Heimstatt als die großen Universitäten in Köln oder Paderborn. Trotzdem profitierte er von einem breiten Lehrangebot, das für seinen Studienweg noch nicht in die Zwänge der Bachelor-Masterstruktur gepresst war. Als der Gutenberg-Skandal die Frage aufwarf, auf welchen Grundpfeilern Wissenschaft und Politik beruhten, entdeckte er seine Faszination für die gut begründete Erweiterung von Wissen, die sich radikaler Kritik zu stellen vermochte.

In den Erzählungen von ANGELINA PILS und ALINA COHNEN sind alle Aktivitäten außerhalb des Studiums ausgeblendet. Gerade vor dem schillernden Bild ultimativer Freiheit, das Penschorn und London zeichnen, ist in ihren Zustandsbeschreibungen des Geschichtsstudiums das „echte Leben“ scheinbar nicht existent. Im Mittelpunkt der Erinnerungen beider Studentinnen stehen die Einschränkungen durch das „enge Korsett der [neuen] Studienordnungen“, das „Übermaß an Struktur“ (Alina Cohnen), das ihre bisher absolvierten Semester geprägt hat. „Die Geister, die man rief, haben sich verselbstständigt“, beklagt Angelina Pils die Auswirkungen der europäischen Studienreform. Die strengen Verwaltungsvorgaben schufen mittlerweile ihre eigenen Realitäten, in denen die Studierenden vor allem effizient arbeiten müssten, das flexible und eigenverantwortliche Denken hintan stehe. Dieses als „Selbstläufer“ geplante Konzept berge, so ergänzt Alina Cohnen, die Gefahr, keine persönliche Verantwortung für die eigene Bildung mehr zu übernehmen.

Zwar könne man in begrenztem Maße auch weiterhin inhaltliche Schwerpunkte setzen, doch erschwerten die strikten Vorgaben die Ausbildung eines eigenen wissenschaftlichen Profils.

Das Studium der Geschichte entlang lebensgeschichtlicher Erinnerungen aufzuarbeiten, das hat die 11. Jahrestagung des Aachener Kompetenzzentrums für Wissenschaftsgeschichte gezeigt, ist ein lohnenswertes Unterfangen. Die Narrationsmuster mit denen die Zeitzeugen ihre persönlichen Erfolgsgeschichten erzählen, ähneln sich. Das zeichnet sich schon in dieser begrenzten Zusammenschau ab. Charakterliche und intellektuelle Kompetenzen werden als wichtig erachtet und vor allem die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und Fachgrenzen zu überschreiten. Von einer festen Idee, Professor oder Professorin zu werden, ist nirgendwo die Rede. Stattdessen von Zufällen, von Interesse an wissenschaftlichen Themen und positivem Feedback durch die Lehrenden – sei es unmittelbar, sei es durch die Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft. Sicherlich, nicht alles kommt zur Sprache. Das verhindert schon das Format der schriftlich fixierten, öffentlichen Selbstbeobachtung. Zu fragen ist, welche Hürden und (Selbst-)Zweifel den Lesern verborgen bleiben? Und, gibt es Möglichkeiten, diese in narrativen Interviews doch noch zur Sprache zu bringen, um ein möglichst aspektreiches Bild typischer Studienbiographien zu erhalten?

Als ergänzenden Gegenpart zu diesen Geschichten, in denen der erfüllte Berufswunsch – nicht selten die Berufung – das „Happy-Ending“ der Erzählung darstellt, interessieren aber auch die Identitätskonstruktionen derjenigen, die den vorgezeichneten Weg in andere Richtung zu Ende gingen. Sei es, indem sie nach dem Studium als Lehrer, Archivare oder Journalisten arbeiteten, sei es, dass sie ihr Studium ohne Abschluss beendeten. Gerade die Erfahrungen der Studienabbrecher und die Art, wie sie diese in der Außenwahrnehmung zuvorderst als „Scheitern“ wahrgenommene Entscheidung sinnreich erklären, gehören sicherlich zu einer Geschichte des Geschichtsstudiums dazu.

Andere Aspekte, die die Autorinnen und Autoren nur am Rande streifen, lassen erahnen, wie sich das Thema in zahlreiche Richtungen vertiefen ließe. Immer wieder wird etwa auf die Bedeutung eines Auslandsaufenthaltes hingewiesen, der nicht nur den eigenen Denkhorizont erweiterte, sondern auch die Lehrmethoden und Themenschwerpunkte an der Heimatuniversität in ein anderes Licht rückte. Eine internationale Bildungsgeschichte, die den Transfer von Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft auch über die Grenzen der westlichen Welt hinweg betrachtet, steht noch aus. Auch die verschiedenen Arten, wie Geschichte vermittelt, aber auch rezipiert wurde, ließe sich näher untersuchen. Hier lohnt ein Blick auf den Wandel der technischen Hilfsmittel, der Medien insbesondere. Auch intra- und extrauniversitäre Einflüsse auf das Studienverhalten werden in vielen Erzählungen thematisiert. Neben einem Strukturabgleich mit sozio-ökonomischen, universitären und fachspezifischen Entwicklungen, wie sie als Rahmen für die autobiographischen Erzählungen vorgestellt wurden, erscheint die Berücksichtigung anderer Aspekte des Lebens (Freizeit, Freunde, Familie, Kultur) höchst aufschlussreich. Denn nur so wird deutlich, welche lebensbefähigenden Kompetenzen ein Geschichtsstudium vermittelt und was ein Geschichtsstudium heute zu leisten hat.

Vorlesungsgeschichte als Wissensgeschichte

Armin Heinen

Zwar ist die Geschichte der (Geschichts-)Vorlesung für die Historiographie kein vollkommenes Neuland, auch kein gänzlich vernachlässigtes Ödland. Aber ihr gilt doch ein vergleichsweise geringes Interesse, viel weniger als ihr eigentlich gebührt. Denn zum einen verweist die Geschichte der Vorlesung auf die Geschichte der europäischen Wissenskulturen seit dem Hochmittelalter. Sie klärt über die jahrhundertelange Herausbildung der modernen Wissensgesellschaft auf und sie verweist auf deren historische Einzigartigkeit. Zum anderen vermittelt sie ein Gespür dafür, dass es in der Gegenwart nicht nur den einen Typus von (Geschichts-)Vorlesung gibt, sondern ganz verschiedene, mit jeweils unterschiedlicher Funktionen und unterschiedlichen didaktische Grundsätzen.

Mein Aufsatz wird im ersten Teil die Geschichte der Vorlesung diskutieren. Hier werde ich zeigen, wie Vorlesungen gesellschaftliche Wissensformen reflektierten und sie reproduzierten. Im zweiten Teil wende ich mich der Gegenwart zu und untersuche die differierenden Ziele und Herangehensweisen heutiger Vorlesungen.

1. Die Geschichte der Vorlesung als Geschichte von Wissenskulturen

Außerordentlich kühn wäre es, geradezu verwegen, auf wenigen Seiten die Geschichte der Vorlesung zu thematisieren.¹ Dies schon deshalb, weil das Thema erst in Umrissen erforscht ist. Stattdessen werde ich grobe Striche zeichnen und eine flächige Schwarz-Weiß-Skizze entwerfen, wobei ich mich auf Material aus meiner eigenen Vorlesung zur Einführung in die Neuere Geschichte beziehe.² In Ergänzung zum Blick auf die Praxis der Vorlesung werde ich die mediale Basis der Vorlesung diskutieren und nach der gesellschaftlichen Funktion der Vorlesung fragen. Beginnen wir.

1.1 Lektionen vom erhabenen Lehrstuhl aus: Reproduktion des Wissens im Mittelalter

Die ersten mittelalterlichen Vorlesungen beruhten tatsächlich auf dem Vorlesen. Der Dozent saß an seinem Katheder, zitierte aus handgeschriebenen Büchern und machte auf diesem Weg die Studenten mit den Texten der Autoritäten vertraut. Seine Studenten schrieben das Diktierte sorgfältig mit und lernten die Texte auswendig. Im zweiten Schritt interpretierte der Dozent die Textstellen. Dabei folgte er festen Regeln, die alle darauf hinausliefen, die Studenten mit verbindlichen Antworten vertraut zu machen und sie gegenüber möglicher Kritik an den heiligen Schriften und den autoritativen Texten zu immunisieren.

¹ Vgl. hierzu ansatzweise: Wenke (1967), S. 11-36; Apel (1999), S. 20-30; Wyss (2007), S. 177-192; Faulstich, (2004), S. 30-32; Jochum (1993); Schulin (2006), S. 325-340.

² Als Grundlage für meine Vorlesung, als Quelle sozusagen, nutze ich eine humorige Kurzgeschichte der Vorlesung von Oliver Hochadel. Sie erschien vor vielen Jahren im österreichischen Falter, ist aber schon lange nicht mehr Internet zugreifbar: Hochadel (2005).

In der oralen Gesellschaft des 13. Jahrhunderts sicherten die wenigen verfügbaren Manuskripte die unverfälschte Wissensweitergabe. Damit die wertvollen Kulturgüter nicht beschädigt wurden, hatten nur wenige auf sie Zugriff. Doch nicht nur das Äußere war wertvoll, noch wichtiger erschien ihr Inhalt. Ihre Überlieferung hatte die Jahrhunderte überdauert, sicherte Konstanz, gerade auch angesichts des beschleunigten Wandels im Hochmittelalter. Viele Schriften galten geradezu als heilig oder zumindest als autoritativ. Da kam es auf jedes Wort an, auf jedes einzelne Zeichen. Nichts durfte verändert werden. Insofern diente das langsame Vorlesen und das exakte Mitschreiben sowohl der Bedeutungszuweisung als auch der Bestandssicherung. Die Kopien reproduzierten Weltdeutungen und sie schützten vor Verlusten, die angesichts der Unsicherheit des Lebens in den Universitätsstädten nicht unwahrscheinlich waren. Im Übrigen konnte man Kopien auch weitergeben.

Für die unmittelbare gesellschaftliche Praxis war das genaue Auswendiglernen der zentralen Textpassagen vielleicht noch wichtiger. Die jederzeit abrufbare Gedächtnisleistung ermöglichte der oralen Gesellschaft des Hochmittelalters die Entörtlichung ihres Wissens unabhängig von Pergament und Federkiel und jenseits der wenigen Aufbewahrungsorte für die Manuskripte.

Die Vorlesung diente also zunächst der stabilen Reproduktion der Gesellschaft, zielte auf die Tradierung des Wissens, auf dessen Entörtlichung und auf die soziale und kulturelle Homogenisierung der lateinischsprechenden Kultureliten.

1.2 Hochscholastik: Verbindung von Offenbarung und Vernunft

Die nach dem Prinzip der religiösen Unterweisung praktizierte Vorlesung ließ eigentlich wenig Raum für Innovationen. Ihre Dynamik erhielt sie durch die Verbindung mit der Hochscholastik, also dem Versuch, antike griechische Philosophie und christliche Religion zusammenzuführen. Wenn Gott die Vernunft selbst darstellte, dann mussten auch die Glaubenssätze vernünftig sein, ebenso die Religion, auch die Offenbarung. Statt um Belehrung und Hineinversetzen, „*lectio et meditatio*“, ging es in den Vorlesungen um Frage und Erörterung, um „*questio et disputatio*“.³

Der Buchdruck, das ist richtig, brachte einen Einschnitt in die Geschichte der europäischen Wissenskultur. Aber er veränderte die Funktion der Vorlesung allenfalls ansatzweise. Die kritische Selbstvergewisserung der Texte, die Ablösung vom Deutungsmonopol der Kirche, die Hinwendung zur Empirie, die wissenschaftliche Revolution erfolgten doch größtenteils außerhalb der Universitäten. Richtig ist, dass die Studierenden in den frühneuzeitlichen „Bibliotheken“ der „Landesuniversitäten“ jetzt selbst lesen konnten. Aber erstens blieben die Universitätsbibliotheken im Vergleich zu den großen Hofbibliotheken doch vergleichsweise erbärmlich. Und zweitens lernten die Studierenden immer noch auswendig, wenn auch nun mit dem Fokus auf der richtigen Rhetorik. Im 17. Jahrhundert standen demnach ganz unterschiedliche Wissenssysteme nebeneinander. Da waren: (1) die Kirche mit ihrem über Jahrhunderte zurückreichenden Anspruch; (2) die Akademien, ähnlich der Royal Society, die die Erzeugung neuen Wissens institutionalisierten; (3) die Universitäten, die das gesellschaftliche Wissen auf die Wirklichkeit des sich ausbildenden Territorialstaates hin anpassten, aber doch auch in Vielem reproduzierten.

³ Müller (2008), S. 169f.

1.3 Aufklärung: Statt heiliger Sprache Muttersprache, Wissensvermittlung als Show des bürgerlichen Professors

Der Umbruch war Resultat der Aufklärung. Was die Lesegesellschaften, die Freimaurer, die Akademien sich an Freiheit erkämpften, erstrebten jetzt auch die Universitäten. Göttingen etwa stach als neue Universität hervor, ebenso Halle. Die Vorlesungen dienten nicht mehr vorrangig der Wissensreproduktion, sondern wurden Orte demonstrativer, individueller Wissenspräsentation, in denen es nicht mehr um die systematische Einordnung des vorhandenen Wissens, sondern um die Demonstration des neuen Wissens ging. In den Worten Oliver Hochadels:

„In seinen Vorlesungen der Experimentalphysik führte Georg Christoph Lichtenberg Ende des 18. Jahrhunderts ‚die Menge der überraschendsten Versuche‘ vor. Der Göttinger Professor wollte ‚einen mittleren Weg zwischen dem Lustigen und Ernsthaften‘ einschlagen. Die Grenzen zwischen kommerzieller Schaustellerei und universitärer Veranstaltung wurden dadurch fließend.“⁴

Während der Aufklärung ging es an den Universitäten nicht mehr um Nachahmung, um das immer Gleiche, sondern um die individuelle Gestaltung des Lehrvortrags. Die Dozenten standen in Konkurrenz zueinander, mussten sich mit den Gelehrten außerhalb der Universität messen. Ihre Autorität stand in Frage. Ihr Gehalt hing ganz unmittelbar von den Zuhörerzahlen ab. Bildung wurde zur Ware. (Besitz und Bildung qualifizierten für die sich herausbildende bürgerliche Ordnung). Und da war da noch die Konkurrenz der jetzt immer zahlreicheren und billigeren Bücher.

Inhaltlich zielte die Vorlesung auf die kritische Überprüfung des vorhandenen Wissens und dessen argumentative, nutzenbringende Weiterentwicklung. Um Einsicht ging es (Rechnen, Geometrisieren), das Auswendiglernen zählte nur noch wenig.

Berühmte Gelehrte (Professoren) machten sich um 1800 Gedanken zur Vorlesung: Für Fichte sollte die Universität „Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs sein“, und deshalb verurteilte er Vorlesungen aus gedruckten Büchern. Da wäre es besser, die Studierende läsen die Bücher selbst. Die Vorlesung dürfe die Studierenden nicht in passive Haltung zwingen, sondern müsse sie über eine geschickte Fragestellung mitnehmen. Für Wilhelm von Humboldt⁵ (1767-1835) ging es vor allem um das Mitdenken, das angeregt werden sollte. Die Vorlesung sei Mittel allgemeiner und vielseitiger Bildung, ihre Leistung die Strukturierung und geordnete Darlegung komplexer Sachverhalte. Gerade dadurch lerne auch der Lehrende im Vortrag.

Die moderne Universität entstand um 1800, schreibt Hans Jürgen Apel, der sich Gedanken über die Vorlesung als universitäre Veranstaltung gemacht hat. Wir verstehen jetzt warum. Es ging nicht mehr um Reproduktion des Wissens, nicht mehr um Elitebildung durch kanonisiertes Wissen, durch rhetorische Formeln und verbindlichen Habitus, sondern um Mitdenken, um Selbstdenken, um Bildung statt Ausbildung.⁶

⁴ Hochadel (2005).

⁵ Wilhelm von Humboldt war ein preußischer Gelehrter und Staatsmann. Basierend auf den Prinzipien des Neuhumanismus, initiierte er die Neuorganisation des Bildungswesens und formte das nach ihm benannte humboldtsche Bildungsideal. Vgl. dazu Masur/Arens (1974), S. 43-51.

⁶ Apel (1999), S. 21-26.

1.4 Die andere Seite von Aufklärung und Romantik: Geniekult

Georg Lichtenberg (1742-1799), Johann Gottlieb Fichte⁷ (1762-1814), Alexander von Humboldt⁸ (1769-1859) mögen ihre Zuhörer durch ihre Gewandtheit und adressatenorientierte Rhetorik fasziniert haben. Für Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁹ (1770-1831) trifft dies alles nicht zu. Während seiner Vorlesungen sprach er langsam, blechern, in breitem schwäbischem Dialekt, suchte in langen Folioheften vorwärts und rückwärts, stets begleitet von Räuspern und Husten, bis jeder Satz, jedes einzelne Wort, jede Silbe gleichsam als Akt gedanklicher Schweregeburt nach vorne drängte.

Hegels Vortragsspiel widersprach in jeder Hinsicht den Ideen, die die Reformer vor 1815 für die neue Universität entwickelt hatten. Aber die Idee einer teilhabenden Auseinandersetzung von Professoren und Studierenden mit dem Lehrstoff entstammte ja auch dem geistigen Arsenal der Aufklärung und der Französischen Revolution. Die Faszination für Hegel kündigte dagegen von gänzlich anderer Zeit.

Die Zeitgenossen teilten den Optimismus der Aufklärung in zweifacher Weise nicht mehr:

1. Sie zweifelten, dass das Wissen allgemein teilbar sei, jedenfalls bürgerlichem Streben vollständig zugänglich. Die Wissensvermehrung des 18. Jahrhunderts hatte die Grenzen bürgerlichen Wissenserwerbs und Wissensgenerierung aufgezeigt. Die „Wissensgesellschaft“ der Moderne erforderte den Spezialisten, der alleine noch sein Fach überblickte.
2. Ein Anderes kam hinzu, das vielleicht noch wichtiger war: die Betonung menschlicher Individualität. Die Hervorhebung unterschiedlicher Begabung stellte das Individuum, den je Einzelnen, in den Mittelpunkt. Ein Funke Gottes schlummerte demnach in jedem Menschen. Aber es waren doch ganz unterschiedliche Funken. Und nur wenige, außerordentlich begabte, leistungswillige, herausragende, männliche Persönlichkeiten vollendeten den Funken zum strahlenden Licht, zur kreativen Neugestaltung. Das Genie, das im Sturm und Drang geboren wurde, fand im genialen Professor seine institutionelle Verfestigung und das beinahe über einhundertfünfzig Jahre hinweg.

Hegels Vorlesungen sind durch die Mitschriften seiner Schüler überliefert.¹⁰ Es gab noch keine Fotokopierer, um Gliederungen, Literaturlisten, Skripte verfügbar zu machen, Grafiken zu reproduzieren, auch kein Internet, um das Material an die Studierenden ohne größeren Aufwand weiterzuleiten. Diente im Mittelalter das Vorlesen der Vervielfältigung von Büchern, beruhte es in der frühen Neuzeit auf der Vermittlung kanonisierten Wissens und dem Einüben des geschliffenen Argumentierens, so war die Vorlesung jetzt Ort der einmaligen Entfaltung neuer Gedanken des Genies. Sie mussten durch die aufmerksame Mitschrift der Zuhörer festgehalten werden, genau protokolliert werden, beinahe so wie im Mittelalter. Nur, dass nicht die Manuskripte die Autorität der Vergangenheit in die Zukunft

⁷ Johann Gottlieb Fichte war ein deutscher Philosoph und gilt u.a. als wichtigster Vertreter des deutschen Idealismus. Vgl. dazu Zeltner (1961), 122-125.

⁸ Alexander von Humboldt war der Bruder Wilhelm von Humboldt und seinerseits ein deutscher Naturforscher und empirischer Wissenschaftler. Vgl. dazu Plewe (1974), S. 33f.

⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel war ein deutscher Philosoph und zählte neben Fichte ebenfalls zu einem der prominentesten Vertreter des deutschen Idealismus. Vgl. dazu Fetscher (1969), S. 207-222.

¹⁰ Auch die Historik Droysens ist in wichtigen Elementen nur in Vorlesungsmitschriften überliefert. Vgl. Blanke (2012), S. 393-423.

verlängerten, sondern dass die Aura des Momentanen, der Geistesblitz des Genies festgehalten werden musste. Wenn der Professor spätestens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Adel, den Unternehmer, den Priester an Ansehen übertrug, dann resultierte dies aus einem neuen wissensorientierten Geniekult.

1.5 Um 1900: Neue mediale Grundlagen – Die Vorlesung als Weg zur Interpretation und zum Vertiefungswissen

Um 1900 veränderten die Universitäten ihre Gestalt ein wenig. Nicht nur, dass Frauen jetzt die Universitäten besuchten. Insgesamt stieg die Zahl der Studierenden. Gleichzeitig löste sich das vormals homogene Umfeld an den Universitäten auf. Zwischen Professoren und ihren Studierenden entwickelte sich eine erste kulturelle Kluft. Neue soziale Schichten besuchten die Universitäten. Neue Berufsfelder verlangten eine flexible Qualifizierung. Kritik an der „unpersönlichen Vorlesung“ war zu hören. Die bisherigen Meistererzählungen erschienen nach Abschluss des Nationalstaatsbildungsprozesses weniger als zuvor in ihrer Einfachheit einleuchtend. Für die Fakten genügte dagegen ein Blick in die jetzt breit verfügbare, teilweise preiswerte Handbuchliteratur. An jeder Universität gab es Institutsbibliotheken, die den Zugriff auf die Literatur und die Quellen erleichterten. Unter diesen Voraussetzungen folgerte Ernst Bernheim¹¹ (1850-1942) (Historiker, Geschichtstheoretiker, Wissenschaftsmanager und Hochschuldidaktiker), dass es neuer Ansätze in der geschichtswissenschaftlichen Lehre bedürfe. Die Vorlesungen sollten weniger Überblicksdarlegung anstreben oder Faktenwissen vermitteln. Vielmehr gelte es, größere Zusammenhänge herauszuarbeiten und Interpretationsangebote zu diskutieren. Insgesamt schien es ihm wichtig, die Zahl der Vorlesungen zu reduzieren und die eigenständige Quellenarbeit mit den Studierenden in Übungen und Seminaren auszuweiten. Kurz, Ernst Bernheim schlug vor, jene Ausbildungsziele, die bisher für den wissenschaftlichen Nachwuchs galten, auf alle Geschichtsstudierenden zu erweitern. Die zukünftigen Gymnasiallehrer, die bisher am Rande des Universitätssystems berücksichtigt worden waren, sollten nicht weniger gut ausgebildet sein als die späteren Archivare oder Historiker. Die eigenständige Gedankenleistung sollte die Reproduktion des Wissens ersetzen. In einer immer komplexeren Welt – die zweite industrielle Revolution hatte um 1880 begonnen – bedurfte es der Fähigkeit, eine Vielzahl von divergierenden „sozialen Räumen“ miteinander in Verbindung zu bringen (Gemeinde, Region, Nationalstaat, Europa, Welt; Landwirtschaft, Industrie, Dienstleistung; Katholizismus, Pietismus, lutherische Orientierung, Calvinismus, Judentum, Lebensreformbewegung; ...). Nicht zufällig beobachten wir die institutionellen Ansätze der modernen Kultur-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte um 1900.

1.6 1968: Massenuniversität und die Versachlichung des Wissens

Was Bernheim vorschlug, resultierte aus einer klugen Zeitdiagnose. Doch Erster Weltkrieg, Drittes Reich, Zweiter Weltkrieg und Nachkriegsrekonstruktion ließen Experimente kaum zu. So kam 1968 der Bruch scheinbar plötzlich, unvermittelt. Vieles traf zusammen: Die Kritik an den professoralen Übervätern, vielfach verstrickt in den Wirren des Dritten Reiches, das Selbstbewusstsein einer jungen, nachfaschistischen Wirtschaftswunder-Genera-

¹¹ Vgl. dazu Opitz (1955), S. 125.

tion, der Aufbruch in die Postmoderne, der Übergang zur modernen Wissensgesellschaft, die Herausbildung der gegenwärtigen Massenuniversität. Neue, breite Schichten traten in den Universitätsraum ein, die Studierendenquote stieg von Jahr zu Jahr. Bildung war für diese neuen Gruppen wichtig, aber mindestens ebenso gute Berufschancen. Mit der Strukturkrise von 1973/74, der immer geringeren Aufnahmefähigkeit des Staates und der bedrohlich größer werdenden Zahl von Arbeitslosen achteten die Studierenden immer mehr darauf, was ihre Berufsperspektiven erhöhte.

Ein neues Mediensystem, noch in der Logik der klassischen Gutenberg-Galaxis verbleibend, erlaubte den Studierenden einen individuellen Zugriff auf die Geschichtsliteratur: Taschenbücher förderten den Aufbau der eigenen Bibliothek und Fotokopierer die häusliche Durchdringung von Material der Universitäts- und Institutsbibliotheken.

Verbunden war dies alles mit dem Angriff auf die Talarenherrschaft, dem Geniekult, dem Ende der Masternarrativen, dem Beginn der systematischen Vorlesungskritik, weil – so hieß es – die Vorlesung zutiefst undemokratisch sei, ein Meister–Untergebenenverhältnis herstelle, statt gemeinsam Einsichtsfähigkeit anzustreben. Die Vielzahl der Lehrangebote unterstütze die Individualisierung des Wissens, die durch Einführung von Grund- und Leistungskursen in den Gymnasien und Gesamtschulen bereits erheblich zugenommen hatte. Immer weniger verband die Gesellschaft ein gemeinsamer, verbindlicher Wissenskanon. Und die Vorlesung als Ort des zu wissenden Wissens verlor damit an Bedeutung. Die Studierenden wählten die für sie interessanten Vorlesungen aus einem großen Angebot ganz bewusst aus. Sie dienten in der Geschichtswissenschaft nicht mehr der bewussten Schulbildung, sondern der individuellen Wissensaneignung.

1.7 2005: Neue Grundlagenvorlesungen – Der Professor als Dienstleister

Die Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge seit 2005 reagierte auf die Erfordernisse einer neuerlich veränderten Wissenskultur. Der europäische Raum sollte geöffnet, Wissen noch stärker als zuvor sozial entgrenzt, nationalstaatliche Traditionen transzendiert werden. Ihren Nimbus als habituellem Sonderraum müsse die Universität aufgeben, hieß es. Auch deshalb komme es darauf an, Transparenz herzustellen, die Lehrziele und Lehranstrengungen offenzulegen, nachvollziehbare Studienwege zu beschreiben und die Ausbildung zu rationalisieren. Nicht das konkrete Wissen sollte mehr im Mittelpunkt der Ausbildung stehen – das angesichts der Beschleunigung der Welt schon bald veraltet schien –, sondern die Vermittlung von Kompetenzen.

Dies alles blieb nun nicht ohne Folgen für die Vorlesungen. Fast überall in Deutschland gibt es seit 2000/2010 Einführungsvorlesungen in die Geschichtswissenschaft, die, angesichts einer höchst heterogenen Wissensbasis, die Erstsemester in das Studium einführen, Begrifflichkeiten vorstellen und Problembewusstsein vermitteln. Wo die Vorlesungen gekoppelt sind an Prüfungen, haben sie gegenüber früher an Gewicht gewonnen. Wo das nicht der Fall ist, da verlieren sie in einem System, das streng auf Noten achtet und in dem bürgerliche Bildung keine zentrale Kategorie mehr darstellt, an Bedeutung. Die Verschulung des Studiums entwertet den freiwilligen Vorlesungsbesuch zur Kann-Veranstaltung.

Tatsächlich gibt es inzwischen viele Alternativen zur klassischen Vorlesung. Das beginnt mit didaktisch aufwendig aufbereiteten Büchern und reicht bis zu fertigen Internetvorlesungen. Auch die Vorlesungen selbst haben sich verändert. Sie werden durch die Do-

zenten multimedial erweitert. Zusätzliches Lehr- und Lernmaterial bieten die Internetplattformen an, die alle Universitäten inzwischen zur Verfügung stellen.

Offenbar machen Vorlesungen immer noch Sinn, wenn wir uns verdeutlichen, dass es ganz unterschiedliche Vorlesungen gibt, und diese Vorlesungen soziale Räume herstellen, die Geschichtswissenschaft *in actu* vorführen.

1.8 Zusammenfassung

Schon der Rückblick auf die Geschichte der Vorlesungen hat gezeigt, dass sie im Zeitverlauf ganz unterschiedliche Funktion hatten, sie unterschiedliche Lerninhalte vermittelten, und auch der Medieneinsatz sich im Laufe der Zeit immer wieder änderte (vom Vorlesen aus Büchern, über das Anschreiben an Tafeln, dem Einsatz von großformatigen Karten, Overheadfolien bis hin zur Nutzung von Beamern heute). Insofern reflektiert die Geschichte der Vorlesung die Geschichte der Wissenssysteme ebenso wie die der Medien.

Die soziale Kongruenz von Lehrenden und Lernenden brach ansatzweise bereits um 1900 auf und wurde nach 1968 zur Kluft. Damit gewannen die seminaristischen Veranstaltungen als Wissensgewinnungs- und Sozialisationsräume neue, größere Bedeutung, während der Vorlesung inzwischen ganz unterschiedliche Aufgaben zukommen.

Offenbar gibt es nicht den einen Typus von Vorlesungen in der Geschichtswissenschaft, sondern viele verschiedene, mit je eigenen Anforderungen an Präsentation, wissenschaftlichem Anspruch, Didaktik, Medieneinsatz. Tatsächlich enthalten die heutigen Vorlesungen immer noch Elemente der älteren Vorlesungstypen. Sie sind Basis für das Auswendiglernen von Sachverhalten, sie bieten ein Modell für die rhetorisch angemessene Präsentation von Wissen, sie erlauben Teilhaben an der Wissenserzeugung des „Genies“.

Im Einzelnen: Manche Vorlesungen zielen auf die Initiation in die Wissenschaft, auf den Bruch mit dem Schulwissen, auf die Reproduktion von wissenschaftlichem Habitus, auf Vermittlung von kanonischem Wissen. Das ist die Tradition der mittelalterlichen Vorlesung und findet sich heute z.T. in den Einführungsvorlesungen wieder.

Andere Vorlesungen klären auf über das wissenschaftliche Arbeiten. Sie laden ein zur Reflexion methodischer Probleme. Sie zielen auf forschendes Entdecken (beispielsweise Einführungen in die Quellenkunde). Das ist die Tradition der Aufklärung und der hochschuldidaktischen Ansätze um 1900.

Wieder andere Vorlesungen bieten Überblickswissen und diskutieren dabei wissenschaftliche Positionen. Um Sachwissen geht es, doch zugleich um eine begründete Perspektive und eine nachvollziehbare Position dem Forschungsgegenstand gegenüber. Solche Vorlesungen leben von der Anschaulichkeit, der Diskussion von Forschungskontroversen, vom Reenactment vergangener Zeiten durch die Lehrenden, auch vom überzeugenden Zugriff auf das Thema und von der aktivierenden Brillanz der Vortragenden. Diese Vorlesungen haben ihre historischen Wurzeln in der Show-Tradition der Aufklärung und dem Wissen um die Notwendigkeit der Rhetorik in der Zeit um 1800.

Schließlich gibt es da noch die Forschungsvorlesungen. Sie bieten den Zuhörern Teilhabe am wissenschaftlichen Forschungsgang, zielen auf Nachvollzug und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Argumentation. Sie ermöglichen den Dozenten zu überprüfen, ob die Darlegung ein breiteres Publikum anspricht und ob die eigenen Überlegungen nach-

vollziehbar sind. Solche Forschungsvorlesungen haben immer den Hauch des Geniekultes. Sie erinnern an die Vorlesungen der Humboldtschen Universität.

Bevor wir diese verschiedenen Vorlesungstypen detaillierter betrachten, müssen wir uns die Funktion universitärer Ausbildung und deren kulturelle Verankerung verständlich machen: Ganz allgemein fallen der Universität drei Lehraufgaben zu:

- Bildung (als Vorführen und Vermittlung kulturelle Wissensbestände),
- akademische Berufsqualifikation (als Einüben spezifischer Wissensformen und kultureller Praxen) und
- Wissensproduktion (als Aufzeigen von Wegen der Wissensgenerierung).

Schon ein oberflächlicher Blick auf obige Auflistung zeigt, dass je nach Funktion, je nach Aufgabe unterschiedliche Lehrformen erforderlich sind: seminaristische Elemente, Übungen, Selbsterprobung, indes auch unterschiedliche Typen von Vorlesungen.

Hinzu kommt dann noch ein zweiter Aspekt, denn Funktion und Bedeutung der Vorlesung variiert je nach kulturellem Kontext, je nach Bildungstradition.

Die finanziell großzügig ausgestatteten Eliteuniversitäten in Großbritannien und den USA kennen zwar auch „Lectures“, aber die Hautplast der Ausbildung tragen die Tutorien mit Zweier- oder Dreiergesprächen und zahlreichen Essays, die gründlich durchgesprochen und korrigiert werden.

Die englischen Universitäten außerhalb von Oxbridge, aber auch die Universität Maastricht in den Niederlanden kombinieren „Lecture“ und Seminare eng miteinander, um so Überblickswissen zu vermitteln, die Selbstorganisation der Studierenden zu stärken und problem-basiertes Lernen möglich zu machen.

Deutschland mit seinen ganz anderen Traditionen, mit einem viel schlechteren Studierenden-Lehrenden-Verhältnis fundiert seine Ausbildung auf einem Mix unterschiedlicher Veranstaltungstypen und Vermittlungsformen, die einerseits den Wissenserwerb erleichtern, auf der anderen Seite selbständige wissenschaftliche Arbeit fördern sollen.

In Italien, teilweise denn auch in Frankreich gibt es einen Vorrang für die Vorlesung, welche freilich gerade keine klassische Vorlesung im deutschen Sinne ist, sondern Vorbild für historische Argumentation, Erläuterung durch den Dozenten und seminaristische Diskussion und Nachfrage einschließt.

Kurz, die von mir vorgestellte Skizze einer Geschichte der (Geschichts-)Vorlesung erfasst nur den deutschen Raum, ist höchst kulturspezifisch. Dementsprechend sind alle Überlegungen zur Vorlesungsgestaltung immer konkret an Fachtraditionen gekoppelt, an nationale Kulturen ausgerichtet und an lokale Ressourcen gebunden.

2. Vorlesungstypen heute

Welche Vorlesungstypen müssen wir heute unterscheiden?

Typ 1: Einführungsvorlesungen mit einem festen Wissenskanon

Viele Fächer sind darauf angewiesen, dass die Studierenden gleich zu Anfang die begrifflichen und theoretischen Grundlagen des Faches kennenlernen. Als Beispiel genannt seien die Politikwissenschaft, die Soziologie, die Linguistik, die Wirtschaftswissenschaften, aber

auch die Mathematik. Der Münchner Soziologe Armin Nassehi¹² (*1960) thematisiert in seiner Einführung in die soziologischen Theorien beispielsweise Jean-Jaques Rousseau, Thomas Hobbes, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Karl Marx, fährt fort mit Emile Durkheim, Max Weber, George Herbert Mead, Talcott Parsons, Alfred Schütz, Peter Berger und Thomas Luckmann, Garry S. Becker und James Coleman usw.¹³ Mit dieser Herangehensweise spiegelt er nur, was viele seiner Kollegen an anderen Universitäten ähnlich ansprechen. Es gibt in der Soziologie einen verbindlichen Wissenskanon, den alle Soziologen beherrschen müssen. Das schulische Vorwissen spielt für diese Art von Vorlesung keine Rolle. Die Vorlesung selbst setzt die Standards. Sie diskutiert Begrifflichkeiten, thematisiert Axiome, stellt Gedankengänge vor. Didaktisch beruhen all diese Veranstaltungen auf der Definition der zu wissenden Sachverhalte. Sie leben von der Veranschaulichung mit Beispielen, von der Visualisierung mittels Graphiken und Schaubildern. Sie setzen intensives Nacharbeiten voraus. Hausaufgaben und Tutorien sollen das Vorgestellte vertiefen und verinnerlichen helfen. Einführungsvorlesungen dieser Art werden regelmäßig angeboten, üblicherweise alle zwei Semester.

In der Geschichtswissenschaft sind sie dagegen eher unüblich, denn es gibt keinen festen Wissenskanon. Jeder Dozent entwickelt seine eigenen Fragestellungen, argumentiert von einem eigenen Sehepunkt aus, macht die Vorlesung als narrative Konstruktion deutlich. Immerhin, bei den Hinführungen zur Geschichtstheorie gibt es dann doch eine ganze Reihe von Problemen, die die Historiker gemeinsam haben und ebenso eine begrenzte Zahl von Antworten. Aber selbst diese Einführungsvorlesungen zur Theorie der Geschichte sind stark von den jeweiligen Dozenten geprägt. Ganz abgesehen davon, dass sie nur an wenigen Orten angeboten werden.

Typ 2: Geschichtswissenschaftliche Einführungen – Der Dozent als Vorbild

Die meisten einführenden Vorlesungen in die Geschichtswissenschaft sind ganz singuläre Veranstaltungen, gebunden an das besondere Ausbildungskonzept der jeweiligen Historischen Institute und ebenso geprägt durch die Individualität der Vortragenden. Schulisches Wissen wird vorausgesetzt, aber doch nur, um den Bruch mit der Schule umso dramatischer zu inszenieren. Dass die Studierenden an den Universitäten etwas ganz anderes erwartet als in der Schule, dass Wissenschaft eine vollkommen andere Ebene anstrebt als das klassische Bildungssystem, dass es nicht vorrangig um ein Mehr, sondern um eine gänzlich andere Haltung zum Wissen geht, das machen diese Einführungsvorlesungen schnell deutlich.¹⁴

Solche Einführungsveranstaltungen in die Geschichtswissenschaft oder in die Grundlagen einer Epoche wollen Problembewusstsein wecken, sind eine einzige Aufforderung zur Diskussion. Die Vortragenden selbst stellen ihre eigene Autorität vielfach in Frage und machen deutlich, dass es um nachvollziehbare Deutungsangebote geht. Wertungen und Argumente zielen darauf ab, die Vortragenden im Feld der Wissenschaft zu positionieren und erkennbar zu machen. Als Überforderung empfinden viele Studierenden diesen Ein-

¹² Armin Nassehi ist ein deutscher Soziologe und hat derzeit den Lehrstuhl I für Soziologie an der Universität München inne. Vgl. dazu Anonymous (2019).

¹³ Nassehi (2013).

¹⁴ Vgl. Schmid (2004), S. 165-201.

stieg, weil sie auf so viel eigenwillige Perspektive, Reflexion und Infragestellung nicht vorbereitet sind. Und das ist durchaus gewollt, denn es geht um Initiation, um das Eintauchen in eine neue, fremde Welt. Damit aber die Distanz nicht zu groß wird, sondern als erreichbares Ziel erkennbar wird, der wissenschaftliche Habitus attraktiv wirkt, arbeiten die Dozenten permanent neue Wissensbestände ein und erproben didaktische Verbesserungen. Begleitet werden diese Vorlesungen zudem vielfach von Tutorien, die das Fremde mildern, das Spielerische betonen und vorführen, dass alles doch ganz einsichtig und nachvollziehbar ist und auf jeden Fall von Studierenden zu leisten.

Jene Einführungsvorlesungen, wie ich sie gerade besprochen habe, werden regelmäßig angeboten, entweder jedes Semester oder alle zwei Semester.

Typ 3: Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten – Anleitung zum forschenden Entdecken

Ein noch anderer Typus der Einführungsvorlesung zielt auf das wissenschaftliche Arbeiten, bietet Hilfestellung zum forschenden Entdecken. Beispiele hierfür sind in der Geschichtswissenschaft Vorlesungen zur Quellenkunde. Hier kommt es darauf an, Sachwissen zu vermitteln und Problemlösungskompetenz aufzubauen. Dies erfordert besonderes didaktisches Gespür. Um Vorführen geht es, vor allem aber um Entdecken von komplexen quellenhistorischen und medialen Zusammenhängen, deren Reflexion und angemessene argumentative Durchdringung Voraussetzung für eine stimmige Interpretation ist. Nicht zufällig sind solche Angebote häufig gekoppelt an Tutorien und verbunden mit speziellen Übungen, in denen das Problematisierungswissen vertieft und nutzbar gemacht werden soll. Quellenkunden werden in regelmäßigen Abständen angeboten und von den Lehrenden systematisch gedanklich durchdrungen und verbessert.

Typ 4: Überblicksvorlesungen – Sachwissen-Vermittlung, Strukturierungswissen und Reenactment

Die meisten Geschichtsvorlesungen zielen auf Überblickswissen zu einer Epoche oder zu einem bestimmten Problemfeld. Wie sie funktionieren, zeigt die Vorlesungsankündigung von Hans-Peter Ullmann¹⁵ (*1949) (Köln):

„Die Vorlesung versteht sich als forschungsorientierter Einstieg in die Geschichte des ‚Dritten Reiches‘. In einem ersten Teil geht es um die Eroberung der Macht durch die Nationalsozialisten und die Konsolidierung ihrer Herrschaft im Übergang von der Weimarer Republik zum nationalsozialistischen Deutschland. Ein systematisch strukturierter zweiter Teil beschäftigt sich mit der Struktur der Gesellschaft in der Zeit des Nationalsozialismus. Dann wird der Weg des ‚Dritten Reiches‘ in den Zweiten Weltkrieg verfolgt. Der vierte und letzte Teil behandelt die Radikalisierung des NS-Regimes im ‚totalen‘ Krieg. Die Vorlesung schließt mit dem Zusammenbruch der Herrschaft der Nationalsozialisten und dem Ende des Krieges.“¹⁶

Ganz offensichtlich zielt die Vorlesung auf die Vermittlung von Strukturierungs- und Sachwissen. Geschichte wird mit Verweis auf disziplinäre Debatten „erzählt“. Wie Martin Schmid in seiner Untersuchung universitärer Geschichtsvorlesungen herausarbeitet, finden

¹⁵ Hans-Peter Ullmann ist ein deutscher Historiker und hatte bis 2015 den Lehrstuhl für Neuere Geschichte an der Universität Köln inne. Vgl. dazu Anonymous (2017).

¹⁶ Ullmann (2017).

wir in solchen Vorlesungen eine Vielzahl verschiedener rhetorischer Mittel: die Analogie spielt eine wichtige Rolle, ebenso Anachronismen. Das Lernen beruht auf dem Aneignen von Sachwissen, dem Erkennen von Zusammenhängen, der Identifikation mit dem Vortragenden und ergänzendem eigenen Lesen. Fotos, Tabellen, Graphiken, Quellenausschnitte erleichtern den Nachvollzug der Argumentation und erhöhen die Verständlichkeit.¹⁷ Solche Überblicksvorlesungen werden nur in längeren Abständen wiederholt und dann jeweils auf den neuesten Stand gebracht.

Typ 5: Forschungsvorlesungen – Teilhabe am wissenschaftlichen Fortschritt und an der wissenschaftlichen Argumentation

Ein letzter Vorlesungstyp zielt nicht auf die Vermittlung und Strukturierung vorhandenen Wissens wie die bisherigen Vorlesungstypen. Vielmehr wollen diese Vorlesungen die Studierenden mitnehmen, auf eine Entdeckungsreise zu neuen Forschungsfragen und neuartigen methodischen Herangehensweisen entführen. Studierende erleben an dieser Stelle Wissenschaft in praxi. Neuerlich mag die schriftliche Ankündigung einer solchen Vorlesung den Sachverhalt veranschaulichen. An der Universität Köln bot Habbo Knoch¹⁸ (*1969) eine Vorlesung zu „Gewalt und Gesellschaft (I): Die Epoche der ‚klassischen Moderne‘ (1880-1930)“ an:

„Wann und warum ist es zum Beispiel erlaubt, einen anderen Menschen zu schlagen, und wie haben Gesellschaften überhaupt in historischer Perspektive die Grenzen und die Legitimität des Einsatzes von physischer Gewalt, mithin den Schutz des Körpers bestimmt, ausgehandelt und praktiziert? In der Vorlesung, die unter anderem Aspekte der Politik-, Rechts-, Medien- und Körpergeschichte miteinander verbindet, soll die Rolle von Gewalt durch und gegen den Körper als eines maßgeblichen, aber zu wenig systematisch beachteten Bedingungsfaktors sozialer Ordnungen insbesondere in westlichen Gesellschaften um 1900 vermessen und in eine Gesamtgeschichte des Auftakts zum ‚langen‘ 20. Jahrhundert eingeordnet werden. (Ihr folgen in den kommenden Semestern zwei weitere Vorlesungen zu den Phasen von 1930 bis 1960 und von den 1960er Jahren bis in die jüngste Zeitgeschichte. Die Vorlesungen können unabhängig voneinander besucht werden.) ‚Gewalt‘ wird dabei verstanden als „Option menschlichen Handelns, die ständig präsent“ (Heinrich Popitz) und damit selbst in Zuständen ausgeprägter Pazifizierung fester Bestandteil der sozialen und politischen Realität ist.“¹⁹

Offensichtlich richten sich Vorlesungen wie die von Habbo Knoch nicht an Anfänger. Vielmehr zielen sie auf das Vorführen einer komplexen Forschungslandschaft, einer ganz neuartigen Perspektive. Im Zentrum steht die eigene Argumentation der Vortragenden. Häufig handelt es sich um die Erprobung eines Buchkonzeptes. Der Medieneinsatz ist eher gering. Und selten, wenn überhaupt, werden diese Vorlesungen systematisch überarbeitet und wiederholt.

¹⁷ Schmid (2004), S. 165-201.

¹⁸ Habbo Knoch ist ein deutscher Historiker und Professor für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Köln. Vgl. dazu Knoch (2019).

¹⁹ Knoch (2017).

3. Zusammenfassung

Ein Blick auf die Geschichte der Vorlesung in Deutschland zeigt, wie sich die Vorlesungen im Zeitverlauf verändert haben. Eine Geschichte der Vorlesung ist zugleich eine Geschichte der europäischen Wissenskultur. Heute treffen ganz unterschiedliche Traditionen aufeinander: die mittelalterliche Sozialisationskultur, die aufklärerische Erlebniskultur, der Geniekult des frühen 19. Jahrhunderts, der hochschuldidaktische Neuanfang um 1900 usw. Zugleich spiegeln alle Vorlesungen die gegenwärtige Medien- und Lernkultur wider.

Eine Vielzahl von Vorlesungstypen verfolgt unterschiedliche Lehr- und Lernziele. Doch wenn nicht einmal die Universität Maastricht mit ihrem Konzept des „Problem-Based Learnings“ auf geschichtswissenschaftliche Vorlesungen gänzlich verzichtet, dann erfüllen sie offenbar immer noch eine wichtige Funktion, helfen sie, in einer immer komplexeren Forschungslandschaft erste Orientierung zu finden. Freilich müssen Lehrende und Lernende viel genauer als bisher üblich, sich bewusst machen, um welche Art von Vorlesung es geht. Und in jedem Fall muss jede Vorlesung daran gemessen werden, ob sie das Ziel erreicht, Problembewusstsein zu vermitteln und Wege aufzeigt, diese Probleme selbständig zu lösen.

Literatur

1. Apel (1999): Hans Jürgen Apel, Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform, Köln 1999.
2. Blanke (2012): Horst Walter Blanke, Die Historik im Kontext der Lehr- und Publikations-tätigkeit Droysens, in: Stefan Rebenich, Hans-Ulrich Wiemer (Hrsg.), Johann Gustav Droysen. Philosophie und Politik – Historie und Philologie, Frankfurt am Main 2012, S. 393-423.
3. Faulstich (2004): Werner Faulstich, Medienwissenschaft, 5., vollständig überarbeitete und erheblich erweiterte Aufl. München 2004.
4. Jochum (1993): Uwe Jochum, Kleine Bibliotheksgeschichte, Stuttgart 1993.
5. Müller (2008): Harald Müller, Mittelalter, Berlin 2008 (= Akademie Studienbücher – Ge-schichte).
6. Schmid (2004): Martin Schmid, Kritisieren als Erkenntnispraxis. Thesen zur Lehrkultur der Wiener Geschichtswissenschaft, in: Markus Arnold, Martin Schmid (Hrsg.), Disziplinierun-gen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich, Wien 2004, S. 165-201.
7. Schulin (2006): Ernst Schulin, „Hungervaka“. Die Erweckung des Hungers durch Vorle-sungen, in: Gabriele Lingelbach (Hrsg.), Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich, München 2006, S. 325-340.
8. Wenke (1967): Hans Wenke, Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akade-mischen Unterrichts, in: Arbeitskreis Hochschuldidaktik (Hrsg.), Hochschulunterricht im Wandel. 4 Vorträge, gehalten auf der konstituierenden Sitzung des „Arbeitskreises für Hochschuldidaktik“ am 07. Juli 1967 in Heidelberg, Göttingen 1967 (= Schriften des Hochschulverbandes, 20), S. 11-36.
9. Wyss (2007): Ulrich Wyss, Zur Tradition der Vorlesung, in: Arno Dusini, Lydia Miklautsch (Hrsg.), Vorlesung, Göttingen 2007, S. 177-192.

Internetquellen

1. Anonymous (2017): Anonymous, Hans-Peter Ullmann, in: Die freie Enzyklopädie, 02. September 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Hans-Peter_Ullmann (gesehen: 21.04.2019).
2. Anonymous (2019): Anonymous, Armin Nassehi, in: Die freie Enzyklopädie, 25. Fe-bruar 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Armin_Nassehi (gesehen: 21.04.2019).
3. Fetsche (1969): Iring Fetscher, „Georg Wilhelm Friedrich Hegel“, in Neue Deutsche Biographie 8 (1969), S. 207-222; <https://www.deutsche-biographie.de/sfz28648.html#ndbcontent> (gesehen: 21.04.2019).
4. Hochadel (2005): Oliver Hochadel, o.T.; http://www.falter.at/heureka/archiv/04_2/11.php?SESSID=fadd5608d103a49647a6c263a32a54f1- (gesehen: 25.03.2005).
5. Knoch (2017): Habbo Knoch, Gewalt und Gesellschaft (I): Die Epoche der klassi-schen Moderne (1880 bis 1930); <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDe tail?pStpSpNr=170743> (gesehen: 21.04.2019).
6. Knoch (2019), Habbo Knoch, Prof. Dr. Habbo Knoch; <http://www.habbo-knoch.de/index.html#top> (gesehen: 21.04.2019).

7. Masur/Arens (1974): Gerhard Masur, Hans Arens, „Humboldt, Wilhelm von“, in: Neue Deutsche Biographie 10 (1974), S. 43-51; <https://www.deutschebiographie.de/pnd118554727.html#ndbcontent> (gesehen: 21.04.2019).
8. Nassehi (2013): Armin Nassehi, Jürgen Habermas. Gesellschaft als System und Lebenswelt/Soziologie als Aufklärungsprojekt, Vortrag gehalten am 17. Juni 2013 in der Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Soziologie; <http://www.fachsymposium-empowerment.de/Verschiedenes/habermas.pdf> (gesehen: 21.04.2019).
9. Opitz (1955): Gottfried Opitz, „Bernheim, Ernst“, in: Neue Deutsche Biographie 2 (1955), S. 125; <https://www.deutsche-biographie.de/pnd11614663X.html#ndbcontent> (gesehen: 21.04.2019).
10. Plewe (1974): Ernst Plewe, „Humboldt, Alexander von“, in: Neue Deutsche Biographie 10 (1974), S. 33-24; <https://www.deutsche-biographie.de/sfz35959.html#ndbcontent> (gesehen: 21.04.2019).
11. Ullmann (2017): Hans-Peter Ullmann, Das nationalsozialistische Deutschland 1933-1945; <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=169491> (gesehen: 21.04.2019).
12. Zeltner (1961): Hermann Zeltner, „Fichte, Johann Gottlieb“, in: Neue Deutsche Biographie 5 (1961), S. 122-125; <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118532847.html#ndbcontent> (gesehen: 21.04.2019).

Die „Vorleser“. Eine kurze typologische Veranstaltungslehre

Harald Müller

Jeder kennt sie. Jeder besucht(e) sie, jeder hat sie schon geschwänzt: die Vorlesung, das Paradedpferd der frontalen Wissensvermittlung schlechthin. Seit den mittelalterlichen Gründungsjahren der Universität ist sie das massenwirksamste Vermittlungsformat akademischer Bildung. Damals wie heute stellten versierte Wissenschaftler die Verbindung zwischen Autoren und Studierenden her, indem Sie aus den Werken der Autoritäten buchstäblich vorlasen (*lectio*), um zunächst die Wissenstatbestände in den Köpfen ihrer jungen Adepten zu implantieren. Als nächste Stufe folgte dann die Erläuterung, die *explicatio* des Vorgelesenen; Wissenschaft war damals wie heute selten aus sich selbst verständlich.¹

Der Typus der Vorlesung wurde weiter und weiter ausdifferenziert, je nach den Bedürfnissen der sich entwickelnden Fächer und ihrer Gegenstände, mal raumgreifenden Überblick gewährend, mal die Zuhörer die verschlungenen Pfade subtiler Argumentation entlang führend. Armin Heinen hat die Typologie eingangs historisch durchdekliniert. Aber die funktionale Anpassung der Vorlesung vermag in ihrem Gewand der Zweckmäßigkeit nicht darüber hinwegzutäuschen, dass eine Vorlesung stets auch eine performative Komponente hat. Sie hängt vom Vorlesenden ab – und nicht selten auch als Anforderung wie ein Gewicht um seinen Hals.

Die Vorlesung als personalisierte Form der Wissensvermittlung ist kaum systematisch zu vermessen; zu groß ist die Variationsbreite individueller Ausprägungen durch die Zeiten. Und doch kann man nach prinzipiellen Eindrücken fragen und versuchen Typen zu erkennen – eine Art der strukturierten kumulativen Erinnerung. Sie ist zugleich ein Versuch, der biografisch bestimmten, oft schlicht anekdotischen Reminiszenz zu entkommen. Die Idee der folgenden Zeilen liegt also darin, aus eigenem studentischen Erleben Möglichkeiten der inneren Auskleidung von Vorlesung zu vermessen. Das liegt insofern auch im professionellen Interesse, als auch heute noch viele Hochschuldozenten weit stärker durch ‚learning by doing‘ und damit durch Abschauen und eklektisches Rezipieren der Stile Dritter geprägt scheinen als durch eine systematische didaktische Anleitung.

Ausgangspunkt der Überlegung ist der historische Befund, dass die Vorlesung seit den institutionellen Anfängen der Universität im Mittelalter dem Prinzip der magistralen Überhöhung folgte. Das Hörsaalmodell war und ist hierarchisch und unumkehrbar; hier der Gelehrte, da die zu Lehrenden. Im Idealfall herrschte eine intellektuelle Dreistufigkeit: Der philosophische oder theologische Autor und seine Gedanken waren als Autorität den Studierenden weit entrückt. Erst der intellektuell ausgebildete und später dann auch formal graduierte Magister baute über den Katheder die Brücke hinab auf den Boden des Hörsaals, indem er die Schriften vorlas und mit eigenen Worten nachvollziehbar machte, Begriffe und Sinn erklärte. Serielle Mitschriften aus dem Spätmittelalter zeugen davon, dass die Studenten etwa in den mit großem Zeilenabstand vorgeschriebenen oder später ge-

¹ Einen guten Zugang zu den institutionellen, formalen und historischen Dimensionen des Themas eröffnet Kintzinger (2003), zur personalen Bindung der Wissensvermittlung bes. S. 37-42, zur Entwicklung der Universitäten bes. S. 102-122.

druckten Aristoteles-Text die Auslegungen des Dozenten hineinschrieben. So hielten sie am Ende beides in Händen, Originaltext und Dozentenexplikation, um für die Disputatio, das Prüfungsgespräch gerüstet zu sein, das die Verinnerlichung und diskursive Anwendung des Vorlesungsstoffes belegen sollten. Ahnen wir die Nähe zu diesen Praktiken, wenn wir unseren Studierenden heute PowerPoint-Folien oder PDFs zur Wissenssicherung und als Grundlage für ihre Vorlesungsmitschriften anbieten?

So uniform man sich die Grundidee der Vorlesung vorzustellen hat, so groß war und ist jedoch die Bandbreite der konkreten Erscheinungsformen. Sie ist zum einen durch den im Laufe der Jahrhunderte ausgebauten und ausdifferenzierten Fächerkanon universitärer Lehre bedingt, in dem Gegenstände und Fachlogiken je eigene Darstellungsanforderungen ausbildeten, sie hängt aber auch wesentlich an der individuellen Prägung der Veranstaltung durch den „Vorlesenden“. Er ist damals wie heute – und heute durch den verstärkten Medieneinsatz mehr denn je – der Schöpfer eines Formats, dessen Erfolg oder zumindest dessen Eindruck auf die Studierenden zwischen Unterrichtseinheit und Bildungsevent changieren mag.

Gänzlich frei von Typenbildung ist die Gattung trotz ihrer letztlich individuellen Prägung natürlich nicht; dafür sorgen schon die Kriterien der studentischen Evaluation, in denen die erwarteten Konfektionsgrößen und Farben des Bildungsgewands ausgedrückt werden. Aber es gibt wiedererkennbare Grundtypen der Vorlesungsgestaltung oder besser: der Vorlesungsinszenierung mit langer Tradition. Ihnen gilt der folgende Versuch eines „Vorlesung ist...“, der bewusst kategorisierend und nicht bewertend angelegt ist.

Im Kanon der Lehrformate, die in unserem Fach zum Einsatz kommen, ist die Vorlesung zweifellos das mit der höchsten Verkündigungsqualität. Sie dient im Kern der autoritativen Orientierung durch einen allein im Rampenlicht stehenden, nur im Ausnahmefall durch zaghaftes Fragen von seinem Konzept abzubringenden Dozenten, gleich welchen Geschlechts. Und nicht zuletzt machte der den älteren unter uns vielleicht aus eigener Anschauung noch bekannte Einzug des Professors in den Hörsaal am Ende der Riege sorgfältig nach Rang gestaffelter Mitarbeiter und seine Besitzergreifung des Rednerpultes die inszenatorische Nähe der Vorlesung zum Hochamt der christlichen Liturgie augenfällig.

Die Form der Inszenierung ist indes keineswegs nur Beiwerk oder Rangkommunikation. Genauer betrachtet vermittelt die Gestaltung der Vorlesung über das Fachwissen hinaus entscheidende Botschaften, wie die „Vorleser“ das Fach sowie die für erfolgreiches Agieren in der Disziplin und im Studium generell erforderlichen Kompetenzen in seiner Person und seinem Vortrag exemplarisch verkörpern. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Vorlesung und „Vorleser“ repräsentieren jeweils Formen des Herangehens an geschichtswissenschaftliche Aufgaben, ganz gleich ob intuitiv oder reflektiert.

Vier Haupttypen der Vorlesungsgestaltung lassen sich in zuspitzender Schematik beschreiben und damit die Vorlesenden selbst charakterisieren sowie den Eindruck, den sie dem Publikum jeweils vom Fach, seinen Erfordernissen und Arbeitsweisen vermitteln. Ausgehend davon kann man einen kurzen Blick auf die prinzipielle Funktion der Vorlesung im Gefüge geschichtswissenschaftlichen und vielleicht sogar generell geisteswissenschaftlichen Hochschulunterrichts riskieren.

1. Wissen in (/durch) Ordnung

Die erste Amtshandlung des Dozenten besteht im realen oder imaginären Ausheften des Vorlesungsmanuskripts aus dem Ordner, der das Manuskript der Vorlesung für das gesamte Semester enthält. Es entspricht dem Aufschlagen eines ewigen und umfassenden Buches dessen Autorität zeitweilig, für den Abschnitt der aktuellen Sitzung, fragmentiert wird. Am Ende wird das Segment wieder in den Wissensspeicher eingegliedert. Das Vorlesungsmanuskript und damit der Duktus der Veranstaltung ist kleinschrittig gegliedert und erlaubt so Orientierung ebenso wie das spätere Wiederfinden von Sachverhalten. Die Zuhörer gewinnen den Eindruck der Wissensbeherrschung. Die Gliederungskaskaden kartographieren das unübersichtliche Gelände souverän. Geschichte wird buchstäblich erarbeitet, erschlossen, verwaltet. Der Dozent als Souverän der Fakten nimmt die Rolle des fleischgewordenen Handbuchs an, das alles Wissensnotwendige für die geneigten Wissbegierigen – durchaus nicht ohne Mühe – bereitstellt; nur ein Register fehlt.

2. Erzählstunde

Ganz anders gelagert sind die Vorlesungen des zweiten Typs. Der Vorleser von vorhin wird nun zum Erzähler. Statt sich pedantisch am feingliedrigen Manuskript entlang zu hangeln, übt sich Dozentin oder Dozent im geschmeidigen Schwung des Assoziierens, mal hierhin sich wendend, mal dorthin und das Publikum mit der Tugend beeindruckend, welche die Humanisten und Höflinge der Renaissance als *sprezzatura* bezeichneten: die vollkommene Beherrschung von Stil und Eleganz, der man keinesfalls ansah, wie hart sie erarbeitet war. Die Transpiration der Vorlesung des ersten Typs weicht der Inspiration in faktenarmer Leichtigkeit. Dies ist nicht dem Mangel an Vorbereitungszeit oder Vorbereitungswillen geschuldet, wie Übelwollende mutmaßen könnten. Es ist vielmehr die Inszenierung der Vorlesenden als Wissensgiganten, die ihr Repertoire in der Überzeugung vermarkten, dass beispielhaft mitreißend Erzähltes am allerbesten im auditorialen Gedächtnis haften bleibt. Was vermag schon die breit abgestützte und akribisch vorgetragene Quellenanalyse zu Canossa gegen die freie Paraphrase der dramatisch inszenierten Alpenüberquerung Heinrichs IV. auf dem Weg dorthin nach dem Bericht Lamperts von Hersfeld auszurichten? Nichts.

Konzept und Stringenz wären diesem Erfolg eher abträglich. Von der geschichtswissenschaftlichen Praxis lässt der Vortagende vor allem erkennen, dass es eines prall gefüllten Arsenal bedarf, aus dem man sich virtuos bedient, um im Plauderton von dem einen Sachverhalt zum nächsten zu gelangen und so das enge Thema in ein weites, Raum und Zeit souverän überbrückendes Themenfeld zu verwandeln. Weltwissen auf zwei Beinen. Der Titel des 1978 erschienenen Bändchens „Reden über die Staufer“ war anders gemeint, aber er liefert ungewollt die passende Schablone für diese Form der Vorlesung.²

² Borst (1981).

3. Denzkirkus

Typ drei folgt der Idee, die Studierenden sollten am besten dem Gelehrten bei der intellektuellen Arbeit zuschauen. Auch hier ist ein Gutteil des Ganzen Inszenierung als Wissensgigant, doch geht diesem das joviale der Erzählstunde gänzlich ab. Sucht der Erzähler den Blick- und Gesprächskontakt zu seinem Auditorium, so zieht sich der Denkvirtuose schnell in seine Sphäre zurück. Er lässt die Studierenden eher notgedrungen teilhaben an dem Zwiegespräch zwischen ihm und den wissenschaftlichen Problemen, schließt dabei seine Augen oder richtet sie zumindest viel öfter an die Decke des Hörsaals als auf dessen steil emporsteigende Sitzreihen, die mit hoffnungsvollen, bildungswilligen Menschen besetzt sind.

Die Frage der Publikumsbindung ist aber nicht allein entscheidend. Die zentrale Botschaft dieses „Vorlesens“ ist, dass schnöde Stoffbeherrschung wenig, der *Genius professoralis* dagegen alles ist. Höchst bewundernswert thront er für die Studierenden in unerreichbarer Ferne. Sie müssen entweder in tiefer Bewunderung oder mit Unverständnis und Verdruss zurückbleiben. Hier erreicht die magistrale Überhöhung im Hörsaal ihren Gipfel.

4. Bildungsevent

Die Publikumsbindung ist dagegen das größte Kapital des vierten Typs des „Vorlesers“. Seine Präsenz lässt sich nicht mehr an und durch das Vorlesungspult binden, seine Energie greift buchstäblich Raum. Die Vorlesung wird zum Bildungsevent, das durch einen enormen Ich-Anteil des Dozenten bestimmt ist. Das im Semesterplan ausgewiesene Thema der Sitzung tritt regelmäßig hinter dem fulminanten (vormodernen) Medieneinsatz in Form von Rhetorik und Aufmerksamkeit heischender Gestik zurück. So zentral ist die Bedeutung der virtuoson Hörsaalshow, dass das Auditorium sich gelegentlich ein Thema vom Redner wünschen darf; der von Vorgaben entfesselte „Vorleser“ fesselt seinerseits sein Publikum – zuverlässig und ohne thematische Festlegung. Die Vorlesung wird dabei zum erinnerungswürdigen Bildungsfeuerwerk, das nicht selten aber eher der genussorientierten Selbstbedienungslinie des Publikums folgt, als dass es der zielgerichteten Erweiterung des akademischen Horizonts dient.

Bei diesem Typus ist im Übrigen am deutlichsten der mediale Umbruch spürbar. Bleiben die Ordnungskräfte des Wissens (Typ 1), die Geschichtsplauderer (Typ 2) und die Denkvirtuoson (Typ 3) weitgehend bei sich selbst, so bezieht der Manager des Bildungsevents (Typ 4) sein Profil zunehmend aus einer doppelten medialen Umwälzung in modernen Zeiten: durch den Einsatz eines breiten Medienportfolios zum einen und durch die medial bedingt veränderten Aufmerksamkeitsmuster der Studierenden; sie sind oft nur noch durch kurzweilige Impulse bei der Sache zu halten, eher durch Clip-Formate als mit 90minütigen Vorträgen, die zunehmend als ein körper- und Konzentration auslaugender Marathon empfunden werden. Die älteren Vertreter jener grundsätzlich bewundernswerten Doppelbegabung von Sinn stiften und unterhalten (Cicero: *prodesse et delectare*) verstanden den Begriff „Medieneinsatz“ vor allem so, dass sie bei passender Gelegenheit versierte Mitarbeiterinnen mit Overhead- und Diaprojektor, Videorekorder, dann PowerPoint-Folien und nun einer Flut digitaler Direkteinspielungen aus der Cloud des allzeit verfügbaren bildlichen und tonalen Materials an die Hörsaalfront beorderten. Der aktuelle Medien-

virtuose zeigt sich als Herrscher der Technik, der seinen Vortrag mit allen Formen der Einspielung selbst zu orchestrieren weiß. Bits und Bites werden zu Bausteinen einer integralen Rhetorik, die sich längst nicht mehr auf die Sprache als Hauptausdrucksform des geschichtswissenschaftlichen Wissens beschränkt. Von daher ist die Vorlesung stets auch ein Spiegelbild der Methoden und Medien von Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung. Aber das ist Thema eines anderen Beitrags.³

Es bleibt an dieser Stelle eine nur tastende Fortsetzung des Erklärungsmusters „Vorlesung ist...“ Auch wenn die klassische Meistererzählung in der Geschichtswissenschaft für tot erklärt wurde, so bleibt doch die Vorlesung ihre kleine, vorgetragene Schwester. Sie befriedigt den Drang der Studierenden nach fundamentaler Orientierung in der höchst unübersichtlichen Themenlandschaft Geschichte in der Sache, in der Form und in persona. Die Bündelung und Zubereitung durch die „Vorleser“ begründet ein Zutrauen in den Wissenskosmos, das durch die eigenständige Lektüre von Handbüchern nicht geschaffen werden kann. Sie begründet und bedarf daher gerade der magistralen Überhöhung des „Vorlesers“, die der Vermittlungsform seit jeher eigen ist. Sie ist also notwendigerweise eine Meisterinszenierung. Sofern wir diese Form ernst nehmen, verlangt die Vorlesung dem Fach wie dem Einzelnen in puncto Zielsetzung und Gestaltung einiges ab.

Was soll sie sein, die Vorlesung? Systematische Vermessung des Geländes oder eklektische Beispielsammlung? Meisterschaft der Daten und Fakten oder problemorientierte Denkwerkstatt? Gesprochenes Handbuch oder historische Unterhaltungsshow? Die ideale Form wird sich kaum finden lassen – und mit Recht. Denn die Ausstrahlung der Forschungs- und Lehrpersönlichkeit durch ihr Tun bewirkt oft mehr als ein ausgetüfteltes Lehrkonzept. Gerade deshalb sollten wir nicht vergessen, dass die Vorlesung in ihrer Darbietung immer auch verrät, wie wir selbst unser Fach betreiben und betrieben wissen wollen: nüchtern verwaltend, nachlässig, genialisch oder effektbetont; ob wir die Früchte der Wissenschaft eher als Arbeit oder als Gnade der Inspiration verkaufen. Vorlesung nicht einfach so passieren zu lassen, mag also nicht schaden.

³ Vgl. dazu die Ausführungen von Ines Soldwisch in diesem Band.

Literatur

1. Borst (1981): Arno Borst, Reden über die Staufer, ungekürzte Aus. Frankfurt am Main 1981.
2. Kintzinger (2003): Martin Kintzinger, Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter, Ostfildern 2003.

Die Vorlesung als Sozialisationsraum – Geschichte und sich selbst erfahren

Paul Thomes

Die Vorlesung zählt bekanntlich zu den Urformen universitärer Wissensvermittlung. Trotz vielfach und signifikant gewandelter Rahmenbedingungen behauptet sie ihren Platz bis heute. Sie war und ist zudem beliebtes anekdotisches Objekt von Studierenden wie (Vor-)Lesenden.¹ Dieser Beitrag strebt keine grundlegende Analyse an. Vielmehr sucht er die subjektive Vorlesungsevidenz des Verfassers zu hinterfragen und, wie der Titel es andeutet, diese Lehrform aus dem erinnernd studentischen und dann professoralen Erleben zu interpretieren. Es ist ein Versuch als akademische Übung, nicht mehr und nicht weniger, zumal es ja überhaupt überaus schwerfällt, in einer Doppelrolle sich selbst als objektiver Betrachter aus der Vogelperspektive zu beurteilen; im Prinzip ein unmögliches Unterfangen.

Ein paar biographische Informationen zum Vorlesungen Hörenden und später Vorlesenden mögen an dessen Persönlichkeit und Vorlesungswahrnehmungen heranführen.

Nach dem Abitur 1972 immatrikulierte er sich für das WS 1972/73 an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken für die Fächer Geschichte und Anglistik mit dem Ziel Lehramt für Gymnasien. Nicht direkt akademisch sozialisiert, betrat er in der Universität quasi völliges Neuland, auf dem es sich zu sozialisieren und neu zu definieren galt. Erschwerend kam hinzu, dass er in beiden Fächern keine Abiturienten seines Schuljahrgangs antraf. So fand er sich im Oktober 1972 ziemlich auf sich allein gestellt. Aus dieser Konstellation entstand dann auch der subjektiv inspirierte Titel dieses Beitrags. Die Vorlesung fungierte so gesehen als Sozialisationsraum, in dem es sich nicht zuletzt in ungewohnter Umgebung selbst erfahren ließ. Vom Katheder aus gesehen war man anonymes Individuum in der Masse und hatte doch den direkten Kontakt zu den Mithörenden und den Lesenden, eine geradezu perfekte Konstellation, um sich zu sozialisieren und auch Geschichte auf ungewohntem Niveau ohne Versagensrisiko zu erfahren.

Inhaltlich konzentrieren sich die Überlegungen auf das im WS 1978/79 abgeschlossene Studium. Die sich nahtlos anschließende Phase als bis 1984 promovierender, dann sich habilitierender Wissenschaftlicher Mitarbeiter, seit 1992 selbst vorlesender Privatdozent, Lehrstuhlvertreter und schließlich seit 1996 Universitätsprofessor, spielen hier nur einen randständigen Part. Nach unserem Verständnis von Geschichte als Dialog der Gegenwart mit der Vergangenheit über die Zukunft dürfen sie freilich keineswegs ausgespart bleiben. Damit zur Methode. Oder wie diesen Prozess abstrahieren und kategorisieren, um zumindest andeutungsweise die Ebene reiner Deskription und vielleicht errätischer Reflexion hinter sich zu lassen?

Um dieses Ziel zu erreichen, bietet sich ein *ex ante* „Retrospective Forecasting“ Interpretationsansatz an, wie ihn Abbildung 1 skizziert. Er soll vorrangig durch den systematischen Vorwärts-/Rückwärtsabgleich in Kombination mit der bewussten Wahrnehmung und

¹ Für einen Überblick zu Geschichte, Sinn und Zweck der Vorlesung vgl. Apel (1999); Straub (2007); Jackstel/Jackstel (1985); Lingelbach (2006). Inhalte dieser Werke haben in unterschiedlichster Weise den Beitrag inspiriert.

Klassifizierung von Erfahrungen und Erwartungen als zwei reziprok wahrnehmungsprägenden Parametern das Phänomen der „historischen Besserwisseri“², zu umschiffen helfen. Erinnerungen trügen bekanntlich leicht, und die Versuchung, im Rahmen einer Auto-Analyse seine eigene Geschichte zu entwerfen, ist groß, was gerade bei einem autobiographischen Projekt von Relevanz ist.³ Zudem trägt der Ansatz dazu bei, das Verständnis von Pfadbildungen, sei es in Bezug auf die Vorlesung selbst, sei es in Bezug auf die Wahrnehmung durch den Hörenden oder Analysierenden zu wecken bzw. zu konkretisieren.

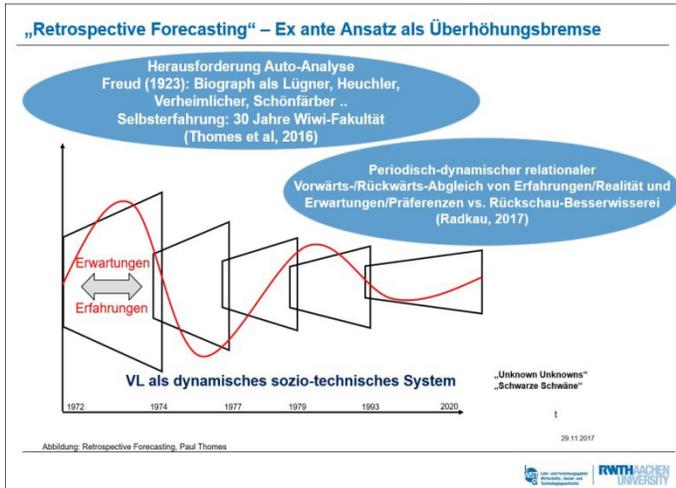


Abbildung 1: Retrospective Forecasting⁴

Die praktische Umsetzung fällt in der Tat nicht leicht, zumal sich die Vorlesung ganzheitlich gesehen als komplexes dynamisches sozio-technisches System verstehen lässt und den Sozialisationsprozess eine Vielzahl von Einflussparameter beeinflussen. Sie alle gilt es theoretisch zu berücksichtigen, und zwar in Bezug auf die universitäre Sozialisation des Hörers (Abbildung 2) wie auch bezüglich des Stellenwerts der Vorlesung in Bezug auf die Lehrveranstaltungsangebote und deren Ziele bzw. deren Sozialisationspotenzial (Abbildung 3).

² Radkau (2017), S.13.

³ Singer (2000); Sigmund Freud 1923 an Arnold Zweig, in: Freud/Zweig (1968), S.137. Thomes/Peters/Dewes (2016).

⁴ Eigene Darstellung.

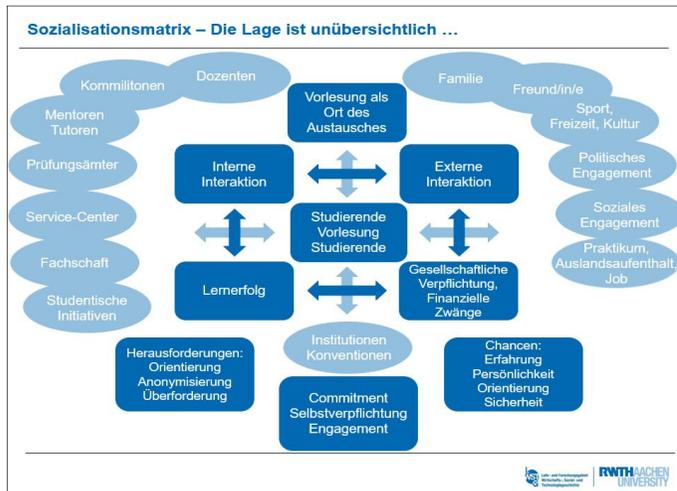


Abbildung 2: Sozialisationsmatrix⁵

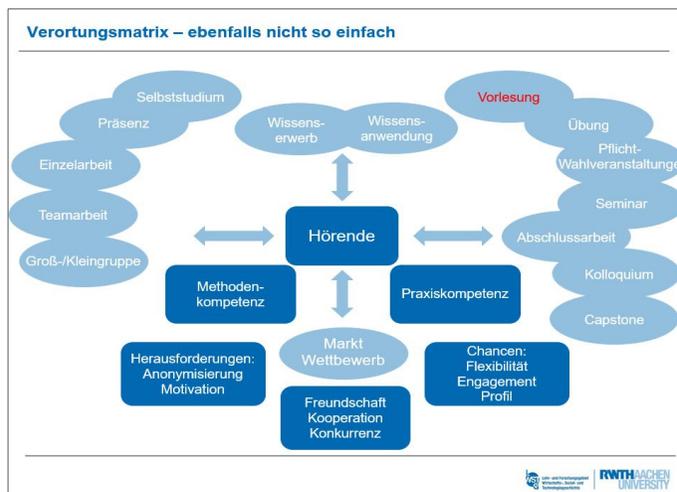


Abbildung 3: Verortungsmatrix⁶

Aus diesen selbstreflektierenden Vorüberlegungen entwickelte sich dann ein dreistufiges Modell der Sozialisation, Selbsterfahrung und Geschichtserfahrung (Abbildung 4). Es ließe

⁵ Eigene Darstellung.

⁶ Eigene Darstellung.

sich auch feiner kalibrieren, ohne Frage; für das Erste haben wir uns mit drei Stufen zufriedengegeben.



Abbildung 4: Geschichte und sich selbst erfahren⁷

Die Stufen gliedern wiederum nach drei Kategorien, um qualitative Veränderungen zu klassifizieren. Deren erste Zeile klassifiziert den Grad von Erfahrungen und Erwartungen. Die zweite Zeile klassifiziert das akute Erleben der Vorlesung. Die dritte Zeile klassifiziert die Wahrnehmung des Lesenden durch den Hörenden, hier bewusst mit einer Prise Satire, die der Verfasser sich leisten darf, angesichts der Tatsache, dass er selbst zu den Lesenden zählt. Die vierte Zeile versucht schließlich eine zeitliche Einordnung der sich wandelnden Zustände, während die Wahlhandlungen gegensatzpaarlich die Gestaltungsspielräume der Hörenden im Umgang mit der Vorlesung andeuten sollen. Wie schon gesagt, ein Kategorisierungsversuch, gedacht als Anregung zum systematisierenden Nachdenken über das Format und darüber hinaus.

Jenes war und ist bis heute als solches relativ träge. Statik war die Norm, wie Abbildung 5, gleichwohl fragend, vorschlägt. Als Standard hielt sich bis in die 1970er Jahren das druckreif formulierte gelesene Wort, freilich ergänzt durch mehr oder minder spontane freihändige Ausführungen. Den monotonen Fluss unterbrachen ebenfalls Tafelanschriften von Fachtermini. Sie verschafften den Hörenden zugleich den Raum, die Diskrepanz zwischen Gehörtem und Mitschrift zu schließen. Vorgeschriebene Tafelaufschriften, welche die betreuende Assistenz nicht selten eine Stunde kosteten, lenkten eher vom Gehörten ab. Der Aufwand stand in keinem Verhältnis zum Ertrag. So traf die einzige technische Neuerung jener Jahre, der Matrizenabzug, auf einhelliges Wohlwollen der Hörenden. Ob das

⁷ Eigene Darstellung.

Produkt dann auch tatsächlich intensiv von ihnen gelesen wurde, steht wiederum auf einem anderen Blatt.⁸

Aus Erfahrung gut? Statik als Norm ?

Kreativität →

?

← **Hamsterrad**

Are you too busy to improve?

Håkan Forsås @hakanforsås http://hakanforsås.wordpress.com

- Akademische Wahlhandlungen
- **Freiheit – Zwang**
- **Hören – Mitschreiben – Lesen**
- **Spontaneität – Ausdauer**
- VL als träges Format
- Neuerung Matrizenabzug
- Neuerung Overhead
- Neuerung Power Point
- **Lesen oder Flippen ?**

Abbildung 5: Aus Erfahrung gut?⁹

Als der Verfasser Anfang der 1990er Jahre zum Vorlesenden mutierte, läutete gerade die innovative Overhead Technik eine neue Ära der Stoffvermittlung ein. Die erweiterten gestalterischen Räume ließen die monotone Strenge des wohlformulierten Wortes bröckeln; zur Freude der Hörenden, wobei die übliche professorale Eloquenz, zumal wenn gepaart mit Witz, der Qualität nicht unbedingt Abbruch tat, während sie die Aufmerksamkeit der Hörenden sichtlich förderte. Revolutionär wirkte dann etwa ein Jahrzehnt später die Digitalisierung in Form von PowerPoint-Präsentationen. Sie entfesselte die gestalterischen Optionen geradezu; wenn die Lesenden es denn wollten. Die „First Mover“ lesen heute digital 24/7 an jedem beliebigen Ort der Welt und werden dort auch gehört bzw. gelesen. Abbildung 6 zeigt die erste PPP des Verfassers.

⁸ Apel (1999), S.26, definiert Begeisterung, Klarheit, Lebendigkeit und Besonnenheit als Merkmale einer rhetorisch-didaktisch geleiteten Vorlesung. Dort im Folgenden bis S. 41 auch zu historischer Kritik.

⁹ Eigene Darstellung.



Abbildung 6: Erste PowerPoint-Präsentation¹⁰

In der Breite verlief der Diffusionsprozess der neuen Präsentationstechnologien eher zäh, wie fast alle kulturellen Veränderungsprozesse. Und die Vermittlungsform der Leser-Hörer-Einbahnstraße verharrte gar noch hartnäckiger, auch wenn hier „Flipping the Classroom Konzepte“ Bewegung in die Szene brachten und bringen. Angesichts dieses Befunds liegt die Frage nahe: Ist das hergebrachte Format Vorlesung aus Erfahrung gut, oder sind Lesende und Hörende, aus welchen Gründen auch immer, in einem gewissen Grade „innovationsavers“?

Nun, mit der Abschaffung des Hörergelds zu Beginn der 1970er mochten die Lesenden einen Teil ihrer Motivation verloren haben, die Hörenden zu attrahieren. Dies wog durchaus schwer angesichts der Tatsache, dass keine Anwesenheitspflicht letztere in die Vorlesung drängte, während das handgeführte Studienbuch einen geduldigen Dokumentationsort der Teilnahme abgab.

Die neuen interaktiven Formate müssen sich ebenfalls noch bewähren. Sie verlangen von den Hörenden nicht mehr und nicht weniger als die Aufgabe der kommoden anonymen Passivität. Zudem bedarf es aktiver inhaltlicher Vorbereitung, um in der Vorlesung zu bestehen. Als ein sichtbarer Effekt bildet sich eine neue Standardsitzformation heraus. Die Sitzdichte dünnt nicht mehr, wie traditionell üblich, nach vorne in Richtung der Lesenden aus. Jene, nun headsetmobilisiert statt wie bislang mehr oder minder ans Pult gebunden, lassen die Hörenden sich stärker mittig formatieren. Der Raum des Individuums in der Masse reduziert sich dadurch, der Kontakt zwischen Lesenden und Hörenden verdichtet sich räumlich und qualitativ.

¹⁰ Eigene Darstellung.

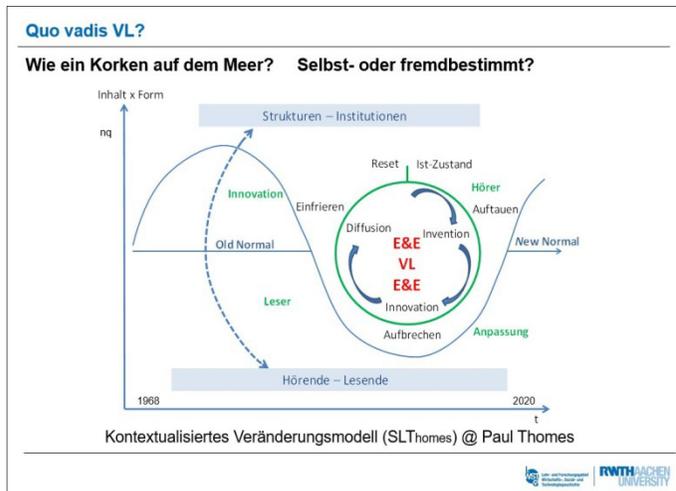


Abbildung 7: Quo vadis Vorlesung?¹¹

Quo vadis Vorlesung?, formuliert Abbildung 7 und schlägt einen offenen Ausgang vor. Das Gegenwartserlebnis lässt sich durch nichts ersetzen, argumentieren die „Digital Immigrants“. Die „Digital Natives“ unter Lesenden wie Hörenden sehen das selbstredend ganz anders. Realität und Virtualität verschwimmen. Die damit mögliche flexible Individualisierung der Inhalte und des kommunikativen Austauschs könnte das hergebrachte Konzept endgültig in den Papierkorb der Geschichte befördern. Der Sozialisationsraum Vorlesung verändert sich ohnehin grundlegend. Geschichte und sich selbst erfahren geht neue Wege, zu welchem Anteil selbst- oder fremdbestimmt bleibt einstweilen offen.

Dass damit die hier vorgeschlagene historisch abgeleitete Kategorisierung neu gedacht werden muss, lässt sich leicht verschmerzen.

¹¹ Eigene Darstellung.

Literatur

1. Apel (1999): Hans Jürgen Apel, Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform, Köln 1999.
2. Freud/Zweig (1968): Sigmund Freud, Arnold Zweig, Briefwechsel, herausgegeben von Ernst L. Freud, 3. Aufl. Frankfurt am Main 1968.
3. Jackstel/Jackstel (1985): Rosemarie Jackstel, Karlheinz Jackstel, Die Vorlesung. Akademische Lehrform und Rede, Berlin 1985.
4. Lingelbach (2006): Gabriele Lingelbach (Hrsg.), Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich, München 2006.
5. Radkau (2017): Joachim Radkau, Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute, München 2017.
6. Straub (2007): Eberhard Straub, Von Knattermimen zum Talkmaster. Zur Geschichte der Vorlesung, *Wirtschaft und Wissenschaft* 4 (2007), S. 14-17.
7. Thomes/Peters/Dewes (2016): Paul Thomes, Robert Peters, Tobias Dewes, *Wirtschaft. Wissen. Schaffen. 30 Jahre Fakultät für Wirtschaftswissenschaften 1986 – 2016*, Aachen 2016.

Internetquelle

1. Singer (2000): Wolf Singer, Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft: Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags am 26.9.2000 in Aachen; http://www.brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/Historikertag.pdf (gesehen: 21.04.2019).

Abbildungen

Abbildung 1: „Retrospective Forecasting“; eigene Darstellung@.

Abbildung 2: Sozialisationsmatrix; eigene Darstellung@.

Abbildung 3: Verortungsmatrix; eigene Darstellung@.

Abbildung 4: Geschichte und sich selbst erfahren; eigene Darstellung@.

Abbildung 5: Aus Erfahrung gut?; eigene Darstellung@.

Abbildung 6: Erste PowerPoint-Präsentation; eigene Darstellung@.

Abbildung 7: *Quo vadis* Vorlesung?; eigene Darstellung@.

Medieneinsatz in der Vorlesung – Zur Herausforderung der Aufmerksamkeitsgewinnung

Ines Soldwisch

Friedrich Schiller (1759-1805) schrieb am 28. Mai 1789 an Christian Gottfried Körner (1756-1831):

„Vorgestern, als den 26sten, habe ich endlich das Abenteuer auf dem Katheder rühmlich und tapfer bestanden (...). Indes kann ich, wenn ich aufrichtig sein soll, dem Vorlesungenhalten selbst noch keinen rechten Geschmack abgewinnen; (...) So aber bemächtigte sich meiner sehr lebhaft die Idee, daß zwischen dem Katheder und den Zuhörern eine Art Schranke ist, die sich kaum übersteigen läßt. Man wirft Worte und Gedanken hin, ohne zu wissen und fast ohne zu hoffen, daß sie irgendwo fange fast mit der Überzeugung, daß sie von 400 Ohren 400 mal, und oft abenteuerlich, mißverstanden werden“.¹

Spüren wir den Empfindungen Schillers nach und versuchen sie einzuordnen. Schiller war 1789 nach einem bereits abenteuerlichen Leben im Alter von dreißig Jahren als lebende Legende Hochschullehrer geworden.² Der Andrang der Studenten zu seinen ersten Vorlesungen galt jedoch eher dem Dichter der „Räuber“, nicht dem Historiker Schiller.

Der Professor Schiller, der Studenten „vorlas“, trug sich mit Gedanken, die auch heute, über 200 Jahre später, Hochschullehrer³ beschäftigen oder beschäftigen sollten.

Was ist eine gute Vorlesung? Kann ich die Zuhörer erreichen? Wie werde ich „richtig“ verstanden? Nun könnte man meinen, dass zumindest die zweite Frage in Zeiten des übergroßen Medienangebots und des großen Medieneinsatzes in den Hintergrund getreten wäre. Die technischen Möglichkeiten, Vorlesungen „lebendig“ zu gestalten, Fotos, Lieder, Filme, Interviews und vieles mehr erscheinen hier fast unbegrenzt. Also sind wir uns der Aufmerksamkeit unserer Studierenden sicher, wenn wir Medien unterstützend in der Lehre einsetzen? Ganz so ist es nicht, wie studentische Evaluationen, so kritisch diese Quellengattung auch zu bewerten sein mag, zumindest andeuten.

1. Die Vorlesung – ein Ort der Kommunikation?

Oft genug ist sie als akademische Lehrform niedergeschrieben worden, die Vorlesung.⁴ Doch es gibt sie immer noch, aus gutem Grund. Denn allen konkurrierenden Vermittlungsformen von historischem Wissen (z.B. Bücher, Filme) hat sie eines voraus: Sie schafft eine gegenseitige kommunikative Situation, die durch „Verlebendigung des Diskurses zu einem lebendigen Akt“⁵ werden kann. Durch die persönliche Vermittlung und Übermittlung von Wissen durch den Vorlesenden können – im günstigsten Falle – Sachverhalte ansprechend

¹ Friedrich Schiller Archiv (2019).

² Aufenanger (2004), S. 163.

³ Dieser Beitrag verwendet das generische Maskulinum und schließt damit beide Geschlechter ein.

⁴ Zamzow (2012).

⁵ Apel (1999), S. 12.

erschlossen werden und somit Lernhilfe beim Verstehen größerer Zusammenhänge sein. Als eine traditionelle *universitas magistrorum et scholarium*, eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, hat die Vorlesung jedoch viele Facetten.

Diese Facetten sind positiver und negativer Natur und hängen zu einem großen Teil vom Vorleser ab, seinem Wissen, seiner Vorbereitung, seinem technischem Know-how, seiner Art, sich zu inszenieren.

Keines dieser Elemente verfängt allein bei den Zuhörenden, auch wenn mancher Vorlesende dies denken mag. Keine noch so gute Vorbereitung kann die Vermittlungskompetenz ersetzen, keine noch so gute Inszenierung über mangelnde Vorbereitung und Wissen hinwegtäuschen. Als ehemalige Studierende wissen wir Vorlesenden dies selbst und hinterfragen – wie vor zweihundert Jahren Schiller – unser Konzept und unsere Vermittlungsform in der Vorlesung auch heute. Die größte Angst neben der, dass die Studierenden nichts lernen wollen, ist wohl die, die Studierenden nicht erreichen zu können, über ihre Köpfe „hinwegzulesen“.

Das kann auf der Sender-Seite, die des Vorlesenden, vielfältige Ursachen haben: der vorbereitete Stoff ist zu anspruchsvoll, die Visualisierung nicht schlüssig oder nicht vorhanden, das Skript zu langweilig vorgetragen. Doch auch die Empfänger-Seite, die Studierenden, kann zu einem nicht unerheblichen Teil zum Nichtgelingen der Vorlesung beitragen: das Thema interessiert nicht, die Studierenden sind abgelenkt, sind über- oder unterfordert, ermüden. Dies wiederum hat in der oben schon thematisierten gegenseitigen Kommunikationssituation Auswirkungen auf den Vorlesenden, der die Reaktion der Zuhörerschaft hinter dem Katheder hautnah miterlebt.

Dennoch scheinen wir gegenüber dem Vorlesen in früheren Zeiten als Vorlesende heute enorme Vorteile zu haben, zumindest die Aufmerksamkeit in der Vorlesung zu erhöhen. Das Zauberwort, das seit Jahrzehnten dafür verwendet wird, ist „Medieneinsatz“. Spüren wir diesem Zauber des Medieneinsatzes etwas nach.

2. Medieneinsatz in der Vorlesung – Früher und heute

Noch bis in die 90er Jahre hinein bedeuteten Medien in der Vorlesung den Einsatz von Tageslichtprojektoren, Tafeln, Kopien, Diaprojektoren und Kassettenrekordern. Die Folien auf den Tageslichtprojektoren visualisierten die Struktur der Vorlesung. Die Dozenten zeigten Landkarten, Statistiken, Bilder. Die Tafel diente dem Anschreiben lateinischer Zitate, schwieriger sich zu merkender Namen, dem Anschreiben von Jahreszahlen.

Zu Beginn des Semesters erhielten die Studierenden Kopien: eine Literaturliste, die Semestertermine und allgemeine organisatorische Hinweise. Während des Semesters erweiterten zusätzliche Kopien den Materialfundus. Mit Hilfe von Quellenausügen, Tabellen, Statistiken etc. konnten die Lehrenden historische Sachverhalte im Detail erläutern und erklären. Diaprojektoren dienten der „Verbildlichung“ der Vorlesung, das Präsentierte konnte zweidimensional vorgeführt, visualisiert werden. Auch Kassettenrekorder kamen zum Einsatz, um Reden, Interviews, auch Lieder begleitend zur visuellen Überlieferung vorzustellen und so im Studierendengedächtnis besser zu verankern.

Der Medieneinsatz hat sich allerdings heute grundlegend gewandelt. Computer und PowerPoint haben Diaprojektor und Tageslichtprojektor abgelöst, und irgendwie hat das Internet mit seinen unbegrenzten Möglichkeiten alles abgelöst.

Die neuen Medien erfüllen die Aufgaben der alten und noch mehr. Sie sind in ihren Möglichkeiten weit über die alten Medien hinausgewachsen. Unbegrenzter Einsatz von Medien scheint möglich, das Internet verspricht allumfassendes Wissen, Präsentation und Kompetenz.

3. Medieneinsatz als Hilfsmittel

Die Vorteile des Medieneinsatzes in der Vorlesung sind schnell benannt und unbestritten. Wir Vorlesende können durch den Einsatz von Medien die Aufmerksamkeit unserer Zuhörer lenken. Wir können unser Wissen und uns selbst, so wie es vermögen, perfekt inszenieren. Wir nutzen PowerPoint, Filme, Bilder, Stimmen zur Unterstützung unserer eigenen Präsentation und Argumentation. Über Videoeinspielungen etc. können wir sogar Geschichte sichtbar machen, während sie früher nur starr auf Fotografien erschien.

Den Studierenden, Zuhörern und Zuschauern, im besten Fall mitdenkend Schreibenden, werden Eyecatcher präsentiert, die Emotionen wecken und Komplexes zusammenfassen. Die Studierenden können die Argumentation auf den PowerPoint-Folien nachvollziehen, sich besser als zuvor im Vorlesungsstoff zurechtfinden. Das Betrachten von kurzen Videosequenzen macht Geschichte erlebbar oder erinnerbar, schreibt sich damit ins visuelle Gedächtnis ein, das das Gehörte somit verstärkt. Bewegte Bilder werden, wie wir aus einschlägigen psychologischen Untersuchungen wissen, besser gedanklich verankert als die reine nüchterne Rede, denn sie emotionalisieren das vermittelte Wissen und machen es länger abrufbar.

4. Medieneinsatz als Problem

Der Medieneinsatz unterstützt die Lehre, aber er kann auch zum Problem werden. Das ist etwa dann der Fall, wenn die Vorlesenden Medien als selbsterklärend einsetzen, was leider oft genug der Fall ist. So werden Videosequenzen als Zeitfüller eingesetzt, als Ersatz für die Erläuterung komplexer Sachverhalte, als Verbildlichung von erklärtem Wissen. Hier entsteht ein erstes Problem, denn wenn das „Übersetzen“ der Medien für den Empfänger nicht stattfindet, besteht die Gefahr der Missinterpretation des Gesehenen bis hin zur Wahrnehmung eines verkürzten, nicht kontextualisierten Geschichtsbildes. Erschwerend kommt hinzu, dass die Wahrnehmung des Gezeigten bei Vorlesenden und Zuhörenden eine andere sein kann. Die Vorlesenden zeigen ihr ausgewähltes Material aus ihrem – idealerweise größeren – Kontextwissen heraus und verbinden damit eine didaktische Ziel. Wenn sie nicht in der Lage sind, die gezeigten Medien adäquat zu erklären und einzuordnen, können die Studierenden ganz andere Schlüsse ziehen als intendiert sind.

Der Medieneinsatz stellt auch ganz praktisch für die Vorlesenden eine Herausforderung dar. Er enthält eine Reihe von Fallstricken – vom Nichtfunktionieren bis zum falschen Einsatz –, der für die Eigeninszenierung der Vortragenden kontraproduktiv sein kann.

Und noch etwas anderes kann in der heutigen Zeit zum Problem werden: Die Medien stehen nicht nur den Vorlesenden zur Verfügung. Das Internet ist allgegenwärtig. Auch die Studierenden verfügen über Laptops, Smartphones oder Tablets. So entsteht ein neues Aufmerksamkeitsproblem. Hatte der Vorlesende noch vor zwanzig Jahren den Diaprojektor u.ä. für sich allein zur Verfügung, kämpfte er nur mit der Konkurrenz von Stricknadeln und Büchern im Publikum, so ist das Internet Totalkonkurrenz zu allem. Dies gilt nicht nur für fachwissenschaftliche Internetseiten, auf denen die Studierenden einen Sachverhalt sekundenschnell nachschlagen können, den sie gerade in der Vorlesungssituation nicht verstanden haben. Dies gilt freilich auch für Medien wie Emails, Facebook, Twitter u.ä., für die in einer eineinhalbstündigen Vorlesung endlich genügend Zeit ist.

5. Ist eine Lösung in Sicht?

Nun, für Facebook und Co eine Lösung zu finden, fällt schwer. Es liegt nicht in der Macht – und viel wichtiger – auch nicht in der Verantwortung der Lehrenden, das Konkurrenzmedium, in welcher Art auch immer, zu „bekämpfen“.

Was wir als Vortragende jedoch aktiv beeinflussen können und sollten, ist der Umgang mit den Medien von unserer Seite, wie wir die Medien in Vorlesungsmanuskript und Präsentation „einbauen“.

Wir sollten Medien als Chance nutzen, Geschichte erlebbar zu machen und mit ihnen unsere wissenschaftlichen Thesen unterlegen. Dazu ist es notwendig, dass wir uns aktiv – aus didaktischer Sicht – mit ihnen auseinandersetzen und uns darüber klar sein müssen, dass Medien unser gesprochenes oder vorgelesenes Wort nicht ersetzen können, sondern die kommunikative Situation, in der wir uns in jeder einzelnen Vorlesung befinden, bereichern. Dann können wir die von Schiller vor zweihundert Jahren identifizierte Schranke zwischen Zuhörern und Katheder eben doch zu überwinden versuchen. Das erfordert wiederum die *universitas magistrorum et scholarium*, für die Vorlesende und Zuhörende in gleichem Maße verantwortlich sind.

Literatur

1. Apel (1999): Hans Jürgen Apel, Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform, Köln 1999.
2. Aufenanger (2004): Jörg Aufenanger, Friedrich Schiller. Biographie, Düsseldorf/Zürich 2004.

Internetquellen

1. Friedrich Schiller Archiv (2019): Friedrich Schiller Archiv, Friedrich Schiller an Gottfried Körner, 28. Mai 1789; <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/briefwechsel-mit-gottfried-koerner/schiller-an-gottfried-koerner-28-mai-1789/> (gesehen: 21.04.2019).
2. Zamzow (2012): Karsten Zamzow, Hochschuldidaktik. Schafft die Vorlesungen ab!, Zeit Online vom 30. Oktober 2012; <https://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-10/lese-rtikel-vorlesung-abschaffen> (gesehen: 21.04.2019).

Skizzen zu einer Geschichte des Geschichtsstudiums in der Bundesrepublik 1945-2017 - Themen, Thesen, Herausforderungen

Armin Heinen

Wer die Geschichte des Geschichtsstudiums schreiben will, steht vor einer nur schwer zu bewältigenden Aufgabe. Denn die Geschichte des Studiums der Historiographie lässt sich keinesfalls isoliert betrachten, erfordert die Berücksichtigung vieler miteinander verflochtener Sachverhalte. Sie ist als Geschichte der Gesellschaft zu schreiben, der Wirtschaft, der Kultur, auch der Medien, und natürlich griff die Hochschulpolitik immer wieder in das Leben der Studierenden und der Lehrenden ein. Die breitere Universitätsgeschichte interessiert, der institutionelle Wandel also, der strukturelle Umbau der Universitäten von der Nachkriegszeit bis zur postmodernen Universität der Gegenwart. Die veränderte Rekrutierung der Studierenden ist zu berücksichtigen und die sich ändernden Vorkenntnisse der Abiturienten. Ebenso ist auch Herkunft und Struktur des Lehrpersonals einer permanenten Umformung unterlegen, mit Auswirkungen auf das Studium der Geschichte. Doch nicht nur der Unterbau erfuhr einen strukturellen Wandel. Ebenso veränderte sich die Geschichtswissenschaft selbst. Ihr Fragen, ihre Herangehensweisen, ihre Darstellungsformen sind gar nicht mehr zu vergleichen mit der Geschichtswissenschaft um 1950. Nach der Betrachtung der Makroebene muss die Mesoebene berücksichtigt werden, die Geschichte einzelner Institute und Seminare. Denn es gibt sie ja nicht: „die Geschichtswissenschaft“. Sie ist immer ganz konkret, hat örtlich unterschiedliche Ausprägungen. Geschichtswissenschaftliches Forschen und Lehren meint je nach Universität, je nach Institut Schwerpunktsetzung, sowohl in der Forschung als auch in der Lehre. Erst wenn der Kontext solchermaßen beschrieben ist, kann das Geschichtsstudium selbst betrachtet werden, vermag es gelingen, die Geschichte der geschichtswissenschaftlichen Lehre im engeren Sinne zu analysieren: den Wandel der Lehrorganisation, die Ausweitung und Differenzierung der Veranstaltungstypen sowie der Veranstaltungsformen, das veränderte Prüfungswesen. „Medieneinsatz“ meinte um 1950 doch ganz einfach, spannend vorzutragen und auf die Tafel zu schreiben. Das ist inzwischen vollkommen anders.

Schließlich interessiert die Mikroebene, die Erfahrungsebene der (ehemaligen) Studierenden und Lehrenden. Wie war der Unterricht angelegt? Welche Eigeninitiative erwarteten die Dozenten von den angehenden Historikern und Historikerinnen? Wie wichtig war das gemeinsame Lernen in der Gruppe, mit den Kommilitonen, mit den Tutoren? Wie wurde Universität erlebt und das Studium der Geschichte insbesondere erfahren?

Auf viele dieser Fragen können wir heute noch keine Antwort geben. Der vorliegende Aufriss will zusammenfassen, was wir ohne allzu große Mühe über die Geschichte des Geschichtsstudiums bereits wissen können.

Beginnen werde ich meine Skizze zur Historie des Geschichtsstudiums (I.) mit einem Kurzüberblick zur Geschichte der bundesdeutschen Universitäten 1945-2017. Offensichtlich haben die heutigen Universitäten kaum noch etwas mit den Universitäten der unmittelbaren Nachkriegszeit gemein. Bestätigt wird der Eindruck (II.) durch das verfügbare Zahlenmaterial. Der Blick auf die Tabellen und Grafiken zum Universitätsstudium in

Deutschland und zum Geschichtsstudium selbst vermittelt rein optisch bereits das Empfinden eines universitären Faches im Wandel, vielleicht sogar im radikalen historischen Umbruch. Im dritten Abschnitt (III.) werde ich thesenartig die Geschichte der Geschichtswissenschaft und den Strukturwandel des Historikerfeldes vorstellen. Im vierten Teil (IV.) geht es dann tatsächlich um die Geschichte des Geschichtsstudiums. Überraschenderweise müssen wir hier mit der Darstellung um 1900 beginnen, weil die Innovationen der Jahrhundertwende das Geschichtsstudium bis in die 1960er Jahre hinein geprägt haben. Die Reformdebatten interessieren uns. Davon gab es mehrere, und sie waren engagierter, als es vielen vielleicht in Erinnerung ist. Wie hat sich der Arbeitsmarkt für Historiker geändert? Auch das wird zu klären sein. Zum Schluss meiner Skizze werde ich (V.) einige Thesen zur Geschichte des Geschichtsstudiums formulieren. Dabei liegt der Fokus auf Fragen nach dem möglichen Ertrag einer Historie des Geschichtsstudiums und den einschlägigen Quellen.

I. Glücklicherweise gibt es bereits einige Überblicksdarstellungen zur Geschichte der Universitäten nach 1945.¹ Fasst man deren Überlegungen zusammen, so lassen sich bis heute sieben Zeitabschnitte differenzieren:

- 1) Wiederaufbau, 1945-1949: Schon bald gab es nach Kriegsende erste Lehrveranstaltungen an den darniederliegenden Universitäten. Ein rasches Wiederanknüpfen an alte Traditionen bestätigte das berechtigte Misstrauen der Alliierten gegen die Deutschen und erschwerte zugleich die notwendige Entnazifizierung, die letztlich recht großzügig gehandhabt wurde. Viele Seminar- und Vorlesungsräume waren durch den Krieg zerstört, und so mussten erst einmal die Gebäude instandgesetzt werden, die Institute wiederhergerichtet und die Bibliotheken neuerlich mit Büchern gefüllt und zugänglich gemacht werden. Eine rege Nachfrage nach Kursen existierte sehr wohl, weil die Kriegsheimkehrer ihr Studium rasch abschließen und berufstätig werden wollten. Zu den alten Universitäten gesellten sich mit Ende des Zeitraums die neuen. Sie standen mehr noch als die anderen für eine der Demokratie und der europäischen Völkerverständigung verpflichteten Wissenschaft: Die Freie Universität Berlin, die Universität Mainz, die Universitäten und Hochschulen in Saarbücken und Speyer. Gegenüber der NS-Zeit betonten alle Universitäten das Ziel der Selbsterziehung der Studierenden und der Entideologisierung des Forschens durch strikt wissenschaftlich-methodisches Arbeiten.

¹ Führ/Furck (1998); Rüegg (2010); Fisch (2015), S. 109-116; Turner (2016).

- 2) Normalisierung, 1950-1955/57: Als Jahre der Normalisierung wird man die Zeit zwischen 1950 und 1955/57 bezeichnen können. Die Studierendenzahl pro Universität lag bei etwa 5.000. Noch prägten die Professoren die Universität. Die Selbstverwaltung lag in ihrer Hand. Sie allein besaßen die Prüfungsberechtigung. Und sie bestimmten letztlich, wer berufen werden sollte. Das alles galt als notwendiger Kontrast zur NS-Zeit, als tatsächlich gelebte Hochschulautonomie. Als Vorbild diente dabei die „Humboldtsche Universität“. Werturteilsfreiheit sollte Wissenschaft leiten und die Überlegenheit des Westens gegenüber dem Osten beweisen. Für die Studierenden ging es noch immer um Persönlichkeitsentfaltung, und deshalb bot fast jede Universität ein „Studium generale“ an. Zwischen den Professoren und den vergleichsweise wenigen Studierenden existierte nur eine geringe soziale Distanz. Beide kamen tendenziell aus demselben (protestantisch) bildungsbürgerlichen Milieu, auch wenn die Katholiken in Westdeutschland aufholten.
- 3) Expansionsphase, 1955/57-1965: Die Nachkriegszeit entließ um 1955/57 die ersten Gymnasiasten an die Universitäten. Dabei handelte es sich immer noch vorwiegend um Männer. Es gab die Studienförderung nach dem Honnefer Modell. Der Sputnikschock veranlasste die Politik, mehr Mittel in die Universitäten zu geben. Weil mehr Geld zur Verfügung stand, weil jetzt in Bildung investiert wurde, differenzierten sich die Fächer weiter aus, schufen neue Schwerpunkte. Die Zahl der Professuren stieg. Vor allem aber profitierten die Nachwuchswissenschaftler. Sie bildeten den nun deutlich gestärkten Mittelbau. Neue Regelungen für die Berufungsverfahren wirkten einer engen Schulbildung wie in der Vergangenheit entgegen. Im Ergebnis durchwehte die Universitäten ein frischer Wind – ansatzweise auch in der Lehre.
- 4) Strukturreformen, 1965-1974/75: Die zweite Gründung des bundesrepublikanischen Universitätssystems erfolgte nach 1965: Die alten Universitäten erhielten neue Lehr- und Forschungsgebiete. Das wissenschaftliche Personal verdreifachte sich. Ganz neue Universitäten entstanden, zumeist als „amerikanische“ Campusuniversitäten auf der freien Wiese, so etwa in Bochum und in Bielefeld. Mit der Ordinarienuniversität ging es zu Ende. Spätestens die Einrichtung von Parallelllehrstühlen erschütterte die Dominanz der alten Professorenschaft. Die Gruppenuniversität erprobte das Miteinander, und manche Assistenten wechselten bald schon die Seite, weil sie zu Professoren ernannt wurden. Viel mehr Studierende als zuvor besuchten die Universitäten. Die Studienanfänger kamen jetzt vor allem aus der (unteren) Mittelschicht, gerade in der Geschichtswissenschaft, in Fächern also, die sozialen Aufstieg versprachen und soziale Sicherheit durch Qualifikation für das Lehramt. Trotz aller Investitionen überforderte die große Studierendenzahl die Universitäten. Zu beengt waren die Räumlichkeiten, zu klein die Zahl der erfahrenen Lehrenden. Dazu kam das Bewusstsein, dass die alten Inhalte und die alten Vermittlungsformen den Gegenwartserfordernissen widersprachen. Auf Kritikfähigkeit, Bildung, Selbstentfaltung sollte die universitäre Lehre ausgerichtet sein. Die Forderung nach Studienreform beschäftigte manche der an der Lehre interessierten Professoren, zahlreiche Mitarbeiter und einige Studierende.

- 5) Stabilisierung und teilweisen Regression, 1974-1989: Mit der Erwartung eines unge-
trübten Aufschwungs, von permanentem Fortschritt also, von krisenfreier Entwick-
lung, war es 1973/74 vorbei. Das Ende des Fordismus, die wirtschaftlichen Struktur-
brüche, die von der Ölpreiskrise eher verdeckt als offengelegt wurden, verengten den
Finanzspielraum des Staates. Die umfassend computergestützte wissenschaftliche Un-
tersuchung des „Club of Rome“ beendete zugleich die Wissenschaftsgläubigkeit der
Vielen. Der Pillenknick setzte ein, die Zeit der geburtenschwachen Jahrgänge begann.²
In den Schulen, von denen es jetzt mehr als genug gab, lehrten junge Lehrer. Da war
kein Bedarf mehr für hoffnungsvolle Universitätsabsolventen. „Wirtschaftsrelevanz“
geriet zum neuen Leitthema für die Universitätsausbildung. Der Staat, der die Univer-
sitäten zuvor angestachelt und unterstützt hatte, griff jetzt steuernd ein, setzte klare fi-
nanzielle Grenzen, verringerte die Autonomie der Hochschulen durch Verrechtlichung,
durch Bürokratie, durch permanente Reformforderungen. Das Geld war
knapp. Der Personalausbau wurde im besten Fall gestoppt, vielfach zurückgenommen.
Das merkte der wissenschaftliche Nachwuchs, dessen Aufstiegschancen schwanden.
Natürlich bemerkten es auch die Studierenden, weil sie schlechter als zuvor betreut
wurden. Sie forderten mehr Berufsrelevanz des Studiums. Gleichzeitig sahen sie sich
erhöhten Anforderungen gegenüber. Die offenbare Selektionsfunktion der Universität
wurde mit der „Rückkehr“ zu streng wissenschaftlichen Kriterien begründet. Es gab
jetzt Magisterarbeiten, die dreihundert Seiten umfassten.
- 6) Eingliederung der DDR-Universitäten, Forderung nach weiterer Effizienzsteigerung
(1989-2005): Einen tatsächlichen Einschnitt für die Universitätsentwicklung in West-
deutschland brachte die Neugestaltung der Universitäten in Ostdeutschland. Mit einem
Male galten Westdeutschlands Hochschulen wieder als Vorzeigemodell. Ganze Kohor-
ten von Nachwuchswissenschaftlern und Professoren fanden Beschäftigung. Manche
Studierende, die es sich leisten wollten und konnten, wechselten in den Osten – weil
sie dort billiger wohnen konnten, weil die Betreuungsrelation besser war; auch weil sie
Berufschancen witterten. Bund und Länder reagierten auf die anhaltende Studien-
platznachfrage und legten ein Hochschulsonderprogramm auf. Einen gewissen Auf-
schwung erlebte in dieser Zeit auch die Geschichtswissenschaft. Das proklamierte En-
de der Geschichte hatte sein offenes Ende gefunden. Das Studium der Geschichts-
wissenschaft schien wieder attraktiv.

² Lebendgeborene: 1950: 1 106 380; 1960: 1 261 614 1970: 1 047 737; 1980: 865 789. Siehe dazu Destatist –
Statistisches Bundesamt (2018)

- 7) Bologna-Reform und erweiterte Managementstrukturen in den Hochschulen, 2005ff.: Die als Bologna-Reform benannten Neuerungen adressierten viele Problemkomplexe zugleich: Von den Absolventen hieß es, dass sie zu spät in das Berufsleben einstiegen, dass das Studium sie zu wenig für den unmittelbaren Berufsalltag qualifiziere. Deshalb sollte das Studium praxisgerechter konzipiert, das Universitätssystem insgesamt effizienter gestaltet werden. Das humboldtsche Bildungsideal mit seiner nationalen Prägung genügte den Anforderungen postmoderner Massenuniversität erkennbar nicht mehr. Studienabschlüsse in Europa sollten zukünftig leichter anerkannt werden. Längst hatte die Universität ihren sozialeitären Anspruch eingebüßt. Hinsichtlich der Forschung sollte – der neuen Konzeption entsprechend – die Konkurrenz unter den Universitäten angestachelt, deren Leistungsfähigkeit erhöht, die Spezialisierung gefördert werden. Deutschland und Europa übernahmen das englisch-amerikanische Bachelor-Mastersystem, das mit seiner exzellenten Betreuungsrelation und großen Lehrerfolgen auf hohen Studiengebühren beruhte und beruht, und nahmen es als Vorbild für die kontinentaleuropäischen staatsfinanzierten Universitäten. Der radikale Kulturtransfer erklärt vermutlich manche Widerstände, Unebenheiten und Frustrationen, obwohl doch viele Lehrende und Studierende die Kritik am alten Ausbildungssystem teilten.

II. Grafiken helfen, Wandel vorstellbar zu machen. Die visuelle Repräsentation der Veränderung im Zeitverlauf erleichtert, die Dramatik der Entwicklungen nachzuvollziehen. Schauen wir uns einige Zahlen und statistische Verbildlichungen an, von denen es allerdings noch zu wenige gibt. Die Gründe hierfür sind schnell genannt. Tatsächlich ist die statistische Beschreibung des Faches Geschichtswissenschaft alles andere als einfach, u.a. weil die Fachgrenzen kaum klar zu ziehen sind. (Gehört die Medizingeschichte zur Geschichte?) Zudem belegen die Studierenden in der Regel mehrere Fächer gleichzeitig. Das alles erschwert die eindeutige numerische Erfassung.

Immerhin, einige Aussagen sind möglich. So ist etwa, wenn wir zunächst die Fachwissenschaftler betrachten, der überproportionale Anstieg des Mittelbaus in den Geisteswissenschaften deutlich erkennbar³

³ Weingart (1991), S. 81.

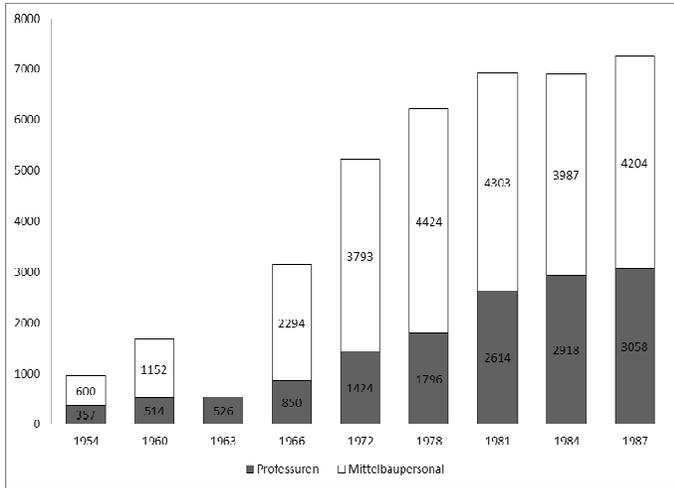


Abbildung 1: Übersicht der Professuren und des Mittelbaus in den Geisteswissenschaften, 1954-1987⁴

Ebenso zeigt der genaue Blick die Stagnation der 1980er Jahre. Aus Sicht der Bochumer Universität hat Wolfgang Helbich für diese Zeit geradezu von einer Demontage der Geschichtswissenschaft gesprochen. Zwischen 1980 und 1990/92 sei ein Drittel der Professuren weggefallen und von den fünfundzwanzig Wissenschaftlichen Mitarbeitern seien nur acht übriggeblieben.⁵

Insgesamt freilich stieg das wissenschaftliche Personal in den Geisteswissenschaften zwischen 1945 und 1987 um das Siebenfache. Der Rückbau erfolgte für das Gesamtfach auf hohem Niveau und traf die einzelnen Universitäten höchst unterschiedlich.

Seit etwa 2005 scheint die Stagnation überwunden. Am generellen Personalaufbau nahm, wie die folgende Grafik zeigt, auch die Geschichtswissenschaft teil.⁶

⁴ Quelle: Eigene Darstellung, nach Daten Weingart (1991), S. 81.

⁵ Helbich (o.J.).

⁶ Destatis – Statistisches Bundesamt (2016a).

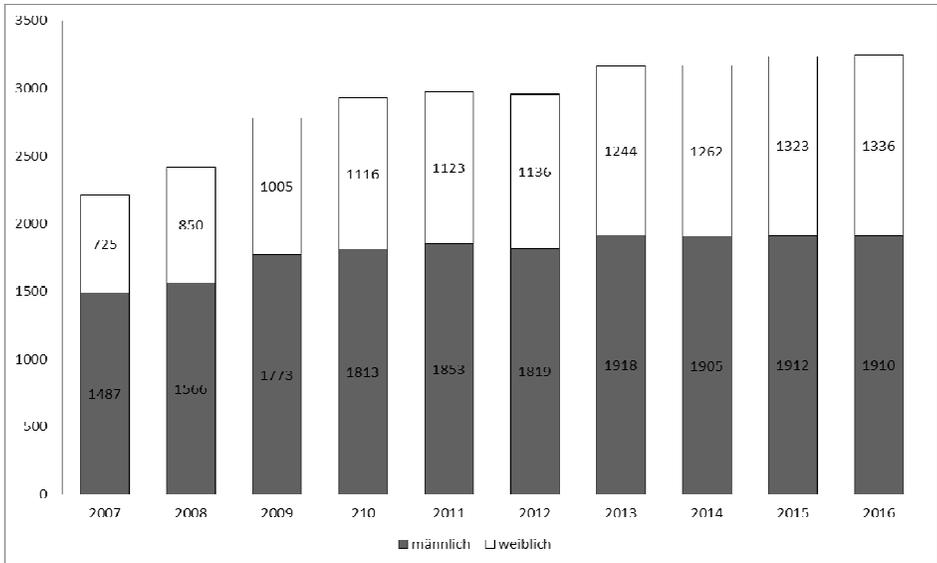


Abbildung 2: Hauptberufliches wissenschaftliches Personal, Geschichtswissenschaft, 2007-2016⁷

Wiederum allerdings bleibt die Zahl der Professuren gegenüber anderen Stellen zurück. Im Vergleich zu den Anfangsjahren der Bundesrepublik fällt die starke Ausdifferenzierung der Lehrenden auf. Wo in den 1950er Jahren tatsächlich die Professoren lehrten, unterrichten heute vielfach Wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Hilfskräfte und Tutoren.⁸

⁷ Eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2016a), Tabelle 5, S. 24-26.

⁸ Destatis – Statistisches Bundesamt (2016a), S. 102.

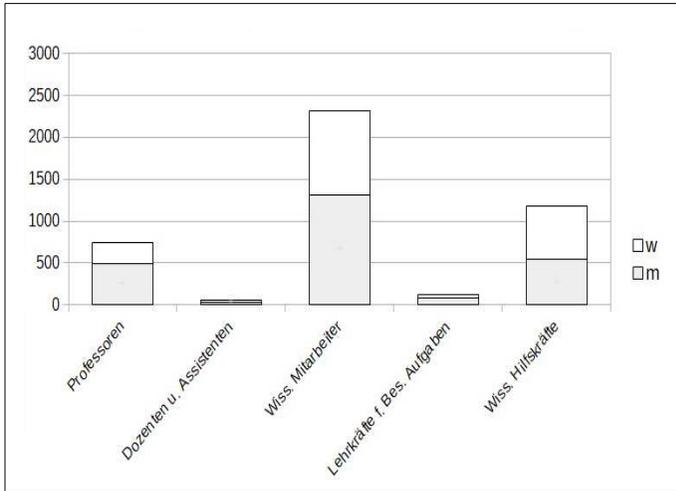


Abbildung 3: Lehrpersonal an deutschen Hochschulen 2016, Geschichtswissenschaft⁹

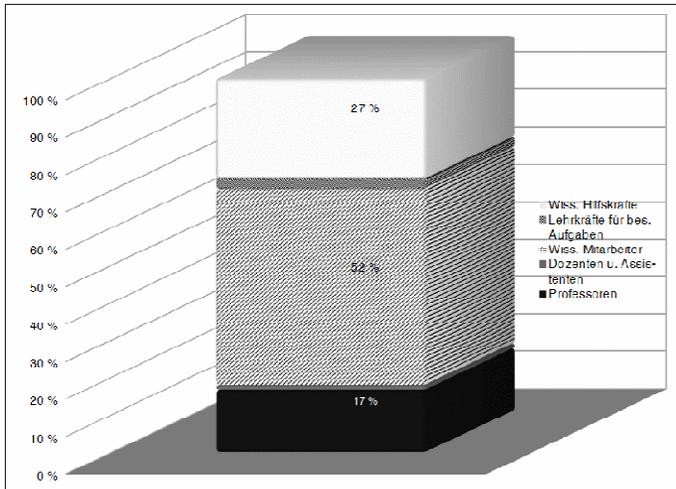


Abbildung 4: Hauptamtliches Lehrpersonal (Fachgruppe Geschichte) in Prozent, 2016¹⁰

⁹ Eigene Darstellung, nach Daten Destatis– Statistisches Bundesamt (2016a), Tabelle 9, S. 102.

¹⁰ Eigene Darstellung, nach Daten ebd.

Nicht minder interessant ist ein Blick auf die geschichtswissenschaftlichen Teildisziplinen. Für 2002 ergibt sich das folgende Bild¹¹:

Tabelle 1: Anzahl der Professuren und Privatdozenten¹²

Beruflicher Status	Anzahl der Professoren und Privatdozenten nach Fachgebiet								
	Alte	Mittlere / Hilfswiss..	Neue / Zeitgesch.	Ost-europ.	Außer-europ.	Wirtsch./S oz..	Didaktik	Landes.	Gesamt
Professoren	80	98	177	39	28	36	41	42	541
Privatdozenten	38	43	136	11	8	18	2	24	280

Im Weiteren wenden wir den Blick auf die Studierenden selbst. Ihre Zahl nahm im Zeitverlauf erheblich zu, wobei der Sprung um 1970 deutlich erkennbar ist.¹³

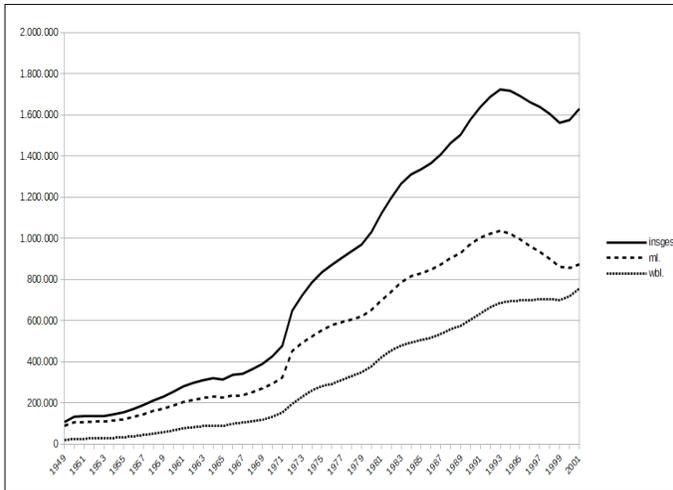


Abbildung 5: Studierende an Hochschulen nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit, 1949-2001 (Früheres Bundesgebiet)¹⁴

Neuere Zahlen bestätigen die Attraktivität des Hochschulstudiums. Stark gestiegen ist vor allem der Anteil weiblicher Studierender.

¹¹ Lincke/Paletschek (2003), S. 46.

¹² Eigene Darstellung, nach Daten Lincke/Paletschek (2003).

¹³ Lundgreen (2007), S. 85.

¹⁴ Eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008), Abbildung 36, S. 85.

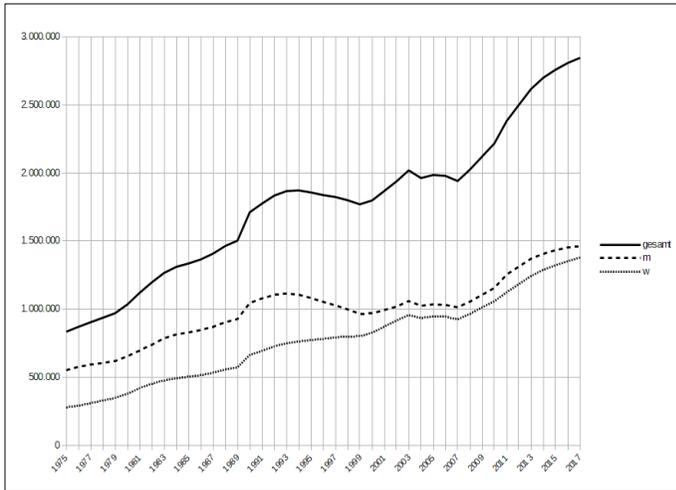


Abbildung 6: Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen nach Geschlecht, 1975-2016¹⁷

Die Studienanfängerquote, die 1954 das Studium als Option für eine Minderheit ausweist (5%), liegt heute bei über 55% eines Jahrganges.¹⁸

¹⁷ Eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2019).

¹⁸ Lundgreen (2009), S. 87; Statista – Das Statistik-Portal (2019).

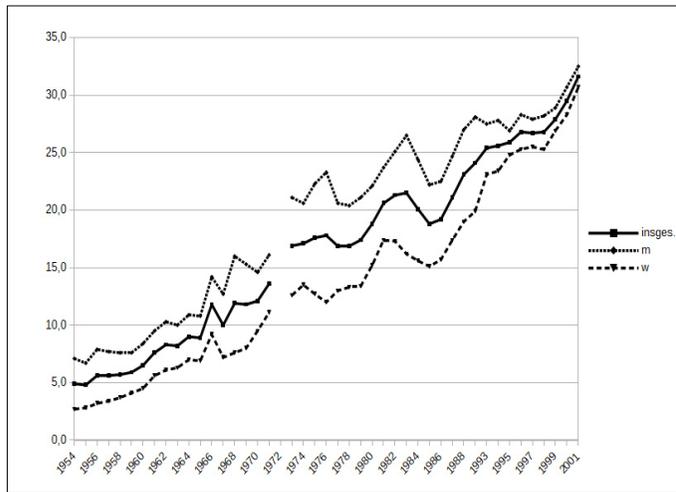


Abbildung 7: Studienanfängerquote der 19- bis 29-Jährigen, 1954-2001¹⁹

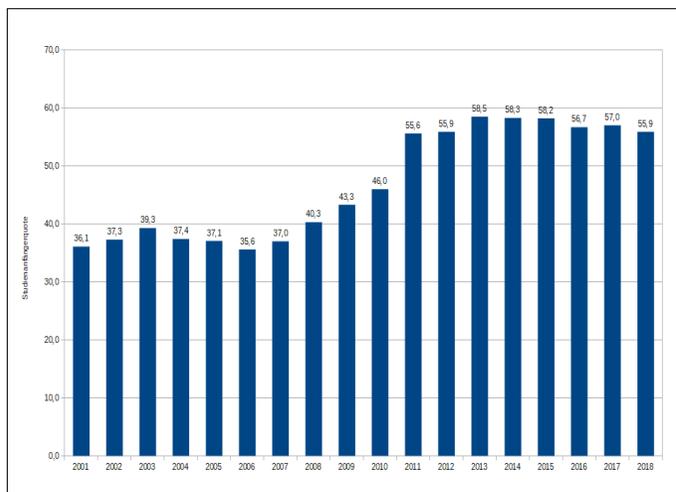


Abbildung 8: Studienanfängerquote, 2000-2018²⁰

Im Vergleich mit anderen Fächern der Philosophischen Fakultäten hat die Geschichtswissenschaft eine recht ausgeglichene Geschlechterstruktur der Studierenden.²¹

¹⁹ Eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008), Tabelle 2.47.

²⁰ Eigene Darstellung, nach Daten Statista – Statistisches Bundesamt (2019).

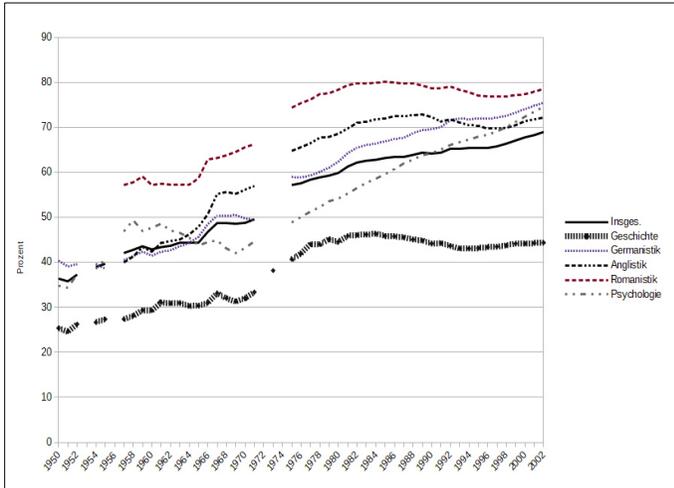


Abbildung 9: Anteil weiblicher Studierender an Fächern der Sprach- und Kulturwissenschaften, 1950-2002²²

Wie viele Studentinnen und Studenten indes tatsächlich Geschichtswissenschaft als eigenständiges Fach belegt haben, ist aus den oben bereits erwähnten Gründen nicht exakt zu ermitteln. Die vorliegenden Zahlen dürften aber die Größenordnungen richtig widerspiegeln. Gegenüber 1975 hat das Lehramt erkennbar an Bedeutung verloren²³

²¹ Lundgreen (2008), Tabelle 3.127.

²² Eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2007), Abbildung 65, S. 111.

²³ Weingart et al. (1991), S. 354-358. Für die Wintersemester 2015/16 und das Wintersemester 2016/17, vgl. Destatis – Statistisches Bundesamt (2017); Destatis – Statistisches Bundesamt (2016b), S. 214.

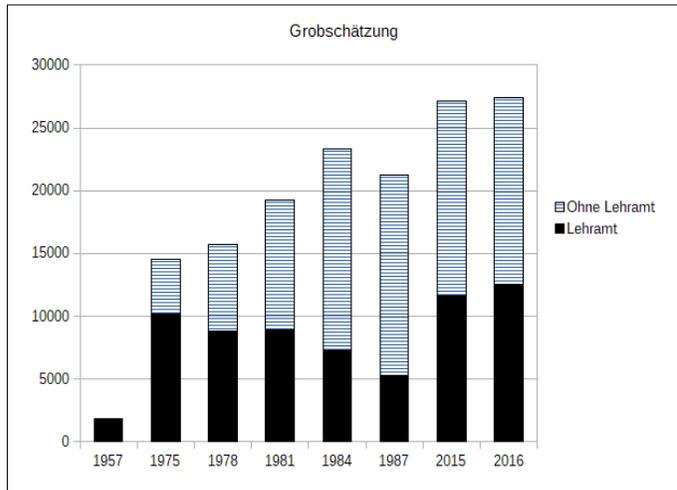


Abbildung 10: Anzahl der Studierenden des Faches Geschichte, Lehramt und andere Abschlüsse, 1957-2016²⁴

Die Zahl der Studienanfänger variierte im Zeitraum 1993-2016 zwischen 6.000 und 8.500.²⁵

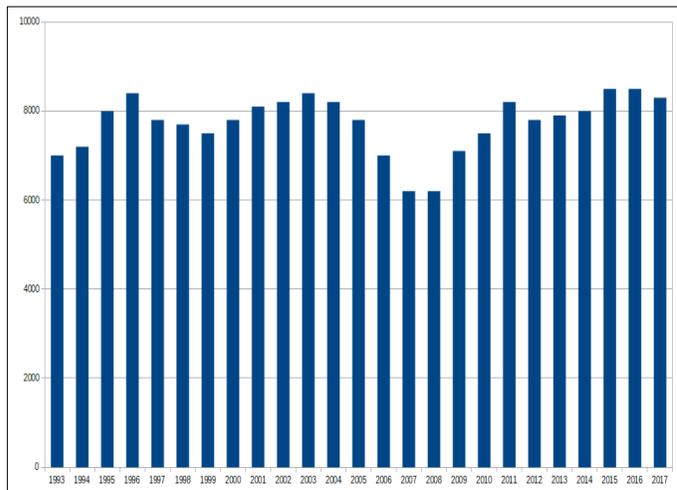


Abbildung 11: Studienanfänger im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2017²⁶

²⁴ Eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2017).

²⁵ ISA (2019).

Gegenüber dem Jahr 2003 hat die Zahl der Studierenden im Fach Geschichtswissenschaft leicht abgenommen.²⁷

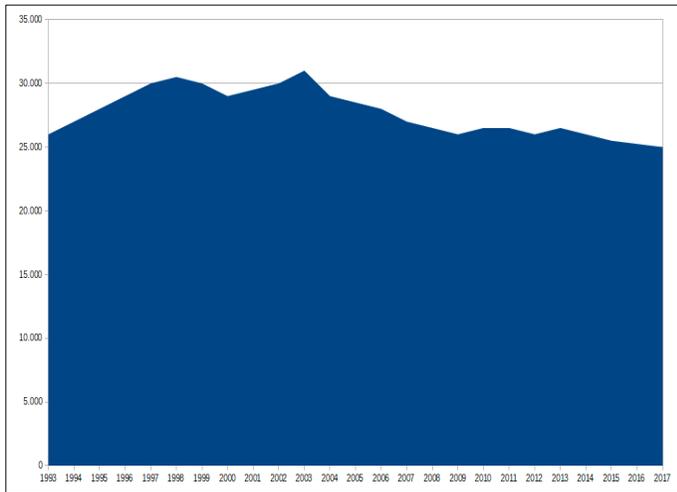


Abbildung 12: Studierende im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2016²⁸

Die deutlich erhöhte Absolventenzahl in der Geschichtswissenschaft ist Folge der Einführung des Bachelor/Mastersystems und des Auslaufens der alten Studiengänge.²⁹

²⁶ Eigene Darstellung, nach Daten ISA (2019).

²⁷ ISA (2019).

²⁸ Eigene Darstellung, nach ISA (2019). Für das Sommersemester 2017 nennt das Statistische Bundesamt eine Gesamtzahl von 42.056 Studierenden in der Fachgruppe Geschichte, einschließlich Lehramt (11.674 Studierende). Allerdings dürften in der Statistik nur Studierende mit dem Erstfach Geschichte berücksichtigt sein. – DeStatis, Statistisches Bundesamt, Fachserie 11. Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, SS 2017, S. 24-25.

²⁹ ISA (2019). .

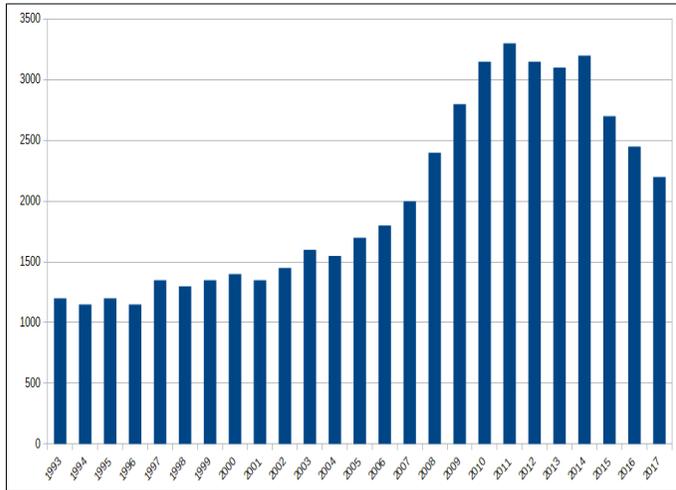


Abbildung 13: Anzahl der Absolventen im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2016³⁰

Bei den Promotionen liegt der Durchschnitt des Zeitraums 1993-2016 bei etwa 450.

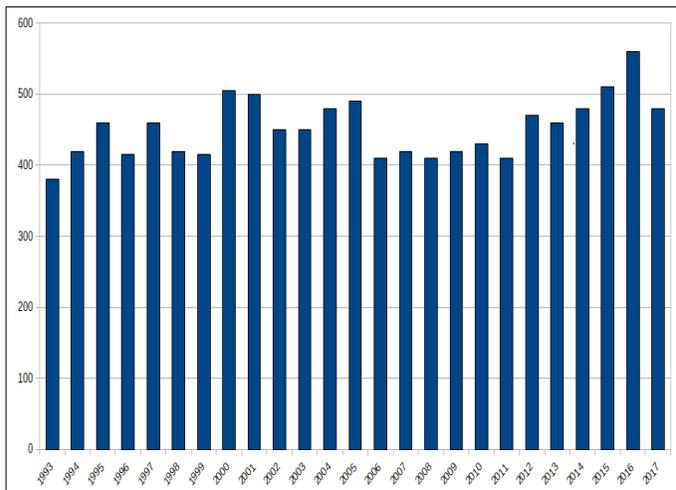


Abbildung 14: Anzahl der Promotionen im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2017³²

³⁰ Eigene Darstellung, nach Daten ISA (2019).

Während die Betreuungsrelation in Hinblick auf das gesamte wissenschaftliche Personal konstant gehalten werden konnte, ist die Betreuungsquote Studierende/Professuren in den Sprach- und Kulturwissenschaften im längeren Zeitverlauf deutlich schlechter geworden.³⁴

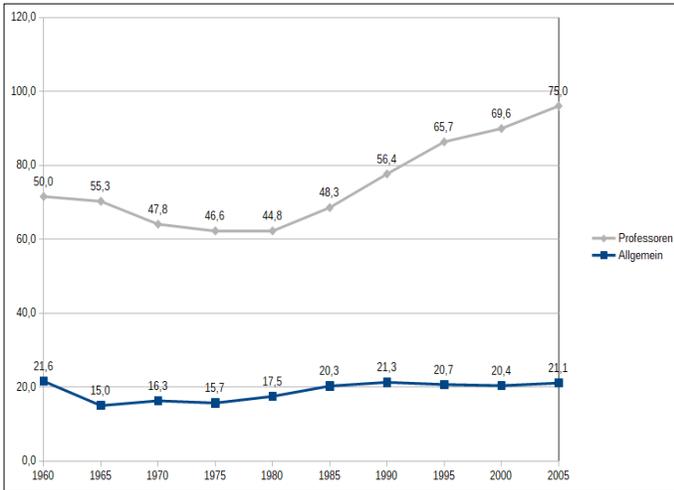


Abbildung 15: Betreuungsrelationen Sprach- und Kulturwissenschaften, 1960-2005³⁵

Dabei variieren die Betreuungsrelationen je nach Bundesland ganz auffallend.³⁶ Günstig ist die allgemeine Betreuungsquote im Osten und in den Stadtstaaten, am schlechtesten in Nordrhein-Westfalen mit seinen vielen, teils stark geisteswissenschaftlich geprägten Universitäten.

³² Eigene Darstellung, nach Daten ebd.

³⁴ Lundgreen (2009), S. 200.

³⁵ Eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen (2009), S. 200.

³⁶ Spiegel Online (2017.)

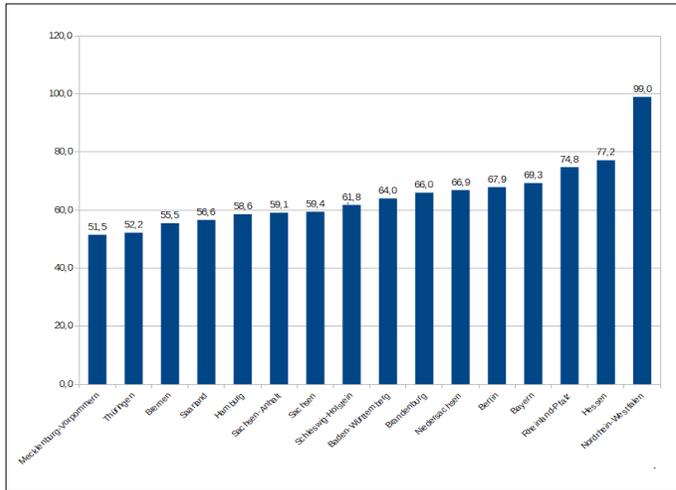


Abbildung 16: *Betreuungsrelation Professoren zu Studierende nach Bundesländern für das Jahr 2015*³⁷

Da das Lehrkontingent der wissenschaftlichen Mitarbeiter zeitlich begrenzt ist – zurecht, schließlich sollen sie sich noch wissenschaftlich qualifizieren – liegt die Hauptlast der Lehre nach wie vor bei den Professoren. Ihre Aufgaben haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen: Erhöhung des Lehrdeputats von etwa 6 Stunden (1954) auf 9 Stunden heute; zahlreiche Administrationserfordernisse; hohe Prüfungsbelastung; aufwendige Gremienarbeit.

III. Mit einigen wenigen, groben Pinselstrichen soll der Wandel des sozialen Feldes der Geschichtswissenschaft angedeutet werden, denn natürlich prägte der soziale Raum auch das Studium der Geschichte.³⁸

Da waren und sind zunächst die sich ausdifferenzierenden und wandelnden Perspektiven und Herangehensweisen der Geschichtswissenschaft in den Jahren nach 1945. Holzschnittartig kann man unterscheiden zwischen Historismus (Referenzwissenschaften: Philologie), Strukturgeschichte (Referenzwissenschaften: Demographie, soziologischer Struktur-funktionalismus), Neo-Historismus (Referenzwissenschaften: Philosophie, Anthropologie), Sozialgeschichte/Gesellschaftsgeschichte (Referenzwissenschaften: Makrosoziologie, Makroökonomie, Neue Institutionelle Ökonomie, Politikwissenschaft); Kulturgeschichte (Referenzwissenschaften: Soziolinguistik, soziologische Handlungstheorien, empirische Kulturwissenschaften, Wissenssoziologie).

³⁷ Eigene Darstellung, nach Daten Spiegel Online (2017).

³⁸ Siehe hierzu: Raphael (2003); Georg G. Iggers, *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*, Göttingen 2007.

Im behandelten Zeitraum erlebte die Geschichtswissenschaft einen bemerkenswerten institutionellen Aufschwung. Immer feiner wurde die Epochengliederung, teilweise gestärkt durch entsprechende Professuren (Griechische Geschichte, Römische Geschichte, Frühes und Hochmittelalter, Spätmittelalter, Frühe Neuzeit, Neuere Geschichte, Neueste und Zeitgeschichte). Dasselbe gilt für die räumliche Betrachtungsweise: Regionalgeschichte, europäische Geschichte, Area-Studies, Globalgeschichte. In einer solchermaßen sich territorial ausdifferenzierenden Geschichtswissenschaft sind Fremdsprachenkenntnisse unstrittig erforderlich, aber das Latein spielt nicht mehr die Rolle einer für alle verbindlichen, quellenerschließenden Klammer. Neben der Epochengliederung, neben der räumlichen Spezialisierung erlebten Fachhistorien ihren eigenen Siegeszug: Die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, die Technikgeschichte, die Umweltgeschichte, die Public History, die Digital Humanities. Während also auf der einen Seite die Spezialisierung die Wissensfelder immer mehr verengte und sie zugleich erweiterte, erforderte das geschichtswissenschaftliche Fragen immer komplexere Herangehensweisen und ausgefeiltere methodische Zugänge. Für die Studierenden bedeutet all dies eine Steigerung der Anforderungen, eine Ausweitung geforderter Kompetenzen und Wissensbestände, was noch zu wenig reflektiert wird.

Der Strukturwandel des Historikerfeldes im engeren Sinne, also der gesellschaftliche Bruch mit überlieferten Rekrutierungsmustern, verlief nicht weniger dramatisch. Der Generationenwechsel erfolgte relativ spät (Ende der 1950er Jahre: Theodor Schieder, Werner Conze; Umbruch um 1970: Hans-Ulrich Wehler, Jürgen Kocka; um 1989 Festigung der kulturwissenschaftlichen Wende). Auffallend ist die Pluralisierung der Historikerschaft (soziale Rekrutierung, Geschlechterverhältnisse, bearbeitete Themen, Anzahl der Fachzeitschriften). Internationale Wissenschaftsbündnisse ergänzen die traditionell auf den Nationalstaat bezogenen engen Forschergemeinschaften. Von den gesellschaftlichen Veränderungen hat die Geschichtswissenschaft profitiert, aber gleichzeitig haben sie deren Stellung geschwächt. Die Rückkehr der Geschichte in den 1970er Jahren, die Erfahrung des faszinierenden und aufreibenden Fremden, die Suche nach Selbstgewissheit und Identität haben der Geschichtswissenschaft neue Relevanz zugewiesen. Gleichzeitig haben die Herausbildung pluraler Lebensstilmilieus, die Entwicklung zu einer postnationalen Einwanderungsgesellschaft, die Europäisierung und Globalisierung es der Geschichtswissenschaft erschwert, unmittelbare lebensweltliche Orientierungsleistung zu erbringen. Geschichtswissenschaft hat strukturell an Bedeutung gewonnen und gleichzeitig an unmittelbarem Einfluss verloren, weil die zunehmende Komplexität der Gesellschaft keine Meistererzählungen mehr erlaubt.

Stefan Haas hat die sich hieraus ergebenden Konsequenzen für die Geschichtsschreibung eindringlich beschrieben:

„Im Zuge dieser Entwicklungen der 1990er- und 2000er-Jahre veränderte sich das Schreiben von Geschichtswissenschaft entscheidend. [...] Sie wurde zu einer heterogenen Praxis, deren Ambivalenz sich nicht nur im Vergleich verschiedener Historikerindividualitäten zeigte, sondern auch innerhalb des Werks einzelner Wissenschaftler/innen. Gleichzeitig wuchs die Einsicht in die für die wissenschaftliche Erkenntnis konstitutive Bedeutung der Tätigkeit der Historiker/innen. Jede geschichtswissenschaftliche Arbeit konstituiert ihren Forschungsgegenstand, ihre Methode, ihren Quellenkorpus durch theoretische Entscheidungen im Dialog mit den vorhandenen Optionen und dem jeweiligen Forschungsfeld. Es gibt nicht mehr, wie im Dis-

kurs des Historismus noch häufig als Argument vorgetragen, nur ‚die eine historische Methode‘. In dieser Definition fragt Theorie nach den Bedingungen des Erkenntnisprozesses, klärt mithin die Prinzipien und Vorgehensweisen des alltäglichen wissenschaftlichen Arbeitens.“³⁹

IV a.) Spätestens um 1900 begann die eigentliche Geschichte des modernen Geschichtsstudiums.⁴⁰ Bis dahin war das Geschichtsstudium Elitestudium für eine kleine Gruppe von Archivaren, Wissenschaftlern, einigen Gymnasiallehrern. Als Ende des 19. Jahrhunderts allerdings der Nationalstaat daran ging, die Sekundarusbildung weiter auszudehnen, als tatsächlich Geschichtslehrer eingestellt wurden, als Fachstudium und Berufsausbildung klarer als zuvor getrennt wurden, als mehr Studierende aus den Mittelschichten die Universitäten eroberten, als auch Frauen das Studium begannen, da stellten sich ganz neue Probleme. Zwischen Professoren und Studierenden war erstmals eine gewisse Distanz festzustellen. Die Geschichtswissenschaft ließ die klassisch heroische Nationalgeschichtsschreibung hinter sich. Mehr als zuvor betonte sie ihren methodischen Anspruch und ihren Quellenbezug. Die Institute mit eigenen Räumen waren inzwischen zu institutionalisierten Ausbildungsorten geworden. Vor der eigentlichen Forschung stand die Propädeutik. Nicht um Reproduktion von Wissen ging es, nicht mehr um Meistergeschichten wie jene Treitschkes, sondern um engmaschige Argumentation, gelegentlich auch um Kulturgeschichte und Weltgeschichte. Die Medienrevolution veränderte die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Preiswerte Gesamtdarstellungen machten die reinen Überblicksvorlesungen überflüssig.⁴¹ Die Schreibmaschine erlaubte, Quellen abzuschreiben und in Kopien den Studierenden zur Verfügung zu stellen. Historiker, die an der Geschichtstheorie und der Hochschuldidaktik interessiert waren, drängten laut darauf, die Zahl der Vorlesungen zu reduzieren und dafür mehr Seminare und Übungen anzubieten. In der Praxis änderte sich die Studienorganisation nur langsam.

Der nächste wirklich große Einschnitt in der Konzeption des Geschichtsstudiums erfolgte erst in der Wende von den 1960er zu den 1970er Jahren. Damals geriet das traditionelle Geschichtsstudium in die Krise, schien die Geschichtswissenschaft im Vergleich zu den Sozialwissenschaften hoffnungslos veraltet, unattraktiv, weder gegenwarts- noch zukunftsbezogen, noch zukunftsfähig. Die schiere Masse der Studierenden überforderte die Universitäten, gewiss, aber die Geschichtswissenschaft spürte davon noch vergleichsweise wenig. Wichtiger wurde, dass neue Studierendengruppen die Universitäten bevölkerten. Das waren Absolventen der modernisierten Gymnasien mit einem Sprachenzweig und einem naturwissenschaftlichen Zweig. Die Söhne und Töchter der aufstrebenden Mittelschichten kritisierten die alte Professorenherrschaft, das Beharren auf dem Genieideal im Universitätsbetrieb. Auch die bis dahin so wichtige Vorlesung kam in die Kritik. Sie reproduziere Autoritätsverhältnisse, hieß es, sie verhindere eigenständige Erkenntnisleistung der Studierenden. In der Geschichtswissenschaft selbst sorgte die Gesellschaftsgeschichte für

³⁹ Haas (2012), S. 76.

⁴⁰ Vgl. hierzu vor allem den Sammelband von Gabriele Lingelbach (Hrsg.), *Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich*, Berlin 2006 sowie für die Zeit um 1900 die einschlägigen Schriften von Ernst Bernheim oder Gustav Wolf. Zu Bernheim siehe Mircea Ogrin (2012).

⁴¹ Der Gebhardt erschien 1891 in der ersten Auflage.

Furore, auch weil sie geschickt die erweiterte Medienlandschaft nutzte. Taschenbücher, Hektographien und Fotokopien erlaubten, ganz neue Ansprüche an die Originalität der Referate und Hausarbeiten zu stellen, ermöglichten aber zugleich neue Veranstaltungsformen. Die Geschichtswissenschaft selbst reagierte auf die Unruhe, die sie zwar weniger traf als andere Fächer, die aber dennoch zu spüren war, mit dem Versuch, Genaueres über das Geschichtsstudium zu erfahren, eine besseren Datengrundlage herzustellen.⁴² Wie viele Studierende der Geschichtswissenschaft gab es überhaupt? Welche Arten von Lehrveranstaltungen wurden angeboten? Welche historischen Disziplinen gehörten den Historischen Instituten jeweils zu? Offerierten sie möglicherweise besondere Veranstaltungstypen, z.B. Blockseminare. Und wie stand es um Tutorien? Dabei zeigten sich alle Schwierigkeiten des quantitativen Vergleichs. Was am Schluss herauskam, war die Beobachtung großer Unterschiede zwischen den Instituten in Deutschland. Auch dies erschwerte eine intensive Reformdebatte, auf die noch einzugehen sein wird.

Allzu lange dauerte die Aufbruchphase nicht. Die schlechten Berufsaussichten trübten das Klima. Es begann eine Zeit der Regression und des verbreiteten Pessimismus, der die ganze deutsche Gesellschaft durchwehte. Seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre besaßen die neuen Studierenden kein klassisches Abitur mehr, sondern lernten in den Schulen nach Grund- und Leistungskursen differenziert. Folge war eine deutlich größere Heterogenität der Studienanfänger als zuvor. Auch darauf galt es, sich in der Geschichtswissenschaft einzustellen, etwa durch Englisch-, durch Französisch- und Lateinprüfungen, die vor dem ersten Proseminar abzuleisten waren und jetzt eine wirkliche Hürde darstellten. Die Ministerien beklagten den Zustand an den Hochschulen, weil trotz allem die Studierendenzahlen stiegen. Sie verlangten, dass die Institute ihre Traditionen aufgäben, sich mehr als zuvor dem Alltag stellten, der Wirtschaft zuarbeiteten, die Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen verringerten, die Berufspraxis berücksichtigten und einheitliche Standards festlegten. Weil für die Geschichtsstudenten die Aussichten schwanden, eine sichere Anstellung als Gymnasiallehrer zu erhalten, wählten immer mehr Studierende den Magister als Abschluss anstelle des Staatsexamens. Ganz offenkundig entschied vor allem die Endnote über den späteren Lebenslauf, und entsprechend länger verweilten die Studierenden in den Universitäten. In Saarbrücken lag die Studiendauer im Magister Geschichte 1985 bei etwa 13 Semestern.⁴³ Für die Studentinnen und Studenten bedeutete diese Unsicherheit der Zukunft gegenüber eine erhebliche Belastung. Immer höhere Ansprüche stellten sie an sich. Weil das Studium immer aufwendiger wurde, mussten viele parallel zum Universitätsbesuch ihr eigenes Geld verdienen, regelmäßig arbeiten. Der Studienabbruch erreichte schwindelerregende Zahlen. Und als Gründe nannten die ehemaligen Studierenden, die jetzt ohne Abschluss erfolgreich waren: „Distanz zum Studium“, „Kritik an Didaktik und Begleitumstände des Studiums“ schließlich „günstige Berufserwartungen auch ohne Examen.“⁴⁴

Als eine Zeit der Umbrüche könnte man die Geschichte des Geschichtsstudiums 1945-2017 charakterisieren. Doch der wichtigste Einschnitt erfolgte um 2005 mit Einfüh-

⁴² Leuschner/Nolte/Schwarz (1973).

⁴³ Anonymous (1997).

⁴⁴ Über alle Fächer von 7%-16% (1974) auf 31% (1991). Der Forschungsstand zum Studienabbruch wird thematisiert in: Anonymous (2019d), S. 13; Vgl. auch Lewin et al. (1995), S. 2.

zung der Bachelor/Masterstudiengänge. Die Gründe hierfür sind bereits genannt worden: die weitere Expansion des universitären Bildungssystems, die immer größere Heterogenität der deutschen Gesellschaft und damit auch der Studierendenschaft (soziale Rekrutierung, vielgestaltige Migrationshintergründe, unterschiedliche schulische Vorbildung). Dazu kamen: die Europäisierung des Arbeitsmarktes, hohe Studienabbrecherquoten, veränderte Ausbildungsziele für die Universitäten: statt Bildung lautete die Forderung jetzt: Berufsqualifikation – obwohl der Historiker-Arbeitsmarkt doch extrem breit und damit kaum exakt vorherzubestimmen ist. Kurz, die Reste der „klassischen“ deutschen Bildungstradition passten nicht mehr zu den gesellschaftlichen Erfordernissen. Eine ganze Batterie neuartiger Steuerungsinstrumente sollte neben der neuen Studiums- und Prüfungsorganisation die Effizienz des universitären Bildungssystems steigern: Lehrevaluation, Lehrpreise, hochschuldidaktische Qualifikationsmaßnahmen, leistungsorientierte Mittelverteilung, Bachelor/Mastermodulbeschreibungen, Akkreditierung, Lehrprofessuren. Die Geschichtswissenschaft bietet inzwischen eine Vielzahl neuer Studiengänge an, um damit den beruflichen Einstieg zu verbessern: „Public History“, „Digital History“, „International Relations: Politics and History“, „Europäische Kultur- und Ideengeschichte“, „Politik und deutsche Nachkriegsgeschichte“, nur um einige zu nennen.⁴⁵ Selbst die Lehrpraxis hat sich deutlich verändert. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Veranstaltungstypen (Blockseminare, Praxisübungen, Praktika, berufsfeldorientierende Lehrveranstaltungen). Die neuen Medien ermöglichen gänzlich veränderte Lehrformen, etwa Film- und Fernsehseminare, Visualisierungen, gemeinsame Erarbeitung von Texten mit dem Beamer usw.

IV. b.) Die Geschichtswissenschaft hat auf die vielfachen Herausforderungen in Vergangenheit und Gegenwart mit Reformdebatten reagiert, die bisher noch kaum in das Blickfeld historischer Darstellung gelangt sind. Um 1950 lautete das Leitthema „Wiederherstellung der Humboldtschen Universität“, moralischer Neubeginn, Ende der „reinen Gelehrsamkeit“, „Entwicklung der Persönlichkeit“.⁴⁶ Wie die Debatte im Einzelnen verlief, welche Wendungen sie im Laufe der Zeit genommen hat, muss noch erkundet werden.

Um 1970 standen jedenfalls ganz andere Schwerpunkte im Mittelpunkt. Eine grundlegende Modernisierung der Geschichtswissenschaft sei erforderlich, hieß es, damit der Legitimationskrise des Faches begegnet werden könne. Interessierte Dozenten und Mitarbeiter gründeten den Arbeitskreis Hochschuldidaktik. Er stritt für eine engere Verbindung hin zu den Sozialwissenschaften, eine stärkere Berücksichtigung der Geschichtstheorie. Neben historisch-philologischen Zugängen bedürfe es analytisch-sozialwissenschaftlicher Herangehensweisen. Die Didaktik der Geschichte müsse aufgewertet werden. Mehr Erklärung sei erforderlich, „mehr Vergleich, mehr strukturelle Betrachtung, mehr Aktualität, mehr Systematisierung, mehr theoretische Reflexion“.⁴⁷ Offensichtlich gab es ganz unterschiedliche Betrachtungsweisen der Geschichte. Sie sollten in ihren jeweiligen Bezügen sichtbar werden. Angesprochen werden sollten damit: Der Neohistorismus (Faber⁴⁸), die historische

⁴⁵ Einen Überblick bieten etwa: StudiScan, online abrufbar unter: <https://www.studieren-studium.com/studium/Geschichtswissenschaften>.

⁴⁶ Vgl. z.B. Cornelißen/Gerhard Ritter (2001), S. 371ff.

⁴⁷ Leuschner, Geschichte an Universitäten und Schulen, S. 15.

⁴⁸ Leuschner/Schmittthener/Vierhaus (1973), S. 391-426.

Sozialwissenschaft (Jürgen Kocka⁴⁹), der Blick auf die Geschichtskultur (Jeismann⁵⁰), die Geschichtswissenschaft als Kunstform (Leuschner⁵¹). Die konkreten Reformvorschläge zielten auf mehr Transparenz (obligatorische Studienberatung, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse), auf organisatorische Verbesserungen (institutsweite Absprache des Lehrangebots), auf die Betonung exemplarischen Lernens und damit auf eine gewisse Abkehr von den Meistererzählungen, schließlich auf einen erkennbaren Gegenwartsbezug.⁵²

In den 1980er Jahren ging es bei den Reformüberlegungen nicht mehr um Aufbruch, sondern um Konsolidierung. Wie könne das Studium gestrafft werden, fragten die Ministerien, wie eine stärkere Vergleichbarkeit zwischen den Studiengängen an den verschiedenen Universitäten hergestellt werden? Auch die Geschichtswissenschaft musste darauf eine Antwort geben. Stärkere Konsekutivität war ein Lösungsansatz, Unterscheidung zwischen Grundstudium und Hauptstudium ein anderer. Die Didaktik sollte ein größeres Gewicht erhalten, damit die Lehramtsstudierenden auf ihre späteren Aufgaben besser vorbereitet seien. Eingangsvoraussetzungen müssten vereinheitlicht werden und stärker zwischen den einzelnen Studiengängen differenziert werden: mehr praktisch orientiert, das Überblickswissen betonend, berufsfeldbezogen für das Lehramt, stärker wissenschaftlich konzipiert für das Magisterstudium.⁵³

Auf die Einführung von Bachelor- Masterstudiengängen reagierte die Geschichtswissenschaft theoretisch eher defensiv,⁵⁴ praktisch indes höchst kreativ: indem sie neue Studiengänge schuf und neue Prüfungspraxen entwickelte. Eine vollkommen neue Sprachlogik galt es zu erlernen (learning outcomes, competences, studentoriented approach, work load), weil nicht mehr (Selbst-)Bildung das zentrale Ziel des Geschichtsstudiums sein sollte, sondern Kompetenzvermittlung. Bochum warb für das neue Modell mit seinen ausführlichen Modulbeschreibungen, einem Koordinationsbüro, Tutorienprogrammen, Mentoren und erhielt für dieses Reformvorhaben viel Geld. Zahlreiche Zusatzqualifikationen, die die Studierenden jetzt erwerben sollten, resultierten aus der Einbindung externer Institutionen: Für Spracherwerb wurden die Sprachenzentren verantwortlich, für Praktika ein spezielles Büro im Dekanat, die Praktikabegleiter und die außeruniversitären Praktikaaanbieter (Schulen, Museen, Archive, ...), für Auslandsaufenthalte sorgten die International Offices, das Erasmusprogramm und die Erasmusbeauftragten.

Die eigentliche Revolution im Geschichtsstudium resultierte aus der teilweisen Ablösung von der klassischen Gutenberggalaxis. Sie erhielt Konkurrenz durch das Internet, durch die OPACs, die Powerpointdateien, die elektronischen Lernräume. In den Seminaren selbst langweilen immer weniger die klassisch monologischen Referate. Beamerpräsentationen zwingen zu konzentrierter Argumentation und lockern die Referate und Tutorien auf.

⁴⁹ Siehe unter anderem Kocka et al. (1976), S. 537-543.

⁵⁰ Leuschner/Schmitthener/Vierhaus (1973).

⁵¹ Leuschner/Nolte/Schwarz (1973).

⁵² Geiss, (1973), S. 19-35.

⁵³ Vgl. hierzu etwa die verschiedenen Debattenbeiträge in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 36 (1985); *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 40 (1989).

⁵⁴ Aufschlussreich in dieser Hinsicht sind die unterschiedlichen Stellungnahmen in der Ausgabe *Zeitenblicke* 4 (2005) zum Thema „Die Zukunft des Geschichtsstudiums: neue Studiengänge – neue Inhalte – neue Ziele?“, online abrufbar unter: <http://www.zeitenblicke.de/2005/1/index.htm>.

Und Overheadprojektoren ermöglichen das gemeinsame Reflektieren von Quellen auf kinogroßen Leinwänden.

IV. c.) So wie sich die Praxis des Geschichtsstudiums radikal gewandelt hat, so erlebte auch der Arbeitsmarkt für Historiker eine umfassende Strukturveränderung. In den 1950er und 1960er Jahren erwartete die Absolventen der Geschichtswissenschaft (Staatsexamler und Promovierte) eine sichere Anstellung bei staatlichen Institutionen: als Lehrer, als Archivar, als Wissenschaftler. Die Aussichten waren günstig, weil der Staat expandierte und die Neufundierung der Demokratie ein waches Geschichtsbewusstsein erforderte.

Um 1980 wandelte sich die Ausgangslage, und zwar relativ unerwartet. Die Arbeitslosigkeit von Lehrern wurde mit einem Male zu einem drängenden öffentlichen Thema.⁵⁵

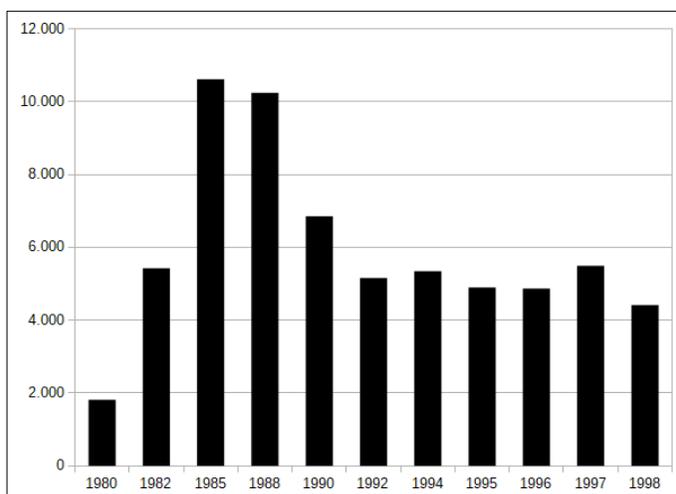


Abbildung 17: Arbeitslos gemeldete Gymnasiallehrer im Bereich der früheren Bundesrepublik, 1980-1998⁵⁶

Rainer Bölling schrieb 1987 über die Situation: „Spätestens seit Beginn der achtziger Jahre ist die sprunghaft steigende Arbeitslosigkeit ausgebildeter Lehrer zu einem bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Problem ersten Ranges geworden. Die im September 1985 arbeitslos gemeldeten rund 30.000 Lehrer stellten mehr als ein Drittel aller arbeitslosen Akademiker. Nach Angaben der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gab es zum gleichen Zeitpunkt sogar 71.500 ausgebildete Lehrer ohne Anstellung im Schuldienst – eine Zahl, die bis 1986 auf 80.700 gestiegen ist.“⁵⁷

⁵⁵ Schmidt/Schuchart (2002), S. 71; Anonymus (1985).

⁵⁶ Eigenen Darstellung, nach Daten Schmidt/Schuchart (2002), S. 71.

⁵⁷ Bölling (1987).

Die Arbeitsmarktsituation für Junglehrer blieb auch in den 1990er und 2000er Jahren schwierig, obwohl der Staat wieder vermehrt Lehrer einstellte. Insgesamt überstieg im Mittel die Zahl der Referendare deutlich die Zahl derjenigen, die die begehrte Anstellung im Schuldienst auch erhielten.⁵⁸

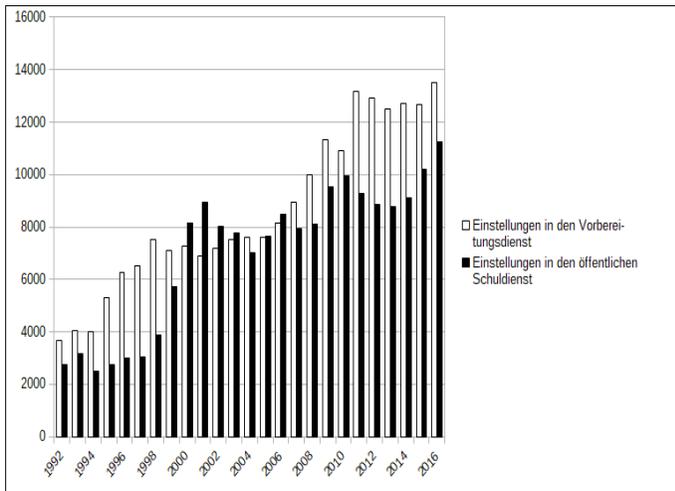


Abbildung 18: Diskrepanz zwischen Referendarausbildung und Einstellungen im Gymnasialbereich, 1992-2016⁵⁹

Eine Prognose des nordrhein-westfälischen Schulministeriums aus dem Jahre 2011 für die folgenden 20 Jahre bewertete die Anstellungschancen für Geschichtslehrer als eher gering, während Mathematik, Latein oder Physik als günstig eingeschätzt wurden.⁶⁰

⁵⁸ Vgl. dazu KMK (2018).

⁵⁹ Eigene Darstellung, nach Daten nach KMK (2018).

⁶⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011).

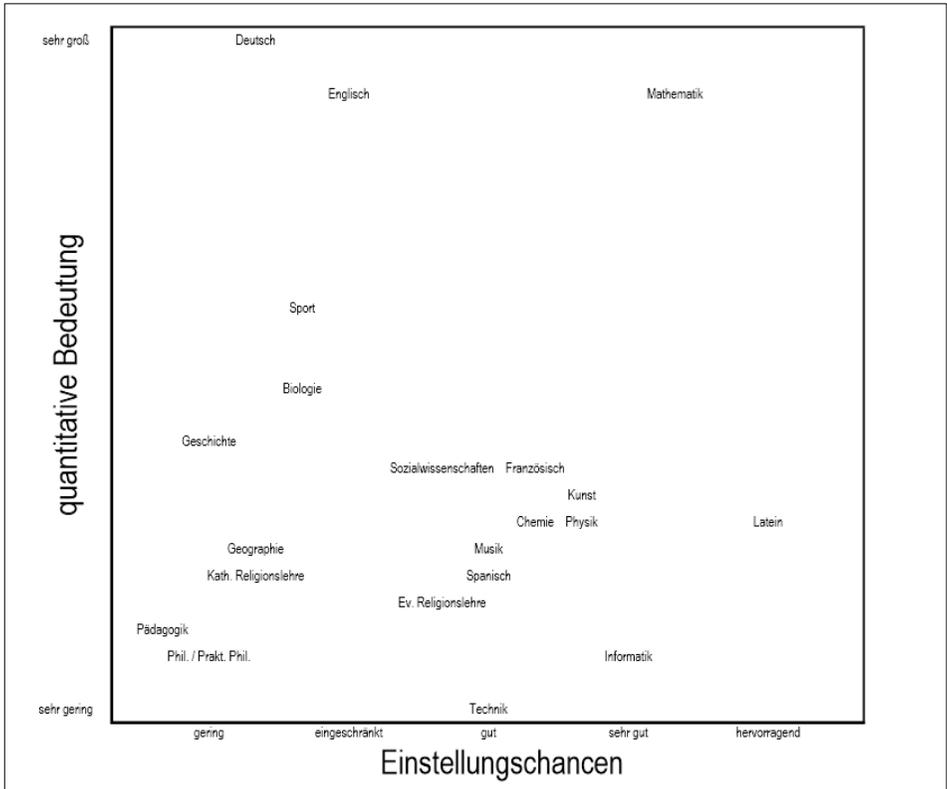


Abbildung 19: Prognose des nordrhein-westfälischen Schulministeriums über den Lehrerarbeitsmarkt bis 2030⁶¹

Die staatlicherseits angestrebte informationsbasierte Steuerung der Studiennachfrage zeigt seit langem ihre Wirkung. Immer mehr Studierende entschieden sich seit 1980 für ein Magisterstudium. Und überraschenderweise waren die Berufsaussichten für Magister durchaus nicht schlechter als für Lehramtsstudierende. Eine Hamburger Studie kam für den Zeitraum 1984-1989 zu folgendem Ergebnis.⁶²

„Der größte Teil der zum Zeitpunkt der Befragung nicht berufstätigen MagisterabsolventInnen war nicht arbeitslos, sondern steckte in einer Umschulung, Fortbildung, promovierte oder absolvierte ein Zweitstudium bzw. war als Hausfrau und Mutter tätig. Keine/r der 21 befragten AbsolventInnen der Prüfungsjahrgänge 1981 bis 1983, fünf der 43 der Jahrgänge 1984 bis 1986 und nur drei der 124 der Jahrgänge 1987 bis 1989 bezeichnete sich selbst als arbeitslos. Der Anteil der berufstätigen Historiker lag dagegen bei 71% für die Absolventenjahrgänge 1981 bis 1983, bei 74% für die Jahr-

⁶¹ Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011), S. 13.

⁶² Krause/Meissner (1997).

gänge 1984 bis 1986 und sogar bei 87% für die Jahrgänge 1987 bis 1989. Graphik 3 gibt einen (vereinfachten) Überblick über die Anteile der einzelnen Sparten, in denen die 108 berufstätigen MagisterabsolventInnen der Jahrgänge 1987 bis 1989 tätig waren.⁶³

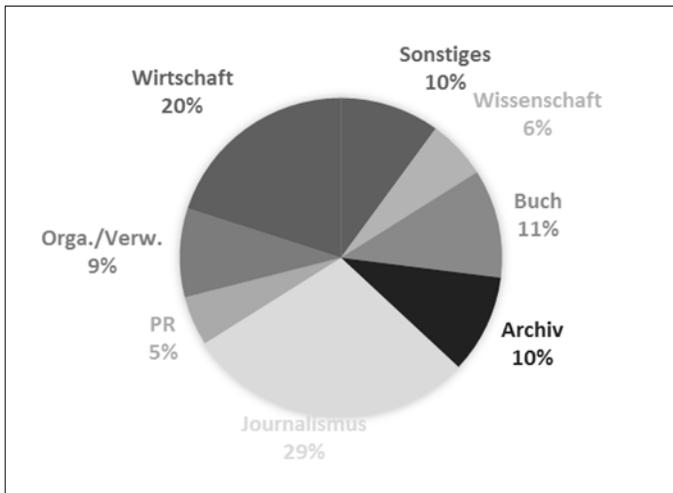


Abbildung 20: Berufstätige Hamburger Historiker und Historikerinnen mit M.A. nach Berufsbereich, 1967-1989⁶⁴

Was die Hamburger Untersuchungen für die 1980er Jahren aufzeigen, dürfte auch heute noch gültig sein. Der Arbeitsmarkt für Historiker ist schwierig zu überschauen, die tatsächliche Lage besser als angenommen. Eine Informationsschrift der Bundesagentur für Arbeit hält für 2017 fest, dass die Arbeitslosigkeit von Geisteswissenschaftlern im allgemeinen und Historikern insbesondere sich auf einem niedrigen Niveau bewege, sie sei eine Folge der hohen Flexibilität bei der Wahl der Arbeitsfelder.⁶⁵

Freilich hatten die negative Bewertung und die Undurchsichtigkeit des Arbeitsmarktes für Historiker Auswirkungen auf das Geschichtsstudium. Im Juni 2017 fragte der Schweizer Rundfunk: „Ist das Geschichtsstudium wirklich in einer Krise? Immer weniger Studierende belegen an Schweizer Hochschulen das Fach“⁶⁶. Die Lektüre des Beitrags bringt den Leser am Ende auf eine ganz andere Fährte, als sie in der Überschrift angedeutet ist: Wie in Deutschland führt nämlich die Ausdifferenzierung der Geschichtswissenschaft zu statistischen Zurechnungsproblemen, so dass die „klassische Geschichtswissenschaft“ immer weniger Studierende anspricht, während die Bindestrich-Historien deutlich wachsen. Au-

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Eigene Darstellung, nach Datenbank Martha Meyer Althoff.

⁶⁵ Bundesagentur für Arbeit (2018), S. 119;

⁶⁶ Anonymous (2017).

Berdem liegt die Arbeitslosigkeit für Historiker in der Schweiz bei nur 2,8%. Doch das wissen die Wenigsten und könnte eine Erklärung für die mangelnde Nachfrage im Bereich der „klassischen Geschichtswissenschaft“ sein. Ein ähnliches Problem zeigt sich in Deutschland für die Masterstudiengänge, während gleichzeitig spezielle Angebote (z.B. Public History) expandieren

V. Nach diesem Parforceritt unterschiedlicher Themen, punktueller Beobachtungen und statistischer Daten, nach dem Vorführen erster Konturen einer Geschichte des Geschichtsstudiums möchte ich meine Ideenskizze mit bewusst zuspitzenden Thesen abschließen.

These 1: Niemals, so mein Eindruck, sind (a) so widersprüchliche Anforderungen an die Professorinnen und Professoren der Geschichtswissenschaft gestellt worden wie in der Gegenwart. (b) Eine längerfristige Planungssicherheit fehlt – zumindest in Teilbereichen. (c) Der Professor/die Professorin als bestimmende Leitfigur, als tonangebende Lehrerin und als selbstbestimmter Einzelforscher hat ausgedient. Stattdessen sind Zusammenarbeit und eine enge Abstimmung auf Institutsebene erforderlich, sei es bei der Lehrplanung, bei den Lehrkonzepten, bei der Personalentwicklung oder bei der Finanzverwaltung.

a) Historische Institute unterliegen heute höchst divergierenden Anforderungen. Erwartet werden:

- herausragende wissenschaftliche Leistung
- didaktische Exzellenz
- hohe Abschlusszahlen
- möglichst praxisnahe Berufsqualifizierung der Studierenden
- systematische Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Management

Dabei interessiert weniger die Performance der einzelnen Lehrenden, obwohl auch sie wichtig ist und überprüft wird⁶⁷, sondern die Leistungsfähigkeit der Institute. Deren materielle und personelle Ausstattung hat sich allerdings gegenüber der Jahrtausendwende deutlich verändert.

b) Immer geringer wurde in den letzten Jahren die langfristig planbare Finanzausstattung, während die jährlich variablen, neu zu beantragenden und neu zugewiesenen Mittel einen größeren Anteil am Institutshaushalt erhalten haben. Dasselbe gilt für das verfügbare Personal. Die Ressourcen sind also nicht weniger geworden, aber sie sind viel weniger planbar.

c) Die Verrechtlichung von Lehre und Organisation hat individuelle Handlungsspielräume eingeschränkt, macht jeden Lehrenden zum halben Juristen und zwingt zur permanenten Improvisation, um Regelungslücken zu stopfen und Individualfälle angemessen zu berücksichtigen. Zu den weiteren Folgen der Strukturveränderungen in den letzten Jahre zählen: Verlust von Zeitautonomie, hoher Abstimmungsbedarf des Lehrangebots (das wurde

⁶⁷ Sie ist ein Element der „Evaluation“ und der „leistungsorientierten Mittelverteilung“.

schon erwähnt), erheblicher Verwaltungsaufwand für Prüfungen, stärkere Konfektionierung der Lehre, insgesamt eine größere „Ernsthaftigkeit“, weniger wissenschaftlich explorative Angebote. Um dennoch Freiräume zu schaffen, ist eine Organisation als tatsächliches eng interagierendes Institut zu leisten, als Team, das gemeinsam Aufgaben bewältigt, weil anders die Last nicht zu schultern ist und die divergierenden Anforderungen Konsens und das Sprechen mit einer Stimme erfordern.

These 2: Aus Sicht der Studierenden zielt heute das Studium weniger auf fachliche Selbsterkundung denn auf das erfolgreiche Bestehen von Prüfungen, obwohl die Geschichtswissenschaft noch größere Freiheiten eröffnet als andere Fächer, etwa, wenn Studierende selbst Hausarbeitsthemen benennen oder eigene Schwerpunkte in mündlichen Prüfungen festlegen können. Weniger das Vertraut-Machen mit Geschichte als Wissenschaft ist den Studierenden als entscheidend angezeigt denn die gezielte Berufsqualifizierung.

In kurzer Zeit und von Beginn an soll das Studium erfolgreich absolviert werden. Eine Phase der unbeschwerten Akkulturation und des neugierigen Einlebens fehlt. Vermutlich ist dies ein Grund dafür, dass immer mehr Studierende über psychische Probleme berichten, so dass Universitäten häufig Beratungsstellen einrichten müssen, und dies in einer Phase, in der die Studentinnen und Studenten doch eigentlich die Lust an der gedanklichen Durchdringung der Welt erleben sollten.⁶⁸

These 3: Geschichtswissenschaft ist höchst personalintensiv. Kosteneinsparung und Effizienzsteigerung durch Auslagerung, medien- und softwaregestützte Lehrangebote mögen die Präsenzlehre ergänzen, können sie aber nicht ersetzen.

Wenn wir der Argumentation von Michael Danos⁶⁹ folgen, so thematisiert Geschichtswissenschaft „Struktur“ und „Verlauf“ „chaotischer Systeme“. Deren Eigenart besteht darin, dass sie nicht vollständig in mathematische Formeln erfasst werden können, sondern „Verstehensleistung“ erfordern. Die Beschreibung chaotischer Systeme beruht auf der „Mustererkennung“ und der „Intuition“ von Experten. Ihnen gelingt nicht allein die zutreffende Analyse der Vergangenheit, sondern auch ein gewisses Erahnen der Zukunft. So wie es gute und schlechte Meteorologen gibt, so gibt es gute und schlechte Historiker: „Der Unterschied zwischen beiden ist oft eine Sache der Intuition,“ der rechten „Gehirnhälfte,“ so Danos.

Aber noch aus einem zweiten Grund ist Geschichtswissenschaft an menschliche Erfahrung und an Vertrautheit mit der Vergangenheit rückgekoppelt. Als Aufklärung über kulturelle Differenz, als Analyse vergangenen menschlichen Denkens und Handelns vermittelt sie zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zielt sie somit auf kulturspezifische Vermittlungsleistung. Sie argumentiert immer konkret, zeitbezogen und adressatenorientiert. Ihr Thema ist das vergangene Fremde, das vergessen wurde oder das unverstanden

⁶⁸ Kaufmann (2018).

⁶⁹ Danos (2003), S. 325-339, insbesondere S. 334.

ist. Und ihre Erklärungen richten sich an eine spezifische Gegenwartskultur. Der Historiker als interpretierender und erkundender Übersetzer und Deuter kann nicht durch die Maschine ersetzt werden. Angehende Historiker müssen von erfahrenen Historikern lernen. Geschichtswissenschaft meint immer das Ringen um die richtige Interpretation. Geschichtswissenschaftliche Lehre beruht auf dem „Diskurs“ mit den Quellen und mit der Literatur und zugleich auf der Diskussion darüber mit den Studierenden.

Eine entpersonalisierte, eine softwaregestützte Lehrunterweisung mag bei spezifischen Ausbildungselementen der Geschichtswissenschaft vorstellbar sein, beispielsweise, wenn es um die Beherrschung alter und neuer Kulturtechniken geht (formaler Spracherwerb, Paläographie) oder um Festigung von auswendig zu lernenden Wissensbeständen. (Welche Handbücher zur Geschichtswissenschaft gibt es?). Aber während die herausragende englischsprachige Mathematikvorlesung globale Geltung hat, im Grund zur Schulung weltweit ausreicht, gilt dies gerade nicht für die geschichtswissenschaftliche Vorlesung. Sie ist immer adressantenspezifisch, an Ort und Zeit gebunden. Und das „Hören“, „Sehen“, „Nachvollziehen“ einer Geschichtsvorlesung erfordert selbstverständlich die Erkundung weiterer Zugänge und Deutungsangebote: durch selbständiges Lesen, durch „Hören“ weiterer Vorlesungen, durch Anschauen von Filmen usw.

Im Kern beruht Geschichtswissenschaft also weniger auf Faktenwissen und Vorführen von spezifischen Herangehensweisen. Vielmehr geht es beim Studium der Historiographie um den Erwerb impliziten Wissens, um Lernen durch Diskurs und Kritik. Es ist ja nicht zufällig, dass gerade die anglo-amerikanische Geschichtswissenschaft mit ihren günstigen Betreuungsquoten herausragende Historiker hervorbringt.

Welche Anforderungen stellt Geschichtswissenschaft? Ohne Vollständigkeit anzustreben, seien einige notwendige Fähigkeiten genannt:

- Historisierendes, kontextualisierendes Denken
- Heuristische Fähigkeiten
- Recherchekompetenz
- Fähigkeit, sich kurzfristig in große Forschungslandschaften einzuarbeiten
- Beherrschung unterschiedlicher Leseverfahren
- Analyse- und Interpretationskompetenz
- Kenntnis und Fähigkeit zur Nutzbarmachung sozialwissenschaftlicher Zugänge
- Dasselbe für kulturwissenschaftliche Zugänge
- Narrative Kompetenzen
- Fähigkeit, ganz unterschiedliche Texte zu schreiben
- Bereitschaft zum Lernen durch Handeln (Recherchieren, Lesen, Schreiben – hohe Bedeutung des prozeduralen, Problemlösungs- und Metawissens).

Geschichtswissenschaft wird gerade dadurch gesellschaftlich relevante Forschung, dass sie eine spezifische Infrastruktur, Methoden, Handwerk und Kunst miteinander verbindet. Und wie Handwerk und Kunst beruht ihre Ausbildung auf dem konkreten Vorbild, der empathischen Kritik und dem Ansporn zum Neuen durch den „Meister“. Noch anders formuliert: eine geschichtswissenschaftliche Klausur, die kritische, kreative Interpretationen und Antworten einfordert, muss den Studierenden mehr Raum zur Verfügung stellen und

mehr Phantasie erlauben als klassische Multiple-Choice-Abfragen. Insofern ist Geschichtswissenschaft als Element demokratischer Ordnung immer diskursiv angelegt, auf das mitdenkende und mitforschende Gegenüber ausgerichtet und damit personalaufwendig.

These 4: Geschichtswissenschaftliche Lehre steht für einen organisierten, gleichwohl bislang noch weitgehend unreflektierten Enkulturationsprozess. Nicht das Wissen steht im Mittelpunkt der Ausbildung, sondern das geschichtswissenschaftliche Verstehen und Denken, die Kritikfähigkeit gegenüber Quellen und Literatur und die argumentativ unterfütterte, eigenständige narrative Konstruktionsleistung.

Martin Schmitt, anfangs Geschichtsstudent, später Doktorand an der Universität Wien, hat das geschichtswissenschaftliche Studium seiner Heimatuniversität mit Hilfe dichter Beschreibung vermessen und aus Sicht der empirischen Kulturwissenschaften analysiert. Wie er die geschichtswissenschaftlichen Grundveranstaltungen charakterisiert hat, gibt einen höchst aufschlussreichen Einblick in die Sozialisationspraxis der Geschichtswissenschaft.⁷⁰ Seine Argumentation sei in einem kurzen Stichwortschema vorgeführt:

⁷⁰ Schmid (2004), S. 165-201.

Tabelle 2: *Geschichtswissenschaftliche Grundveranstaltungen*⁷¹

<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesung – Einführung in die Geschichtstheorie: Umbruchserfahrung / Betonung der Differenz zum Schulunterricht <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrung des Ungewohnten <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideal der Kritik ▪ Thematisierung der Spannung zwischen Faktizität und Diskurs ▪ Herausstellung von Inkompetenz versus Kompetenz ▪ Multiperspektivität – Erfahrung der Überforderung – Erfahrung der Vielfalt <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vielfalt von Lehrveranstaltungstypen ▪ Vielfalt von Zugängen (neohistoristisch, gesellschaftsgeschichtlich, kultur-anthropologisch) ▪ Vielfalt der Epochen mit je eigenen Quellen und Methoden ▪ Vielfalt der historischen Räume mit ihren je eigenen Sprachen und Hilfsmitteln • Vorlesung Einführung in einen geschichtlichen Sachverhalt: Gewinnung von Einsicht durch nachvollziehbare Plausibilisierung <ul style="list-style-type: none"> – Distanzierung von anderen Forschungspositionen – Analogien – Inszenierung – Anachronismen – Explikation – Betonung der Konstruktionsleistung • Proseminar: Simulation des Forschungsprozesses <ul style="list-style-type: none"> – Aneignung der Grundkenntnisse wissenschaftlichen Arbeitens in kurzer Zeit (so in der Physik nicht möglich) – Regelmäßige Hausaufgaben (zum Aufbau prozeduralen Wissens) – Erlernen von Zitationsweisen als gemeinschaftskonstituierende Praxis

These 5: Die Geschichte des Geschichtsstudiums stellt eine offenkundige Forschungslücke dar. Es bedarf erheblicher Anstrengungen, sie zu schließen. Vier Hauptphasen lassen sich vielleicht unterscheiden.

- 1945/50 – Anfang der 1960er Jahre: Meistererzählungen und Einüben hilfswissenschaftlicher Fertigkeiten
 - wenige Lehrveranstaltungen (Köln SS 1954: 20)
 - Vorlesungen als ein wichtiger Veranstaltungstypus (Köln: 7 von 20, z.T. vierstündig, in der Regel mehrmals ein- oder zweistündig in der Woche)
 - Seminare und Übungen am Spätnachmittag

⁷¹ Eigene Darstellung, nach Schmid (2004), S. 165-201.

- Veranstaltungstitel inhaltlich vergleichsweise unspezifisch
- Der Meister in Aktion: Privatissime⁷²

GESCHICHTE		
Vorlesungen		
577	Politik und politisches Denken in der Antike I: Die Griechen 3 St. Di., Do., Fr. 9–10 in XV	Wickert
578	Griechische Geschichte IV 3 St. Di., Do., Fr. 17–18 in XIX	Volkmann
579	Das Zeitalter der Völkerwanderung 4 St. Di. 15–17 in XI, Do. 15–17 in XV	Schieffer
580	Allgemeine Geschichte des 10. Jahrhunderts 2 St. Mo., Mi. 9–10 in VI	Klinkenberg
581	Deutsche Geschichte im Überblick, Teil II (1517–1786) 3 St. Mo., Do., Fr. 11–12 in XIV	Rassow
582	Das europäische Staatensystem Geschichte und Theorie 3 St. Di., Mi., Fr. 12–13 in XV	Schieder
582 a	Englische Geschichte im 17. und 18. Jahrhundert 2 St. Mo. 14–16 in XVI	Kluxen
Übungen und Seminare		
583	Althistorisches Seminar: Lateinische Epigraphik, mit Übungen an den Originalen des Museums (privatissime et gratis) 2 St. Mo. 17–19 im Institut für Altertumskunde	Wickert
584	Althistorisches Oberseminar: Die Römer in Deutschland (privatissime) 2 St. Do. 18–20 im Institut für Altertumskunde	Volkmann
585	Proseminar für mittlere Geschichte 2 St. Mo. 15–17 im Historischen Seminar	Klinkenberg
586	Oberseminar für mittlere Geschichte Interpretation Karolingischer Königsurkunden (privatissime) 2 St. Fr. 17–19 im Historischen Seminar	Schieffer
587	Proseminar für neuere Geschichte (privatissime) 2 St. Di. 17–19 im Historischen Seminar	Rassow
587 a	Kolloquium für Neuere Geschichte 2 St. Mo. 17–19 im Historischen Seminar	Kluxen
588	Oberseminar für neuere Geschichte: Machiavelli's Schrift Il principe (privatissime) 2 St. Do. 17–19 im Historischen Seminar	Schieder
589	Historisches Seminar: Übungen zur rheinischen Stadtgeschichte (privatissime et gratis) 2 St. Mo. 17–19 im Historischen Seminar	Kallen
590	Anleitung zu landesgeschichtlichen Forschungen nach Vereinbarung	Kallen
591	Übung: Das Moskauer Reich in Berichten der Ausländer 1 St. nach Vereinbarung im Historischen Seminar	Scheibert
592	Übung: Lenin, politische Theorie und Taktik 2 St. nach Vereinbarung im Historischen Seminar	Scheibert
592 a	Paläographische Übungen 1 St. Mo. 16–17 im Historischen Seminar	Kallen

Abbildung 21: Geschichtswissenschaftliche Veranstaltungen, SS 1954,
Universität Köln⁷³

⁷² Universität zu Köln (1954), S. 94f.

⁷³ Eigene Kollage, nach Universität zu Köln (1954), S. 94f.

- 1965-1975: Gleitende Veränderung zur Geschichte als Sozial- und Verfassungsgeschichte
 - Ausweitung des Lehrangebots
 - Nach wie vor starkes Gewicht der Vorlesungen, wenn auch zeitlich etwas kürzer (maximal 3-stündig)
 - Erweiterung des Lehrkanons um stärker diskursive Übungen
 - Unsicherheit hinsichtlich der Bezeichnung der neuen Lehrveranstaltungstypen
 - Anfänge der Propädeutik
 - Aufgreifen sozialwissenschaftlicher Fragestellungen⁷⁴

Nr. der Vorlesung	GESCHICHTE Vorlesungen	Nr. der Vorlesung	
	Athen in der Zeit des Perikles siehe Nr. 4059	4574	Europa 1740—1789 3 St. Mo., Do., Fr. 11—12 in XVII Wandruszka (396)
4565	Geschichte der Römischen Kaiserzeit I 3 St. Di. 9—10 in VII, Mi., Do. 9—10 in XI		Allgemeine Wirtschafts- und Sozialgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert IV (A) siehe Nr. 1219 Kellenbenz
4566	Zeitrechnung des Mittelalters und der Neuzeit 1 St. Mi. 11—12 in XII		Wirtschaftsgeschichte vom Rheinland und Westfalen vom späten Mittelalter bis ins 20. Jh. (A) siehe Nr. 1225 Kellenbenz
4567	Moderne Archiv- und Quellenkunde 2 St. Fr. 15—17 im Historischen Seminar	4575	Deutsche Geschichte im Zeitalter der Restauration 2 St. Di. 11—12 in XIII, Mi. 11—12 in VI Gall (554)
	Einführung in die mittellateinische Sprache siehe Nr. 4102	4576	Deutsche Geschichte im Rahmen der europäischen Geschichte von der Revolution 1848 bis zum Sturz Bismarcks 1890 3 St. Mi., Do., Fr. 12—13 in der Aula Schieder (375)
	Einführung in die mittellateinische Paläographie siehe Nr. 4101	4577	Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika im Überblick 3 St. Di. 12—13 in III, Do. 9.30—11 in IV Angermann (319)
4568	Das Westgotenreich in Spanien 1 St. Mo. 15—16 in XIII	4578	Geschichte der Weimarer Republik 1918—1933 2 St. Mo., Di. 12—13 in XIV Mommsen (528)
4569	Das Zeitalter der Spätkarolinger und Ottonen 3 St. Di. 10—12, Mi. 10—11 in XII		Übungen
	Ostrom und Vorderorient siehe Nr. 4094		Epigraphisch-archäologische Übung siehe Nr. 4075 Merkelbach, Raubitschek, Engelmann
	Byzanz und seine Nachwirkung in der Neuzeit siehe Nr. 4095	4579	Lateinische Lektüre für Historiker: Livius 2 St. Mo. 9—11 in XIX Kierdorf (340)
4570	Kaiser Friedrich II. von Hohenstaufen 2 St. Do., Fr. 10—11 in XIV	4580	Arbeitskurs zur mittleren und neueren Geschichte Teil I: Früh- und Hochmittelalter Vorseminar 4. März bis 9. April 4 St. Mo., Di. 16.30—18 im Historischen Seminar Boshof (534)
4571	Markt und Stadt, Verfassungsgeschichtliche Entwicklung im Früh- und Hochmittelalter 2 St. Do. 13—15 in XXII	4581	Kursorische Lektüre historischer Quellen (Neuzeit) 2 St. Di. 13—15 im Historischen Seminar Boshof (534)
4572	Der Zentralalpenraum (die heutige Schweiz) im Mittelalter 2 St. Fr. 13—15 in X	4582	Französisch für Historiker 2 St. Mi., Do. 13—14 im Historischen Seminar Bartenstein (948)
	Neuere Sozialgeschichte des deutschen Handwerks, Teil I: Vom Ausklang der Zunftzeit bis zur Revolution 1848 siehe Nr. 1221		Übungen zur Rheinisch-Westfälischen Wirtschaftsgeschichte siehe Nr. 1228 Kellenbenz
4573	Geschichte Rußlands im Zeitalter Peters des Großen 3 St. Mo., Do., Fr. 10—11 in XXII		Übung zur Landeskunde der Niederlande siehe Nr. 4192 Anschütz

Abbildung 22: Auszug der Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 1968, Universität Köln⁷⁵

- 1976-1990: Verfestigter Anspruch der Wissenschaftlichkeit
 - Die Vorlesung als Ort des konzentrierten Überblickswissens (maximal 2stündig)
 - Vielzahl von Veranstaltungstypen, die indes kaum angemessen in das überlieferte Kategoriengerüst einzuordnen sind

⁷⁴ Universität zu Köln (1968), S. 203-207.

⁷⁵ Quelle: Universität zu Köln (1968), S. 203f.

- Stärkere Ausrichtung der Hauptseminare auf ein spezifisches Thema hin, frühe Festlegung des Lehrinhalts durch die Dozenten⁷⁶

4919	Kolloquium für Examenkandidaten 2 St. Di. 18–20 im Institut für Ur- und Frühgeschichte	W. Taute (328)	4932	Das europäische Staatensystem bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts 2 St. Di. 10–11 in 056, Fr. 10–11 in 0112	P. Burian (344)
4920	Kolloquium für Examenkandidaten 2 St. nach besonderer Ankündigung	H. Schwabedissen (333)	4933	Geschichte Böhmens von den Anfängen bis zur Schlacht am Weissen Berg (1620) Di. Fr. 9–10 im Seminar für osteuropäische Geschichte	M. Alexander (345)
4921	Anleitung zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten 2 St. Mo. 16–18 im Institut für Ur- und Frühgeschichte	R. Kuper (334)	4934	Reich und Kirche 1555–1803 1 St. Mi. 16–17 in 078	H. Klüeting (346)
	Weitere Lehrveranstaltungen der Ur- und Frühgeschichte siehe Nr. 6783–6788		4935	Spaniens Kampf um die Hegemonie in Europa: Von Cateau-Cambresis (1559) bis zum Pyrenäenfrieden (1659) 2 St. Di. Do. 9–10 in 078	H. O. Kleinmann (347)
GESCHICHTE					
Vorlesungen					
4922	Ägäiswelt und Vorderasien im 2. Jahrtausend v. Chr. 2 St. Mo. 12–13 in XVIII, Di. 12–13 in II, Bibl.-Geb.	G. A. Lehmann (335)	4936	Besonderheiten lateinamerikanischer Staatsbildungen 2 St. Mo. Do. 15–16 in 057	G. Kahle (348)
4923	Von den Griechen bis Sulla 2 St. Do. 9–11 in 0112	M. Zahrnt (336)	4937	Osteuropa im 18. Jahrhundert 2 St. Mi. 9–11 in 070	A. Kappeler (349)
4924	Die Werkzeuge des Prinzipats. Römische Geschichte 70–23 v. Chr. 2 St. Di. 14–16 in II, Bibl.-Geb.	K.-H. Schwarte (337)	4938	Das deutsche Kaiserreich 2 St. Mi. Do. 9–10 in 062	G. Wollstein (350)
4925	Die Krise des römischen Reiches im 3. Jh. n. Chr. und ihre Überwindung durch Diokletian und Konstantin 2 St. Do. u. Fr. 11–12 in A 2	W. Eck (338)		Geschichte der ausländischen Arbeiter im Deutschen Reich (1871–1945) siehe Nr. 1316	F. Zunkel
	Einführung in die Byzantinistik für Historiker und Kunsthistoriker 2 St. Di. 11–13 in 075 siehe Nr. 4176	P. Schreiner		Das Deutsche Reich in der internationalen Politik 1893–1914 2 St. Di. 11–12 in 011, Do. 11–12 in 057	J. Dülffer (351)
4926	Einführung in die Chronologie des Mittelalters und der Neuzeit 1 St. Mo. 9–10 in IV, Bibl.-Geb.	A. v. den Brincken (339)		Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Vereinigten Staaten von Amerika seit dem Ersten Weltkrieg siehe Nr. 1315	F. Zunkel
4927	Die Karolinger 2 St. Mo. 10–11 in X, Do. 10–11 in II, Bibl.-Geb.	O. Engels (340)	4939	Die Weimarer Republik: Hauptprobleme, Forschungsentwicklung, Forschungskontroversen 2 St. Mo. 10–12 in XVIII	E. Kolb (352)
4928	Das Zeitalter des Investiturstreites 2 St. Do. 13–15 in XXI	A. v. den Brincken (339)	4940	Deutsche Geschichte 1933–1945 2 St. Fr. 12–13, 30 in IV, Bibl.-Geb.	H. Hömig (353)
4929	Reich und Territorien im 13. Jahrhundert 2 St. Di. 12–13, Mi. 12–13 in 056	M. Werner (341)	4941	Europapolitik nach dem Zweiten Weltkrieg 2 St. Do. Fr. 10–11 in 056	L. Haupts (354)
4930	Die Gesellschaft des späten Mittelalters 2 St. Mo. 12–14 in A 2, Di. 12–13 in A 2	E. Meuthen (342)	4942	Deutsche Geschichte 1945–1949 1 St. Do. 12–13 in 075	R. Pommerin (355)
4931	Verfassungs- und Sozialgeschichte des Heiligen Römischen Reiches (1495–1806) 2 St. Mi. 10–12 in 012	J. Kunisch (343)	Arbeitskurse und Übungen		
		385	4943	Arbeitskurs zur Alten Geschichte. Vorsemester Näher wird durch Anschlag bekanntgegeben	N. N.
		386	4944	Arbeitskurs zur Alten Geschichte 2 St. Mi. 13–15	N. N.

Abbildung 23: Auszug der Geschichtswissenschaftliche Lehrveranstaltungen,
WS 1985/86, Universität Köln⁷⁷

- Ab 1990: Herstellung von Transparenz
 - Weitere deutliche Vermehrung der Veranstaltungsangebote (Köln WS 2017/18: 178) und der Veranstaltungstypen
 - Normierung des Lehrangebots durch äußere Vorgaben (elektronische Lehrveranstaltungsankündigung, Raumvergabesysteme, ...)
 - Ausführliche Darlegung von Konzept, Materialgrundlage und Literaturliste der einzelnen Lehrveranstaltungen
 - Zweistündige Vorlesungen als Standard
 - Abkehr vom monologischen Unterricht (lange Referate, reine Vorlesungen, statt dessen: Definition von Lernzielen, Bereitstellung von Lernmaterialien, Diskussion)

⁷⁶ Universität zu Köln Universität zu Köln (1985/86).

⁷⁷ Quelle: Universität zu Köln (1985/86), S. 385f.

- von Forschungsansätzen, Hervorhebung der narrativen Konstruiertheit geschichtswissenschaftlicher Aussagen, „problem based learning“)
- Multimedia-Unterstützung
- Einbeziehung der Studierenden in die Forschung⁷⁸

Semester												
LV-Nr.	Sem.	Term.	Titel	Dauer	Art	Teil/Prüf /Eval/Info	SPO P/W/Dr	Vortragende/r (Mitwirkende/r)	betr. Org.	Unterrichts-/ Lehrsprachen	Ort (1.Termin)	Zeit (1.Termin)
Sommersemester												
14595.0001	S	⊙	Einführungsvorlesung Alte Geschichte	2	VO	👍👍👍👍		Tietz W	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal B (610 Sitzpl.) (105/01/1.03)	10.04.18 12:00 - 13:30
14595.0002	S	⊙	Geschichte der Seleukiden	2	VO	👍👍👍👍		Mittag P	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal C (302 Sitzpl.) (105/01/1.06)	10.04.18 12:00 - 13:30
14595.0003	S	⊙	Expansion und Integration: Römische Geschichte ca. 500-284 v. Chr.	2	VO	👍👍👍👍		Hölkesskamp K	PHI14595	Deutsch	103 Hörsaal H80 (149 Sitzpl.) (103/EG/0.211)	09.04.18 12:00 - 13:30
14595.0004	S	⊙	Die flavischen Kaiser	2	VO	👍👍👍👍		Ameling W	PHI14595	Deutsch	103 Hörsaal H80 (149 Sitzpl.) (103/EG/0.211)	10.04.18 10:00 - 11:30
14595.0101	S	⊙	Einführungsvorlesung Mittelalterliche Geschichte	2	VO	👍👍👍👍		von Heusinger S	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal B (610 Sitzpl.) (105/01/1.03)	11.04.18 10:00 - 11:30
14595.0102	S	⊙	Köln im Frankenreich. Die Entstehung einer heiligen Stadt (400 - 900)	2	VO	👍👍👍👍		Ubl K	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal C (302 Sitzpl.) (105/01/1.06)	09.04.18 10:00 - 11:30
14595.0103	S	⊙	Grundlagen und Anfänge der europäischen Hexenverfolgungen im Spätmittelalter	2	VO	👍👍👍👍		Tschacher W	PHI14595	Deutsch	103 Hörsaal H80 (149 Sitzpl.) (103/EG/0.211)	12.04.18 12:00 - 13:30
14595.0201	S	⊙	Einführungsvorlesung Neuere Geschichte	2	VO	👍👍👍👍		Barth V	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal B (610 Sitzpl.) (105/01/1.03)	09.04.18 14:00 - 15:30
14595.0202	S	⊙	Die Entfesselung globaler Gewalt. Vom Siebenjährigen Krieg bis zum Ende der Revolutionskriege (H)	2	VO	👍👍👍👍		Barth V	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal C (302 Sitzpl.) (105/01/1.06)	12.04.18 16:00 - 17:30
14595.0203	S	⊙	Deutsche Geschichte nach 1945. Teil II: Vom Mauerbau bis zur staatlichen Vereinigung 1990 (H)	2	VO	👍👍👍👍		Jessen R	PHI14595	Deutsch	103 Hörsaal H80 (149 Sitzpl.) (103/EG/0.211)	09.04.18 10:00 - 11:30
14595.0204	S	⊙	Gesellschaft und Gewalt 1914-1945 (G)	2	VO	👍👍👍👍		Knoch H	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal A2 (268 Sitzpl.) (105/EG/0.04)	09.04.18 12:00 - 13:30
14595.0205	S	⊙	Renaissance-Humanismus-Reformation	2	VO	👍👍👍👍		Klueting H	PHI14595	Deutsch	105 Hörsaal D (132 Sitzpl.) (105/EG/0.08)	11.04.18 16:00 - 17:30
14595.0206	S	⊙	Europa 1815-1862 (H und K)	2	VO	👍👍👍👍		Planert U	PHI14595	Deutsch	100 Hörsaal XX (117 Sitzpl.) (100/01/21)	10.04.18 08:00 - 09:30
14595.0207	S	⊙	Geschichte der Migration im 19. und 20. Jahrhundert (G) (offen für das Studium inklusiv)	2	VO	👍👍👍👍		Lindner U	PHI14595	Deutsch	103 Hörsaal H80 (149 Sitzpl.) (103/EG/0.211)	11.04.18 12:00 - 13:30

Abbildung 24: Auszug der Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, Studienjahr 2017/18, Universität Köln⁷⁹

⁷⁸ Universität zu Köln (2019).

⁷⁹ Quelle: Bildschirmkopie, Universität zu Köln (2019b).

Lehrveranstaltung - Detailsicht Deutsch: ...
Gehe zu
weitere Info LV-Anmeldung

Allgemeine Angaben

Titel Grundlagen und Anfänge der europäischen Hexenverfolgungen im Spätmittelalter
Nummer 14595.0103
Art Vorlesung
Semesterwochenstunden 2
Angeboten im Semester Sommersemester 2018
Vortragende(r) (Mitwirkende(r)) Tschacher, Werner
Organisation Fächergruppe 6: Geschichte (Kontakt)
Stellung im Studienplan / ECTS-Credits

Studienart/Studienplan	SPQ-V	Zuordnung zu Modul	Anf.	empf. Sem.	ECTS Credits	Prüfungsart	Aquiv.	Voraus.
laufend								
Bachelorstudium								
B6 068 Geschichte (HG-NRW)	20152	[VK] [4596GBVAM1] AM 1: Epochenspezifische Vertie ... [VK] [4596GBVAM1] Vorlesung Epoche 1		k.A.	-			
B6 068 Geschichte (HG-NRW)	20152	[VK] [4596GBVAM2] AM 2: Epochenspezifische Vertie ... [VK] [4596GBVAM2] Vorlesung Epoche 2		k.A.	-			
B7 068 Geschichte (HG-NRW)	20152	[VK] [4596GBVAM2] AM 2: Epochenspezifische Vertie ... [VK] [4596GBVAM2] Vorlesung Epoche 2		k.A.	-			
B7 068 Geschichte (HG-NRW)	20152	[VK] [4596GBVAM1] AM 1: Epochenspezifische Vertie ... [VK] [4596GBVAM1] Vorlesung Epoche 1		k.A.	-			
B7 068 Geschichte (HG-NRW)	20152	[VK] [4596GBVAM3] AM 3: Epochenspezifische Vertie ... [VK] [4596GBVAM3] Vorlesung Epoche 3		k.A.	-			
Masterstudium								
M3 068 Geschichte (HG-NRW)	20142	[VK] [4596GMLGM1] SM 1: Erweiterungsstudien Mitte ... [VK] [4596GMLGM1] Vorlesung		k.A.	-			
M3 068 Geschichte (HG-NRW)	20142	[VK] [4596GMLGM2] SM 2: Erweiterungsstudien Mitte ... [VK] [4596GMLGM2] Vorlesung		k.A.	-			
M8 068 Geschichte (HG-NRW)	20142	[VK] [4596GMLHM1] SM 1: Erweiterte Studien Mittel ... [VK] [4596GMLHM1] Vorlesung		k.A.	-			
Bachelorstudium								
61 04M Gesamtstudiengang 2-Fach-Bachelor (I)	20152	[VK] [0988SIGK00] SI Geschichte/ Kulturen & Gesel ... [VK] [0988SIGK00] SI Geschichte/ Kulturen & Gesel ...		k.A.	2			

Abbildung 25: Detailsicht I einer Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 2018, Universität Köln⁸⁰

⁸⁰ Quelle: Bildschirmkopie, Universität zu Köln (2019c).

Angaben zur Abhaltung	
Inhalt	Die Vorlesung beschäftigt sich mit den theologischen, juristischen und kulturellen Grundlagen der spätmittelalterlichen Hexenverfolgungen, die den Auftakt bildeten zu den weit umfangreicheren Hexenjagen der Frühen Neuzeit. Im Mittelpunkt stehen die frühesten Hexenprozesse und dämonologischen Hexereitrate des 15. Jahrhunderts, von denen der <i>Malleus Maleficarum</i> (Hexenhammer) des Dominikaners Heinrich Kramer von 1486 nur der bekannteste ist. Die Hexereivorstellungen bildeten sich zunächst in der Westschweiz, der französischen Dauphiné, den Herzogtümern Burgund, Savoyen und Mailand, nachfolgend auch in Südwestdeutschland heraus. Dem Konzil von Basel (1431-1449) kam dabei eine Schlüsselrolle als Nachrichtenbörse und Drehscheibe zu. Das neue Hexereidellik mit den Kernelementen Schadenszauber, Teufelspakt, Hexenflug und -sabbat, Teufelsbuhlschaft und Tiervervandlung wurde als ein "Superverbrechen" und Ausnahmefeldik (crimen exceptum) aufgefasst. Es stand in der Tradition der christlichen und scholastischen Dämonologie, von Magiebekämpfung, Ketzeringuision und weltlichem Strafrecht.
Inhaltliche Voraussetzungen (erwartete Kenntnisse)	keine
Ziel	Auf der Basis der aktuellen Forschung soll ein Überblick über das ebenso spannende wie komplexe Thema gegeben, die historischen Quellen analysiert, Forschungspositionen diskutiert und nach den Ursachen der frühen Hexenverfolgungen gefragt werden. Reaktion auf Klimaverslechterung (Kleine Eiszeit)? Lösung sozialer Konflikte und Suche nach Sündenböcken? Belagerungsmentalität und apokalyptische Ängste der Eliten? Oder Ergebnis kirchlicher und herrscherlicher Sozialisierung als Ausdruck der Krise des 15. Jahrhunderts? Hieraus ergeben sich zahlreiche Aktualitätsbezüge zur Gegenwart (Stichworte: Verschwörungstheorien, Feindbildkonstruktionen) und Möglichkeiten zur kritischen Hinterfragung von Forschungspositionen und weit verbreiteten Geschichtsbildern (Schlagwort vom „Finsteren Mittelalter“ und Vorstellung von Hexen als "weisen Frauen").
Unterrichts-/ Lehrsprachen	Deutsch
Lehr- und Lernmethode (Vermittlung der Kompetenzen)	mit medialer Unterstützung
Workload für Studierende	
Abhaltungstermine	Details
Teilnahmekriterien & Anmeldung	Für die Anmeldung zur Teilnahme müssen Sie sich in KLIPS 2.0 als Studierende:r identifizieren.
Angaben zur Prüfung	
Voraussetzungen laut Studienplan	siehe Stellung im Studienplan
Beurteilungsschema (Bewertungsmethode, Prüfungsmodus)	für Studierende im Studium Integrale: regelmäßige Teilnahme Details
Prüfungstermine & Anmeldung	Details
Anzahl der Prüfungstermine im Semester	k.A.

Abbildung 26: Detailansicht II der Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 2018, Universität Köln⁸¹

Zusatzinformationen	
Empfohlene Fachliteratur	<p>Bailey, Michael D., <i>Magic. The Basics</i>, London 2017.</p> <p>Bähringer, Wolfgang, <i>Hexen. Glaube, Verfolgung, Vermarktung</i>, München 1998</p> <p>Blauret, Andreas, <i>Frühe Hexenverfolgungen. Ketzler-, Zauberei- und Hexenprozesse des 15. Jahrhunderts</i>, Hamburg 1989.</p> <p>Ders. (Ed.), <i>Ketzler, Zauberer, Hexen. Die Anfänge der europäischen Hexenverfolgungen</i>, Frankfurt am Main 1990.</p> <p>Kieckhefer, Richard, <i>European Witch Trials: Their Foundations in Popular and Learned Culture, 1300-1500</i>, Berkeley 1976.</p> <p>Modestin, Georg, Kathrin Utz-Tremp (Hg.), <i>Hexen, Herren und Richter. Die Verfolgung von Hexern und Hexen auf dem Gebiet der heutigen Schweiz am Ende des Mittelalters</i>. <i>Les sorcières, les seigneurs et les juges. La persécution des sorciers et des sorcières dans le territoire de la Suisse actuelle à la fin du Moyen Age</i>, Basel 2002.</p> <p>Oberste, Jörg, <i>Ketzerei und Inquisition im Mittelalter</i>, Darmstadt 2011.</p> <p>Ostorero, Martine, Georg Modestin, Kathrin Utz-Tremp (Ed.), <i>Chasses aux sorcières et démonologie. Entre discours et pratiques (XIVe - XVIIe siècles)</i>, Firenze 2010.</p> <p>Rummel, Walter, Rita Voltmer, <i>Hexen und Hexenverfolgung in der Frühen Neuzeit</i>, Darmstadt 2012.</p> <p>Schatzmann, Niklaus, <i>Verdorrende Bäume und Brote wie Kuhlaffen. Hexenprozesse in der Leventina 1431-1459 und die Anfänge der Hexenverfolgung auf der Alpenseite</i>, Zürich 2003</p> <p>Schmauder, Andreas, (Hg.), <i>Frühe Hexenverfolgung in Ravensburg und am Bodensee. Begleitband zur Tagung „Der Hexenhammer“ von Heinrich Kramer und die frühe Hexenverfolgung in Ravensburg und Oberdeutschland</i>, Konstanz 2001.</p> <p>Schwerhof, Gerd, <i>Die Inquisition. Ketzerverfolgung in Mittelalter und Neuzeit</i>, München 2004.</p> <p>Utz-Tremp, Kathrin, <i>Von der Häresie zur Hexerei. „Wirkliche“ und imaginäre Sekten im Spätmittelalter</i>, Hannover 2008.</p>
Online Informationen	
Anmerkung	<p>Ansprechpartner: PD Dr. Werner Tschacher, Mail: wtschacher@uni-koeln.de</p> <p>Für Fragen der Verbuchung in Klips wenden Sie sich bitte an Frau Karin Schützel, Mail: karin.schuetzel@uni-koeln.de</p>

Abbildung 27: Detailansicht III der Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 2018, Universität Köln⁸²

⁸¹ Quelle: Bildschirmkopie, ebd.

⁸² Quelle: Bildschirmkopie, ebd.

These 6: Die Quellengrundlage für eine Erforschung der Geschichte des Geschichtsstudiums ist günstig, jedenfalls günstiger als bei einer ersten, noch uninformierten Einschätzung zu vermuten war.

Hier einige der möglichen Quellen:

- Zugängliche Quellen
 - Vorlesungsverzeichnisse
 - Staatliche Statistik, statistische Unterlagen einzelner Universitäten
 - Zeitgenössische sozialwissenschaftliche Untersuchungen
 - Reformdebatten
 - Einführungen in die Geschichtswissenschaft
 - Veröffentlichte Erfahrungsberichte
 - Zeitungsreportagen
 - Internetforen
- Noch spärlich ausgewertete Quellen, aber grundsätzlich verfügbar
 - Tagebücher
 - Berichte über Lehrveranstaltungen
 - Veranstaltungsmitschriften
 - Autobiographische Schriften
 - Universitäre Unterlagen (Flugblätter, Prüfungsregelungen, Evaluationsberichte ...)
- **Von Forschern zu initiiierende Quellen**
 - Erinnerungsberichte⁸³
 - Narrative Interviews

These 7: Eine Geschichte des Geschichtsstudiums ist in mehrfacher Hinsicht ein schmerzliches Desiderat.

Eine Geschichte des Studiums der Historiographie gibt Auskunft über Geschichtswissenschaft in der Praxis. Denn die Praxis der Geschichtswissenschaft besteht vor allem auch aus der Lehre. Vorzuführen ist, wie Geschichtswissenschaft ihre Lehre im Zeitverlauf immer neu erfunden hat, wie sie sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen gestellt, neue Forschungsansätze in die Ausbildung integriert und Medienbrüche aufgegriffen und produktiv genutzt hat. Die Lehre der Historiographie ist immer Reflex der Vergangenheit und Produkt der Gegenwart. Angesichts des fundamentalen gesellschaftlichen und kulturellen Wandels seit 1945 hat auch die Lehre immer neue Wege beschreiten müssen. Aber ist das, was realisiert wurde, auch angemessen und ausreichend?

Noch anders formuliert: Geschichtswissenschaft als historisch orientierte Kultur- und Gesellschaftswissenschaft muss ihr Lehren durchdenken, um den personalen Wissenstransfer für eine demokratische und zukunftsfähige Gesellschaft zu sichern. Der Blick in die vergangene Lehrpraxis ist der der Geschichtswissenschaft angemessene Weg, dieses Vorhaben zu realisieren und die eigene Zukunft selbstkritisch und zielgerichtet zu gestalten. Dass Veränderung nottut, dass Geschichtswissenschaft ihre Ausbildung daraufhin prüfen muss, ob sie nicht immer noch zu viel formales Wissen in den Vordergrund stellt und zu

⁸³ Vgl. z.B. Berger (2002); Rühl (2004); Stambolis (2010).

wenig kritische Forschungsrezeption, Sprach- und Konzeptkritik einfordert, zeigen Fälle wie die von Karlheinz Weißmann⁸⁴ (*1959), Bernd Höcke⁸⁵ (*1972) oder Helmut Seifen⁸⁶ (*1953) Geschichtswissenschaftliche Forschung und Lehre legitimiert sich durch Befähigung der einzelnen zur zukunfts zugewandten Bewältigung raschen sozialen Wandels, zu kultureller Vielfalt und zu gesellschaftlichen Konflikten. Als unverzichtbare Demokratie- und Lebensbewältigungswissenschaft muss wissenschaftliche Historiographie ihre eigene Lehrpraxis kritisch aufarbeiten und durchdenken.

⁸⁴ Speit (2017); Karlheinz Weißmann studierte Geschichte, evangelische Theologie und Pädagogik und ist der Hauptvertreter der deutschen „Neuen Rechten“. Vgl. dazu Anonymous (2019a).

⁸⁵ Fedders (2016) (26.2.2018); Björn Höcke ist ein studierter Historiker und Sportwissenschaftler und Politiker für die AfD im Thüringer Landtag. Vgl. dazu Anonymous (2019b).

⁸⁶ Helmut Seifen studierte Germanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik UF Lehramt und ist Politiker für die AfD im Landtag von Nordrhein-Westfalen. Vgl. dazu Anonymous (2019c); Bensmann (2017).

Literatur

1. Berger (2002): Anja Berger, Karrieren unter der Lupe. Geschichtswissenschaftler. Würzburg 2002.
2. Cornelißen/Ritter (2001): Christoph Cornelißen, Gerhard Ritter. Geschichtswissenschaft und Politik im 20. Jahrhundert, Düsseldorf 2001 (= Schriften des Bundesarchivs, 58).
3. Danos (2003): Michael Danos, Chaostheorie und Geschichte, Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft 30, 2003, S. 325-339.
4. Fisch (2015): Stefan Fisch, Geschichte der europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna, München 2015.
5. Früh/Furck (1998): Christoph Führ, Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998.
6. Geiss (1973): Imanuel Geiss, Kolloquium „Fragen des aktuellen Zeitgeschehens“ – ein hochschuldidaktisches Experiment, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 24 (1973), S. 19-35.
7. Haas (2012): Stefan Haas, Theoriemodelle der Zeitgeschichte, in: Frank Bösch, Jürgen Danyel (Hrsg.): Zeitgeschichte – Konzepte und Methoden, Göttingen 2012, S. 67-83.
8. Iggers (2007): Georg G. Iggers, Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang, Göttingen 2007.
9. Kocka et al. (1976): Jürgen Kocka, Wolfgang J. Mommsen, Wolfgang Schieder, Hans-Ulrich Wehler, Rückzug in den Traditionalismus. Zur Kritik an einer Erklärung des Historikerverbandes zum Geschichtsstudium, Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft 2 (1976), S. 537-543.
10. Leuschner/Nolte/Schwarz (1973): Joachim Leuschner, Hans Heinrich Nolte, Brigitte Schwarz (Hrsg.), Geschichte an Universitäten und Schulen. Materialien, Kommentare, Empfehlungen, Stuttgart 1973 (= Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht).
11. Leuschner/Schmitthenner/Vierhaus (1973): Joachim Leuschner, Walter Schmitthenner, Rudolf Vierhaus, Geschichtsstudium – Geschichtsunterricht. Podiumsdiskussion während der 29. Versammlung Deutscher Historiker ... am 6. Oktober 1972 in Regensburg, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 24 (1973), S. 391-426.
12. Lewin et al. (1995): Karl Lewin, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Heidi Cordier, Studienabbruch. Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94, herausgegeben von der Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover 1995.
13. Lincke/Paletschek (2003): Hans-Joachim Lincke, Sylvia Paletschek, Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Geschichte. Berufsaussichten und Karrierestadien von Historikern und Historikerinnen an deutschen Universitäten. Ergebnisse einer Erhebung im Jahr 2002, Jahrbuch der Historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland 2002 (2003), S. 45-56.
14. Lingelbach (2006): Gabriele Lingelbach (Hrsg.), Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich, Berlin 2006.

15. Lundgreen (2007): Peter Lundgreen (Hrsg.), Datenhandbuch zur deutschen ... deutschen Bildungsgeschichte, Band 8 : Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001, Göttingen 2007.
16. Lundgreen (2009): Peter Lundgreen (Hrsg.), Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 10: Das Personal an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. 1953-2005, Göttingen 2009.
17. Ogrin (2012): Mircea Ogrin, Ernst Bernheim (1850-1942). Historiker und Wissenschaftspolitiker im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Stuttgart 2012 (= Diss. phil. 2007).
18. Schmidt/Schuchart (2002): Claudia Schmidt, Claudia Schuchart, Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen, in: Hans-Uwe Otto, Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen, herausgegeben von Hans Mertens, Thomas Rauschenbach, Horst Weishaupt, Opladen 2002, S. 45-74.
19. Raphael (2003): Lutz Raphael, Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart, München 2003.
20. Rüegg (2010): Walter Rüegg (Hrsg.); Geschichte der Universität in Europa, Band. 4: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, München 2010.
21. Rühl (2004): Margot Rühl (Hrsg.), Berufe für Historiker, Darmstadt 2004.
22. Schmid (2004): Martin Schmid, Kritisieren als Erkenntnispraxis. Thesen zur Lehrkultur der Wiener Geschichtswissenschaft, in: Markus Arnold (Hrsg.), Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich, Wien 2004, S. 165-201.
23. Stambolis (2010): Barbara Stambolis (Hrsg.), Leben mit und in der Geschichte. Deutsche Historiker Jahrgang 1943, Essen 2010.
24. Turner (2016): George Turner, Von der Universität zur University. Sackgassen und Umwege der Hochschulpolitik seit 1945, 2. überarbeitete Aufl., Berlin 2016.
25. Weingart et al. (1991): Peter Weingart, Wolfgang Prinz, Maria Kastner, Sabine Maasen, Wolfgang Walter (Hrsg.), Die sog. Geisteswissenschaften: Außenansichten. Die Entwicklungen der Geisteswissenschaften in der BRD 1954-1987, Frankfurt am Main 1991.

Internetquellen

1. Anonymous (1985): Anonymous, Mit Volldampf in die Sackgasse. Spiegel-Serie über arbeitslose Akademiker (I): Die Lehrer*; <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13513522.html> (gesehen: 21.04.2019).
2. Anonymous (1997): Anonymous, Erhebungen des Wissenschaftsrates z. Fachstudiendauer 1985, 1991 und 1992; https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Universitaet/Praesidium/jahresberichte/1997/Tabelle_6.pdf (gesehen: 21.04.2019).
3. Anonymous (2017): Anonymous, Immer weniger Studenten - Ist das Geschichtsstudium wirklich in einer Krise?, SRF vom 27. Juni 2017; <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/ist-das-geschichtsstudium-wirklich-in-einer-krise> (gesehen: 21.04.2019).
4. Anonymous (2019a): Anonymous, Karlheinz Weißmann; https://de.wikipedia.org/wiki/Karlheinz_Wei%C3%9Fmann (gesehen: 21.04.2019).

5. Anonymous (2019b): Anonymous, Björn Höcke; https://de.wikipedia.org/wiki/Bj%C3%B6rn_H%C3%B6cke (gesehen: 21.04.2019).
6. Anonymous (2019c): Anonymous, Helmut Seifen, https://de.wikipedia.org/wiki/Helmut_Seifen (gesehen: 21.04.2019).
7. Anonymous (2019c): Anonymous, Forschungsstand zum Studienabbruch; <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/1433/3/03forsch.pdf> (gesehen: 21.04.2019).
8. Bensmann (2017): Marcus Bensmann, Neue Rechte. Landesparteitag NRW: Die „Moderaten“ in der AfD machen den Kotau vor dem rechten Flügel, CORRECTIV vom 10. Dezember 2017; <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2017/12/10/landesparteitag-nrw-die-moderaten-in-der-afd-machen-den-kotau-vor-dem-rechten-fluegel> (gesehen 21.04.2019).
9. Bölling (1987): Rainer Bölling, Lehrerarbeitslosigkeit. Historische Erfahrungen, gegenwärtige Situation und Zukunftsperspektiven, Aus Politik und Zeitgeschichte B21 (1987), S. 3-14; http://www.rboelling.de/download/apz_1987.pdf (gesehen: 21.04.2019).
10. Bundesagentur für Arbeit (2018): Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), Blickpunkt Arbeitsmarkt. Akademikerinnen und Akademiker, Nürnberg 2018; <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker.pdf> (gesehen: 21.04.2019).
11. Destatis – Statistisches Bundesamt (2016), Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.4, Wiesbaden 2016; https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440167004.pdf?__blob=publicationFile (gesehen: 16.02.2018).
12. Destatis – Statistisches Bundesamt (2016b): Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/16, Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden 2016; https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00027054/2110410167004.pdf (gesehen: 21.04.2019).
13. Destatis – Statistisches Bundesamt (2017): Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/17, Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden 2017; https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00033166/2110410177004.pdf (gesehen: 21.04.2019).
14. Destatis – Statistisches Bundesamt (2018), Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Lebensgeborene- Statistisches-Bundesamt; https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/ZusammenEheschliessungenGeboreneGestorbene5126102157004.pdf?__blob=publicationFile (gesehen: 15.02.2018).
15. Fedders (2016): Jonas Fedders, Wir haben mit einem seiner ehemaligen Schüler über Björn Höcke geredet, VICE vom 22. Januar 2016; <https://www.vice.com/de/article/yvkjnb/wir-haben-mit-einem-ehemaligen-schueler-ueber-bjoern-hoেকে-geredet-277> (gesehen: 21.04.2019).
16. Helbich (o.J.): Wolfgang Helbich, 25 Jahre Geschichtswissenschaft in Bochum – Eine Bestandsaufnahme, Bochum 1900; https://www.ruhr-uni-bochum.de/geschichte/mam/content/25_jahre_geschichtswissenschaft_in_bochum.pdf (gesehen: 21.04.2019).

17. ISA (2019): ISA – Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt – Kultur und Medien. Universität Duisburg-Essen; https://www.uni-due.de/isa/fg_kultur_medien/geschichte/geschichte_hs_frm.htm (gesehen: 21.04.2019).
18. Kaufmann (2018): Matthias Kaufmann, Arztreport. Immer mehr Studenten klagen über psychische Probleme, Spiegel Online vom 22 Februar 2018; <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/barmer-immer-mehr-studenten-klagen-ueber-psychische-probleme-a-1194865.html> (gesehen: 21.04.2019).
19. KMK (2018): KMK, Einstellungen und Absolventinnen/Absolventen des Vorbereitungsdienstes für Lehramtsbewerber/-innen sowie Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst nach Art der Lehrbefähigung; <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.22.html> (gesehen: 21.04.2019).
20. Krause/Meissner (1997): Eckart Krause, Jochen Meissner, Evaluationsbericht des Faches Geschichte, 2. Aufl. Hamburg 1997; <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/BEITRAG/diskusio/nachhist/nach29.htm> (gesehen: 21.04.2019).
21. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030, Düsseldorf, Stand: 03/2011; http://www.pa.nrw.de/AB1/Aussenstellen/Koeln/RWTH-Aachen/Formulare/Hinweise/Bedarfs_-_Prognosen.pdf (gesehen: 21.04.2019).
22. Speit (2017): Andreas Speit, Neurechter Denker Karlheinz Weißmann. Der Oberintellektuelle, TAZ vom 21. April 2017; <http://www.taz.de/!5399096/> (gesehen: 21.04.2019).
23. Spiegel Online (2017): Spiegel Online, Betreuung an Universitäten, Ein Professor für 99 Studenten, Spiegel Online vom 03. Januar 2017; <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/professoren-an-hochschulen-einer-auf-99-studenten-a-1128267.html> (gesehen: 21.04.2019).
24. Statista – Das Statistik-Portal (2019): Statista – Das Statistik-Portal, Entwicklung der Studienanfängerquote* in Deutschland von 2001 bis 2018; <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/> (gesehen: 21.04.2019).
25. Universität zu Köln (2019): Universität zu Köln, Fächergruppe 6: Geschichte. Lehrveranstaltungsangebot Studienjahr 2017/18; https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLVAngebot.wb>ShowLVOffer?pOrgNr=14595&pPersonNr=&pSjNr=1668&pGroup=W&pStpLvTypNr=1&pSort=18&pFilter=null%3Ff_4_1%3DS (gesehen: 21.04.2019).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der Professuren und des Mittelbaus in den Geisteswissenschaften, 1954-1987; eigene Darstellung, nach Weingart (1991), S. 81.

Abbildung 2: Hauptberufliches wissenschaftliches Personal, Geschichtswissenschaft, 2007-2016; eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2016a), Tabelle 5, S. 24-26.

Abbildung 3: Lehrpersonal an deutschen Hochschulen 2016, Geschichtswissenschaft; eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2016a), Tabelle 9, S. 102.

Abbildung 4: Hauptamtliches Lehrpersonal (Fachgruppe Geschichte) in Prozent, 2016; eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2016a), Tabelle 9, S. 102.

Abbildung 5: Studierende an Hochschulen nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit, 1949-2001 (Früheres Bundesgebiet); eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008): Datenbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VIII: Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001, Göttingen 2008, Abbildung 36, S. 85.

Abbildung 6: Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen nach Geschlecht, 1975-2016; eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2019): Destatis – Statistisches Bundesamt, Hochschulen. Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht. Lange Reihen mit Jahresergebnisse ab 1975. Tabellen zu Bildung und Forschung mit Originalwerten und Veränderungsraten, 2019; <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/lrbil01.htm> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 7: Studienanfängerquote der 19- bis 29-Jährigen, 1954-2001; eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008), Tabelle 2.47.

Abbildung 8: Studienanfängerquote, 2001-2018; eigene Darstellung, nach Daten Statista – Statistisches Bundesamt (2019): Statista – Statistisches Bundesamt, Entwicklung der Studienanfängerquote* in Deutschland von 2001 bis 2018; <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfängerquote/> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 9: Anteil weiblicher Studierender an Fächern der Sprach- und Kulturwissenschaften, 1950-2002; eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008), Abbildung 65, S. 111.

Abbildung 10: Anzahl der Studierenden des Faches Geschichte, Lehramt und andere Abschlüsse, 1957-2016; eigene Darstellung, nach Daten Destatis – Statistisches Bundesamt (2017).

Abbildung 11: Studienanfänger im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2017; eigene Darstellung, nach Daten ISA (2019).

Abbildung 12: Studierende im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2016; eigene Darstellung, nach Daten ISA (2019).

Abbildung 13: Anzahl der Absolventen im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2016; eigene Darstellung, nach Daten ISA (2019).

Abbildung 14: Anzahl der Promotionen im Fach Geschichtswissenschaft, 1993-2017; eigene Darstellung, nach Daten ISA (2019).

Abbildung 15: Betreuungsrelationen Sprach- und Kulturwissenschaften, 1960-2005; eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen (2009), S. 200.

Abbildung 16: Betreuungsrelation Professoren zu Studierende nach Bundesländern für das Jahr 2015, eigene Darstellung, nach Daten Spiegel Online (2017); <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/professoren-an-hochschulen-einer-auf-99-studenten-a-1128267.html> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 17: Arbeitslos gemeldete Gymnasiallehrer im Bereich der früheren Bundesrepublik, 1980-1998; eigene Darstellung, nach Daten Schmidt/Schuchart (2002), S. 71.

Abbildung 18: Diskrepanz zwischen Referendarausbildung und Einstellungen im Gymnasialbereich, 1992-2016; eigene Darstellung, nach Daten KMK (2018).

Abbildung 19: Prognose des nordrhein-westfälischen Schulministeriums über den Lehrerarbeitsmarkt bis 2030; eigene Darstellung, nach Daten Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011), S. 13.

Abbildung 20: Berufstätige Hamburger Historiker und Historikerinnen mit M.A. nach Berufsbereich, 1967-1989; eigene Darstellung, nach Datenbank Martha Meyer-Althoff, in: Krause/Meissner; <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/BETRAG/diskusio/nachhist/nach29.htm#2> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 21: Geschichtswissenschaftliche Veranstaltungen, SS 1954, Universität Köln; eigene Kollage nach Universität zu Köln (1954): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1954, S. 94f; <http://www.ub.uni-koeln.de/cdm/compoundobject/collection/vorlesverz/id/8148/rec/8> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 22: Auszug der Geschichtswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, SS 1968, Universität Köln, in: Universität zu Köln (1968): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1968, S. 203f.; <http://www.ub.uni-koeln.de/cdm/compoundobject/collection/vorlesverz/id/25981/rec/13> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 23: Auszug der Geschichtswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, WS 1985/86, Universität Köln, in: Universität zu Köln (1985/86): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1985, S. 385f.; <http://www.ub.uni-koeln.de/cdm/compoundobject/collection/vorlesverz/id/55286/rec/85> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 24: Auszug der Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, Studienjahr 2017/18, Universität Köln, Universität zu Köln (2019b): Universität zu Köln, Lehrveranstaltungsangebot. Studienjahr 2017/18; https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLVAngebot.wbShowLVOffer?pOrgNr=14595&pPersonNr=&pSjNr=1668&pGroup=W&pStpLvTypNr=-1&pSort=18&pFilter=null%3Ff_4_1%3DSVerwendete (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 25: Detailansicht I einer Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 2018; Universität zu Köln (2019c): Universität zu Köln, 14595.0103 18S 2SWS VO Grundlagen und Anfänge der europäischen Hexenverfolgungen im Spätmittelalter. LV-Detailansicht; <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=185457> (gesehen: 21.04.2019).

Abbildung 26: Detailansicht II einer Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 2018; Universität zu Köln (2019c).

Abbildung 27: Detailansicht III einer Geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, SS 2018; Universität zu Köln (2019c).

Tabellen

Tabelle 1: Anzahl der Professuren und Privatdozenten; eigene Darstellung, nach Daten Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008), Abbildung 36, S. 85.

Tabelle 2: Geschichtswissenschaftliche Grundveranstaltungen, eigene Darstellung, nach Schmid (2004), S. 165-201.

Geschichtsstudium im Umbruch der 50er Jahre: Tradition, lebensweltliches Orientierungsinteresse und Berufsaussichten

Klaus Schwabe

Keine fünf Jahre nach der Erfahrung des deutschen „Zusammenbruches“ konnte der Beginn eines Universitätsstudiums unter erträglichen materiellen Bedingungen nur als ein gänzlich unverhofftes Glück erscheinen. Für mich galt dies umso mehr, als ich sogleich mit dem Studium meines Lieblingsfaches Geschichte anfangen konnte. Der Berufswunsch, Historiker zu werden, stand bei mir schon spätestens seit meinem 16. Lebensjahr fest. Mein Interesse dafür geweckt hatte mein Vater (Jurist), der mir schon als Kind, das heißt noch während der „Hitlerzeit“, auf Spaziergängen historisches Wissen und ein gewisses politisches Orientierungsvermögen vermittelte, ohne dabei allerdings direkte Regimekritik zu riskieren. Dank ihm wusste ich insbesondere über die Weimarer Republik schon etwas Bescheid. Auch erzählte er mir z.B. von Bismarcks Entlassung nach dem entsprechenden Film mit Emil Jannings, den ich dann auch sah. Das Gefühl, Entscheidungen von historischer Tragweite mitzuerleben, vermittelten mir natürlich auch die Eindrücke, die ich unmittelbar in den Jahren des Zweiten Weltkrieges gewann – so zum Beispiel durch die „Wehrmachtsberichte“, die ich mir seit 1943 täglich anhörte, und natürlich durch den Bombenkrieg mit allen Folgen. Nach dem Kriege hatte ich am Berlin-Zehlendorfer Gymnasium in Westberlin das Glück, einen ausgezeichneten Geschichtslehrer zu haben, der mich öfter dazu anhielt, selbst Referate zu halten. Nach alledem stand mein Berufswunsch, Historiker zu werden, 1950 dann auch bereits in meinem Abiturzeugnis.

Ob ich diesem Wunsch auch folgen konnte, war, da mein Vater nach dem Militärdienst beruflich neu anfangen musste und mich nur mit fünfzig D-Mark pro Monat bezuschussen konnte, „nur“ noch eine Geld- und Unterkunftsfrage. In den höheren Klassen des Zehlendorfer Gymnasiums, das ich besuchte, erhielt ich ein kleines Stipendium, für das Studium hingegen nur noch einen „Gebührenerlass“ (ca. einhundertfünfzig D-Mark pro Monat) durch eine „Fleißprüfung“, die man jedes Semester für eine besuchte Lehrveranstaltung bei dem betreffenden Dozenten abzulegen hatte. Im Übrigen verdiente ich Geld zunächst als „Entrümmerer“ und als Fabrikarbeiter, bis ich den wesentlichen Teil meines Lebensunterhaltes als Nachhilfelehrer bestreiten konnte. Ca. 1955 wurde ich Hilfskraft am Historischen Seminar der Universität Freiburg und gleichzeitig „Amanuensis“, d.h. Bücherbeschaffer, später auch Korrekturhelfer, bei meinem späteren Doktorvater, dem Historiker Gerhard A. Ritter¹ (1888-1967).

Ich studierte an den Universitäten Erlangen, an der Freien Universität Berlin sowie als „exchange student“ an der Miami University in Oxford, Ohio, und dann ab 1953 die längste Zeit an der Universität Freiburg. Dort war das Studium an der Philosophischen Fakultät wohl am stärksten traditionsgebunden. Studium hieß für den Studierenden primär, sich Bildung vermitteln zu lassen. Schillers Verurteilung des bloßen „Brotstudiums“ war Allge-

¹ Deutscher Historiker, lehrte von 1925 bis 1956 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Vgl. dazu Cornelißen (2001); Schwabe/Reichardt (1984).

meingut. Das hieß auch, dass der Studierende, in „Einsamkeit und Freiheit“ (Wilhelm von Humboldt), weitgehend auf sich selbst gestellt war. Reguliert war das Geschichtsstudium nur in der Abfolge von Pro- und Hauptseminar. Das Proseminar besaß einen propädeutischen Charakter. Methodisch zu arbeiten, wurde einem vor allem im Mittelalter beigebracht. Hier erinnere ich mich an ein anspruchsvolles Proseminar bei dem Mediävisten Wilhelm Berges² (1909-1978) (Freie Universität Berlin) über die mittelalterliche Stadtgeschichte von Goslar – ein mir total fremdes Thema. Rechtsgeschichtliche Kenntnisse waren ebenso gefragt wie die Fähigkeit, mittellateinische und, besonders schwierig, mittelniederdeutsche deutsche Texte zu lesen. Aber das Gros der Teilnehmer kam mit. Bei den Hauptseminaren im Bereich der Neuzeit überwog das sachlich gegebene, oft auch aktuelle historisch-politische Interesse. Als Beispiele seien hier die „Außenpolitik Hitlers“, doziert von Walther Hofer³ (1920-2013), die „Neueste Amerikanische Geschichte“ bei Ernst Fraenkel⁴ (1898-1975) oder das Seminar zur „politischen Rolle des deutschen Widerstandes“ von Gerhard Ritter, zu nennen.⁵ Dass man als Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten mit den alten Sprachen sowie mit Englisch und Französisch etwas vertraut sein musste, verstand sich von selbst. Jedweder Methodendruck – etwa in Stil- oder Leseübungen – fehlte. Dass nichts Unbelegtes behauptet werden durfte, war klar. Eine gründliche Korrektur der schriftlichen Arbeiten durch den jeweiligen Lehrer zeigte, wo etwas misslungen bzw. glücklich war. In der Regel wurden die Referate handschriftlich eingereicht. Ich hatte schon während der Schulzeit etwas Tippen gelernt und hielt dies wegen meiner schlechten Handschrift auch im Studium bei.

Für Vorlesungen wurden eine Weile lang noch „Testate“ verlangt; aber das war nur eine Formsache. Das heißt, der Studierende konnte in seinem Studium im Wesentlichen unkontrolliert seinen eigenen Neigungen folgen. Für mich hieß das, dass ich Vorlesungen mied, die sich als langweilig erwiesen, während ich Vorlesungen treu blieb, die für mich aufregend Neues – heute würde man sagen: „Spannendes“ – brachten oder gar so etwas wie ein „Bildungserlebnis“ vermittelten. Meine Studienfächer waren zwar Geschichte, Politologie und Englisch; doch ging ich fachlich vielfach „fremd“. So begeisterte mich in Erlangen die Vorlesung des Anglisten Levin Ludwig Schücking⁶ (1878-1964) (englische Spätromantik), dann in Freiburg die des Romanisten Hugo Friedrich⁷ (1878-1964) (französische Klassik im 17. Jahrhundert, Hans Maier berichtet darüber in seinen Erinnerungen),

² Wilhelm Berges war ein deutscher Historiker und von 1949 bis zu seiner Emeritierung Professor für mittelalterliche Geschichte an der Freien Universität Berlin. Anonymous (2019a).

³ Walther Hofer war ein Schweizer Historiker und Politiker. Thematisch beschäftigte er sich u.a. mit der Geschichte des Zweiten Weltkrieges. Bekanntestes Werk ist „Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933–1945“ aus dem Jahr 1957. Anonymous (2018a).

⁴ Ernst Fraenkel, 1933-1950 in die USA emigriert, war ein deutsch-amerikanischer Jurist und Politikwissenschaftler. Vgl. dazu Anonymous (2012).

⁵ Ritter schrieb zu dieser Zeit seine Biographie über den Reichskanzler-Kandidaten der Widerstandsbewegung Carl Goerdeler (1884-1945).

⁶ Levin Ludwig Schücking war ein deutscher Anglist. Nach seiner Emeritierung im Jahr 1944, übernahm in der Nachkriegszeit vertretungsweise den Lehrstuhl für Anglistik an der Universität Erlangen. Anonymous (2018).

⁷ Hugo Friedrich, deutscher Romanist, lehrte ab 1937 bis zu seiner Emeritierung 1970 an der Universität Freiburg im Breisgau. Anonymous (2018).

die des Rechtsphilosophen Erik Wolf⁸ (1902-1977) und nicht zuletzt die der Althistoriker Herbert Nesselhauf⁹ (1909-1995) oder der Mediävist Gerd Tellenbach (1903-1999). Dies waren Großveranstaltungen mit jeweils an die hundert Zuhörern. Nicht nur Studierende aller Semester und Fächer erschienen dort, sondern auch „town und gown“, das heißt Vertreter des Bildungsbürgertums und Kollegen. Ein Studium Generale wurde damit mächtig gefördert; ein verengtes Fachstudium galt als unvermeidlich, aber nicht ausreichend. Mehrere Hörsäle voll waren bei Martin Heidegger. Natürlich schaute ich wie „jeder“ dort hinein, musste mich aber bald dazu zwingen auszuhalten, weil ich diesen Philosophen trotz eigener philosophischer Interessen nicht so recht verstand und mir sein unnahbares Prophetenauge auch nicht lag. Heideggers NS-Vergangenheit war natürlich bekannt; doch das war für mich wie offenbar für alle anderen Hörer nicht ausschlaggebend. Man demonstrierte zwar gegen das Come-back eines sehr umstrittenen Regisseurs wie Veit Harlan¹⁰ (1899-1964), nicht aber gegen das Weisen von Todtnauberg. Anders als in Amerika, wo ich 1952/53 studierte und wo „Kurse“ eher Unterrichtscharakter besaßen, waren die in Deutschland von mir besuchten Vorlesungen strikte „Einmannveranstaltungen“. Zwischenfragen des Vortragenden oder der Hörer waren unbekannt.

Weniger unpersönlich ging es in den Seminaren zu. Auch diese war überfüllt, wenn sie als gut galten. Es gab bisweilen recht strenge Aufnahmeprüfungen – schon für Proseminare, für die vor allem Fremdsprachenkenntnisse überprüft wurden, vor allem in Latein. Dadurch konnte die Teilnehmerzahl in der Regel auf plus/minus vierzig beschränkt werden. Vor allem in den Proseminaren wurden – wie schon erwähnt – die Studierenden „rangegenommen“. Der selbständige Umgang mit Quellen wurde intensiv geübt, vor allem für das Mittelalter und das Altertum. Assistenten, welche die Studentenreferate vorkorrigierten, waren bisweilen strenger als ihre Chefs. Mit der weiteren Überfüllung der Universitäten fiel die Durchführung von Proseminaren später dann oft den Assistenten (Promovierten) selbst zu.

Auch bei (Haupt-)Seminaren stand, zum Vortrag während einer Sitzung oder manchmal auch zum Semesterende, in aller Regel ein Referat an. Hier wie in den Proseminaren war jeder einzelne Teilnehmer gefordert. „Fällig“ – das heißt bei dem Seminarleiter eingereicht – wurden diese Arbeiten in der Regel einige Tage, bevor sie vom Verfasser vorgetragen – besser: vorgelesen – wurden. Mir hat diese „Methode“ nie eingeleuchtet, weil die verlesenen Referate in aller Regel langweilig waren – dies nicht zuletzt wegen der Form, in der diese heruntergeleiert wurden. Ausbildungshilfe an dieser formalen Stelle boten deutsche Universitäten damals nicht und unterschieden sich damit, wie ich beobachten konnte, zu ihrem Nachteil von ihren amerikanischen Schwesterinstitutionen, wo „voice and diction“ und stilistische Ausdrucksfähigkeit generell und verpflichtend geübt wurden. Aber es

⁸ Erik Wolf, deutscher Rechtsphilosoph, Straf- und Kirchenrechtler wirkte in der Nachkriegszeit u.a. als Vorsitzender des Verfassungsausschusses der Evangelischen Kirche in Deutschland. Anonymous (2018d).

⁹ Herbert Nesselhauf war ein deutscher Althistoriker und wechselte 1984 an die Universität in Freiburg im Breisgau. Nesselhauf gehörte 1964 zum Gründungsausschuss der Universität Konstanz. Dort sollte er von 1966 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1975 lehren. Schuller (1999), S. 71-72.

¹⁰ Veit Harlan war ein deutscher Schauspieler und Regisseur. In der Zeit des Nationalsozialismus entstanden unter seiner Regie die Propagandafilme „Jud Süß“ und „Kolberg“ und machten Harlan als Anhänger der NS-Ideologie bis heute umstritten. Burgmer (1966), S. 679f.

gab Ausnahmen. Besonders bei der Alten Geschichte bildete ein antiker Text manchmal allein die Grundlage des Unterrichts, den man sich gemeinsam sprachlich erarbeiten musste, um ihn zu verstehen, mitzukommen (u.U. auch im Griechischen) und ihn in seinen Kontext einordnen zu können.

Mein eigener Lehrer Gerhard Ritter organisierte seinen (Haupt-)Seminarunterricht „dialogisch“ – das heißt, der jeweilige Referent musste ihm Rede und Antwort stehen, nachdem Ritter selbst dessen Arbeit vorher genau durchgesehen hatte (ein Verfahren, womit übrigens auch verhindert wurde, dass sich der Lehrende unvorbereitet in sein Seminar begab, was sonst nicht so selten vorkam). Daraus konnte sich, wenn's gut lief, eine instruktive und weiterführende Diskussion zwischen den interessierteren Teilnehmern mit dem Referenten und dem Seminarleiter entspinnen. Nach meinem Eindruck stellte diese Art von Lehre am meisten eine gleiche Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden her. Dies galt auch für die Seminare, die der Politikwissenschaftler Arnold Bergstraesser¹¹ (1896-1964) anbot, der (wie Ritter noch Teilnehmer am Ersten Weltkrieg) kurz zuvor aus amerikanischem Exil nach Deutschland zurückgekehrt war. Er selbst beschränkte sich *grosso modo* auf seine Rolle als „königlicher Anreger“ (Maier). Für das erste Seminar, das er in Freiburg anbot, hatte er sich nicht einmal ein Leitthema überlegt. Die Atmosphäre, die er um sich verbreitete, war entsprechend locker – die Teilnehmer durften rauchen, damals noch höchst außergewöhnlich. Dafür befanden sich unter ihnen aber auch „Kaliber“ wie ein Kurt Sontheimer¹² (1928-2005), ein Hans Maier¹³ (*1931) oder ein Hans-Peter Schwarz¹⁴ (1934-2017). Diese sorgten dafür, dass Langeweile nie aufkam.

Meine Entscheidung für die Universität Freiburg ergab sich aus meiner Wahl meines Lehrers Gerhard Ritter, der altersmäßig fast mein Großvater hätte sein können. Ich hatte einige seiner historisch-politischen Veröffentlichungen gelesen – zum Beispiel seinen damals viel diskutierten Essay über die „Dämonie der Macht“ – und fand, dass er mir für meine bevorzugte Studienrichtung – die Zeitgeschichte – am meisten bieten würde. Er erfüllte diese Hoffnungen zunächst nicht ganz: Seine Vorlesungen ließen wegen eines schweren Augenleidens formal zu wünschen übrig und waren auch inhaltlich nicht unbedingt aktuell. Eine Ausnahme bildete allerdings seine Überblicksvorlesung über den modernen Staat – eine Art „Politik“ im Sinne Treitschkes. Hier gaben sich historische Kenntnisse und politisches Urteil die Hand. Man wurde im besten Sinne orientiert. Meinen Lehrer bewundern lernte ich auch in den Hauptseminaren und bei gelegentlichen Sondervorträgen wie über die Bedeutung des 20. Juli 1944 – hier sprach er als Zeitzeuge und Mitwiderstandler – oder über den deutschen Reichskanzler Theobald von Bethmann

¹¹ Arnold Bergstraesser, deutscher Kultur- und Sozialwissenschaftler. Nachdem ihm 1935 die Lehrbefugnis entzogen worden war, emigrierte er 1937 in die USA. 1954 Ruf an die Universität Freiburg auf den Lehrstuhl für Politikwissenschaft und Soziologie. Vgl. dazu Arnold Bergstraesser Institut (2019).

¹² Kurt Sontheimer, Politikwissenschaftler, von 1969 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1993 Professor für Politische Wissenschaft am Geschwister-Scholl-Institut der Ludwig-Maximilians-Universität München. Vgl. dazu Oberndörfer (2010), S. 585f.

¹³ Hans Maier, deutscher Politiker, Publizist und Politiker. 1962 Berufung an das Geschwister-Scholl-Institut München. 1970-1986 bayrischer Kultusminister. Wissenschaftlich hervorgetreten u.a. durch Schriften zum Themenfeld „politische Religion“.

¹⁴ Hans-Peter Schwarz, deutscher Politikwissenschaftler und Zeithistoriker. Zuletzt Professur in Bonn. Verfasser zahlreicher Publikationen, vor allem zur frühen Bundesrepublik! Vgl. dazu Kühnhardt (2017).

Hollweg (1856-1921). Als Doktorvater war er im besten Sinne liberal und stets bereit, begründete Meinungen zu respektieren, auch wenn er diese selbst nicht teilte. Von der Streitlust, in die er in der Öffentlichkeit zu verfallen neigte, war im direkten Gespräch mit ihm nichts zu verspüren. Das Thema meiner Dissertation „Wissenschaft und Kriegsmoral. Die Deutschen Hochschullehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkrieges“ (1958) verdankte ich ihm. Als er es mir stellte, – Begleitkommentar: „Dabei werden Sie viel lernen“ –, war mir nicht klar, worauf ich mich da einließ.

Im Umgang mit seinen Studenten fehlte Ritter, soweit ich sehen konnte, alles Großordinarien-Gehabe. Jeweils zu Semesterschluss lud er die Referenten seines Seminars zu einem Weinabend in sein Haus ein. Bei diesen Gelegenheiten konnte man bei dem Gastgeber unerwartete humoristische, auch selbstironische Neigungen beobachten. Auch seine Frau und seine noch bei ihm lebende Tochter pflegten einen erfrischend direkten Umgangston mit ihm und uns. Das galt auch für die gelegentlichen gemeinsamen Ausflüge, die er und seine Frau mit dem Seminar unternahmen. Sein Starschüler, der spätere Historiker Hans-Günter Zmarzlik¹⁵ (1922-2000), war regelmäßig einmal in der Woche bei ihm zum Mittagstisch geladen. Die viel beschworene Gemeinschaft der Lernenden mit den Lehrenden verwirklichte sich bei diesen Gelegenheiten am besten, ohne dass bei den Studierenden dabei der Respekt für den hoch angesehenen Gastgeber verloren ging. Auch von anderen Doktoranden-Kolloquien konnte man das sagen – wie zum Beispiel dem von seinem für mich zuständigen Nachfolger dem deutsch-österreichischen Historiker für die Frühe Neuzeit Erich Hassinger¹⁶ (1907-1992) veranstalteten. Mit einem Wolfgang Reinhard¹⁷ (*1937) (Neuzeit) als Mitdiskutanten waren auch diese Treffen stets gewinnbringend.

Was das Formelle anlangte, so gab es am Semesterende für ein Proseminar oder Seminar einen meist benoteten Schein (mitunter nach einer Abschlussprüfung), für eine Vorlesung ein Testat. Wer seine eigenen Leistungen überprüfen und seinen Lehrer als Prüfer näher kennen wollte, nutzte dazu die bereits erwähnten regelmäßig angebotenen „Fleißprüfungen“. Die äußeren Vorgaben für diese Art von Studium waren also höchst maßvoll. Eine gewisse Minimalzahl von Lehrveranstaltungen pro Semester war vorgeschrieben, damit diese von der „Quästur“ für das Gesamtstudium „angerechnet“ werden konnten. Wieweit diese Veranstaltungen, wenn sie nicht gerade Seminar- bzw. Übungscharakter besaßen, tatsächlich besucht wurden, blieb meist unkontrolliert. Ein mindestens minimaler Vorlesungsbesuch empfahl sich für Studierende höherer Semester aber doch, weil man dabei erfahren – oder doch erahnen konnte, was der betreffende Dozent im Examen wohl abfragen und verlangen würde.

Die große Entscheidung, ob man „richtig“ studiert hatte oder nicht, fiel ausschließlich mit dem Abschlussexamen am Ende einer wiederum nicht genau kontrollierten Semester-

¹⁵ Hans-Günter Zmarzlik, Historiker, 1961 a.o. Professor, 1965 o. Professor in Freiburg. Publikationen zum Sozialdarwinismus und zur Erinnerungspolitik.

¹⁶ Erich Hassinger war ein deutsch-österreichischer Historiker und wurde 1931 bei Gerhard Ritter in Freiburg promoviert. Hassinger war von 1952/1953 Vertreter des Lehrstuhls für mittlere und neuere Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der amerikanischen und englischen Geschichte an der Universität Frankfurt am Main. Ab 1957 Nachfolger Gerhard Ritters. Vgl. dazu Anonymous (2018e).

¹⁷ Wolfgang Reinhard, von 1990 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2002 Lehrstuhl für Neuere Geschichte an der Universität in Freiburg im Breisgau. Vgl. dazu Anonymous (2019b).

zahl. Hier musste der Prüfling zeigen, was er in seinem mehrjährigen Studium gelernt und verstanden hatte. Zur Wahl standen die Promotion und das Staatsexamen, wobei die eine Prüfung die andere nicht voraussetzte. So war es in meinem eigenen Fall auch möglich, erst zu promovieren – bei mir in den Fächern Mittlere und Neue Geschichte sowie Politologie – und sich danach die Dissertation als Staatsarbeit anrechnen zu lassen, so dass man sich fürs Staatsexamen nur noch einer mündlichen Prüfung unterziehen musste (bei mir Geschichte und Englisch). Das Staatsexamen legte ich ab, um bei dem gegebenen Bedarf wie viele meiner Vorfahren und Verwandten Studienrat (für die Fächer Geschichte und Englisch) an einer Oberschule werden zu können, wenn sich meine Hoffnungen auf eine wissenschaftliche Laufbahn nicht erfüllen würden – was damals (wie wohl auch noch heute) von vielen Zufällen abhing.

Mit alledem bot das Studium gerade in Freiburg, so ist meine Erinnerung, in einem Fach der Philosophischen Fakultät ein Optimum an Wahlfreiheit und Flexibilität für den einzelnen Studierenden. Das hatte seine Vorzüge, aber auch seine Nachteile: Der (oder die) Studierende besaß das Privileg, sich das eigene Studien- und Bildungsprogramm frei nach eigenem Interesse gestalten zu können. Er stand bis zum Schlussexamen unter einem minimalen Kontroll- und Erfolgszwang. „Erfolgsresultate“ (oder das Gegenteil) hatte man in der Regel nach der Anfertigung und dem Vortrag eines Referates. Wenn man damals von akademischer Freiheit sprach, so verstand man darunter eben diese persönliche Gestaltungsfreiheit. Das Gegenteil, eine dauernde Erfolgskontrolle, wie es etwa in einigen philologischen Veranstaltungen praktiziert wurde, galt als „Verschulung“. Ich würde *diese* Art von akademischer Freiheit auch heute nicht missen wollen.

Aber diese im besten Sinne liberale Handhabung des Studiums hatte ihre Schattenseiten. Nicht jeder Studierende besaß den inneren Kompass für ein zielstrebiges Studium in der nur empfohlenen Regelstudienzeit. Das Problem des ewigen Studenten gab es damals wohl öfter als heute – die Verschleppung eines unverbindlichen Studiums, die zu mitunter schlimmen seelischen Krisen, ja Selbstmorden, führte. Manche Schulabgänger wussten mit dem Überreichtum und der Vielgestaltigkeit des Lehrangebots nichts anzufangen und verloren die Orientierung. Der ASTA, auch die konfessionellen Studentengemeinden boten wohl eine Studienberatung an, doch traf man dort nur durch Zufall auf einen Vertreter des eigenen Faches. So bestimmten der öffentlich gewachsene wissenschaftliche Ruf eines akademischen Lehrers und der Eindruck, den seine Lehrveranstaltungen hinterließen, oft genug die eigene Wahl. Eine Studienberatung durch einen eigenen Fachvertreter war für diesen selbst heikel, zwang ihn eine solche doch zu Urteilen über die eigenen Kollegen. So etwas wie ein studentisches Seniorat gab es noch nicht.

Einen wirklichen Missstand lieferte die Überfüllung der Universitäten. Der nach dem Krieg für Fächer der Philosophischen Fakultät eingeführte *numerus clausus* war allmählich abgeschafft worden. Vorlesungen mit einem breiteren inhaltlichen Ausschnitt zogen vielfach hundert bis zweihundert Zuhörer an. Auf diesem Wege seine akademischen Lehrer kennen zu lernen, war natürlich unmöglich. Aber selbst Seminare mit an die hundert Teilnehmer gab es, wenn auch weniger bei den Historikern, die für ihre Seminare meist mündliche Aufnahmeprüfungen abhielten. Der Studierende konnte in diesem anonymen Massenbetrieb wohl leicht vereinsamen und die Orientierung verlieren, wenn er nicht irgendeiner Verbindung angehörte – damals wie heute eher die Ausnahme. Seminare mit be-

schränkter Teilnehmerzahl, in denen man sich kennen lernte, boten eine gewisse Abhilfe. Insgesamt aber hob sich der Lehrbetrieb, den ich als „special student“ in den USA kennenlernte, in dieser Beziehung vorteilhaft von dem in Deutschland Beobachteten ab: Auch meine „Provinz“-Universität in Oxford, Ohio, wählte sich ihre Studenten selbst aus. Für die Lehrveranstaltungen galt eine Höchstteilnehmerzahl von fünfundzwanzig bis dreißig Personen. Wer sich zuerst anmeldete, hatte dabei den Vorteil. Da alle Studierenden, auch wenn sie keiner Verbindung angehörten, in Dormitorien lebten, konnte sich der Durchschnittstudent weniger leicht isolieren. Das Problem, in einer Massengesellschaft eine wissenschaftliche Elite heranzubilden, wurde dort in dieser Hinsicht also besser bewältigt als bei uns in der Bundesrepublik.

Literatur

1. Cornelißen (2001): Christoph Cornelißen, Gerhard A. Ritter. *Geschichtswissenschaft und Politik im 20. Jahrhundert*, Düsseldorf 2001 (= Schriften des Bundesarchivs, 58).
2. Burgmer (1966): Rolf Burgmer: „Harlan, Veit“, in: *Neue Deutsche Biographie*, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 7: Grassauer-Hartmann, Berlin 1966, S. 679-680.
3. Oberndörfer (2010): Dieter Oberndörfer, Sontheimer, Kurt, in: *Neue Deutsche Biographie*, herausgegeben von der historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 24: Schwarz-Stader, Berlin 2010, S. 585-586.
4. Schuller (1999): Wolfgang Schuller, Nesselhauf, Herbert, in: *Neue Deutsche Biographie*, herausgegeben von der historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 19: Nauwach-Pagel, Berlin 1999, S. 71-72.
5. Schwabe/Reichardt (1984): Klaus Schwabe, Rolf Reichardt (Hrsg.), Gerhard Ritter. *Ein politischer Historiker in seinen Briefen*, Boppardt 1984.

Internetquellen

1. Anonymous (2012): Anonymous, Ernst Fraenkel, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 05. Februar 2012; [https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Fraenkel_\(Politikwissenschaftler\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Fraenkel_(Politikwissenschaftler)) (gesehen: 21.04.2019).
2. Anonymous (2018a): Anonymous, Walther Hofer, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 14. August 2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Walther_Hofer (gesehen: 21.04.2019).
3. Anonymous (2018b): Anonymous, Levin Ludwig Schücking, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 20. Juli 2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Levin_Ludwig_Sch%C3%BCcking (gesehen: 21.04.2019).
4. Anonymous (2018c): Anonymous, Hugo Friedrich, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 28. Juli 2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Hugo_Friedrich (gesehen: 21.04.2019).
5. Anonymus (2018d): Anonymous, Erik Wolf, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 04. Oktober 2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Erik_Wolf (gesehen: 21.04.2019).
6. Anonymous (2018e): Anonymous, Erich Hassinger, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 24. Oktober 2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Erich_Hassinger#cite_note-nachlass-3 (gesehen: 21.04.2019).
7. Anonymous (2019a): Anonymous, Wilhelm Berges, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 10. März 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Berges (gesehen: 21.04.2019).
8. Anonymous (2019b): Anonymous, Wolfgang Reinhard, in: Wikipedia. *Die freie Enzyklopädie*, 04 Februar 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Reinhard (gesehen: 21.04.2019).
9. Arnold Bergstraesser Institut (2019): Arnold Bergstraesser Institut, *Biografische Notizen zu Arnold Bergstraesser*; <https://www.arnold-bergstraesser.de/biografische-notizen-zu-arnold-bergstraesser> (gesehen: 21.04.2019).
10. Kühnhardt (2017): Ludger Kühnhardt, *Zum Tod von Hans-Peter Schwarz. Der konservative Anarchist*, Frankfurter Allgemeine vom 16. Juni 2016; <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/geisteswissenschaften/zum-tod-von-hans-peter-schwarz-der-konservative-anarchist-15063314.html> (gesehen: 21.04.2019).

Geschichtsstudium und Vorlesungen an der Universität Freiburg im Breisgau 1957-1962

Dietrich Lohrmann

1957 bei meinem Studienbeginn an der Albert-Ludwig-Universität in Freiburg im Breisgau, das heißt vor 60 Jahren, war die Stimmung noch völlig ungetrübt. Zumindest in der Öffentlichkeit war von Studienreformen nicht die Rede. Es gab kaum Kritik an Inhalt, Form und Stil der Vorlesungen. Im Gegenteil: Die Studenten rannten in die Vorlesungen, die Räume waren knallvoll, und man übertraf sich im Lob auf die großen Starprofessoren.

Jahr für Jahr gewann die Universität Freiburg damals um die eintausend Studenten neu hinzu. Das war nicht mehr die Nachkriegsuniversität mit ihren extremen Raum- und Aufbau Problemen, und auch nicht mehr die nach neuem Selbstbewusstsein ringende Universität, die nach 1945 vor allem mit der Überwindung der Scham von zwölf Jahren NS-Herrschaft zu kämpfen hatte. Fälle wie der des Philosophen und ehemaligen Rektors Martin Heidegger¹ (1889-1976), eines frühen Befürworters des Regimes, waren offiziell gelöst. Der Mann war in den Ruhestand entlassen. Er hielt trotzdem noch 1958, einmal im Monat, eine große Abendvorlesung im Auditorium Maximum. Die Neugier, ihn zu erleben, war beträchtlich, der Andrang entsprechend. Doch diese Art von Auftritt gefiel mir nicht. Ich fand Heideggers Sprache gekünstelt, wollte nicht sein eigenwilliges Deutsch schlucken müssen, sondern romanische Sprachen und Literaturen kennenlernen und außerdem Geschichte studieren. Nach zehn Minuten war ich aus dem überfüllten Saal wieder draußen.

Die Zeit von 1957 bis 1962 war eher die Zeit der Restauration einer Universität, die glaubte, wieder Anschluss gefunden zu haben an die große Tradition der deutschen Universität vor 1933². Die Universität Freiburg war stolz auf ihre Professoren, insbesondere auf die Persönlichkeiten des Widerstandes gegen das nationalsozialistische Regime. Mit Bewunderung nannte man die Namen des Nationalökonomen Constantin von Dietze³ (1891-1973), des Historikers Gerhard A. Ritter⁴ (1888-1967), beide Mitglieder des Kreisauer Kreises⁵. Stolz war man auch auf Rückkehrer aus dem Exil wie den Juristen Fritz Prings-

¹ Martin Heidegger war ein deutscher Philosoph. Wegen seiner NS-Vergangenheit wurde ihm im Januar 1946 die Lehrbefugnis entzogen. Im Oktober 1946 verfügte auch die französische Militärregierung, dass Heidegger weder lehren noch an irgendwelchen Veranstaltungen der Universität teilnehmen dürfe. 1951 wurde Heideggers emeritiert. Vgl. dazu Grohnert (1991), S. 138ff.

² Gute Bemerkungen dazu bei Ellwein, (1992), S. 243-269.

³ Constantin von Dietze war ein deutscher Agrarwissenschaftler, Jurist, Volkswirt und Theologe. Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde Dietze im Rahmen der Aktion Gitter verhaftet und wegen Hoch- und Landesverrats angeklagt. In der Nachkriegszeit konnte er seine Lehrtätigkeit an der Universität Freiburg im Breisgau wieder aufnehmen und bekleidete von 1946 bis 1949 das Rektorat und war darüber hinaus auch Direktor des Instituts für Agrarwissenschaften. Vgl. dazu Dietze (2004).

⁴ Gerhard A. Ritter war ein deutscher Historiker und lehrte von 1925 bis 1956 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Vgl. dazu Cornelißen (2001).

⁵ Vgl. u.a. Schwabe (2014), S. 163-185.

heim⁶ (1882-1967), einen ehemaligen Frontkämpfer aus dem Ersten Weltkrieg, der 1935 seinen Lehrstuhl verloren hatte, aber schon 1946 wieder Vorlesungen in Freiburg angeboten hatte. Stolz war man ebenso auf die Gelehrten, die im Studium Generale Vorlesungen für Studenten aller Fakultäten anboten, wie etwa der Rechtsphilosoph Erik Wolff (1902-1977), den ich ebenso wie den späteren Verfassungsrichter Konrad Hesse (1919-2005) gern hörte, da ich eine Zeitlang auch mit dem Jurastudium geliebäugelt hatte. In der Bibliothek der Rechtshistoriker herrschte übrigens himmlische Ruhe, ganz im Gegensatz zum ständig überfüllten Historischen Seminar. Dort bot sich griffbereit ein wunderbarer Buchbestand an; vor allem in der Schlussphase meines Studium hat er mir sehr geholfen.

Doch wie war der Anfang? Mein Erstsemester, das Sommersemester 1957, war verbunden mit einer großen Feier zum 500-jährigen Bestehen der Universität Freiburg. 1457 war sie von dem habsburgischen Erzherzog Albrecht VI. (1418-1463) als Lehranstalt für Juristen und Theologen der Vorderösterreichischen Lande am Oberrhein gegründet worden. Vorgesehen für die Feierlichkeiten des Jubiläums war eine Woche ohne Lehrbetrieb, nicht mehr, denn Wissenschaft und Studium sollten nicht leiden.

Rektor war mein späterer Doktorvater, der Mediävist Gerd Tellenbach⁷ (1903-1999). Er hielt am 25. Juni 1957 den programmatischen Festvortrag über „Tradition und Neugestaltung der Universität“, ein Thema, mit dem er sich seit 1945 unter Berücksichtigung seiner Erfahrungen aus der NS-Zeit intensiv beschäftigt hatte. 1957 führte er das Amt des Rektors bereits zum zweiten Mal. Was er in seinem Festvortrag sagte, ging leider über den Kopf des Erstsemesters ein gutes Stück hinaus. Umso mehr freut es mich jetzt, dass ich diesen gedankenreichen Text in Tellenbachs Schriften und Reden zur Hochschulpolitik nachlesen kann⁸. Kernthema war die Freiheit von Forschung und Lehre im Verhältnis zu Staat und Gesellschaft. Daneben klang Liebe zur Forschung deutlich an, denn Tellenbach zitierte in diesem allgemeineren Zusammenhang auch Arbeiten seiner Doktoranden. Er wirkte zwar in den 1950er Jahren intensiv als Wissenschaftsorganisator auf höchster Ebene und opferte dem viel Zeit und Kraft, hatte sich seine Leidenschaft als Geschichtsforscher aber doch bewahrt. Er pflegte sie im Kreise seiner älteren Schüler, der so genannten Freiburger Schule. Das waren hervorragende Mediävisten wie Ludwig Buisson⁹ (1918-1992),

⁶ Fritz Pringsheim war ein deutscher Rechtswissenschaftler und wurde aufgrund seiner jüdischen Abstammung 1935 von der Universität Freiburg entlassen. In der Nachkriegszeit konnte Pringsheim wieder auf seinen alten Lehrstuhl für Römisches und Bürgerliches Recht zurückkehren. Vgl. dazu Bund (2001), S. 728f.

⁷ Gerd Tellerbach war ein deutscher Mediävist und lehrte u.a. als Professor an den Universitäten Gießen, Münster und Freiburg. Des Weiteren war er von 1962 bis 1972 Direktor des Deutschen Historischen Instituts in Rom. Landesarchiv Baden-Württemberg (2019).

⁸ Tellenbach (1963), S. 151-163. Im gleichen Band S. 29-80 Denkschriften, Ansprachen und Gutachten aus der Zeit des ersten Rektorats 1949-1950, darunter der titelgebende Vortrag über den „sibyllinischen Preis“ von 1953, weitere Texte aus der Zeit des zweiten Rektorats und Stellungnahmen im Wissenschaftsrat. Nach wie vor aktuell „Lehre ohne Forschung?“ (ebd., S. 239-243). In Tellenbachs 1981 veröffentlichtem Werk, „Aus erinnerter Zeitgeschichte“, (vgl. dazu Tellenbach (1981), S. 63), erscheinen 1944 Gedanken über die Universitäten nach dem Kriege.

⁹ Ludwig Buisson war ein deutscher Historiker und von 1967 bis 1985 Professor für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Hamburg. 1966 wurde Buisson emeritiert. Vgl. dazu Der Präsident der Universität Hamburg (1993).

Joseph Fleckenstein¹⁰ (1914-1980), Karl Schmid¹¹ (1923-1993), Joachim Wollasch¹² (1931-2015), Rolf Sprandel¹³ (1931-2018), Hagen Keller¹⁴ (*1937), alles künftige Professoren.

Die Hauptvorlesungen gingen nie über fünfundvierzig Minuten hinaus, fanden dafür aber dreimal in der Woche statt. Im ersten Semester hörte ich Tellenbach über ein schwieriges Thema: Späte Karolingerzeit, eine chaotische Zeit mit vielen mittelmäßigen Akteuren, über die er mich bei der Fleißprüfung am Ende des Semesters zum Glück nicht ausgefragt hat. Nur Ludwig der Deutsche und Arnulf (gemeint Arnulf von Kärnten) sind mir im Ohr geblieben. Faszinierender und noch stärker besucht war die Vorlesung des Starromanisten Hugo Friedrich über die Anfänge der französischen Literatur. Sie schilderte geschickt auch den historischen Rahmen und berücksichtigte die rechtlichen Texte wie die Straßburger Eide 842 und ähnliches. Das konnte man mitschreiben und für die Fleißprüfung memorieren. Mitschreiben zwang zu Wachsamkeit und aktivem Mitdenken¹⁵.

Spannend im dritten Semester war die Vorlesung des katholischen Neuhistorikers Ernst Zeeden¹⁶ (1916-2011) über Luther, Calvin und Ignatius von Loyola, den Gründer des Jesuitenordens. Aus ihr sprach ein starkes Bemühen um Objektivität, ein Geist, der zur damaligen Zeit (noch vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil) keineswegs selbstverständlich war. Man erzählte mir von dem ähnlich gesinnten Theologen Bernhard Welte (1906-1983), den ich leider nicht gehört habe. Bald kam ein emeritierter Heidelberger Neuhistoriker hinzu, Willy Andreas (1884-1967). Seine Nachmittagsvorlesung über die Vorgeschichte der französischen Revolution und ihre Hauptrepräsentanten Montesquieu, Voltaire, Rousseau unterstützte in willkommener Weise mein Französischstudium. Diese elegante Vorlesung fand im kleinsten Kreise statt, ebenso im folgenden Semester die Spezialvorlesung über Leopold Ranke. Ich war von Willy Andreas so begeistert, dass ich Rankes Pápste der Gegenreformationszeit im Seminar auslieh: ein Exemplar mit Quellenzitaten in den Anmerkungen, die mich am meisten beeindruckten; hier war alles überprüfbar. Man konnte die Aussagen anhand der zitierten Texte nachvollziehen, anders als in dem mir autoritär erscheinenden „Gebhardt-Handbuch“, dem man nur glauben konnte, in ihm gefiel mir allein die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte von Karl Bosl. Die Vorlesung zur Vorgeschich-

¹⁰ Josef Fleckstein war ein deutscher Historiker. Er lehrte u.a. als Professor an den Universitäten Frankfurt am Main und Freiburg. Im Jahr 1987 erfolgte seine Emeritierung. Vgl. dazu Winner (2007), S. 15-18.

¹¹ Karl Schmid war ein deutscher Mediävist und lehrte seit 1972 an der Universität Freiburg. 1988 wurde er emeritiert. Vgl. dazu Wollasch (1993), S. 811-813.

¹² Joachim Wollasch war ein deutscher Historiker, der die Geschichte des frühen und hohen Mittelalters erforschte. Er lehrte u.a. von 1974 bis 1996 als Professor für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Münster und übernahm somit den Lehrstuhl seines Vorgängers Karl Schmid. Vgl. dazu Institut für Frühmittelalterforschung (2010).

¹³ Rolf Sprandel war ein deutscher Historiker. Zuletzt lehrte er von 1973 bis 2000 als Professor für Geschichte an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Vgl. dazu Schmid (1974), S. 331-347.

¹⁴ Hagen Keller ist ein deutscher Historiker und lehrte von 1982 bis 2002, dem Jahr seiner Emeritierung, als Professor für mittelalterliche Geschichte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Vgl. dazu Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender (2014), S. 1730f.

¹⁵ Zu Hugo Friedrich vgl. außer dem allgemeinen Wikipedia-Artikel u.a. Hausmann (1993), S. 21-44.

¹⁶ Ernst Walter Zeeden war ein deutscher Historiker für Mittlere und Neuere Geschichte. Zuletzt lehrte er bis zu seiner Emeritierung von 1957 bis 1984 an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Vgl. dazu Schilling (2001).

te der Französischen Revolution passte andererseits zum Proseminar Neuzeit bei dem heute in Aachen nicht ganz unbekanntem Assistenten von Professor Ritter, Dr. Klaus Schwabe (*1932).

Nach dem fünften Semester war ich mit Vorlesungen so voll gepumpt, das mir eine Auszeit willkommen schien. Ich ging für neun Monate als Assistant d'allemand an eine Mittelschule in Nordfrankreich und hatte dort viel Zeit zum Lesen französischer Literatur, zumeist Romane. Roger Martin du Gard's „Les Thibaud (1922)“, ein großes Sittengemälde aus der Zeit vor und im Ersten Weltkrieg, wurde meine Lieblingslektüre. Für mich waren die neun Monate in der tiefen nordfranzösischen Provinz („la France profonde“) eine höchst wichtige Zeit der inneren Reifung. Ihre Ruhe wurde unterbrochen durch wöchentliche Fahrten zur Universität Lille und ihren ganz anderen Lehrbetrieb sowie sonntägliche Tee- und Literaturstunden bei einer gebildeten Französischlehrerin meiner Mittelschule („cours complémentaire“). Wesentlich war mir die französische Methode der präzisen „explication de textes“ als Gegensatz zur eher allgemeinen geisteswissenschaftlichen Interpretationspraxis in Deutschland.

Als ich 1960 zurück nach Freiburg kam, standen Seminare und Übungen im Vordergrund. Die Methode der „explication de textes“ fand bei einer Dozentin der Romanistik keine Gnade, bei dem Sprachwissenschaftler Olaf Deutschmann¹⁷ (1912-1989) in meiner Staatsarbeit über Martin du Gard konnte ich sie einsetzen. Deutschmann pflegte in seinen Vorlesungen die trockene Materie der Linguistik mittels Scherzen aufzulockern. Diese Scherze waren nummeriert als so genannte „Platten“; für den Kenner genügte der Hinweis auf „Platte“ XYZ.

Im siebten Freiburger Semester besuchte ich erneut ein Proseminar Mittelalter, diesmal bei dem leidenschaftlichen Forscher Karl Schmid. Damit überwand ich die unzureichenden Relikte, die mir aus dem ersten Studiensemester, dem Jubiläumsemester, geblieben waren. Man sollte das mittelalterliche Proseminar nicht unbedingt im ersten Semester schon besuchen. Karl Schmid bot anschließend auch ein Hauptseminar an, bei dem ein Aufsatz für die Zeitschrift „Savigny“ für Rechtsgeschichte seinen Abschluss fand. Er war es, der nach meinem eher mühsamen Staatsexamen den Anstoß gab, eine Dissertation zu schreiben: „Gehen Sie zu Herrn Tellenbach“!

Der Zeitpunkt bald nach dem früh abgeschlossenen Staatsexamen war ein Glücksfall, denn Tellenbach stand im Februar 1963 auf dem Sprung, Direktor des Deutschen Historischen Instituts in Rom zu werden. Er ging auf meine eigenwilligen Vorstellungen ein, Vulgärlatein in den Urkunden der frühmittelalterlichen Päpste zu suchen, und bot dazu ein Stipendium in Rom an. Vorbei waren damit vorerst meine weiteren Pläne in Frankreich. Zum 1. April 1963 fuhr ich in einem der überfüllten Gastarbeiternachtzüge nach Rom und erlebte dort noch den todkranken Papst Giovanni XXIII und das Ende des Konzils, bevor mich schließlich ganz das Briefregister des Papstes Johannes' VIII. (872-882), meine Dissertation, in Beschlag nahm.

¹⁷Olaf Deutschmann war ein deutscher Hispanist, Romanist und Sprachwissenschaftler. Zuletzt lehrte er als Professor für romanische Philologie an der Universität Freiburg. 1969 ging er krankheitsbedingt in den Vorruhestand. Vgl. dazu Müller/Wunderlich (1982), S. 1-4.

Literatur

1. Cornelißen (2001): Christoph Cornelißen, Gerhard A. Ritter. *Geschichtswissenschaft und Politik im 20. Jahrhundert*, Düsseldorf 2001 (= Schriften des Bundesarchivs, 58).
2. Bund (2001): Elmar Bund, Pringsheim, Fritz R., in: *Neue Deutsche Biographie*, herausgegeben von der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, Band 20: Pagenstecher-Püterich, Berlin 2001, S. 728-729.
3. Der Präsident der Universität Hamburg (1993): *Der Präsident der Universität Hamburg (Hrsg.), Gedenkreden auf Ludwig Buisson (1918-1992). Ansprachen auf der Akademischen Gedenkfeier am 07. Januar 1993*, Band 53, Hamburg 1993.
4. Ellenwein (1992): Thomas Ellwein, *Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, 2. Aufl. Wiesbaden 1992.
5. Grohnert (1991): Reinhard Grohnert, *Die Entnazifizierung in Baden 1945-1949. Konzeptionen und Praxis der „Eputation“ am Beispiel eines Landes der französischen Besatzungszone*, Stuttgart 1991 (=Kommission für Geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg, 123).
6. Hausmann (1993): Frank-Rutger Hausmann, *Aus dem Reich der seelischen Hungersnot. Briefe und Dokumente zur romanistischen Fachgeschichte im Dritten Reich*, Würzburg 1993.
7. Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender (2014): Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender, Keller, Hagen, in: *Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender. Bio-bibliographisches Verzeichnis deutschsprachiger Wissenschaftler der Gegenwart*, Band 2: H-L, 26. Ausgabe Berlin u.a. 2014, S. 1730-1731.
8. Schmid (1974): Karl Schmid, *Der Freiburger Arbeitskreis. Gerd Tellenbach zum 70. Geburtstag*, *Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins* 122 (1974), S. 331-347.
9. Schwabe (2014): Klaus Schwabe, Gerhard Ritter und der Freiburger Kreis, in: Hans Maier (Hrsg.), *Die Freiburger Kreise. Akademischer Widerstand und Soziale Marktwirtschaft*, Paderborn 2014, S. 163-185.
10. Tellenbach (1963): Gerd Tellenbach, *Der sibyllinische Preis. Schriften und Reden zur Hochschulpolitik*, Freiburg im Breisgau 1963.
11. Tellenbach (1981): Gerd Tellenbach, „Aus erinnerter Zeitgeschichte“, Freiburg im Breisgau 1981.
12. Winner (2007): Matthias Winner, *Worte des Gedenkens*, in: Otto Gerhard Oexle (Hrsg.), *Erinnern – Bewahren – Erinnerungen fruchtbar machen. Zum Gedenken an Josef Fleckstein*, Göttingen 2007, S. 15-18.
13. Wollasch (1993): Joachim Wollasch, *Nachruf. Karl Schmid*, *Deutsches Archiv für Erforschung des Mittelalters* 49 (1993), S. 811-813.
14. Wunderlich/Müller (1982): Peter Wunderlich, Wulf Müller (Hrsg.), *Romania historica et Romania hodierna. Festschrift für Olaf Deutschmann zum 70. Geburtstag* 14. März 1982, Frankfurt am Main/Bern 1982, S. 1-4.

Internetquellen

1. Dietze (2004). Burkhart von Dietze, Dietze, Friedrich Carl Nicolaus Constantin von, Prof. Dr. rer. pol., 09. Juni 2004; <http://www.uni-magdeburg.de/mbl/Biografien/0801.htm> (gesehen: 21.04.2019).
2. Institut für Frühmittelalterforschung (2010): Institut für Frühmittelalterforschung, Nachrufe – Joachim Wollasch, 2010; <https://www.uni-muenster.de/Fruehmittelalter/Personen/Wollasch-Nachruf.html> (gesehen: 21.04.2019).
3. Landesarchiv Baden-Württemberg (2019): Landesarchiv Baden-Württemberg, Tellenbach, Gerd Leo, 2019; https://www.leo-bw.de/detail/-/Detail/details/PERSON/kgf_biographien/11862122X/Tellenbach+Gerd+Leo (gesehen: 21.04.2019).
4. Schilling (2001): Anton Schilling, Der Historiker Ernst Walter Zeeden wird 85, 09. Mai 2001; <https://web.archive.org/web/20020227110139/http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/pm/pm429.html> (gesehen: 21.04.2019).

„Die Zeit des Umbruchs“ – Meine Studienzeit in Köln 1965-1971

Karl Leo Noethlichs

Nach dem Abitur im Februar 1963 am Kreisgymnasium in Heinsberg und einer zweijährigen Bundeswehrzeit in Koblenz bei einer „Schweren Pioniereinheit“ begann ich mein Studium im Sommersemester 1965 in Köln.

Aufgrund meiner guten Leistungen in den Alten Sprachen und in Geschichte ergaben sich quasi zwangsläufig die Studienfächer Klassische Philologie (mit Schwerpunkt Latein), Geschichte und Philosophie. Köln war die nächstgelegene Universität, an der ich meine Fächer studieren konnte. Da man damals in Köln für das Studienfach Geschichte u.a. Französisch zumindest passiv können musste, wofür es damals in Heinsberg für „Altsprachler“ keine Lernmöglichkeit gab, belegte ich gleich zu Anfang einen Französischkurs. Studienziel war zunächst, wie bei den meisten Studierenden, das höhere Lehramt. In fortgeschrittenem Semester bekam ich dann die Möglichkeit zur Promotion. Dazu brauchte man drei Fächer; allerdings galt Geschichte bereits als Doppelfach, geteilt in Alte und Mittlere- und Neuere Geschichte, wie noch heute in den meisten eher traditionellen Unis. Ich musste daher mein ursprüngliches drittes Fach (Philosophie) nicht mit einem akademischen Zeugnis abschließen. Für mich hatte das weiterhin zur Folge, dass ich zunächst promovieren konnte, um dann erst das Staatsexamen zu machen.

Die Universität zu Köln war auch zur damaligen Zeit bereits ein Massenbetrieb, in dem der einzelne Studierende versank, hatte er nicht geeignete Hilfe. Diese kam in meinem Fall von einem ehemaligen Mitsoldaten, der nach Ablauf der normalen Dienstzeit (ohne Verlängerung) in Köln Medizin studierte und mir in praktischen Dingen sehr geholfen hat. Seitens der Uni gab es keine Einführungsveranstaltungen oder sonstige Orientierung. Man musste sich selbst durchbeißen.

Die Kosten des Studiums betragen anfangs dreißig D-Mark Sozialgebühr. Aufgrund des Einkommens der Eltern war ich gleich von Anfang an von den eigentlichen Studiengebühren befreit. Die Sozialgebühren stiegen im Laufe meines Studiums bis zum Sommersemester 1971 auf neunundvierzig D-Mark.

Jeder ordentlich Studierende hatte ein Studienbuch zu führen, das die Immatrikulation sowie Exmatrikulation auswies. Die einzelnen Lehrveranstaltungen pro Semester wurden auf einem separaten Belegbogen eingetragen und im Studienbuch abgeheftet. Das Studentensekretariat (heute „Studierendensekretariat“) stempelte innerhalb einer Belegfrist, meist zwei Wochen zu Anfang eines Semesters, diese Belegbögen ab. Für Änderungen gab es noch eine einwöchige Nachbelegungsfrist. Zusätzlich erhielt jeder Studierende einen Studentenausweis, der ebenfalls pro Semester neu abgestempelt werden musste. Jede Veranstaltung musste anfangs testiert werden, was zur Folge hatte, dass sich gegen Ende des Semesters z.T. größere Schlangen am Katheder der vortragenden Dozentin bzw. des Dozenten bildeten, bis diese Testierpflicht ab dem Sommersemester 1966 für Studierende u.a. der Philosophischen Fakultät in Köln wegfiel. Ich belegte pro Semester etwa achtzehn bis fünfundzwanzig Semesterwochenstunden, wobei die niedrigsten Zahlen etwa in der Studienmitte lagen. Im siebten Semester besuchte ich zusätzlich einen Sprachkurs in Russisch.

Das stand im Zusammenhang mit meinem späteren Doktorvater Friedrich Vittinghoff (1910-1999) und dem verstärkten Interesse an der Sowjetgeschichtsschreibung. Man setzte sich in der Alten Geschichte besonders mit den Thesen zur antiken Sklaverei des Marxismus auseinander. Viel gebracht hat es mir allerdings nicht, zumal die wichtigsten einschlägigen Schriften russischer Forschungen in der ehemaligen DDR ins Deutsche übersetzt wurden.

Bei den Teilnehmerzahlen der Vorlesungen und Seminare gab es sowohl Massenveranstaltungen als auch elitäre Kleingruppen. Die erstere Form fand regelmäßig in Pädagogik statt, weil das Fach zusammen mit Philosophie für das sogenannte „Philosophicum“ nötig war, das jeder Lehramtsstudierende etwa im sechsten Semester ablegen musste. Da, wie bereits oben gesagt, die Mehrzahl der Studierenden das Lehramt anstrebte, waren diese Veranstaltungen immer brechend voll. Ich hatte das Glück, auch die krasse Alternative frühzeitig kennen zu lernen, als ich bereits im dritten Semester an einem Seminar über Thukydides teilnehmen durfte, in dem sich fast nur Doktoranden bzw. Doktores bei Prof. Lothar Wickert befanden und ich mir als kleiner Studienbeginner recht verloren vorkam; aber ich hielt durch.

Detaillierte Studien- und Prüfungsordnungen kannte die Philosophische Fakultät noch nicht. Konkret gliederte sich das geisteswissenschaftliche Studium in ein Grund- und Hauptstudium, wobei die Bezeichnungen von Fach zu Fach etwas unterschiedlich hießen; in Latein gab es sogar noch ein sog. „Mittelseminar“.

Eine Art Zwischenprüfung fand entweder in Form einer Abschlussklausur am Ende des Proseminars statt oder in Form einer gesonderten Klausur zur Aufnahme in die nächst höhere Stufe, so z.B. bei Latein bzw. Griechisch. Man wollte die Studierenden nicht ohne jegliche vorherige Überprüfung „ins offene Messer“ laufen lassen.

Die Mitarbeit in den Seminaren war im Durchschnitt schlecht, schon wegen der großen Teilnehmerzahlen. Das „didaktische Konzept“ war die Verteilung von Referaten zu Semesterbeginn, die dann in einer angemessenen Reihenfolge abgerufen wurden und wobei sich in der Regel eine Art Zwiegespräch zwischen Referenten und Seminarleiter entwickelte. Eigene Mitarbeit konzentrierte sich neben den genannten Personen höchstens auf den bzw. die Referenten der nächsten Sitzung.

Am Ende musste eine Hausarbeit abgeliefert werden, die bis zum nächsten Semester vorliegen sollte, um in die höhere Stufe zu gelangen. Es sei denn, man besuchte mehrere Seminare bei derselben Person ohne Ambitionen auf einen Schein, was meist bei Examenkandidaten oder Doktoranden der Fall war.

Werfen wir an dieser Stelle einen kurzen Blick auf die wichtigsten Professoren, mit denen ich in Köln zu tun hatte: Es waren in der Alten Geschichte drei Persönlichkeiten, die in ihrer Art recht verschieden waren. Da war zunächst der schon genannte Professor Lothar Wickert, Jahrgang 1900, emeritiert 1966 und 1989 verstorben; seit 1939 Professor in Köln und ab 1941 (also relativ spät!) Mitglied der NSDAP¹. Er verkörperte für mich den Prototyp eines Ordinarius, unnahbar, gelehrt, und ein echter Vertreter des „Führerprinzips“ (vgl. seinen umfangreichen RE-Artikel „princeps“!). Man sagte von ihm, dass er, wenn er in seiner Vorlesung zur Ermordung Caesars kam, im schwarzen Anzug dieses

¹ Tilitzki (2001), S. 248.

Unglück gebührend betrauerte. In den drei Semestern, in denen ich ihn erlebte, las er allerdings nur über Griechische Geschichte. Er war mehr Philologe als Historiker, im Gegensatz zu seinem Nachfolger Professor Friedrich Vittinghoff. Vittinghoff, seit 1933 Mitglied der SA und 1937 der NSDAP, 1966 Nachfolger Wickerts in Köln und 1978 emeritiert, war ein politischer Mensch, der seine Hand immer „am Puls der Zeit“ hatte, was sich schon 1935 in seiner Dissertation über den „Staatsfeind in der römischen Kaiserzeit“ zeigte und sich in meiner Studienzeit an der Auseinandersetzung mit dem Marxismus-Leninismus fortsetzte.² Als studierter evangelischer Theologe und Historiker brachte er mich mit seinem Vorschlag einer Dissertation zur spätantiken Gesetzgebung gegen Häretiker, Heiden und Juden auf mein Dissertationsthema. Tatsächlich war damals die Spätantike noch eine weitgehend unterbelichtete Epoche der Alten Geschichte. Für mich verkörperte Vittinghoff eine Generation, die irgendwie mit den schrecklichen Ereignissen der Hitlerzeit zu-recht kommen musste und sich dabei mehr dem Christentum zuwandte.

Schließlich erlebte ich seit 1968 in Köln Christian Meier³ (*1929), wo er die zweite Professur für Alte Geschichte bekleidete. Er war eine mehr durchgeistigte Gestalt, mit neuen Ideen, an dessen interessante Seminare ich mich gern erinnere. Vittinghoff und Meier waren in meinem Promotionsverfahren die Gutachter, als Prüfer fungierten in Latein Professor Dahlmann und in Mittlerer- und Neuerer Geschichte Professor Schieder. Auf beide möchte ich ganz kurz eingehen:

Hellfried Dahlmann (1905-1988), kam 1953 nach Köln, wurde 1971 emeritiert.⁴ Mich beeindruckte seine kühle, sichere Art der Problemlösungen in der Latinistik. Innerhalb seines Koordinatensystems vermittelte er uns Studierenden mit seinen Vorlesungen einen festen Boden, auf dem wir gründen konnten und Antworten erhielten.

Theodor Schieder (1908-1984), seit 1937 Mitglied der NSDAP, nach erfolgreicher Entnazifizierung Ordinarius in Köln, wurde 1978 emeritiert und starb in Köln.⁵ Von seiner Verstrickung in die NS-Zeit habe ich als Student nichts wirklich mitbekommen. Er machte auf mich den Eindruck eines souveränen Neuzeithistorikers, der in Prüfungen viel Verständnis zeigte und in meinem Fall überrascht war, dass ein Schüler Vittinghoffs sich ganz gut im 19. Jahrhundert auskannte.

Zum Vorlesungs- und Seminarstil war aus heutiger Sicht bemerkenswert, dass es keinerlei visuelle Hilfsmittel gab; der Overheadprojektor war noch nicht erfunden. Es wurden auch keinerlei materielle Objekte gezeigt, obwohl das Institut für Altertumskunde in Köln eine beachtenswerte Münzsammlung hatte und hat.

Ich studierte in einer politisch unruhigen Zeit. Die sprichwörtlichen „68er“ hinterließen auch in Köln ihre Spuren, wobei ich mich aus Demonstrationen allerdings weitgehend heraushielt. Es war eine Zeit, die mit der Vergangenheit irgendwie abschließen wollte oder musste und auf der Suche nach neuen Ufern Ausschau hielt. Die Auswirkungen spiegelten sich in meiner Erfahrung in Zweierlei:

² Vgl. dazu Kieler Gelehrtenverzeichnis (2019); Rebenich (2005), S. 49.

³ Christian Meier ist ein deutscher Althistoriker. Er lehrte von 1981 bis zu seiner Emeritierung 1997 als Professor für Alte Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Vgl. Meier (2002), S. 183-195.

⁴ Anonymous (2017).

⁵ Vgl. dazu Haar (2002), S. 627; Mommsen (2001), S. 103.

Zum einen war die Einrichtung von Tutorien eine gewisse Reaktion auf den Zeitgeist: Im Rahmen der Abschaffung des „Muffs der Talare“ erreichten die Studierenden mehr Gehör und Mitsprache: Neben Tutorien, die den Studierenden praktisch helfen sollten, wurden Studentenvertretungen ins Leben gerufen, die einen – wenn auch bescheidenen – Einfluss auf das Angebot hatten und sich z.B. in Latein etwas im Stil der alten Burschenschaften gaben. Zum anderen änderten sich einige Professoren: Man bekannte sich einerseits zur NS-Zeit, im positiven wie negativen Sinne, wobei das „Sich-Outen“ z.T. zu großen Diskussionen führte, besonders in Köln in der Philosophie und Germanistik. Andererseits begann eine Zeit neuen sozialen Selbstverständnisses: So eröffnete Prof. Dahlmann eine Lateinvorlesung mit Gedanken zur gesellschaftlichen Relevanz des Lateinischen!

Schließlich ein Wort zur individuellen Förderung der Studierenden: Es gab für wirtschaftlich weniger gut situierte Mitglieder der Gesellschaft das sog. „Honnefer Modell“, 1955 beschlossen zur wirtschaftlichen Unterstützung der studierenden Jugend. Es war der Vorläufer des BAföG. Davon profitierte ich mit einem kleineren monatlichen Betrag. Ein heute immens wichtiger Bereich des Studiums fiel allerdings für mich komplett aus: Studieren im Ausland. Erst ab 1970 wurden in Deutschland entsprechende Förderprogramme bis zum DAAD und ERASMUS-Programm eingerichtet, in deren Genuss ich nicht mehr kam. Es gab wohl auch Privateinrichtungen, z.B. von Parteien und Kirchen, aber dazu hatte ich keinen Zugang. Im Übrigen war das Auslandsstudium zu meiner Zeit für meine Fächer kein allgemein erstrebenswertes Ziel.

Schließlich ein Wort zum Studium außerhalb der Semester: Ich fühle bis heute, wie mir ein „freies“ Studium während der Semesterferien den meisten Spaß bereitet hat. Ein eigenständiges Forschen ohne Zwang, ohne Hausarbeiten und ohne vorgegebene Thematik gehörte für mich zum Schönsten während der gesamten Studienzzeit. Es ist schade, dass dies in der heutigen Zeit angesichts komprimierter Lern- und enger Studienordnungen faktisch nicht mehr möglich ist.

Die an das Studium anschließende Frage der Berufstätigkeit stellte sich für mich nicht wirklich: Eine Stelle an einem Gymnasium war damals den Meisten sicher, und auch ich hatte bereits die Unterlagen zum Schuldienst ausgefüllt, als mich eine Anfrage aus Aachen nach einer Assistententätigkeit erreichte. Geplant hatte ich eine akademische Karriere nie.

Literatur

1. Haar (2002): Ingo Haar, Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf“ im Osten 2., durchgesehene und verbesserte Aufl. Göttingen 2002 (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 143).
2. Meier (2002): Christian Meier, Lehrstuhl Christian Meier. 1.3.1981-31.3.1997, in: Jakob Seibert (Hrsg.), 100 Jahre Alte Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München (1901-2001), Berlin 2002 (= Münchener Universitätschriften), S. 183-195.
3. Mommsen (2001): Wolfgang J. Mommsen, „Gestürzte Denkmäler“? Die „Fälle“ Aubin, Conze, Erdmann und Schieder, in: Jürgen Elvert, Susanne Krauss (Hrsg.) Historische Debatten und Kontroversen im 19. und 20. Jahrhundert. Jubiläumstagung der Ranke-Gesellschaft in Essen, 2001, Stuttgart 2003 (= Historische Mitteilungen im Auftrage der Ranke-Gesellschaft, 46).
4. Rebenich (2002): Stefan Rebenich: Nationalsozialismus und Alte Geschichte. Kontinuität und Diskontinuität in Forschung und Lehre, in: Isolde Stark (Hrsg.): Elisabeth Charlotte Welskopf und die Alte Geschichte in der DDR. Beiträge der Konferenz vom 21. bis 23. November 2002 in Halle/Saale, Stuttgart 2005, S. 42-64.
5. Tilitzki (2001): Christian Tilitzki, Von der Grenzland-Universität zum Zentrum der nationalsozialistischen „Neuordnung des Ostraums“? Aspekte der Königsberger Universitätsgeschichte im Dritten Reich, Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands. Zeitschrift für vergleichende und preußische Landesgeschichte 46 (2001), S. 233-269.

Internetquellen

1. Anonymous (2017): Anonymus, Hellfried Dahlmann, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 15. März 2017; https://de.wikipedia.org/wiki/Hellfried_Dahlmann (gesehen: 21.04.2019).
2. Kieler Gelehrtenverzeichnis (2019): Kieler Gelehrtenverzeichnis, Friedrich Vittinghoff; <https://cau.gelehrtenverzeichnis.de/person/a99bd664-33f6-fbb4-6e06-4d4c607ab5e1> (gesehen: 21.04.2019).

Generation Humboldt – Zukunftsgewissheit, spielerische Freiheit und erste Zweifel. Das Fach „Geschichtswissenschaft“ als soziale Heimstätte

Armin Heinen

An Krefeld, der Stadt meiner Kindheit, erinnere ich mich als eine Stadt mit aufregenden Kriegsruinen, einer gewissen Bescheidenheit im innerstädtischen Mehrfamilienhaus und einer engen Nachbarschaft, wobei sich vor allem die Männer sonntagmorgens in der nahen Kneipe trafen. Meine Eltern hatten die Weimarer Republik als Kleinkind erlebt und die Schule während des Dritten Reiches besucht: meine Mutter Scheidungskind und gut katholisch, mein Vater Halbweise und schlecht katholisch. Da bot sich der Nationalsozialismus als Vaterersatz für den Vaterlosen an. Die Nationalpolitischen Lehranstalten eröffneten Aufstiegsmöglichkeiten und förderten kämpferische Ertüchtigung der Jugendlichen. Allzu schnell wurde es dann mit dem Kampf ernst, weil gegen Ende des Krieges jeder junge Mann gebraucht wurde. Verführt, missbraucht, verraten fühlte sich mein Vater später. Der Einsatz als Fallschirmjäger an der zusammenbrechenden Westfront endete in der Kriegsgefangenschaft, zunächst bei den Amerikanern, dann in England, wo mein Vater noch einige Zeit nach der Gefangenschaft auf einem Bauernhof arbeitete. Das wurde für ihn zu wichtigster Zeit seiner abgebrochenen Schulausbildung. Er lernte fließend Englisch, konnte sein Interesse an Landwirtschaft und Technik befriedigen und erprobte, für sich und für andere Verantwortung zu tragen. Nach seiner Rückkehr in die Heimatstadt Krefeld lernte mein Vater meine Mutter kennen. Beide sangen im Kirchenchor. Das machte man damals so, wegen der Geselligkeit, weil es züchtig war, weil Frauen und Männer einander suchten und weil die Kirchen im Unterschied zu den Parteien konfliktfreie Heimat versprachen. Mit Kriegsbeginn hatte meine Mutter eine Buchhalterlehre angefangen und war sofort genommen worden, weil sie ein gutes Volksschulzeugnis hatte. Ich selbst besuchte seit 1959 die katholische Volksschule St. Joseph und war dort ein normaler, jedenfalls kein überragender Schüler. Als die Frage anstand, wie es nach der vierten Klasse weitergehen sollte, da zogen meine Eltern nach Hessen, weil mein Vater wegen seiner Englischkenntnisse eine Anstellung als technischer Einkäufer für ein amerikanisches Versandhaus erhalten hatte. Damals lag das Umtauschverhältnis von Dollar zu D-Mark bei eins zu vier. Die Amerikaner betrachteten Deutschland und Europa als wahres Einkaufsparadies.

In vieler Hinsicht wurde der Umzug für mich zu einer glücklichen Fügung. Wir lebten in der damaligen Frankfurter Provinz. Ich besuchte, um nicht die weiterführende Schule wechseln zu müssen, erst einmal die fünfte Klasse der Volksschule in Jügesheim, einem Teil des heutigen Rodgau. In Hessen, das von den Sozialdemokraten regiert wurde, gab es nach meiner Wahrnehmung ein ganz anderes bildungspolitisches Klima als in Krefeld. Die Schulgebühren waren abgeschafft. Schulmittelfreiheit gab es und neue, schöne Schulen. Wie selbstverständlich war es denn auch, dass ich ins Gymnasium wechseln würde.

Ich fuhr jeden Tag etwa 9 Kilometer mit dem Fahrrad, hin und zurück, manchmal auch zweimal. Erst später zogen wir nach Seligenstadt um, in die Nähe der Einhardschule. Wir begannen in der Sexta mit vier Klassen und etwa einhundertfünfzig Schülern. Beim

Abitur waren wir 1972 neununddreißig Absolventen, etwa ein Viertel der ursprünglichen Zahl. Unsere Schule war als streng bekannt. Ich besuchte die naturwissenschaftliche Richtung und war vom Notendurchschnitt zwar der beste meiner Klasse und der zweitbeste überhaupt. Aber es stand dann doch eine „Zwei-Komma“ im Abiturzeugnis. Engagiert habe ich mich für unsere Schülerzeitung, in der Schülermitverwaltung, war zeitweise Schulsprecher; habe eine Pausenverpflegung durch uns Schüler organisiert, weil das Kiosk in der Nähe zu hohe Preise verlangte; lernte zusätzlich Französisch und etwas Russisch; war auch beim Schüler-Lehrer-Volleyball dabei und fuhr bei Musik- und Theaterfahrten mit. Kurz, was die Schule an Freizeitgestaltung anbot, nutzte ich. Gedanken über das, was ich werden wollte, machte ich mir nicht.

Die Welt stand Anfang der 1970er Jahre noch offen. Karl Schiller¹ (1911-1994) und Franz Josef Strauß² (1915-1988), „Plisch und Plum“³, hatten mit ihrer keynesianischen Konjunkturpolitik die Schrecken des Kapitalismus scheinbar auf alle Zeiten verbannt. Nicht Lebensunsicherheit, sondern Gerechtigkeit war das große Thema der Zeit. Ich dachte daran, vielleicht Sonderschullehrer zu werden und mich um benachteiligte Kinder zu kümmern, und machte deshalb ein Praktikum in einer nahegelegenen Kindertagesstätte der Lebenshilfe. Dort lernte ich meine spätere Frau kennen. Sie war von der Idee des Sonderschullehrers wenig begeistert. Das würde mich unterfordern, meinte sie. Ich sollte doch Medizin studieren oder zumindest Gymnasiallehrer werden. Medizin verhinderte der 1968 eingeführte *numerus clausus*. Aber man brauchte Sozialkundelehrer – das sagte zumindest der Herr im Arbeitsamt. Das leuchtete mir ein und entsprach meinen Neigungen. So fuhr ich nach Frankfurt und meldete mich bei der Johann-Wolfgang Goethe-Universität für Geschichte und Sozialkunde an. Drei Semester später traf ich meinen ehemaligen Physik- und Mathematiklehrer. Er war zuständig für die anstehende Umwandlung des Einhard-Gymnasiums zu einer additiven Gesamtschule. Deshalb stand er mit Vertretern der Schulverwaltung in Verbindung. Er erzählte mir dann, dass die Aussichten für die zukünftigen Lehrer schlecht stünden, weil es schon genügend gäbe – und für Lehrer mit nur zwei Fächern allemal. Ich entschloss mich daher, auch noch Mathematik als drittes Fach zu belegen.

Bei meiner Einschreibung an der Universität erhielt ich nicht viele Informationen. Und Einführungsveranstaltungen wie heute gab es auch nicht. Glücklicherweise entschloss ich mich, im Historischen Seminar nachzufragen, wie das Studium denn so verlaufe. Natürlich erhielt ich keinerlei Auskunft über die Gesellschaftswissenschaften, die ich ja auch belegt hatte. Aber dass eine Lateinklausur anstünde in Geschichte und eine Englischübersetzung als Voraussetzung zur Teilnahme an den Proseminaren, das erfuhr ich dann schon. Ich lieh mir im Althistorischen Seminar eine Übersetzung von Livius aus, links auf der Seite der lateinische Text, rechts englisch. Ich legte meine Grammatik daneben und frischte mein Latein auf, das ich seit der Entscheidung für den naturwissenschaftlichen Zweig in

¹ Karl Schiller. Von 1966 bis 1972 erster sozialdemokratischer Wirtschaftsminister. Vgl. dazu Anonymous (2019a).

² Franz Josef Strauß. In der großen Koalition bis 1969 CSU-Finanzminister. Vgl. dazu Anonymous (2019b).

³ Die enge Zusammenarbeit von Strauß und Schiller bei der Bewältigung der Konjunkturkrise von 1966/67 brachte ihnen die Spitznamen Plisch und Plum ein, in Anlehnung an eine Bildergeschichte von Wilhelm Busch. Vgl. dazu Schäfers (2005).

der Schule nicht mehr belegt hatte. Das reichte offensichtlich, denn ich konnte das Proseminar noch im ersten Semester besuchen.

Ein wirkliches Propädeutikum, wie wir es heute anbieten, gab es damals nicht. Während des Proseminars verwies unser Dozent auf wichtige Werke, die im Seminarraum standen, vor allem die Realenzyklopädie. Später, im Mittelalter- oder im Neuzeitproseminar, lernte ich noch den Dahlmann-Waitz kennen. Das war es dann mit der Propädeutik. Allerdings, weil ich mit dem Zug von Seligenstadt aus nach Frankfurt fuhr, nutzte ich die vielen Übergangszeiten zwischen den Veranstaltungen, um die verschiedenen Bibliotheken, das Althistorische Seminar und das Historische Institut kennenzulernen. Und tatsächlich hielt ich mich vor allem im Historischen Institut auf. Mein Proseminar in Soziologie besuchten mehr als zweihundert andere Teilnehmer. Da bot das Historische Institut doch schon eine vertrauensereckendere Umgebung. Die größte Seminarveranstaltung, die ich hier besucht habe, hatte etwa fünfzig Teilnehmer. Es war die Zeit des Massenandrangs an den Universitäten vor dem Ausbau des Hochschulsystems. Im Übrigen ging es bei der Veranstaltung um die Bauernkriege.

Begonnen habe ich meine studentische „Karriere“ in der Alten Geschichte, weil ich dachte, das gehöre sich genau so, in dieser Reihenfolge. Im Proseminar zur römischen Geschichte beschäftigte ich mich für die Hausarbeit mit dem Quellenwert Appians. Im Zwischenseminar schrieb ich eine Arbeit zur Geschichte der Landwirtschaft zwischen Eisenzeit und Spätantike. Wenn ich es richtig erinnere, umfasste der Text am Schluss sechzig Seiten, bei denen ich wirklich viel gelernt hatte, die allerdings mit Geschichtswissenschaft und Quellenarbeit, wie wir sie heute von unseren Studierenden verlangen, wenig zu tun hatten. Sieht man einmal von vereinzelt Literaturhinweisen ab, so gab es auch keine besonderen Hilfestellungen für die Seminararbeiten. Besser angelegt aus heutiger Sicht habe ich dann meine althistorische Seminararbeit. Da ging ich der Frage nach, welche Motive die Soldaten zur Zeit des frühen römischen Kaiserreiches leiteten: materielle Motive, Ruhm und Ehre, sozialer Aufstieg oder Abenteuerlust? Mithilfe einer Art sozialwissenschaftlicher Pfadanalyse (ich hatte mir zufällig ein einschlägiges Buch aus der Resterampe im gegenüberliegenden Buchladen auf der Gräfstraße besorgt) wollte ich dem Problem näher kommen. So richtig konnte ich die Frage nicht beantworten. Aber ich entwickelte neue Thesen zur Besoldung, u.a. bei den alliierten Reitertruppen, den Alen. Später fiel mir der Aufsatz eines finnischen Althistorikers in die Hände. Der kam zum selben Ergebnis wie ich. Natürlich hat mich das gefreut, ohne überrascht zu sein. Wir alle hatten damals das Gefühl, mindestens ebenso leistungsfähig zu sein wie die Professoren mit ihren langen Talaren. Das bezog sich erkennbar nicht auf unsere eigenen Lehrenden. Die blieben unbestritten. Aber uns leitete doch ein verbreitetes Gefühl, wir Jungen seien zu Größerem berufen, zu neuem Fragen fähig und zu ganz neuen Antworten. Anfang der 1970er Jahre gab es noch dieses Gefühl, die Welt neu erfinden zu können.

Im vierten Semester, also schon recht früh, besuchte ich das Hauptseminar von Horst Stuke⁴ (1928-1976). Er war Schüler Werner Conzes (1910-1986), Wirtschafts- und Sozialhistoriker. Meine Arbeit zur quantitativen Dimension der Bauernbefreiung in Ostpreußen

⁴ Horst Stuke, enger Mitarbeiter von Werner Conze, ausgewiesener Kenner der Sozialphilosophie, u.a. Autor in den Geschichtlichen Grundbegriffen. Ruf 1972 nach Frankfurt. Erkrankung und Tod 1976. Dunkhase (2011), S. 82.

umfasste wieder einmal mehr als sechzig Seiten. Dazu hatte ich für mich ein Verweissystem entwickelt, das in einer Art Register die von mir konsultierte Literatur aufschloss. Ich war damals sehr stolz auf meine Errungenschaft, hatte mir zusätzlich einen der ersten elektronischen Taschenrechner gekauft, um die zahlreichen Tabellen berechnen zu können. Außerdem schrieb ich meine Arbeit auf der Schreibmaschine. Das machte damals nicht jeder. Ich erhielt eine Zwei-Minus und die Auskunft: das sei trotzdem eine der besten Seminarnoten, die Horst Stuke in Frankfurt bisher vergeben habe. Er war noch nicht lange in Frankfurt, aber das wusste ich nicht.

Aus Interesse belegte ich auch Kurse zur empirischen Sozialforschung und hörte Vorlesungen zur Makroökonomie im größten Hörsaal der Universität, ganz oben auf der Hörrtribüne. Da war die Situation in der Geschichte, selbst in der Politikwissenschaft und Mathematik doch deutlich intimer. Italienisch und Rumänisch belegte ich später zusätzlich. Was störte uns damals die Regelstudienzeit? Und die Noten während des Studiums waren auch nicht wichtig. Ich studierte zwölf Semester. Ganz normal! Durch Zufall erhielt ich das Angebot für eine wissenschaftliche Hilfskraftstelle. Ich hatte ein Seminar bei Werner Gembruch⁵ (1918-1988) besucht, ein Referat gehalten, das später wieder einmal in einer viel zu langen Hausarbeit endete, und war ihm offenbar aufgefallen. Damals erprobte ich ein neues Verweissystem für die von mir konsultierte Literatur mit Zetteln, die ich in Kästen anordnete. Dabei blieb ich dann bis zur Habilitation.

Von Werner Gembruch lernte ich denn auch den Hauptsatz der Hochschuldidaktik. Er war Offizier gewesen, ungemein gebildet, litt aber darunter, dass seine Habilitation 1960 zum Freiherrn von Stein während der Restaurationszeit durch seine Kollegen als allzu linkslastig verurteilt worden war. Seinerseits verachtete Werner Gembruch die Geschichtsdidaktik. Die sei vollkommen überflüssig, meinte er. Wichtig sei es allein, von Beginn an die Struktur einer geschichtswissenschaftlichen Darlegung offenzulegen. Ich verstand den Hinweis als Aufforderung für die Konzeption von guten Referaten. Dass tatsächlich geschichtstheoretische Überlegungen eine solche Herangehensweise nahelegen, habe ich erst sehr viel später begriffen.

Von den Lehrveranstaltungen in Frankfurt ist mir wenig in Erinnerung geblieben. Franz Greß⁶ (*1941) hielt in der Politikwissenschaft als erster eine Vorlesung, obwohl das doch in den Gesellschaftswissenschaften als reaktionär galt. Er bot einen Überblick über die Faschismustheorien. Das empfand ich als ungemein aufschlussreich. In der Geschichtswissenschaft gab es dagegen immer Vorlesungen. Von den meisten habe ich nicht wirklich bis heute profitiert, obwohl ich sie alle intensiv nachgearbeitet habe, Lexika heranzog, meine Mitschriften auf der Schreibmaschine in Reinschrift brachte. In Erinnerung

⁵ Werner Gembruch, Schüler von Otto Vossler. Mit ihm teilte er das Interesse an der deutschen und französischen Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. Nach einer Lehrdozentur an der Universität Frankfurt, 1965 Ernennung zum ordentlichen Professor. Emeritierung 1986. Wende (2017), S. 169-185.

⁶ Franz Greß, Politikwissenschaftler. Dissertation zum Thema „Germanistik und Politik. Kritische Beiträge zur Geschichte einer nationalen Wissenschaft“. 1972 Professur für politische Bildung. Forschungsschwerpunkte u.a.: Rechtsradikalismus sowie das politische System der USA. Vgl. dazu Anonymous (2018).

geblieben ist mir eine Vorlesung von Lothar Gall⁷ (*1936), nicht inhaltlich, sondern weil er sie nicht vorlas, sondern Karteikarten als Erinnerungsstütze nutzte. Handouts gab es nicht, auch keine Overheadfolien, allenfalls Literaturlisten und manchmal auch Orientierung durch Wandkarten. Noch eine andere Veranstaltung von Lothar Gall ist mir in Erinnerung geblieben. Er bot nämlich eine freiwillige Übung an, in der wir uns mit den Modernisierungstheorien auseinandersetzen und deren Nutzen für die Geschichtswissenschaft diskutierten. Das war die erste Veranstaltung dieser Art, die am Historischen Seminar in Frankfurt angeboten wurde. Beeindruckt hat mich auch eine Übung Werner Gembruchs. Da lasen wir gemeinsam Dokumente zum Konservatismus in der Zeit um 1800. Meinen Marx kannte ich, jedenfalls glaubte ich es. Jetzt schlüsselte Werner Gembruch uns im kleinen Kreis ein ganz anderes Denken auf. Ansonsten bestanden die Seminare weitgehend aus Referaten, gelegentlich unterstützt durch hektographierte Thesenpapiere oder Quellenauszüge.

Meine Staatsexamensarbeit schrieb ich in der Politikwissenschaft. Ich hatte an einem Seminar von Franz Greß über den europäischen Faschismus teilgenommen. Da hatte ich eine Seminararbeit zum südosteuropäischen Faschismus angefertigt und war entsetzt über die pointierten Thesen von Nicholas Nagy-Talavera⁸ (1929-2000) und Eugen Weber⁹ (1925-2007), die die Legion Erzengel-Michael als populistisch-fundamentalistische Aufstandsbe-
wegung schilderten.

Während der Staatsexamenszeit bewirkte meine Frau eine neuerliche Weichenstellung. Ob ich denn nicht promovieren wolle, meinte sie, da ich mich doch so in das Thema des Faschismus und der Legion Erzengel Michael verbissen hatte. Ich machte mich kundig, erfuhr von Emanuel Turczynski¹⁰ (1919-2002) in Bochum, dass ohne eine Rückbindung an eine deutsche Stiftung es kaum möglich sein würde, in Rumänien zu forschen. Franz Greß zögerte, weil er andere Schwerpunkte verfolgte. Er war unmittelbar nach seiner Promotion 1970 auf eine Professur für Politische Bildung berufen worden und gehörte 1979 zu den Gründungsmitgliedern des Zentrums für Nordamerika-Forschung. So rief ich Wolfgang Schieder aus einer Telefonzelle an (mich hatte sein Beitrag in der Enzyklopädie „Marxis-

⁷ Lothar Gall, u.a. Schüler von Franz Schnabel und Theodor Schieder. Mit 30 bereits habilitiert. Nach Stationen in Gießen, Berlin und Oxford, Professor in Frankfurt. Schwerpunkt 19. Jahrhundert. Lange Jahre Herausgeber der HZ. Vgl. dazu Anonymous (2018).

⁸ Nicholas Nagy-Talavera, Osteuropahistoriker. Geboren in Oradea als Sohn sephardischer Juden, Auschwitz-überlebender, danach als konterrevolutionärer Spion in Wien verhaftet und zur Gulaghaft verurteilt. 1955 entlassen. Beteiligung am Ungarnaufstand. Flucht in die USA. Autor u.a. von „The Green Shirts and the Others. A History of Fascism in Hungary and Romania“ (1970). Nagy-Talavera unterstrich in seinem Werk zu den ungarischen Pfeilkreuzlern und der rumänischen Legion Erzengel Michael das besondere Charisma des Führers der Legion, Corneliu Codreanu, sowie das Ausbrechen seiner sozialen Bewegung aus der Enge des politischen Systems in Rumänien, ging aber vergleichsweise wenig auf das Gewalthandeln der Legion ein.

⁹ Eugen Weber, in der Bukowina geborener amerikanischer Historiker, vor allem bekannt mit seinen Arbeiten zu Frankreich (u.a. *Peasants into Frenchmen* (1976)). Veröffentlichungen zur Action Française und zu den „Varieties of Fascism“ (1964). Mehrere Aufsätze zur Legion Erzengel Michael in Rumänien mit der These einer engeren Verwandtschaft der Legion zu den Muslim-Brüdern als dem klassischen europäischen Faschismus.

¹⁰ Emanuel Turczynski, aus der Bukowina stammender Südosteuropahistoriker, dessen Publikationen vor allem den Nationsbildungsprozessen, der Kulturgeschichte sowie der Geschichte Griechenlands galt.

mus im Systemvergleich“ beeindruckt, und wir hatten noch kein Telefon), ob er Interesse habe, eine Dissertation über die Legion Erzengel Michael zu betreuen und ob er einen Kontakt zu einer Stiftung herstellen könne. Wolfgang Schieder bat mich, ein Exposé vorzulegen und ihn zu besuchen. Am Schluss erhielt ich ein Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung (fünfzig D-Mark monatlich, weil meine Frau als Erzieherin an einer Sonderschule arbeitete, und zweitausend D-Mark Reisekostenunterstützung). Später wechselte ich auf eine halbe Stelle zu Wolfgang Schieder nach Trier, weil er für ein großes Editionsprojekt zur Nationalgüterveräußerung einen Mitarbeiter brauchte, der gegenüber der EDV und den quantitativen Herangehensweisen aufgeschlossen war.

Erst während meiner Trierer Zeit erinnere ich mich an einzelne Vorlesungen, an spezielle Lehrveranstaltungen, an überragende Lehrende im engeren Sinne, obwohl das gegenüber Frankfurt ungerecht ist. Nach dem Examen wusste ich, was ich wollte, hatte ausreichende Vorkenntnisse, war nicht „nur Student“, sondern „Nachwuchsforscher“ und wurde entsprechend wahrgenommen. Und ich habe mich entsprechend verhalten. Ich schrieb die Vorlesungen weiterhin mit, doch viel strukturierter als zuvor, was mir die Reinschrift ersparte und die spätere Lektüre erleichterte. Vorher, in Frankfurt, war mein Studium noch intellektuelles Spiel gewesen, zweckfreies Aneignen von Wissen und Argumenten. Gelernt hatte ich wenig Zusammenhängendes. Es gab nur Fachvorlesungen, keine Überblicksvorlesungen. Allerdings hatte ich Bestätigung gefunden für meine eigenwilligen Hausarbeiten.

Würde ich heute noch erfolgreich studieren können? Vermutlich nicht, weil mir die Leichtigkeit fehlte, weil ich mit Prüfungsdruck bis heute nur schwer zurechtkomme und weil ich mich vermutlich viel mehr als damals der zukünftigen Aufgabe als Lehrer zuwenden würde. Mein studentischer Hilfskraftjob bei Werner Gembruch erforderte vergleichsweise wenig Arbeit, verringerte den finanziellen Druck und sicherte Anerkennung. Im HiWi-Zimmer spielten die Professoren regelmäßige Tip-Kick. Und als Lothar Gall nach Frankfurt kam, gab es gelegentliche Mittwochstermine, bei denen ein Teil der Professoren, Mitarbeiter und der Hilfskräfte gemeinsam Essen gingen. Da hörte man dann zu und lernte ein wenig über die Welt der Geschichtswissenschaft kennen. Was das Studium selbst betraf, gab es keinen wirklichen Zeitdruck wie heute. Wenn ich es geschickt anstellte, war mehr als eine Seminararbeit zu Semesterende nicht erforderlich. Das erlaubte, sich wirklich tief in die jeweilige Materie einzuarbeiten. Es gab keine Klausuren, die zu schreiben waren. Für die Seminararbeiten galten großzügige Abgabetermine. Viele meiner Seminararbeiten waren zu umfangreich und boten dennoch nur einen Ausschnitt von dem, was ich mir in der Einleitung eigentlich vorgenommen hatte. Auch sprachlich waren sie deutlich verbesserungsfähig. Niemand in der Schule oder an der Universität brachte uns bei, wie richtig zu schreiben sei. Das habe ich erst mit der Promotion gelernt, weil bekannt war, dass Wolfgang Schieder auf ein ansprechendes Deutsch achtete. Ich kaufte mir Werner Schneiders „Deutsch für Profis“, das damals für Furore sorgte und mir von einer Buchhändlerin empfohlen wurde. Das war vielleicht die beste Investition meines Lebens.

Tatsächlich habe ich die Universität erlebt: als sie noch Professoren-Universität war – und sie sich doch öffnete und öffnen musste; als die Studierenden Selbstbildung zu ihrem zentrale Anliegen erklärten – und gleichwohl die Berufsqualifizierung immer wichtiger wurde; als die Universität Chancen zum spielerischen Lernen bot – und dann doch die Prüfungen durch die „eigenen Professoren“ über den weiteren Lebensweg bestimmten. Noch

dozierten die Dozenten, führten vor, wie es richtig sei, und die Studierenden ahmten sie nach. Hochschuldidaktik im Sinne von Unterrichtsplanung war kein Thema. Als Ziel für mein eigenes Studium empfand ich eine möglichst umfassende Wissensaneignung und Selbsterprobung, weit über die Geschichtswissenschaft hinaus. Wenn es eine Generation Humboldt gab, dann die der frühen 1970er Jahre. Entsprechend schlecht war ich auf die Abschlussprüfungen vorbereitet. Ohne Zweifel verfügte ich über ein gewisses punktuelles Wissen, aber ich hatte es doch bisher immer zweckfrei, weitgehend spielerisch eingesetzt. Deshalb auch die viel zu langen Seminararbeiten. Auf Klausuren oder auf Prüfungsgespräche war ich, wie eigentlich alle meine Kommilitonen, nicht wirklich vorbereitet. Und hinzu kam, dass um 1975 das gesellschaftliche Klima umschlug. Jetzt kam es darauf an, gute Noten vorzuweisen. Ich versuchte, soviel wie möglich auswendig zu lernen. Eine einzige Katastrophe! Während meiner Staatsexamensprüfungen 1978 – wir hatten inzwischen eine Tochter – konnte ich nicht mehr schlafen und blieb in den Prüfungen weit unter meinem eigenen Anspruch. (Dass sich dies nicht in den Noten niederschlug, führe ich auf den Halo-Effekt zurück, den ich in meiner Pädagogik-Staatsexamensprüfung thematisierte). Am Schluss ging dann doch noch alles gut. Ich hatte frei studiert, das Universitätsstudium genossen, die Universität als Spielraum zweckfreier Wissensaneignung wahrgenommen, ganz unterschiedliche Themen kennengelernt, mich durch die Referate und Hausarbeiten in viele verschiedene wissenschaftliche Probleme eingearbeitet. Aber wirklich geschichtswissenschaftlich zu denken, die vielen Wissensinseln miteinander zu verbinden, das lernte ich nach meiner Wahrnehmung erst mit der Promotion. Deshalb, besonderen Dank an Wolfgang Schieder¹¹ (*1935), Claus-Dieter Kernig¹² (1927-2019) und Alfred Haverkamp¹³ (*1937)!

¹¹ Wolfgang Schieder studierte u.a. bei Werner Conze in Münster und Heidelberg. Dort 1962 Promotion mit einer Studie über die Anfänge der deutschen Arbeiterbewegung. 1970-1991 Professor für Neuere Geschichte in Trier. Forschungsaufenthalte in Berlin, Japan, Jerusalem, Aarhus. 1991-2000 Professor für Neuere und Neueste Geschichte in Köln. Zeitweise Mitherausgeber von *Geschichte und Gesellschaft*, Autor und Redakteur für die Enzyklopädie *Marxismus im Systemvergleich*. Mit Reinhard Rürup Kommissionsvorsitz zur Erforschung der Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus. Gründungsvorsitzender der Stiftung Deutscher Geisteswissenschaftlicher Institute im Ausland. Themenschwerpunkte: Zeitalter des europäischen Faschismus, insbesondere auch italienischer Faschismus, Karl Marx und die frühe Arbeiterbewegung, Sozialgeschichte der Religion, Geschichte der neueren Geschichtswissenschaft. Vgl. dazu Schieder (2019).

¹² Claus-Dieter Kernig, Politikwissenschaftler, breites Studium von Politikwissenschaft, Theologie, Philosophie und Volkswirtschaftslehre in Freiburg. Mitarbeiter im Wirtschaftsforschungs- und Beratungsunternehmen Prognos. 1974 Ruf nach Trier. Arbeitete zeitgleich weiterhin weltweit als Wirtschaftsberater. Entwickelte auf dieser Basis Deutungsansätze zur Analyse der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systeme im Ostblock ebenso wie in Südafrika. Vgl. dazu Anonymous (2019c).

¹³ Alfred Haverkamp, Mediävist. Studium in Münster, Würzburg und München. Promotion bei Karl Bosl. Archivausbildung. Habilitation zu den Frühstafern in Italien (Saarbrücken). Seit 1970 Professor für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Trier. 1987 begründete er die Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte der Juden. Weiterhin ist er Direktor des Arye Maimon-Instituts für Geschichte der Juden (AMIGJ). 2011 wurde ihm die Ehrendoktorwürde der Hebräischen Universität Jerusalem verliehen. Vgl. dazu Universität Trier (2019).

Literatur

1. Dunkhase (2011): Jan Eike Dunkhase, Werner Conze: Ein deutscher Historiker im 20. Jahrhundert, Göttingen 2011.
2. Wende (2017): Peter Wende, Werner Gembruch. Soldat und Historiker, in: Evelyn Brockhoff, Bernd Heidenreich, Michael Maaser (Hrsg.), Frankfurter Wallstein, Göttingen 2017 (= Schriftenreihe des Frankfurter Universitätsarchivs, 6), S. 169-185.

Internetquellen

1. Anonymous (2018): Anonymous, Franz Greß, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 17. Januar 2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Gre%C3%9F (gesehen: 21.04.2019).
2. Anonymous (2019a), Anonymous, Karl Schiller, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 02. April 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Karl_Schiller (gesehen: 21.04.2019).
3. Anonymous (2019b), Anonymous, Franz Josef Strauß, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 12. April 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Josef_Strau%C3%9F (gesehen: 21.04.2019).
4. Anonymous (2019c): Anonymous, Claus-Dieter Kering, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 11. Februar 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Claus_Dieter_Kernig (gesehen: 21.04.2019).
5. Schäfers (2005): Manfred Schäfers, Schiller und Strauß. Plisch und Plum entzaubert, Frankfurter Allgemeine vom 28. September 2005; <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/schiller-und-strauss-plisch-und-plum-entzaubert-1256243-p2.html> (gesehen: 21.04.2019).
6. Schieder (2019): Wolfgang Schieder, Vita; <http://www.wolfgangschieder.de/vita/> (gesehen: 21.04.2019).
7. Universität Trier (2019): Universität Trier, Prof. em. Dr. phil. Dr. h.c. Alfred Haverkamp; <https://www.uni-trier.de/index.php?id=12204> (gesehen: 21.04.2019).
8. UR (2007): UR, 70. Jahre Lothar Gall, UniReport vom 31. Januar 2007; <http://www.unireport.info/44481254/ur-2007-01.pdf?> (gesehen: 21.04.2019).

Ein wenig aus der Zeit gefallen – sorgloses Geschichtsstudium im Konstanz der 1980er Jahre

Christine Roll

1. Kindheit und Jugend voller Ermunterungen

Dass ich Geschichte studieren, in dem Fach promovieren und sogar Professorin werden würde, war mir nicht in die Wiege gelegt, denn eigentlich hätte ich als einziges Kind meiner Eltern deren kleine Steuerberatungspraxis in Hamburg übernehmen sollen. Allerdings interessierte sich mein Vater, aus einer Altonaer Bürgerfamilie stammend, in der die Männer seit Generationen Kapitäne, Pastoren und Lehrer waren, sehr für historische Zusammenhänge – und im Rückblick muss ich sagen: er erreichte dabei ein beachtliches Niveau. Anders die Familie meiner Mutter. Meine Mutter war von ihrer Mutter, die nur vier Jahre die Volksschule besucht hatte und schon sehr jung Kindermädchen geworden war, ermuntert worden, wenigstens die Handelsschule zu besuchen – aber das Abitur zu machen war nur dem Bruder möglich. Unterschiedlich stellten sich für die beiden Familien auch die Jahre nach 1945 dar: Während mein Vater schon die Zeit seit den 1920er Jahren als Abstieg wahrnahm und sich mit der Bundesrepublik nicht mehr wirklich anfreunden konnte, bedeutete für die Familie meiner Mutter das Wirtschaftswunder einen kaum erwarteten sozialen Aufstieg.

Für mich und meinen Vater stand schon früh außer Diskussion, dass ich das Christianeum besuchen wollte, das auch mein Vater absolviert hatte, während für meine Mutter aufgrund der eigenen Erfahrungen der Wunsch im Vordergrund stand, dass ich von meinem Beruf auf jeden Fall würde leben können. Für meine Vorlieben – als Kind waren das technische Zusammenhänge, dann aber bald Geschichte, Sprachen, Philosophie – hatte meine Familie immer größtes Verständnis. Auch mein zwar von Karl May angeregtes, aber schon mit vierzehn, fünfzehn Jahren immer ernsthafter werdendes Interesse für die Indianer Nordamerikas wurde gefördert, durch Zuhören, Nachfragen und Freude an meinem Interesse. Jahrelang legte mir die Familie die oft nur mühsam zu bekommenden Bücher und Landkarten auf den Gabentisch; auch bei der Finanzierung einer Reise auf die Pine Ridge Reservation nach South Dakota erhielt ich große Unterstützung. Als ich dann Russisch als Leistungskurs wählte – neben Geschichte natürlich –, verschob sich mein Interesse auf die Sowjetunion (am Christianeum konnte man statt Altgriechisch auch Russisch als dritte Fremdsprache wählen). Auch das fanden meine Eltern in Ordnung, sprachen doch beide etwas Russisch und hatten im Krieg nur gute persönliche Erfahrungen mit Russen gemacht.

In diesen Jahren, eigentlich bis zum Staatsexamen, wollte ich Journalistin werden und träumte davon, mit wirksamen Leitartikeln in der ZEIT auf die Missstände in der Welt aufmerksam zu machen und sie so zu verbessern. Mit diesem Ziel wollte ich Geschichte studieren – veranlasst durch eine Einsicht während einer Klassenarbeit; die Einsicht nämlich, dass sich die vier Großmächte schon vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs nicht mehr einig waren über das Schicksal Deutschlands. Diese Erkenntnis, gewonnen durch die

Analyse von Quellen, fand ich so spannend, dass ich seither nichts anderes mehr machen will.

Umso lästiger fand ich die Frage bei der Immatrikulation an der Universität Hamburg, welches zweite Fach ich wohl studieren und welchen Abschluss ich anstreben wolle? Ich wollte doch Geschichte studieren und promovieren! So gut war ich in meiner post-abituralen Arroganz auf das Studium vorbereitet, dass ich über mögliche Fächerkombinationen und Abschlüsse gar nichts wusste. Ich fügte mich schließlich – und studierte dann Russisch als zweites Fach. Jedes Semester wechselte ich zwischen Staatsexamen und Magister. Daneben studierte ich bis zur Zwischenprüfung auch Germanistik.

2. Die ersten drei Semester an der Universität Hamburg: Frustration über das Geschichtsstudium, Freude am Russisch-Studium

Die Uni Hamburg war zu Beginn der 1980er Jahre allerdings überfüllt. In der von den Fachschaften durchgeführten Einführungswoche, bis heute „Orientierungseinheit“ genannt, erfuhr man zwar, dass Prof. Theuerkauf, der berühmte Mediävist, „faschistoid“ und Vorlesungen überhaupt „reaktionär“ seien, erhielt aber sonst keine nennenswerte Orientierung. Die Proseminare – andere propädeutische Veranstaltungen gab es nicht – wurden von überforderten Assistenten abgehalten, überfordert auch von der stumpfen, jede fachliche Ernsthaftigkeit negierenden Mentalität der liegengebliebenen Reste der 68er. Man erhielt eine Literaturliste, erfuhr aber nicht, was damit zu tun sei; man meldete sich für ein Referat, aber weil das Seminar so voll war, arbeitete und referierte man in Gruppen – und schrieb dann über irgendetwas davon eine Hausarbeit, ohne Anleitung – nur das Zitieren von Forschungsliteratur wurde vorgestellt – und ohne Besprechung. Wenn ich nicht in der Slavistik auf Dr. Annelore Engel gestoßen wäre, hätte ich das Studium vielleicht aus Frust abgebrochen. Aber nicht nur bei ihr – sie wurde später Professorin in Kiel und wir stehen nach wie vor im freundschaftlichen Austausch –, überhaupt war das Russischstudium so, wie ich mir „Studieren“ in meinem Abiturientinnen-Kopf vorgestellt hatte: Man arbeitete in kleinen Gruppen, konnte sich intensiv mit der russischen Literatur auseinandersetzen, erfuhr persönliche Förderung, ja, und auch das Hofiertwerden wegen der guten Russisch-Kenntnisse, die ich mitbrachte, machte natürlich Spaß. Meine erste Hausarbeit – den Vergleich von drei Übersetzungen von Hebbels „Heideknabe“ – kommentierte Frau Engel mit „na, Sie haben wohl noch nie eine Hausarbeit geschrieben, oder? Bitte in Zukunft 1,5-zeilig und die benutzte Literatur auf eine Extraseite – naja, der Inhalt ist Eins, das kann etwas werden mit Ihnen, Fräulein Roll“. Demgegenüber hatte ich in Geschichte einmal sogar Mühe, den Schein überhaupt zu bekommen, weil ich die selbst gewählte Quelle nur referiert, aber nicht einmal in Ansätzen interpretiert hatte. Aber besprochen wurden die Hausarbeiten nicht. Die meinigen waren herzlich schlecht – und trotzdem bekam ich den Schein!

Nach einem längeren Sprachkurs in Leningrad im folgenden Jahr stand für mich fest, dass ich in Hamburg nicht weiterstudieren und an eine der Universitäten mit mythischem Klang wechseln wollte: Tübingen, Freiburg oder Heidelberg. Doch ein Hamburger Slavistik-Professor, bei dem ich über die Überfüllung geklagt hatte, riet mir, doch Konstanz näher anzuschauen, „dort haben Sie Individual-Ausbildung“! Dieses Wort klang so süß in

meinen Ohren, dass ich nach Konstanz fuhr – nach brieflicher Klärung der Formalitäten, ob die Hamburger Zwischenprüfung (die kumulativ abgelegt wurde) wohl in Konstanz anerkannt werde (dort gab es in jedem Fach eine mündliche Prüfung, in der zwei Themen geprüft wurden). Das sollte problemlos gehen. Dem gedruckten Vorlesungsverzeichnis entnahm ich, dass in den zwei Tagen, die ich mir dafür Zeit genommen hatte, Prof. Dr. Igor Smirnov ein Hauptseminar hielt. Ich ging hin – und nahm direkt teil. Im Seminar saßen vier Studierende. Das Seminar fand auf Russisch statt und galt dem Futurismus und Akmeismus; Majakovskij, Mandelštam, Achmatova – davon hatte ich gehört in Hamburg. Mir war klar, hier wollte ich bleiben!

3. „Individualausbildung“ in beiden Fächern – Konstanz in den frühen 1980er Jahren

So begann ich drei Monate später in Konstanz mein viertes Semester. Stiefmütterlich behandelte ich zunächst das Geschichtsstudium und konzentrierte mich ganz aufs Russische; ständig war ich als Reiseleiterin in der Sowjetunion, und ich glaube, dass ich alles besucht habe, was Renate Lachmann und Igor Smirnov anboten, so dass ich eigentlich nach dem fünften Semester mit dem Russischstudium fertig war. Doch ich empfand ein Ungenügen darüber, dass ich nur rudimentäre Kenntnisse über die Osteuropäische Geschichte hatte. Einer der Professoren empfahl mir, in Tübingen bei Dietrich Geyer ein Seminar zu besuchen – so etwas ging damals. Übrigens wurde diese Eskapade – „unsere Studenten fahren sogar nach Tübingen“ – vom Fachbereich als Begründung dafür eingesetzt, dass man in Konstanz eine ordentliche Professur für die Geschichte Osteuropas brauche; 1986 kam dann Rudolf Jaworski, später Karl Schlögel.

Nun bin ich aber Frühneuzeiterin geworden – davon war noch gar nicht die Rede! Wie mein Interesse für Russland durch die eine erste Sprechstunde bei Annelore Engel in Hamburg explodiert war, so spielte auch jetzt eine persönliche Begegnung die entscheidende Rolle: Bei einem WG-Fest lernte ich eine Frühneuzeit-Historikerin kennen, Dr. Heide Stratenwerth, Mitarbeiterin meines späteren Doktor- und Habilitaters. Sie teilte meine Russland-Begeisterung überhaupt nicht, fand immerhin das Slavistik-Studium ehrenwert, legte jedoch vor allem schonungslos die ganzen Schwächen meines bisherigen Geschichtsstudiums bloß – und weckte so meinen Ehrgeiz. Wir freundeten uns bald an – eine intensive, von Begeisterung für die Geschichtswissenschaft und Spaß am Leben gleichermaßen geprägte Freundschaft, die erst durch ihren Tod im letzten Jahr endete. Ich ging also zu Horst Rabe, im Luther-Jahr 1983 in eine Übung zu fürstlicher Landesherrschaft im 16. Jahrhundert und in einen Kurs zum Aufgeklärten Absolutismus; immerhin konnte ich hier, weil auch Katharina II. zur Sprache kam, ein wenig mithalten; aber über das Alte Reich wusste ich – nichts!

Doch nun war endlich auch das Geschichtsstudium so, wie ich es mir vorgestellt hatte. Eigentlich hatte mich ja nur die russische Geschichte interessiert, vielleicht noch die deutsche Zeitgeschichte. Aber Heide hatte gesagt, dass man das 19. und 20. Jahrhundert viel besser verstehe, wenn man die Frühe Neuzeit kennt. Und viel hat sie mir erzählt über Karl V. und dessen politische Korrespondenz, die sie mit Horst Rabe und einem Team in einem DFG-Projekt erforschte – diese Handschriften wollte ich auch lesen können!

Selten habe ich so viel gearbeitet wie in dieser Zeit. Montags neun bis zwölf Uhr, Kurs zum Aufgeklärten Absolutismus, um vierzehn Uhr mit dem Zug nach Tübingen zu Geyer, abends nach vierundzwanzig Uhr wieder zuhause; Dienstagmorgen zehn Uhr, Hauptseminar bei Renate Lachmann, danach – unnötigerweise, wie ich fand – Sprachkurse; ferner eine Übung zu russischen Neuerscheinungen und zur Lyrik, und dann noch diese Rabe-Übung über „fürstliche Landesherrschaft“: Ich verstand die Texte nicht, ich wusste gar nicht, worum es ging, was ein Kurfürst sein könnte, dass der Reichstag in Kurien tagte usw., usw. Aber in der Übung waren außer mir nur drei Kommilitonen (einer von ihnen ist heute Stadtarchivar in Mainz), d.h., man konnte dort so wenig fehlen und sich verstecken wie in den Russisch-Seminaren. Ich biss mich also durch – und lernte enorm viel dazu. Im nächsten Jahr wurde ich Hiwi bei Horst Rabe, sodass ich den Alltag eines Professors näher kennenlernte. Ich machte es mir z.B. zum Sport, bei jeder Zeitschrift, die ich ihm aus der Bibliothek holen sollte, zu überlegen, welchen Aufsatz er wohl für welche Veranstaltung brauchte. Zudem besuchte ich bei ihm erneut ein Proseminar und kniete mich nun auch in „Luthers Briefe von der Coburg“ hinein. Für die Hausarbeit bekam ich eine „Eins bis Vier“ (die Eins für den Zugriff und die Fragestellung, die Vier für die Durchführung, die vor allem deshalb schlecht war, weil ich überhaupt nur die Hälfte der dazugehörigen Quellen verwendet hatte (aus Zeitnot, denn mein Vater lag im Sterben und ich war jedes Wochenende in Hamburg – was Rabe nicht wusste!)).

4. Wie Hiwi-Sein das Leben veränderte

Nun war für mich also – mit dem gleichen Enthusiasmus wie vorher für die russische Literatur – Frühe Neuzeit angesagt. Was gab es da alles am Rabe-Lehrstuhl! Die beiden Forschungsprojekte, das eine zur politischen Korrespondenz Karls V., das andere zur Transformation ländlicher Gesellschaft im Bodenseeraum im 17. und 18. Jahrhundert; die beiden Assistenten, Frank Göttmann und Jörn Sieglerschmidt, die Doktorandinnen und Doktoranden sowie die „Projekt-Hiwis“ – das alles war eine neue und spannende Umgebung. Nun besuchte ich alle Veranstaltungen, die Horst Rabe anbot, zumal ich sie als Hiwi ja mit vorbereitet hatte, indem ich die Semesterapparate zusammenstellte, Fernleihen besorgte, manchmal auch bibliographierte, immer aber die Quellen montierte.

Die Proseminare waren vierstündig, und zwar meistens am Stück. Hier wurde, ganz anders als in Hamburg, tatsächlich propädeutisch gearbeitet. Man bekam Hausaufgaben auf: Bibliographieren etwa, den „Grotefeld“ benutzen, Abschnitte aus den Quellenkunden lesen, Quellentypen identifizieren usw. Alles erhielt man korrigiert zurück, die Aufgaben wurden dann im Seminar besprochen. Die Individualausbildung fand also tatsächlich statt, denn in keinem Proseminar waren mehr als zehn bis fünfzehn Studierende. Auch die Hausarbeiten zu den Proseminaren wurden ausführlich besprochen. Die Aufgabe war, jedenfalls bei Rabe, zu einem vorgegebenen Thema und aus den dazugegebenen Quellen eine kleine geschichtswissenschaftliche Arbeit anzufertigen und diese in der vorletzten Sitzung des Semesters abzugeben; sie wurde in der letzten Sitzung besprochen und man erhielt sie dann auch schon korrigiert zurück.

Natürlich gab es auch Hauptseminare, Übungen und Kolloquien, die sich nicht von den heutigen unterschieden. Besonders war allerdings, dass es keine Vorlesungen gab!

Stattdessen hatten die Konstanzer den Veranstaltungstyp „Kurs“ erfunden, zwei- bis dreistündig und bestehend aus einem Drittel Kolleg (also Vortrag des/der Lehrenden), einem Drittel studentische Kurzreferate, gerne über Aufsätze, und einem Drittel gemeinsame Quelleninterpretation. Diese Kurse waren bei anderen voller als bei Rabe, denn er galt als anspruchsvoll und streng. Die gleichen Veranstaltungstypen gab es im Prinzip auch in der Literatur- und Sprachwissenschaft, aber in der Slavistik spielten solche Unterscheidungen kaum eine Rolle, in der Durchführung war sowieso alles Seminar und Übung mit professoraler Erläuterung; erst beim Ausstellen des Scheins musste man darauf achten, dass man bekam, was man brauchte.

Aber am meisten gelernt habe ich doch durch meine Aufgaben als studentische Hilfskraft. Ich bekam erklärt, wonach ich fragte; ich musste Dinge mit der Bibliothek regeln; ich wurde gefragt, ob dieses oder eher jenes Thema für ein Seminar interessant sei; und ich gehörte zu „den Hiwis“ dazu! Allzu viel haben wir, die wir immer so zwischen fünf und zehn Personen waren, privat nicht unternommen, aber Hilfe beim Abschluss der Seminar- und Examensarbeiten sowie Sekt nach dem mündlichen Examen waren eine Selbstverständlichkeit. Ist es da ein Wunder, dass ich mich mit ein wenig Nachdenken noch heute an jede Lehrveranstaltung, zumindest an jedes Referat und jede Hausarbeit erinnere?

5. Was war denn nun so anders?

Abgeben konnte ich schon damals nicht. Die letzten Tage und Nächte vor dem Termin (ja, das gab es dann doch...) arbeitete ich meistens durch. Nicht anders war es bei der Examensarbeit. Eine andere Herausforderung, als rechtzeitig abzugeben, gab es für mich nicht. Nach der Abgabe der Zulassungsarbeit (so hieß die Staatsexamensarbeit in Baden-Württemberg, weil sie die Voraussetzung für die Zulassung zu den weiteren Prüfungen war) hatte ich noch ganze drei Wochen Zeit, um mich auf die Klausur vorzubereiten.

Ob ich heute noch die Chance hätte, mein Studium erfolgreich abzuschließen? Heute ist viel mehr Selbstorganisation gefragt, gute Planung, „rechtzeitig anfangen“ und strukturiert arbeiten. Das sind wichtige Fähigkeiten, und ich hätte sie damals ebenso erwerben können wie es den Studierenden heute gelingt. Meines Erachtens ist deshalb nicht „Bologna“ an sich, ist nicht die Konsekutivität der Studiengänge und sind nicht die „ECTS“ vom Teufel, sondern die Justizialisierung ist es – und die Sicherungen, die die Prüfungsämter dagegen einziehen, sind absurd!

Natürlich neigt man im Rückblick zur Idealisierung – man war jung, hatte das Leben vor sich, lernte jeden Tag Neues dazu und hatte kaum ernsthafte Sorgen. Auch wenn wir das Wort „Elite“ nicht in den Mund nahmen, das ja auch verpönt war – ein wenig ahnten wir doch, dass das (Geschichts-)Studium in Konstanz herausstach. Es gab die kleinen Lerngruppen, dialogische Veranstaltungstypen anstelle von Vorlesungen, studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen, flexible Studien- und Prüfungsordnungen, die zentral gelegene und wunderbar ausgestattete Freihandbibliothek. Die Fächer waren nicht in kleinen Instituten organisiert, sondern in größeren, an disziplinärer Kohärenz ausgerichteten Fachgruppen. Die Hierarchien unter den Lehrenden und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erschienen uns flach, die Architektur ebnete eventuelle Hierarchieerelike ein, ein enger Kontakt zu den Professoren (und sehr wenigen Professorinnen) war jederzeit möglich. All

das ließ es zu, dass wir uns schon als Studierende wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fühlten – wohl auch fühlen sollten. Die Kehrseite der Medaille waren allerdings hohe Abbrecherquoten. Über Abhilfe wurde diskutiert, doch die Umsetzung blieb halbherzig – Auslastungsberechnungen gab es nicht.

„Berufswunsch Medizinhistoriker? Da bin ich leider überfragt...“ Von den Hürden eines Doppelstudiums in den 1980er Jahren

Dominik Groß

1. Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag weist einige wesentliche Limitationen auf, die vorab ausdrücklich eingeräumt werden sollen:¹

Zum Ersten handelt es sich um einen ganz persönlichen Einzelfallbericht. Die hier referierten Eindrücke und Fakten sind subjektiv, *allenfalls bedingt übertragbar* und haben nur einen geringen allgemeinen Informationswert. Dies hat im Wesentlichen damit zu tun, dass in den 1980er Jahren kein etablierter Weg zum hier skizzierten Beruf des Medizinhistorikers existierte und sich die beschriebenen fachlichen Weichenstellungen, Entscheidungen und Wege maßgeblich aus meinen persönlichen Eindrücken und Überlegungen ergaben – sie waren weder zwangsläufig noch alternativlos.

Der zweite Punkt ergibt sich aus dem ersten: Der Aufsatz ist in der Ich-Perspektive verfasst und skizziert mein eigenes Erleben auf dem Weg zum Fachhistoriker. Dies bedeutet, dass er über weite Strecken einen *ausgesprochen anekdotischen Charakter* hat – auch dies ist mit dem üblichen Anspruch an einen um kritische Distanz bemühten wissenschaftlichen Beitrag nur schwer zu versöhnen. Überdies könnte der Eindruck entstehen, sich in den Mittelpunkt zu drängen.

Und zum Dritten handelt es sich, quellenkundlich betrachtet, um ein Egodokument – und Selbstzeugnisse sind in ihrer Aussagekraft *per se* limitiert: Es sind Dokumente, in denen Darstellungen und Selbstwahrnehmungen historischer Personen in ihrem jeweiligen Umfeld zum Ausdruck kommen.² Sie zeichnen sich nach von Krusenstjern dadurch aus, dass der Verfasser „selbst handelnd oder leidend in Erscheinung“ tritt bzw. „auf sich selbst Bezug“ nimmt.³ Üblicherweise bilden Egodokumente nicht wirklich Geschichte ab, sondern bieten eher einen Zugang zum *subjektiven Erleben der Ereignisse*. Dies gilt umso mehr, wenn die Berichte in großer zeitlicher Distanz niedergeschrieben wurden, was hier der Fall ist. In der Regel findet der Leser bei Egodokumenten mehr oder weniger ausgeprägte „Ich-Konstruktionen“ vor, die mehr Aufschluss über die Persönlichkeit des Schreibers erlauben als über historische Wahrheiten. Mit anderen Worten: Erinnerungen können trügen, und so ist natürlich auch das nachfolgend Verfasste in Bezug auf seine Historizität kritisch zu

¹ Aus den oben genannten Gründen war dieser Beitrag, der auf einem Vortrag zu Ehren von Armin Heinen beruht, von mir nicht zur Veröffentlichung vorgesehen, zumal er auch Privates preisgibt. Ausschlaggebend für mein Umdenken war letztlich die wiederholte Ermutigung durch Armin Heinen, den Vortrag zu einem Aufsatz auszuformulieren. Ihm sei der Aufsatz gewidmet – anlässlich seines Geburtstags, auch vor dem Hintergrund, dass Armin Heinen und ich eine wesentliche Etappe unserer beruflichen Sozialisation – die Tätigkeit am Historischen Institut der Universität des Saarlandes in Saarbrücken – und somit bestimmte fachliche und persönliche Erfahrungen teilen.

² Schulze (1996).

³ Krusenstjern (1994).

hinterfragen – dies umso mehr, als die referierten Ereignisse zum Teil fünfunddreißig Jahre zurückliegen.

2. Prolog: Ein unausgegrenzter Berufswunsch

Geboren im Herbst 1964 in einer katholisch geprägten Landgemeinde im Nordsaarland, besuchte ich von 1975 bis 1984 das Arnold-Janssen-Gymnasium in St. Wendel. Die von den Steyler Missionaren geführte katholische Privatschule bot mir, retrospektiv betrachtet, ausgezeichnete Entfaltungsmöglichkeiten und war andererseits betulich und heimelig genug, um ein Gefühl von Geborgenheit und Vertrautheit zu vermitteln. Beides führte dazu, dass ich ausgesprochen gern zur Schule ging und den langen täglichen Schulweg von zweimal einer Stunde bereitwillig in Kauf nahm.

In der dreizehnten Klasse zeichnete sich dann ab, dass ich den bereits in den 1970er Jahren eingeführten *Numerus clausus* für Medizin erreichen würde, und dementsprechend gab es in meinem Umfeld einige Stimmen, die mir den Arztberuf nahelegten. Ich war nicht grundsätzlich abgeneigt, denn ich empfand eine gewisse Bewunderung für die Lebensretter im weißen Kittel. Andererseits verspürte ich seit jeher eine große Leidenschaft für das Schreiben, die Arbeit mit der Sprache und insbesondere für historische Themen und Phänomene. Von daher waren Geschichte und Deutsch meine erklärten Lieblingsfächer und ich konnte nicht wirklich abschätzen, ob ich für Medizin eine ähnliche Passion würde entwickeln können. Dass dieselben Ratgeber vor dem brotlosen Beruf des Historikers warnten – „Oder willst du etwa Geschichtslehrer werden und dich dein Leben lang mit Schülern herumärgern?“ –, verstärkte meine Unentschlossenheit.

In dieser Situation nahte unerwartete Hilfe in der Person meines früheren Französischlehrers: Er verwickelte mich im letzten Schuljahr – wohl Anfang 1984 – in ein Pausengespräch und stellte mir die in jener Phase nicht eben originelle Frage, was ich zu studieren gedenke. Meine Antwort war routiniert – denn ich hatte sie in ähnlicher Form schon zig Mal gegeben: „Ich weiß nicht – ich schwanke zwischen Medizin und Geschichte und kann mich nicht entscheiden.“ Mein Lehrer wusste unvermittelt Rat und entgegnete: „Werde doch Medizinhistoriker – dann kannst du dein Leben lang beide Fächer verbinden!“

Jener Satz klingt mir noch heute im Ohr – es war gewissermaßen ein Heureka-Erlebnis – wenngleich ich weiß, dass Erinnerung und Historizität in einem schwierigen Spannungsverhältnis stehen, so dass ich einschränken muss, dass ich *glaube*, mich an ebendiesen Satz genau so zu erinnern. Die zweite Aussage des Lehrers war dann weniger aufschlussreich: Auf meine Frage „Wie wird man denn Medizinhistoriker?“ antwortete er nach einer kurzen Pause sinngemäß: „Das weiß ich ehrlich gesagt auch nicht so genau – da empfehle ich einen Termin bei der Berufsberatung der Universität Saarbrücken. Die sollten das eigentlich wissen...“

Gesagt, getan: Ich wurde in Saarbrücken vorstellig und bat um Auskunft in ebendieser Sache. Dort stellte ich erstmals fest, dass die Frage eher unüblich war: Ad hoc konnte man mir über den Ausbildungsweg zum Medizinhistoriker keine sichere Auskunft geben – man versprach mir aber, Erkundigungen einzuholen und mir bei einem zweiten Termin die gewünschten Informationen zu geben. Der zweite Termin blieb mir dann in eher unangenehmer Erinnerung, und das Beratungsergebnis sollte sich letztlich auch als verhängnisvoll

erweisen. Zunächst riet man mir von meinem Berufswunsch ab mit dem Argument, die Medizingeschichte sei ein „Orchideenfach“ und biete kaum Planstellen, obwohl doch andererseits ein breites Wissen verlangt würde und eine lange Ausbildung zu absolvieren wäre: Der übliche Weg sei es, ein Studium an der Medizinischen Fakultät – z.B. Humanmedizin – sowie ein Studium an der Philosophischen Fakultät – z.B. Geschichte oder Philosophie – zu absolvieren, um beide Kernkompetenzen dieses interdisziplinären Faches zu erwerben. Denn leider gäbe es keinen primären Studiengang „Medizingeschichte“.

Soweit dürfte die Information zugetroffen haben und ein Internet mit entsprechenden Suchmaschinen gab es noch nicht, sodass ich davon ausgehe, dass mein Informant nach bestem Wissen und Gewissen beraten hat. Letzterer war in diesem zweiten Gespräch jedoch vor allem bemüht, mir klarzumachen, dass mir ein ellenlanges Zweifachstudium bevorstünde – bei ausgesprochen vagen Karrierechancen. Zwischen den Zeilen riet er mir daher deutlich ab. Ich dagegen überlegte bereits laut, wie viel Zeit einzusparen wäre, wenn man beide Studiengänge nicht – wie vorgeschlagen – nacheinander, sondern parallel, also zeitgleich, absolvieren würde. Mein Gegenüber wies irritiert darauf hin, dass dies bereits aus arbeitstechnischen Gründen nicht zu schaffen wäre, da es sich ja um zwei Hauptstudiengänge handelte – der Magisterstudiengang Geschichte erforderte per se noch zwei Nebenfächer und die medizinischen Studienfächer galten für sich genommen schon als zeit- und lernintensiv. Zum Zweiten machte er mich darauf aufmerksam, dass die medizinischen Studiengänge in Homburg/Saar angesiedelt waren, während die Geisteswissenschaften in Saarbrücken zu studieren wären – und zwischen beiden Städten liegen knapp vierzig Kilometer. Und zum Dritten äußerte er Zweifel, ob es an der Universität des Saarlandes rechtlich überhaupt möglich wäre, sich zeitgleich an zwei Fakultäten jeweils für ein *Hauptfach*studium einzuschreiben, noch dazu, wenn eines dieser Fächer ein von der Zentralen Studienplatzvergabe (ZVS) zugewiesenes *Numerus-clausus*-Fach sei.

Immerhin versprach er auf meine beharrliche Nachfrage, sich in Bezug auf die rechtliche Situation zu erkundigen und mir dann Bescheid zu geben. Dann gab er mir noch einen guten Rat auf den Weg: Wenn ich schon von meinem Berufswunsch und dem Doppelstudium nicht abzubringen sei, dann solle ich doch wenigstens die Fächer „klug“ kombinieren: Auf der Grundlage seiner Erkundigungen empfahl er mir, in Homburg das Studienfach Zahnmedizin zu belegen, weil dieses immerhin ein Jahr kürzer sei als das Humanmedizinstudium (zehn statt zwölf Pflichtsemester) und zudem bessere Berufschancen böte für den Fall, dass sich mein exotischer Wunsch nicht erfüllen lasse oder ich mich zwischendurch anders besinnen würde. In einem solchen Fall, so sein Argument, könnte ich immer noch problemlos als Zahnarzt arbeiten – Letztere seien immer gefragt. Dies leuchtete mir ein, und da ich auch in dieser Kombination den angezielten Abschluss an beiden Fakultäten erreichen würde, entschloss ich mich, dem Rat zu folgen.

Die angekündigte Information zur rechtlichen Situation einer Doppelimmatrikulation in Homburg und Saarbrücken erhielt ich allerdings erst einmal nicht, sodass ich erneut den Kontakt suchte: Auf telefonische Nachfrage räumte der Berater ein, keine Erkundigungen eingezogen zu haben, und gab mir kurzerhand den pragmatischen Tipp, „es einfach zu versuchen“. Ich würde dann schon merken, wenn es Zulassungsprobleme gäbe.

So geschah es dann auch: Ich erhielt über die ZVS die Zusage für einen Studienplatz in Zahnheilkunde in Homburg/Saar für das Wintersemester 1984/85 und gedachte mich im laufenden ersten Semester in Saarbrücken zusätzlich für den Magisterstudiengang Geschichte einzuschreiben – als Nebenfächer wollte ich fürs Erste Klassische Archäologie und Philosophie wählen. Dem zuständigen Sachbearbeiter erklärte ich meine Situation und Absichten – und durfte mich schlussendlich einschreiben, wenn auch flankiert von dem ungebetenen Hinweis, dass ein zeitgleiches Doppelstudium an zwei Fakultäten und an zwei Standorten weder zeitlich noch logistisch funktionieren könne. Jedenfalls sei ihm, so der zuständige Herr, noch kein derartiger Versuch untergekommen, der „zu etwas Sinnvollem“ geführt habe. Wenn ich sein Sohn wäre, würde er mir unbedingt den Rat geben, mich nicht zu „verzetteln“. Ich dankte ihm für die ehrliche Einschätzung – ähnliche Prognosen hatte ich auch schon von anderen Personen erhalten – und bereitete mich hochmotiviert auf die bevorstehende Herausforderung vor.

3. Zwischen Homburg und Saarbrücken: Der Studienverlauf

Der Weg schien also frei und ich freute mich darauf, das eher an Lernvermögen bzw. Gedächtnisleistungen und an handwerklich-zahntechnischen Fertigkeiten orientierte vorklinische Zahnmedizinstudium mit dem vermeintlich „intellektuelleren“ Geschichtsstudium auszugleichen.

Zunächst fielen mir aber die Unterschiede zwischen den Kommilitonen in beiden „Welten“ auf, die – überspitzt formuliert – folgendermaßen aussahen: Meine Mitstudierenden im NC-Fach Zahnheilkunde hatten – naheliegenderweise – mehrheitlich ein ausgesprochen gutes Abitur, waren dementsprechend lernerprobt und lernbereit, besaßen in der Regel ein sehr gutes Zeitmanagement und hatten insgesamt wenig ideologische oder mnestische Probleme, sich in kurzer Zeit umfangreiche Wissensbestände anzueignen; die eigentlichen Hürden bestanden für viele in den zahntechnischen Kursen, die viel manuelle Geschicklichkeit und auch Nervenstärke verlangten.

Ganz anderes erschien mit der „prototypische“ Geschichtsstudierende in Saarbrücken: Hier hatte ich es zwar mit dem (in meinen Augen) *intellektuelleren* Studium zu tun, aber die Kommilitonen waren mehrheitlich erkennbar weniger ehrgeizig, hatten – sofern ihre Selbstaussagen zutrafen – zumeist sehr durchwachsene Abiturnoten und offenkundig auch weniger Interesse an Markenkleidung. Auch die Zielorientierung beim Studieren schien einigen zu fehlen. Der Weg war vielfach das Ziel, Zeitdisziplin und Arbeitsökonomie wurden weniger groß geschrieben, die individuell erstellten Stundenpläne waren häufig locker gestrickt und die Bereitschaft zu studentischem „Trial and Error“ schien mir größer. Kurz: Sie waren entspannter. Retrospektiv wundere ich mich, dass man einen Exoten wie mich tolerierte. Ich kam meist just zu den Lehrveranstaltungen „reingeflogen“ und entschwand dann ebenso schnell wieder. „Relax“ ging fraglos anders.

Rund 80% meiner Zeit verbrachte ich in Homburg mit der vollständig verschulden und stundenplantentechnisch durchkonzipierten Zahnmedizin, den Rest in Saarbrücken mit den frei wählbaren Vorlesungen und Pro- bzw. Oberseminaren. Das Zahnmedizinstudium war anspruchsvoll und erforderte den größten Teil meiner Aufmerksamkeit – ich habe es gern absolviert und habe nach wie vor großen Respekt vor der zahnärztlichen Tätigkeit und

vor allem vor jedem, der diesen komplexen Beruf mit *Leidenschaft* ausübt. Und doch merkte ich schnell, dass *meine* eigentliche Leidenschaft der Geschichte galt. Doch beim Geschichtsstudium waren mir de facto in zweierlei Hinsicht Grenzen gesetzt: Zum einen konnte ich meine Lehrveranstaltungen in Saarbrücken eigentlich nie nach meinen Interessen auswählen; vielmehr musste ich mich für diejenigen Veranstaltungen anmelden, die in meinen „freien“ Zeitfenstern angeboten wurden. So kam es, dass ich z.B. römische Numismatik belegte, obwohl mich doch die Renaissance sehr viel mehr interessierte. Auch meine Dozenten konnte ich mir unter diesen Rahmenbedingungen nicht aussuchen; vielmehr war ich dankbar für jede und jeden, die bzw. der in meiner Wunschzeit ein Pro- oder Oberseminar anbot – egal, welcher Ruf der betreffenden Person voraussetzte.

Die fehlende thematische Wahlmöglichkeit habe ich als große Einschränkung empfunden. Dass ich meine Dozenten nicht auswählen konnte, erwies sich dagegen nicht unbedingt als Nachteil: Während andere sich stark daran orientierten, ob ein Professor als studierendenfeindlich oder als strenger Notengeber galt, machte ich die Erfahrung, dass derartige Gerüchte letztlich wenig belastbar waren und es nur eine taugliche Regel gibt: Mach dir selbst ein Bild und ignoriere üble Nachreden oder Fankommentare.

Noch eine zweite positive Erfahrung machte ich durch das Doppelstudium: Ich entwickelte eine Routine darin, rationell zu arbeiten, Leerhandlungen oder Dopplungen zu vermeiden und jeden Arbeitsprozess vom Ergebnis her zu denken. Davon profitiere ich heute noch – auch wenn ich bisweilen Leute beneide, für die der Weg das Ziel ist. Letzteres ist sicher nicht nur eine Frage der Sozialisation bzw. Prägung, sondern auch der Primärpersönlichkeit.

Dennoch: Leicht war es nicht, die Zeit zwischen Homburg und Saarbrücken effektiv aufzuteilen. Die Professoren bzw. Lehrveranstaltungen in Homburg waren sozusagen „gesetzt“ – um kein Halbjahr zu verlieren, musste der jeweilige Semesterstundenplan vollständig abgearbeitet werden. Letztlich fühlten wir Zahnmediziner uns wie eine Schulklasse, die jedes Semester „versetzt“ wurde, wobei immer wieder lieb gewonnene Kommilitonen verloren gingen. Von insgesamt achtzehn motivierten Studienanfängern kamen schlussendlich acht in der Regelstudienzeit durch.

Die Lücken, die mir der Stundenplan in Homburg ließ, schloss ich mit den Lehrveranstaltungen an der Philosophischen Fakultät. Mit den Hochschullehrern in Saarbrücken war ich insgesamt sehr zufrieden. Zu jener Zeit – in den Jahren 1985 bis 1990 – lehrten hier die Professoren Elisabeth Fehrenbach⁴ (*1937) (Neuere Geschichte), Richard van Dülmen⁵ (1937-2004) (Geschichte der frühen Neuzeit), Jörg Konrad Hoensch⁶ (1935-

⁴ Elisabeth Fehrenbach ist eine deutsche Neuzeithistorikerin und lehrte von 1979 bis zu ihrer Emeritierung 2003 als Professorin für Neuere Geschichte an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Vgl. dazu Anonymous (2019).

⁵ Richard van Dülmen war ein deutscher Historiker und Mitherausgeber der Zeitschrift Historische Anthropologie. Er verstarb in Erfurt während einer Tagung. Vgl. dazu Speck (2004).

⁶ Jörg Konrad Hoensch war ein deutscher Historiker, der von 1972 bis zu seiner Emeritierung den Lehrstuhl für Osteuropäische Geschichte an der Universität des Saarlandes innehatte. Vgl. dazu Deutsche Biographie (2019).

2001) (Osteuropäische Geschichte), Rainer Hudemann⁷ (*1948) (Neuere und Neueste Geschichte, Landesgeschichte), Kurt-Ulrich Jäschke⁸ (*1938) (Spätmittelalterliche Geschichte), Reinhard Schneider⁹ (*1934) (Mittelalterliche Geschichte) und Klaus Martin Girardet¹⁰ (*1940) (Alte Geschichte). Besonders prägend war für mich auch Friedrich Hiller¹¹ (Klassische Archäologie), bei dem ich sämtliche Lehrveranstaltungen und Prüfungen im ersten Nebenfach Klassische Archäologie belegte.

Längst nicht alle Professoren des Historischen Instituts mochten einander – dies ist in Aachen unter uns Historikern erfreulicherweise anders –, aber es handelte sich durchweg um interessante bis markante Persönlichkeiten. Dies gilt sicherlich in besonderem Maße für Elisabeth Fehrenbach – die später auch meine Doktormutter werden sollte – und Kurt-Ulrich Jäschke. Gerade bei ihnen habe ich einiges gelernt, auch wenn ich in Jäschkes Seminar die eigenen Defizite besonders deutlich wahrnahm. Letztlich saugte ich aber alles auf, was mir in Saarbrücken als Wissen angeboten wurde. Dies hatte sicherlich auch maßgeblich damit zu tun, dass ich in Homburg einem sehr rigiden Stundenplan unterworfen war und mir jedes freie Zeitfenster hart erstreiten musste – entsprechend kostbar erschien mir dann auch die Zeit in Saarbrücken, wo sich das Magisterstudium zu einer Art „Dauer-Hobby“ entwickelt hatte.

Probleme gab es dennoch zuhauf: Als größte Stolpersteine erwiesen sich die logistischen Anforderungen. Zwischen Homburg und Saarbrücken lagen siebenunddreißig Kilometer, die nur mit einem eigenen Auto in einer halbwegs passablen Zeit zu überwinden waren. Zudem entwickelte ich im Historischen Institut nie so etwas wie einen „Stallgeruch“: Ich war einfach nicht sehr präsent und deshalb vor Ort nicht gut vernetzt, erlangte nie wirkliches Insiderwissen, bekam Raum- oder Terminänderungen bestenfalls zufällig mit und konnte schon gar keine Freundschaften aufbauen. Den Löwenanteil der Zeit verbrachte ich in Homburg. Hier befand sich dementsprechend auch mein privates Netzwerk, und hier – in meiner „Schulklasse“ – wuchsen Freundschaften. Auch bürokratische Hürden galt es zu überwinden: Ich wollte z.B. – mit Blick auf meinen späteren Berufswunsch – für die Zwischenprüfung die Medizingeschichte als zweites Nebenfach (nach Archäologie) beantragen und hatte auch einen Professor gefunden, der dies befürwortete – allerdings sah die Prüfungsordnung Derartiges nicht vor, und es bedurfte einiger Anstrengungen, bis ich hierfür eine Ausnahmegenehmigung erhielt. Ungünstig war auch, dass sich meine Prü-

⁷ Rainer Hudemann ist ein deutscher Historiker. Bis zu seiner Emeritierung 2013 lehrte er sowohl als Professeur d'Histoire contemporaine de l'Allemagne et des pays an der Universität Paris-Sorbonne (ab 2010) als auch an der Universität des Saarlandes. Vgl. dazu Uhrig (2010).

⁸ Kurt-Ulrich Jäschke ist ein deutscher Mediävist. Nachdem er sich 1969 an der Universität Marburg habilitiert hatte, wurde er dort 1971 Professor. 1979 erhielt er den Ruf an die Universität des Saarlandes. Seit 2003 ist er im Ruhestand. Vgl. dazu Thorau/Penth/Fuchs (2003).

⁹ Reinhard Schneider ist ein deutscher Mediävist und lehrte zuletzt ab 1980 als Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität des Saarlandes. Vgl. dazu Haubrichs/Jäschke/Oberweis (1999).

¹⁰ Klaus Martin Girardet ist ein deutscher Althistoriker und lehrte als Professur für Alte Geschichte an der Universität des Saarlandes. 2006 wurde er emeritiert. Vgl. dazu Girardet (2019).

¹¹ Friedrich Hiller ist ein deutscher Klassischer Archäologe. 1967 erhielt er den Ruf nach Saarbrücken an die Universität des Saarlandes. Dort hatte er das Ordinariat für Klassische Archäologie bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1995 inne. Darüber hinaus war Hiller von 1973 bis 1975 Dekan der Philosophischen Fakultät. Vgl. dazu Braun (1986).

fungsthemen an den belegten Lehrveranstaltungen orientieren mussten – und das waren meist nicht die Themen, in denen ich mich per se auskannte und die mir entsprechend in den Schoß gefallen wären, sondern eben die zeitlich passenden.

Noch ein anderes Problem musste bewältigt werden: Um das Doppelstudium finanziell durchzuhalten, war es wichtig, das Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes zu behalten, das mir im ersten Semester gewährt worden war. Erst nach dem vierten Semester sollte die Entscheidung fallen, ob ich endgültig aufgenommen werden würde. Zwar hatte ich in meinen Eltern einen großen Rückhalt, aber ich wollte auch einen eigenen finanziellen Beitrag leisten. Die Studienstiftung stand meinem Doppelstudium grundsätzlich positiv gegenüber. Allerdings machte mein Referent deutlich, dass sich dieses nicht negativ auf die Noten auswirken durfte. Vor allem, so seine verständliche Argumentation, sei es nicht möglich, durchschnittliche Noten in *beiden* Hauptfächern jeweils mit dem Verweis auf die Doppelbelastung zu entschuldigen. In der Retrospektive bin ich der Studienstiftung sehr dankbar für diese klare Linie, aber auch für die grundsätzlich ermutigende Haltung zum Doppelstudium. Neben meinen Eltern, die mich stets optimal unterstützten, hatte auch die Studienstiftung großen Anteil daran, dass ich meinen Ausbildungsweg zu Ende gehen konnte. 1989 hatte ich dann nicht nur das Zahnmedizinstudium in der Mindeststudiendauer von zehn Semestern absolviert und wurde somit zu den zahnärztlichen Prüfungen zugelassen, sondern ich hatte in ebendieser Zeit auch alle für die Magisterprüfung notwendigen Scheine in Saarbrücken erwerben können. Und so konnte ich unmittelbar nacheinander das knapp fünfmonatige zahnärztliche Staatsexamen durchlaufen (1989), die Magisterarbeit verfassen und die Abschlussprüfungen in den drei Fächern des Magisterstudiums anschließen (1990). Für das letzte Halbjahr in Saarbrücken gewährte mir die Studienstiftung sogar eine Verlängerung der Förderzeit, und nach Abschluss der Magisterprüfungen brachten meine Hauptfachprüferin Elisabeth Fehrenbach und mein Referent eine historische Promotion bzw. ein Promotionsstipendium der Studienstiftung ins Gespräch.

Diese Überlegung musste ich erst einmal zurückstellen, denn ich hatte 1989/1990 – zunächst parallel zum zahnärztlichen Staatsexamen, dann zu den Magisterprüfungen – auch noch die klinischen Arbeiten an der 1988 begonnenen zahnmedizinischen Dissertation durchgeführt und wollte die erzielten Ergebnisse nun erst „zusammenschreiben“ und die Arbeit einreichen.

Außerdem hatte ich 1990 Initiativbewerbungen sowohl an medizinhistorische Institute als auch an universitäre Zahnkliniken losgeschickt. Sie blieben im erstgenannten Fall erfolglos – erst viel später realisierte ich, dass die damals noch sehr spärlichen Planstellen in diesem Bereich in der Regel an „eigenen“ Nachwuchs der Ordinarien, seien es erprobte Doktoranden oder vielversprechende Hiwis, gingen. Der ausbleibende Bewerbungserfolg war sicherlich ein erster größerer Dämpfer, aber an dieser Stelle war ich noch nicht bereit, meinen langfristigen Karriereplan zu überdenken. Zum Glück war es kein Problem, eine Stelle als zahnärztlicher Hochschulassistent zu bekommen: Unter mehreren Angeboten entschied ich mich für die Universitätszahnklinik in Ulm, wo ich zum 1. November 1990 eine volle C1-Stelle übernehmen konnte. Was ich damals nicht ahnte: Es sollte der Startschuss zu einer insgesamt vierzehnjährigen zahnärztlichen Berufstätigkeit werden; zudem sollte ich in Ulm meine spätere Frau kennenlernen.

Es waren für mich insgesamt sehr ereignisreiche Jahre: Ende 1989 hatte ich die Zahnärztlichen Prüfungen mit dem Staatsexamen und der Approbation abgeschlossen, 1990 folgte der Magister Artium in Neuerer Geschichte mit den beiden Nebenfächern, Ende 1990 trat ich die Vollzeitstelle am Uniklinikum in Ulm an und im Verlaufe des Jahres 1991 schloss ich die Promotion zum Dr. med. dent. mit dem Rigorosum ab¹² – mein, wie ich dachte, allerletzter Termin in Homburg/Saar.

Damit war mein Kopf frei für die Beantragung des Promotionsstipendiums bei der Studienstiftung des deutschen Volkes. Das Exposé war schnell geschrieben, denn ich hatte mit Elisabeth Fehrenbach vereinbart, das Thema meiner Magisterarbeit zu einem Promotionsvorhaben zu erweitern. Fehrenbach stand auch als Gutachterin zur Verfügung. Meine Arbeit zum Magister Artium hatte sich mit den Auswirkungen der Kurierfreiheit (1867/1871) auf die Zahnärzte des Norddeutschen Bundes bzw. des Deutschen Reiches beschäftigt,¹³ und meine Dissertation sollte nun den gesamten, holprigen Professionalisierungsprozess der deutschen Zahnärzte analysieren und nachzeichnen; sie stellte damit eine thematische wie auch zeitliche Erweiterung meiner Magisterarbeit dar. Da ich unbedingt meine gut dotierte Vollzeitstelle in Ulm behalten wollte – auch um die vorgeschriebene zweijährige Vorbereitungszeit als Assistenz Zahnarzt zu absolvieren, die für eine etwaige spätere Niederlassung (meinem Plan B) vorgeschrieben war –, sollte es bei dem erhofften Promotionsstipendium von vorneherein lediglich um die ideelle Förderung gehen, denn verständlicherweise konnte man nicht ein derartiges Gehalt *und* ein Stipendium beziehen. Das Bewerbungsverfahren war jedoch exakt dasselbe wie bei der (sehr viel üblicheren) materiellen Förderung, und so suchte ich im Kollegenkreis von Frau Fehrenbach einen Zweitgutachter. Dass die von mir ausgesuchte Person mit meiner „Doktormutter“ in einem eher konflikthaften Verhältnis stand, hatte ich (der ich vor Ort schlecht vernetzt war) nicht erkannt. Doch das sollte sich bald ändern: Ich erhielt eine Mitteilung der Studienstiftung, in der es im Wesentlichen um die Frage ging, ob ich nicht noch einen möglichen weiteren Gutachter benennen könne, da beide bisherigen Stellungnahmen leider *kein* einheitliches Bild ergäben. Dieses Ergebnis hatte ich nicht erwartet, denn das Promotionsthema konnte, wie ich dachte, vollkommen schlüssig aus der Magisterarbeit abgeleitet werden – und Letztere hatte ich bei Fehrenbach mit Auszeichnung abgeschlossen. Von daher konnte ich davon ausgehen, dass Fehrenbach *keine* negative Stellungnahme abgegeben hatte. Doch das Problem ließ sich lösen und schlussendlich erhielt ich eine Förderzusage, worüber ich sehr glücklich war. In den folgenden drei Förderjahren blieb ich dennoch auf der klinischen Vollzeitstelle in Ulm, sodass ich durchgängig ohne materielle Unterstützung auskam. Letztlich wurde ich so von Ende 1984 bis Anfang 1994 (mit einer kurzzeitigen Unterbrechung 1991) von der Studienstiftung gefördert. Vor ebendiesem Hintergrund bin ich bis heute – sehr gerne – in verschiedenen ehrenamtlichen Funktionen für die Studienstiftung tätig.

Auch die Jahre 1992 bis 1994 verliefen ereignisreich: Bis Ende 1992 konnte ich an der Universität Ulm meine zweijährige zahnärztliche „Vorbereitungszeit“ abschließen, 1993 reichte ich meine historische Dissertation ein und absolvierte die Promotionsprüfungen, und 1994 durfte ich nach erfolgter Veröffentlichung der Schrift in Buchform¹⁴ in Saarbrü-

¹² Groß (1991).

¹³ Groß (1990/1996).

¹⁴ Groß (1994).

cken die Promotionsurkunde über den Dr. phil. in Empfang nehmen. Ungefähr zur gleichen Zeit wurde ich in der Zahnklinik zum Sektionsleiter für Kinderzahnheilkunde bestimmt – ich begann allmählich über einen Plan B nachzudenken, der zum Greifen nahe lag: die Habilitation in der Zahnheilkunde. Mit dem Gehalt einer vollen Planstelle und einem Zusatzeinkommen durch Vortrags- und Lehrtätigkeiten (die mir mein Chef vermittelte) war ich z.B. finanziell durchaus gut gestellt, so dass es aus dieser Perspektive längst nicht mehr sinnvoll war, in die Medizingeschichte zu wechseln – und doch war ich weiterhin nicht bereit, meinen ersten Berufswunsch aufzugeben.

Also verfasste ich einen Antrag auf ein Habilitationsstipendium der DFG im Fach Medizingeschichte: Bereits seit 1993 hatte ich mich in das Themenfeld des Wundarztberufs eingelefen – die einschlägige Dissertation von Sabine Sander¹⁵ hatte mich tief beeindruckt und zudem wichtige noch offene Forschungsfragen benannt. So realisierte ich, dass es in den württembergischen Archiven eine Fülle von aussagekräftigen Quellen – nämlich „Inventuren und Teilungen“ – gab, die eine sozialhistorische Analyse dieser aussterbenden Berufsgruppe erlaubten und letztlich geradezu nahelegten. Das Ende der wundärztlichen Berufsgruppe im Königreich Württemberg sollte also das Thema meiner Habilitation werden – und damit wollte ich mich endlich im Fach Medizingeschichte etablieren und mich für eine Planstelle empfehlen.

Gleich nach Abschluss des Dr. phil. besuchte ich also die ersten württembergischen Archive, um mir einen Überblick über die Quellenlage zu verschaffen und den Antrag adäquat vorbereiten und methodisch bzw. quellentechisch begründen zu können. Ich gab ein kleines Vermögen für Archivkopien aus; doch so war es mir möglich, das Gros der Auswertungen zuhause an den Wochenenden vorzunehmen. Ich verdiente in der Zahnklinik ja nicht schlecht – und für sonstige kostspielige Hobbies fehlte mir ohnehin die Gelegenheit. Meine Zeitplanung war einfach: die Dienstzeiten gehörten der Zahnmedizin, die gesamte Freizeit einschließlich der Wochenenden der Medizingeschichte.

Mein DFG-Antrag wurde in Ulm von dem Medizinhistoriker vor Ort – Hans-Joachim Winckelmann¹⁶ (*1934) – unterstützt. Winckelmann war allerdings lediglich Lehrbeauftragter; ein medizinhistorisches Institut gab es in Ulm damals noch nicht – was jedoch seinem bereitwilligen Einsatz als Mentor keinen Abbruch tat. Nach Monaten bangen Wartens erhielt ich von der DFG eine Förderzusage. Eine Habilitation in Ulm war in Anbetracht des fehlenden Ordinariats ausgeschlossen, doch Hans-Joachim Winckelmann hatte für mich einen Kontakt zu dem zwei Autostunden entfernten medizinhistorischen Institut in Würzburg hergestellt, und dem dort tätigen Fachvertreter – Gundolf Keil¹⁷ (*1934) – fiel es nicht schwer, einem Nachwuchswissenschaftler, der ein DFG-Stipendium mitbrachte, den von der DFG eingeforderten Arbeitsplatz in seinem Institut zuzusagen. Da ich dort nicht zu den regulären etatmäßigen Institutsmitarbeitern gehörte (was sich nie ändern sollte),

¹⁵ Sander (1989).

¹⁶ Hans-Joachim Winckelmann absolvierte das Studium der Pharmazie, Biochemie und Geschichte. Seit 1972 hat er Lehraufträge an der Universität Ulm für Geschichte der Medizin, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte und Struktur medizinischer Ethik inne. Vgl. dazu Universität Ulm (2019).

¹⁷ Gundolf Keil studierte Medizin, Germanistik, Volkskunde, Klassische Philologie und Geowissenschaften. Von 1973 bis 2003 war er Professor an der Universität Würzburg und stand zugleich dem dortigen Institut für Geschichte der Medizin vor. 2004 erfolgte seine Emeritierung. Vgl. dazu Würzburg WIKI (2018).

wurde ich für meine Präsenzzeiten in der Institutsbibliothek angesiedelt. Zudem benötigte die DFG eine Zusage des amtierenden Dekans, dass die Würzburger Fakultät bereit sei, mich – den DFG-Stipendiaten aus Ulm – zu habilitieren, sofern die erforderlichen Leistungen erbracht würden. Der Dekan kam dieser Bitte sofort nach – und ich freute mich über dieses Dokument, das mir Sicherheit gab und meine Arbeit beflügelte.

Just in dieser Zeitphase – um 1994/95 – stand in Ulm ein Chefwechsel bevor: Reinhold Mayer¹⁸ (*1929), zu dem ich stets ein herzliches und vertrauensvolles Verhältnis hatte, stand vor der Emeritierung. Diese Zäsur wollte ich nutzen, um mich *peu à peu* umzuorientieren. So fungierte ich bereits seit 1995 als Lehrbeauftragter für Medizingeschichte an der Universität Würzburg, blieb aber noch für ein Jahr bei Mayers Nachfolger in Ulm tätig, bevor ich 1996 das im Vorjahr gewährte DFG-Stipendium antrat und ganz in die Medizingeschichte wechselte.

Das Jahr 1995 begründete jedoch auch noch in einer anderen Hinsicht eine Zäsur: Ich hatte nun zum ersten Mal „richtigen“ Kontakt zur „Scientific Community“ der Medizingeschichte aufnehmen können und hörte mich nun nach den grundsätzlichen Chancen auf eine Planstelle bzw. auf eine Professur um. Dabei interessierte mich als junger Habilitand besonders, wie die Ausbildungswege der jüngeren Ordinarien aussahen und wie die Ausschreibungstexte auf derartige Lehrstühle lauteten. Die Antworten auf meine unbekümmert gestellten Fragen waren niederschmetternd: meine Fächerkombination – Zahnmedizin und Geschichte – lag offensichtlich neben den Anforderungen. Noch nie in der Geschichte des Faches, so bedeuteten mir mehrere arrivierte Kollegen jeweils auf Nachfrage, sei ein Zahnarzt auf einen Lehrstuhl berufen worden, und ohnehin schrieben die jüngeren Ausschreibungstexte nahezu ausnahmslos die *ärztliche* Approbation vor oder sie erklärten ein Doppelstudium unter Einschluss des Faches *Medizin* für vorzugswürdig.

Nun hörte ich ganz einschlägige und übereinstimmende Aussagen, auf die ich nicht vorbereitet war und die ich nicht wahrhaben wollte: Habilitieren war *eine* Sache, aber wenn ich eine wirkliche *Berufungschance* haben wolle, müsse ich Arzt werden – umso mehr, als ich als Geburtsjahrgang 1964 zu den „Baby Boomern“ gehörte, unter denen die Konkurrenz schon zahlenmäßig sehr groß war. Diese Wahrheit war mehr als schmerzlich, weil sie bedeutete, dass die beiden erlernten Berufe und beide nachfolgenden Promotionen für das Berufsziel gleichsam umsonst waren – sofern ich mich nicht erneut als Student einschreiben und nunmehr Humanmedizin studieren würde. Da einem Zahnarzt in Deutschland nur zwei der zwölf Pflichtsemester im Fach Humanmedizin anerkannt werden, hieß dies, erneut mindestens zehn Semester zu studieren. Diese Erkenntnis zog mir regelrecht den Boden unter den Füßen weg. Während ich mich bis 1994 auf dem richtigen Weg wähnte und nicht ohne Stolz auf Doppelstudium und Doppelpromotion verwies, fühlte ich mich nun über Nacht – neudeutsch formuliert – als *biggest loser*, der zehn Jahre auf das falsche Pferd gesetzt und einem Phantom nachgejagt war.

Meine früheren zahnärztlichen Kommilitonen hatten längst gutgehende Praxen und ich sollte wieder als Student anheuern. War ich dazu bereit? Und war ich in der Lage, noch ein drittes Studium zu absolvieren? Und wäre es möglich, parallel zu diesem Studium die

¹⁸ Reinhold Mayer war Ärztlicher Direktor der Abteilung konservierende Zahnheilkunde, Parodontologie und Kinderzahnheilkunde am Universitätsklinikum Ulm. Seine Emeritierung erfolgte im Jahr 2005. Vgl. dazu Ludwig (2019).

Habilitation weiterzuverfolgen? Und würde mich dies dem Ziel einer Professur im Fach Medizingeschichte überhaupt näherbringen? Wäre diese Belastung meinen mitbetroffenen Eltern und insbesondere meiner Ehefrau zuzumuten? Hinzu kam, dass ich selbst im Falle einer späteren Berufung nicht annähernd den Verdienst hätte, den ich als niedergelassener Zahnarzt erreichen könnte.

In dieser Situation erfuhr ich die uneingeschränkte Unterstützung meiner Ehefrau. Sie ermutigte mich nachhaltig zum erneuten Studium. Also war die Sache entschieden – letztlich half nur die Flucht nach vorn, doch in den nächsten fünf Jahren sollten mich Selbstzweifel ständig begleiten.

Die neue Konstellation war in jeder Hinsicht sportlich: Meine Frau arbeitete in Senden bei Ulm als Zahnärztin, mein Habilitationsprojekt und meine Lehrverpflichtungen banden mich an Würzburg und den Studienplatz in Humanmedizin hatte ich in Homburg/Saar. Es war eine strapaziöse Zeit, die nicht nachahmenswert ist, und ich erinnere mich an endlose Autofahrten, die mir nach und nach dreizehn Punkte in Flensburg bescherten.

Ab April 1996 gehörte ich – mittlerweile einunddreißig Jahre alt – in Homburg wieder zu den vorklinischen Studierenden; ich betrat dieselben Räume wie zwölf Jahre zuvor und hatte etliche „Déjà-vu-Erlebnisse“. Ich bezog wieder mein Jugendzimmer bei meinen Eltern im nördlichen Saarland, wo ich wie in alten Zeiten umsorgt wurde, und bildete wie seinerzeit Lerngemeinschaften mit Neunzehn- und Zwanzigjährigen. In derselben Zeitphase unterrichtete ich in Würzburg – in der Rolle eines Lehrbeauftragten – Medizinstudierende derselben Semester in Medizinischer Terminologie. Die Wochenenden verbrachte ich mit (oder richtiger: *bei*) meiner Frau in unserer Wohnung in Oberelchingen bei Ulm und paukte. Zum Nachdenken kam ich kaum, denn ich hatte alle Hände voll zu tun, den Spagat zwischen Studium, Lehrverpflichtungen, Habilitationsprojekt und den verbliebenen „Resten“ eines Privatlebens hinzubekommen.

Hatte ich das Doppelstudium noch mit großem Ehrgeiz verfolgt und jeweils mit Bestnoten abgeschlossen, auch um das Stipendium der Studienstiftung nicht zu gefährden, war ich nun bescheidener: Aus mir war ein pragmatischer Student geworden, der nach dem Minimum-Maximum-Prinzip verfuhr. Mir ging es vorrangig darum, die Prüfungen zu bestehen und in der Regelzeit durchzukommen. Das Habilitationsprojekt sollte nicht leiden. Tatsächlich wurde mir dann im klinischen Studienabschnitt noch mal ein Semester anerkannt – das Prüfungsamt in Homburg hatte ein Einsehen –, sodass ich de facto nach neun Semestern in die mehrmonatige ärztliche Prüfung gehen konnte, die ich im Herbst 2000 mit „gut“ abschloss. Elf Jahre zuvor wäre ich unzufrieden gewesen, in der veränderten Situation konnte ich die Note als Erfolg ansehen.

Trotz des laufenden Medizinstudiums hatte ich mein bis 1998 terminiertes DFG-Stipendium fristgerecht zum Abschluss bringen und – Ende 1998 – die im Projekt erarbeitete Schrift als Habilitationsleistung einreichen können. Und so gewährte mir die DFG auch noch einen Druckkostenzuschuss für die anschließende Buchpublikation.¹⁹ Das Gute an meinem Studentendasein war, dass ich mehrwöchige Semesterferien hatte, die ich konsequent zu Archivbesuchen nutzte. Letztere waren zahlreich, denn meine Habilitationschrift hatte auf Auswertungen der „Inventuren und Teilungen“ in mehreren Dutzenden

¹⁹ Groß (1999).

Stadtarchiven in Württemberg beruht. Mein 1993 etabliertes Verfahren, reichlich Geld in Archivkopien zu investieren und somit einen Teil der Auswertungen in das heimische Arbeitszimmer und in die Wochenenden zu verlagern, hatte ich bis 1998 konsequent beibehalten: Nicht Geld, sondern Zeit war in meinem Fall die kostbarste Ressource, die es mit Bedacht einzusetzen galt.

1999 erfolgte in Würzburg meine Ernennung zum Privatdozenten und die Drucklegung meiner Habilitationsschrift. Zu dieser Zeit begann ich auch in Homburg mit meinem Praktischen Jahr (PJ). Es war retrospektiv die schönste Zeit des Studiums, in der ich umfangreiche Erfahrungen in der Krankenversorgung sammelte, insbesondere in der Nephrologie, der Kieferchirurgie und der Psychiatrie. In dieser letzten und weitgehend prüfungsfreien Etappe wollte ich mir auch über eine mögliche Promotion zum Dr. med. Gedanken machen. Hans-Joachim Winkelmann hatte mir den Rat gegeben, auch noch den medizinischen Doktorgrad anzustreben, da ich im Kreis der Medizinhistoriker weiterhin als der Zahnmediziner galt. Tatsächlich hatte ich auch nur wenigen Leuten offenbart, dass ich Medizin studierte – insbesondere, weil ich nicht sicher war, ob ich bis zum Ende durchhalten würde. Er argumentierte sinngemäß: „Als Medizinhistoriker musst du den ‚Dr. med.‘ führen, der ‚Dr. med. dent.‘ nützt dir wenig. Ansonsten realisieren die Leute nicht, dass du Medizin nachstudiert hast, und stecken dich weiterhin in die ‚Zahni-Ecke‘.“

Letzteres wollte ich unbedingt verhindern, und so nahm ich sein Angebot an, bei ihm in Ulm zu promovieren. Ein Thema war schnell gefunden: Es sollte die Geschichte der Leichenschau in Württemberg werden. Auf die Leichenschauer war ich im Zuge meiner Wundarzt-Recherchen in den Stadtarchiven gestoßen, denn es gab durchaus Schnittflächen zwischen beiden Berufen. Ich hatte also quellentechnisch schon vorgearbeitet und einen ersten Fundus von kopierten Archivalien und Sekundärliteratur in meinem heimischen Arbeitszimmer angesammelt, den ich nach Abschluss meiner ärztlichen Examensprüfungen (2000) sukzessive ergänzte. 2001 konnte ich dann die Promotionsschrift einreichen. Das Rigorosum fand im selben Jahr statt, und 2002 erschien die Buchfassung.²⁰ Gut 17 Jahre nach der Aufnahme meines Studiums an der Universität des Saarlandes erklärte ich nun meine Ausbildung zum Medizinhistoriker für abgeschlossen und ich trat in die Phase der Bewerbung um einen Lehrstuhl im Fach Medizingeschichte ein.

Genau genommen ging es zwischenzeitlich um Lehrstühle im Fach Medizingeschichte *und* Medizinethik, denn mehr und mehr medizinische Fakultäten gingen dazu über, dem wachsenden medizinethischen Klärungsbedarf Rechnung zu tragen und die angestammten medizinhistorischen Lehrstühle zu Ordinariaten für „Medical Humanities“ auszuweiten. Hierfür sollte dann 2002 – im Kontext einer neuen ärztlichen Approbationsordnung²¹ – offiziell der deutsche Begriff „Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin“ (GTE) eingeführt werden. Mir war diese Entwicklung sehr recht, denn die Medizinethik interessiert mich ähnlich stark wie die Medizingeschichte, und ich hatte bereits um 1998 damit begonnen, meine publikatorischen Aktivitäten auf diese Teildisziplin auszuweiten.

In den Jahren 2003 und 2004 wurde ich tatsächlich erstmals zu Probevorträgen eingeladen und erhielt schließlich Ende 2004 einen Ruf nach Aachen. Es folgte eine fünfmonati-

²⁰ Groß (2002).

²¹ ÄApprO (2002).

ge Phase der Verhandlungen. Das medizinhistorische Institut sollte anlässlich meiner Berufung zu einem GTE-Institut ausgebaut werden, was sich auch im Raum- und Personaletat niederschlagen musste. Zum 1. Juni 2005 trat ich dann meinen neuen Job an. Mein Berufswunsch war nach vielen Irrungen und Wirrungen wahr geworden.

4. Epilog

Hätte ich 1984 absehen können, dass ich siebzehn Jahre brauchen würde, um meinen Ausbildungsweg zum Medizinhistoriker abzuschließen, und hätte ich gewusst, dass der Lehrstuhl in Aachen im Jahr 2005 meine allererste Planstelle im Fach Medizingeschichte sein würde, hätte ich sicherlich eine andere Berufswahl getroffen. Schlussendlich habe ich mich von 1989 (zahnärztliche Approbation) bis 2005 (Rufannahme) – abgesehen von den erwähnten Stipendien und sporadischen Drittmittelprojekten – im Wesentlichen über den Zahnarztberuf finanziert: Von 1990 bis 1996 als Hochschulassistent an der Ulmer Zahnklinik, seit 1999 als Sozius in einer von meiner Frau und mir gegründeten Gemeinschaftspraxis. Hier war ich allerdings nur zu ausgesuchten Zeiten tätig, die sich an meinen Stundenplänen, Lehrveranstaltungen oder sonstigen wissenschaftlichen To-dos orientierten; das Gros der Praxisarbeit lag bei meiner Frau.

Mit der Rufannahme 2005 legte ich dann meinen Kassensitz nieder und sagte der Patientenversorgung endgültig ade. Es folgten noch einmal zwei Jahre des Pendelns, bis meine Frau die Praxis veräußert hatte und mir mit den beiden Kindern nach Aachen folgen konnte. Nun hatte ich zum ersten Mal seit Aufnahme meines Doppelstudiums Mitte der 1980er Jahre das Gefühl, an *einem* konkreten Ort sesshaft zu sein.

Rückblickend ist es sicherlich einer gewissen Unbekümmertheit bzw. Naivität, aber auch einem nicht unerheblichen Starrsinn zuzuschreiben, einem Berufswunsch nachzuhängen, für den die Universitäten seinerzeit keinen genuinen Ausbildungsweg vorsahen oder überhaupt anboten. Heute haben sich diese Rahmenbedingungen allerdings entscheidend geändert:

Dies betrifft zum Ersten das Anforderungsprofil: Mittlerweile gibt es in unserem Fach einen deutlich höheren Anteil an Habilitanden und Lehrstuhlbewerbern, die sich ausschließlich in den Geisteswissenschaften qualifiziert haben. Dies hat nicht nur mit einer veränderten Konkurrenzsituation zu tun – die hohen Habilitandenzahlen der „Baby-Boomer-Generation“ sind vorbei –, sondern mehr noch mit veränderten Verdienstmöglichkeiten: Seit etwa zehn Jahren verdienen diejenigen Ärzte, die in der Krankenversorgung tätig werden, deutlich mehr Geld als diejenigen, die an einem *theoretischen* medizinischen Institut – etwa in der Medizingeschichte oder in der Anatomie – angestellt sind. Dadurch haben die medizinisch-theoretischen Institute deutlich an Anziehungskraft eingebüßt, und ebendies hat in unserem Fach zu einem Mangel speziell an *medizinisch* vorgebildetem Nachwuchs geführt.

Hinzu kommt ein zweiter Unterschied zur damaligen Situation: Mittlerweile gibt es im internationalen wie im nationalen Maßstab zahlreiche vorgezeichnete Ausbildungswege für Studierende, die in der Medizin- und der Wissenschaftsgeschichte – zu welcher auch die Geschichte der Naturwissenschaften sowie die Technikgeschichte zu zählen ist – tätig werden wollen. Die heutigen Optionen sollen an dieser Stelle kurz exemplarisch referiert

werden, um den reinen Fallcharakter dieses Aufsatzes zu verlassen. Der erste Blick soll dabei den internationalen Studiengängen gelten:

Die „Newcastle University“ bietet beispielsweise einen postgradualen Masterstudiengang in „History of Medicine“ (MA) an, der sowohl „full time“, als auch in Teilzeit absolviert werden kann.²² Die „University of Oxford“ hat demgegenüber einen Studiengang zum Master of Science (MSc) in „History of Science, Medicine and Technology“ in ihren Programm. Er ist als „specialist one-year course“ angelegt. Hierzu heißt es: „You may specialise in the history of science and technology or the history of medicine, although the boundaries between these areas are deliberately permeable.“²³ Am „King’s College London“ kann man ein „History of Medicine Intercalated BSc degree“ erwerben. Dabei handelt es sich um einen „interdepartmental study course that examines health and disease in past societies“.²⁴

Im deutschen Sprachraum bietet die Universität Jena den Studiengang „Geschichte der Naturwissenschaften“ an – und zwar sowohl als Bachelor- als auch als Masterstudiengang. Zum Masterstudiengang heißt es:

„Der forschungsorientierte Masterstudiengang vermittelt Inhalte und Methoden der Geschichte der Naturwissenschaften auf fortgeschrittenem Niveau. Zielsetzung ist dabei, aus einer historischen Perspektive Aussagen und Zusammenhänge einzelner Disziplinen den Traditionslinien des jeweiligen Faches zuzuordnen und kritisch zu bewerten. Insgesamt vermittelt der Masterstudiengang Geschichte der Naturwissenschaften Ihnen die Fähigkeit zu einer historischen und methodologischen Reflexion über Wissen und Wissenschaft [...] Eine Besonderheit des Jenaer Masterstudiengangs liegt darin, dass Studierende mit erstem geisteswissenschaftlichen Studienabschluss mit Studierenden mit naturwissenschaftlichem Studienabschluss zusammengeführt werden.“²⁵

Die Universität Regensburg hat ihrerseits den Studiengang „Wissenschaftsgeschichte“ im Programm – mit den Abschlüssen Bachelor und Master. Ziel dieses Studiums ist

„die Vermittlung von Inhalten und Methoden der Wissenschaftsgeschichte auf fortgeschrittenem Niveau, um diese sowohl für eine anspruchsvolle Berufstätigkeit als auch für die Weiterqualifikation in der Forschung nutzbar machen zu können. Der Masterstudiengang orientiert sich am spezifischen Profil der Regensburger Wissenschaftsgeschichte sowie am internationalen Diskussionsstand des Faches ‚History of Science‘. Dazu gehört die Vermittlung einer Doppelqualifikation in der Geschichte der Wissenschaften sowie in den Objektdisziplinen. Das Studium soll in die Lage versetzen, wissenschaftliches Wissen und Wissenschaft als soziales System hinsichtlich der Voraussetzungen, der Mechanismen des Wissenschaftswandels und der Folgen unter Einbeziehung des aktuellen Forschungsstandes historisch zu analysieren.“²⁶

²² Newcastle University (2018).

²³ University of Oxford (2019).

²⁴ King’s College London (2018).

²⁵ Friedrich-Schiller-Universität Jena (2019a); Friedrich-Schiller-Universität Jena (2019b).

²⁶ Universität Regensburg (2017).

Wissenschaftsgeschichte kann man in Deutschland heutzutage sogar an der Fachhochschule studieren; die FH Münster bietet diesen Studiengang an.²⁷ Auch die Universität Wien hat das Studium der Wissenschaftsgeschichte (History of Science) im Programm. Das Masterstudium trägt den Titel „HPS – History and Philosophy of Science“ und verfolgt das Ziel „inhaltslich breite und methodologisch präzise Kompetenzen“ zu entwickeln

„zur Rekonstruktion, Analyse und Evaluierung von: 1. historischen Entwicklungen des wissenschaftlichen Feldes (Konzepte, Wissensfelder, Institutionen, Biographien) in politik-, sozial-, kultur- und geschlechterhistorischen Kontexten; 2. wissenschaftsphilosophischen Modellen und Fragestellungen; 3. gesellschaftlichen Ursachen, Zusammenhängen und Folgen des wissenschaftlichen Forschens“.²⁸

Noch ein letztes Wort zu den Tätigkeitsfeldern und Kooperationsmöglichkeiten eines Medizinhistorikers: Das traditionell an der Medizinischen Fakultät verortete Fach²⁹ ist per se sehr interdisziplinär ausgerichtet und somit auch in besonderem Maße anschlussfähig für verschiedene (historische) Spezialfächer. Vor diesem Hintergrund kann es kaum überraschen, dass auch das Aachener Institut für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin sehr schnell in Kontakt mit dem Historischen Institut der RWTH und seinen Lehrstühlen (Alte Geschichte, Mittlere Geschichte, Geschichte der Frühen Neuzeit, Neuere und Neueste Geschichte), aber auch mit den übrigen, auf verschiedene Fakultäten verteilten Professuren (Kunstgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Technikgeschichte) kam. Bereits 2006 gründeten wir ein gemeinsames übergeordnetes Zentrum, das „Aachener Kompetenzzentrum für Wissenschaftsgeschichte“ (AKWG) der RWTH³⁰, für das ich als Sprecher fungiere. Wir arbeiten aber auch in vielen weiteren Bereichen zusammen – so bei der Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten oder bei interdisziplinären Promotionsprojekten im Fach Geschichte. Gerade erst wurde ein sehr stark nachgefragtes gemeinsames Seminar der Lehrstühle für Medizingeschichte sowie für Neuere und Neueste Geschichte zur Medizin im Nationalsozialismus konzipiert, das als Beleg für eine erfolgreiche Zusammenarbeit gelten kann.

Aus meiner Sicht macht dieses kooperative Element das Fach Medizingeschichte aus: Als Querschnittsdisziplin lebt sie von der Zusammenarbeit, von der Forschungspartnerschaft. Beides zeigt sich z.B. auch in der konkreten wissenschaftlichen Zusammenarbeit unseres Instituts mit Armin Heinen³¹ (*1952), dem Jubilar und Herausgeber dieses Buches. So ist der vorliegende Band bereits unser sechstes gemeinsames Buchprojekt. Zuvor konnten wir in den Jahren 2006 bis 2017 zu den unterschiedlichsten Themen und in unterschiedlichen Forschungskontexten zusammen publizieren – angefangen von der Geschichte der Todesstrafe über den historischen Umgang mit der menschlichen Leiche, die „Konstruktion von Nordrhein-Westfalen“, die Forschungsfreiheit bis hin zur Zukunftsforschung.³² Auch die Buchreihe des AKWG hat es dank der guten Zusammenarbeit der

²⁷ FH Münster University of Applied Sciences (2019).

²⁸ Universität Wien (2018).

²⁹ Frewer/Roelcke (2001).

³⁰ Zur Geschichte und Entwicklung des AKWG seit 2006 vgl. Groß/Morisch (2018).

³¹ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

³² Heinen (2006); Groß et al. (2008); Heinen (2010); Heinen (2017); Heinen (2018).

Aachener Historiker seit ihrer Gründung 2007 bereits zu zweiundzwanzig größtenteils gemeinschaftlichen Bänden gebracht.

Damit ist zugleich der wesentliche Unterschied zwischen meiner Zeit der Qualifikation *zum* Medizinhistoriker und meiner jetzigen Tätigkeit *als hauptamtlicher Vertreter dieses Faches* genannt: Auf dem Weg zum Medizinhistoriker hatte ich lange Zeit als „Einzelkämpfer“ agiert – mal mehr, mal weniger planvoll. Mit meiner heutigen medizinhistorischen Arbeit empfinde ich mich als integriertes Mitglied einer wissenschaftlichen Gemeinschaft – in Aachen, aber auch in anderen Netzwerken. Deshalb kann ich sagen: Ende gut, alles gut.

Literatur

1. Braun (1986): Karin Braun (Hrsg.), Studien zur klassischen Archäologie. Friedrich Hiller zu seinem 60. Geburtstag am 12. März 1986, Saarbrücken 1986 (= Saarbrücker Studien zur Archäologie und alten Geschichte, 1).
2. Frewer/Roelcke (2001): Andreas Frewer, Volker Roelcke (Hrsg.), Die Institutionalisierung der Medizinhistoriographie – Entwicklungslinien vom 19. ins 20. Jahrhundert, Stuttgart 2001.
3. Groß (1990/1996): Dominik Groß, Die dynamisierende Wirkung der Kurierfreiheit: Vereinswesen und Interessenpolitik der deutschen Zahnärzteschaft zwischen 1869 und 1900 unter dem Einfluss der geltenden Gewerbeordnung (Magisterarbeit Saarbrücken 1990), Marburg 1996 (= Edition Wissenschaft, 7).
4. Groß (1991): Dominik Groß, Regulationsthermographische Untersuchungen bei Gesunden und bei Patienten mit chronischen Erkrankungen der Leber und der Gallenblase unter Berücksichtigung des Wärmebildes der Zähne, Homburg/Saar 1990 (= Diss. zahnmed. 1991).
5. Groß (1994): Dominik Groß, Die schwierige Professionalisierung der deutschen Zahnärzteschaft (1867-1919), Frankfurt am Main 1994 (= Europäische Hochschulschriften, 609).
6. Groß (1999): Dominik Groß, Die Aufhebung des Wundarztberufs – Ursachen, Begleitumstände und Auswirkungen am Beispiel des Königreichs Württemberg (1806-1918), Stuttgart 1999 (= Sudhoffs Archiv, Beiheft 41).
7. Groß (2002): Dominik Groß, Die Entwicklung der inneren und äußeren Leichenschau in historischer und ethischer Sicht, Würzburg 2002.
8. Groß et al. (2008): Dominik Groß, Armin Heinen, Walter Kaiser, Paul Thomes, Die Konstruktion von Nordrhein-Westfalen. Eine Projektskizze, in: Gertrude Cepl-Kaufmann, Dominik Groß, Georg Mölich (Hrsg.), Wissenschaftsgeschichte im Rheinland unter besonderer Berücksichtigung von Raumkonzepten, Kassel 2008 (= Studien des Aachener Kompetenzzentrums für Wissenschaftsgeschichte, 2), S. 213-222.
9. Groß/Morisch (2018): Dominik Groß, Susanne Morisch, Freiheit und Verantwortung – Leitplanken der Wissenschaft? Einführung, in: Dominik Groß, Julia Nebe (Hrsg.), Forschung zwischen Freiheit und Verantwortung – Die wissenschaftshistorische Perspektive, Kassel 2018 (= Studien des Aachener Kompetenzzentrums für Wissenschaftsgeschichte, 19), S. 7-20.
10. Haubrichs/Jäschke/Oberweis (1999): Wolfgang Haubrichs, Kurt-Ulrich Jäschke, Michael Oberweis (Hrsg.): Grenzen erkennen – Begrenzungen überwinden. Festschrift für Reinhard Schneider zur Vollendung seines 65. Lebensjahrs, Sigmaringen 1999.
11. Heinen (2006): Armin Heinen, Das „neue Europa“ und das „alte Amerika“. Die Geschichte der Todesstrafe in Deutschland, Frankreich und den USA und die Erfindung der zivilisatorischen Tradition Europas, in: Dominik Groß, Florian Steger (Hrsg.), Das Aachener Kompetenzzentrum für Wissenschaftsgeschichte. Proceedings-Band zu den Kick-Off-Workshops am 12.10., 26.10. und 20.11.2006, Aachen 2006 (= Berichte aus der Geschichtswissenschaft), S. 31-32.

12. Heinen (2010): Armin Heinen, Vom Nutzen und Nachteil der „dienstbaren Leiche“ für die Toten und die Lebenden: Ein Ideenskelett, in: Dominik Groß, Jasmin Grande (Hrsg.), Objekt Leiche. Technisierung, Ökonomisierung und Inszenierung toter Körper, Frankfurt am Main 2010, S. 429-451.
13. Heinen (2017): Armin Heinen, Schicksal – Zukunft – und das Leben als Spiel. Was die Geschichtswissenschaft über die Zukunft auszusagen vermag, in: Klaus Freitag, Dominik Groß (Hrsg.), Zurück in die Zukunft. Die Bedeutung von Diskursen über „Zukunft“ in der Wissenschaftsgeschichte, Kassel 2017 (= Studien des Aachener Kompetenzzentrums für Wissenschaftsgeschichte, 18), S. 137-156.
14. Heinen (2018): Armin Heinen, „Forschung zwischen Freiheit und Verantwortung“ – Ein Résumé, in: Dominik Groß, Julia Nebe (Hrsg.), Forschung zwischen Freiheit und Verantwortung. Die wissenschaftshistorische Perspektive, Kassel 2018 (= Studien des Aachener Kompetenzzentrums für Wissenschaftsgeschichte, 19), S. 253-260.
15. Krusenstjern (1994): Benigna von Krusenstjern, Was sind Selbstzeugnisse? Begriffskritische und quellenkundliche Überlegungen anhand von Beispielen aus dem 17. Jahrhundert, Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag 2 (1994), 3, S. 462-471.
16. Sander (1989): Sabine Sander: Handwerkschirurgen. Sozialgeschichte einer verdrängten Berufsgruppe, Göttingen 1989 (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 83).
17. Schulze (1996): Winfried Schulze (Hrsg.), Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte, Berlin 1996 (= Selbstzeugnisse der Neuzeit, 2).
18. Speck (2004): Ulrich Speck, Beichte und Verhör. Historische Inspirationen: Zum Tode von Richard van Dülmen, Frankfurter Rundschau vom 21. Januar 2004.
19. Thorau/Penth/Fuchs (2003): Peter Thorau, Sabine Penth, Rüdiger Fuchs (Hrsg.), Regionen Europas – Europa der Regionen. Festschrift für Kurt-Ulrich Jäschke zum 65. Geburtstag, Köln 2003.

Internetquellen

1. ÄApprO (2002): Bundesministerium für Gesundheit, Approbationsordnung für Ärzte vom 27. Juni 2002 (ÄApprO 2002, BGBl. I S. 2405), die zuletzt durch Artikel 5 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist. Zuletzt geändert durch Art. 5 G v. 17.7.2017 I 2581; https://www.gesetz-im-internet.de/_appro_2002/_ÄApprO_2002.pdf (gesehen: 21.04.2019).
2. Anonymous (2019): Anonymous, Elisabeth Fehrenbach, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 19. Januar 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_Fehrenbach (gesehen: 21.04.2019).
3. Deutsche Biographie (2019): Hoensch, Jörg K., in: Deutsche Biographie; <https://www.deutsche-biographie.de/pnd120367726.html> (gesehen: 21.04.2019).
4. FH Münster University of Applied Sciences (2019): FH Münster University of Applied Sciences, Wissenschaftsgeschichte (History of Science); <https://www.fh-muenster.de/ciw/personal/professoren/juestel/wissenschaftsgeschichte.php> (gesehen: 21.04.2019).
5. Friedrich-Schiller-Universität Jena (2019a): Friedrich-Schiller-Universität Jena, B.A. Geschichte der Naturwissenschaften, Ergänzungsfach, Modulkatalog; <http://pinguin.bio.logie.uni-jena.de/fakultaet/studorg/modkatbegn.pdf> (gesehen: 21.04.2019).

6. Friedrich-Schiller-Universität Jena (2019b): Friedrich-Schiller-Universität Jena, Geschichte der Naturwissenschaften. Studieninformationen zum Masterstudiengang Geschichte der Naturwissenschaften; https://www.uni-jena.de/Studium/Studienangebot/MSc_Geschichte_der_Naturwissenschaften.html (gesehen: 21.04.2019).
7. Girardet (2019): Klaus Martin Girardet, Univ.-Professor Dr. Klaus Martin Girardet, M.A.; <http://www.uni-saarland.de/fak3/fr39/Girardethomepage/currvit.html> (gesehen: 21.04.2019).
8. King's College London (2018): King's College London, History of Medicine Intercalated BSc degree; <https://www.kcl.ac.uk/study/undergraduate/courses/history-of-medicine-ibs.c.aspx> (gesehen: 09.11.2018).
9. Ludwig (2019): Peter Ludwig, Ein Mann der ersten Stunde. Emeritiert: Reinhold Mayer; https://oparu.uni-ulm.de/xmlui/bitstream/handle/123456789/250/vts_306.pdf?sequence=1&isAllowed=y (gesehen: 21.04.2019).
10. Newcastle University (2018): Newcastle University, History of Medicine MA, 01. October 2018; <https://www.ncl.ac.uk/postgraduate/courses/degrees/history-of-medicine-ma/#profile> (gesehen: 21.04.2019).
11. Uhrig (2010): Irina Uhrig, Rainer Hudemann als Professor an die Pariser Sorbonne berufen, 04. August 2010; <https://idw-online.de/de/news381682> (gesehen: 21.04.2019).
12. Universität Regensburg (2017): Universität Regensburg, Wissenschaftsgeschichte M.A., 05. Juli 2017; <https://www.uni-regensburg.de/studium/studienangebot/studiengaenge-a-z/wissenschaftsgeschichte-ma/index.html> (gesehen: 21.04.2019).
13. Universität Ulm (2019): Universität Ulm, Prof. Dr. Dr. Hans-Joachim Winkelmann; <https://www.uni-ulm.de/med/med-medgeschichte/mitarbeiter/mitarbeiter/winkelmann-hans-joachim-prof-dr-dr-univ-de-paris/> (gesehen: 21.04.2019).
14. Universität Wien (2018): Universität Wien, Studienservice und Lehrwesen, HPS - History and Philosophy of Science (Master), 23. Mai 2018; <https://slw.univie.ac.at/studieren/masterstudien/hps-history-and-philosophy-of-science-wissenschaftsphilosophie-und-wissenschaftsgeschichte-master/> (gesehen: 21.04.2019).
15. University of Oxford (2019): University of Oxford, MSc in History of Science, Medicine and Technology, 24. January 2019; <https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/msc-history-science-medicine-and-technology?wssl=1> (gesehen: 21.04.2019).
16. Würzburg WIKI (2018): Würzburg WIKI, Gundolf Keil, 28. Dezember 2018; https://wuerzburgwiki.de/wiki/Gundolf_Keil (gesehen: 21.04.2019).

Das Geschichtsstudium der 1990er Jahre

Klaus Freitag

Mein Studium habe ich in an der damaligen Gesamthochschule-Universität Siegen im südlichen Westfalen im Wintersemester 1985/86 begonnen. Siegen war mein damaliger Wohnort. Ich bin zwar dort nicht geboren, aber in der Nähe aufgewachsen und seit meiner frühen Jugend wohnten wir in Siegen, wo ich auch am Gymnasium am Rosterberg (heute Peter-Paul-Rubens-Gymnasium) im Jahr 1984 Abitur gemacht hatte. Meine Schule war ein neusprachliches Gymnasium mit einer starken mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausrichtung. In einem neusprachlichen Gymnasium wurden mindestens zwei lebende Fremdsprachen z.B. Englisch und Französisch unterrichtet. Anders als im humanistischen oder altsprachlichen Gymnasium wurde am Gymnasium am Rosterberg zwar noch Latein angeboten, nicht aber (Alt-)Griechisch. Das Thema der Alten Sprachen hat mich in meiner Schulzeit noch nicht weiter beschäftigt, das sollte sich später aber entscheidend ändern. Zwar hatte ich mich seit der siebten Klasse für Latein als zweite Fremdsprache entschieden, aber mir wäre es zur damaligen Zeit nie in den Sinn gekommen, über das Erlernen des Altgriechischen nachzudenken. Meine beiden Leistungskurse habe ich in Englisch und Deutsch belegt, Geschichte war mein viertes Abiturfach, in dem ich eine mündliche Prüfung absolvierte.

Meine Entscheidung für den Universitätsstandort Siegen war von durchaus pragmatischen Gründen geprägt. Ich konnte weiter zu Hause wohnen bleiben und war erst einmal in der Lage, mich relativ frei und unabhängig im Studium zu orientieren, und das war dringend erforderlich, weil ich überhaupt keine konkreten Vorstellungen davon hatte, was ein Studium überhaupt bedeutete. Meine Eltern hielten sich aus meiner Studienplanung vollkommen heraus, weil sie beide aus Verhältnissen kamen, die man dem Arbeitermilieu mit einem niedrigen Bildungshintergrund zuordnen kann.

Wichtig war nur die Fürsorge für eine finanzielle Ausstattung, und die war von vornherein vorläufig gesichert, da ich Anspruch auf Förderung durch das „Bundesausbildungsförderungsgesetz“ (BAföG) geltend machen konnte. Insofern bin ich auch in gewisser Weise ein Produkt der sozialdemokratisch-liberalen Politik der 70er Jahre. Hier setzte sich die Einsicht durch, dass „Bildung für Alle“ eine wichtige gesellschaftliche Forderung sei und eine universitäre Ausbildung für einen gesellschaftlichen Aufstieg sorgen könnte. Nun waren in verstärktem Maße auch Kinder aus einkommensschwachen und mit niedrigem Bildungshintergrund versehenen Familien in der Lage, die Universitäten zu besuchen. Meine Eltern hatten während meiner Schulzeit eine Förderung für Schüler an allgemeinbildenden Schulen im Rahmen des sogenannten „Schülerbafögs“ erhalten. Unmittelbar nach dem Regierungswechsel von der sozial-liberalen zu einer CDU/CSU und FDP-Koalition erfolgte im Jahr 1983 die fast vollständige Abschaffung der Schülerförderung.

Ich gehörte dann zu den ersten Jahrgängen, die staatliche Unterstützung im Rahmen der Studierendenförderung nur noch als volles Darlehen gewährt bekamen, nachdem das BAföG in der Ära Kohl im Jahre 1983 in ein reines Darlehen umgewandelt worden war. Begründet wurde die Umstellung der Förderung auf Vollardlehen mit der Notwendigkeit

der Haushaltskonsolidierung. Die Konsequenz war, dass viele Kinder aus einkommensschwachen Familien, die ein Studium nicht selbst finanzieren konnten, sich von dem zu erwartenden Schuldenberg abschrecken ließen und auf ein Studium verzichteten. Der Anteil der Förderungsfälle sank bei Studenten in den Jahren zwischen 1980 und 1989 wohl erheblich. Bei durchschnittlich acht bis zehn Semestern Studienzeit konnte für jene Studierende, die den Höchstsatz erhielten, die Schuldensumme bis zu sechzig- bis siebzigtausend D-Mark betragen.

Im Jahre 1990 ruderte die Politik wieder zurück. Seit diesem Jahr musste das BAföG nur noch zur Hälfte zurückbezahlt werden. Trotz der Belastung in der Zukunft haben wir in unserer Familie gerne auf die Zahlung des Darlehens zurückgegriffen. Mein Schuldenberg durch BAföG-Zahlungen blieb denn auch durch einen glücklichen Zufall in einem vergleichsweise überschaubaren Rahmen. Seit meinem Wechsel an die Universität Münster im Jahre 1989 arbeitete ich als studentische und wissenschaftliche Hilfskraft mit einem Vertrag über neunzehn Stunden, so dass die Geldsumme, die als staatliche Förderung monatlich rücküberwiesen werden musste, reduziert werden konnte. Seit dem Jahr 1996, als ich meinen ersten Vertrag als wissenschaftlicher Mitarbeiter erhielt, habe ich das unverzins-te Darlehen über etwa neun Jahre mit fünfzig D-Mark pro Monat zurückgezahlt. Zudem konnte man nach dem Feststellungsbescheid einen Teilerlass wegen überdurchschnittlicher Leistungen beantragen, was dazu führte, dass mir ein Drittel meiner Schuldensumme erlassen wurde. Dieser Teilerlass, der auf 30% der Jahrgangsbesten festgelegt war, war sehr umstritten, da man auf die sozialen und organisatorischen Probleme verwiesen hat, die mit einer derartigen Regelung in Verbindung standen.

Auch in späteren Zeiten habe ich alle Entscheidungen, die mein Studium oder berufliche Planungen betrafen, vollkommen frei und auf mich alleine gestellt getroffen. Ich hatte schon in den letzten Tagen meiner Wehrdienstpflichtzeit, die ich für fünfzehn Monate in Niedersachsen in Stadtoldendorf absolvierte, mich bei der „Zentralen Vergabestelle für Studienplätze“ (ZVS) für ein Jura-Studium beworben und hatte auch einen Studienplatz in Bonn erhalten. Ein Jurastudium interessierte mich durchaus, zumal mein Bruder schon Jura an der Universität Marburg studierte. Ich habe den Studienplatz in Bonn jedoch nicht angenommen. Die Gründe für die Entscheidung gegen ein Jura-Studium kann ich heute nicht mehr recht nachvollziehen. Ich bin auf jeden Fall in Siegen geblieben und habe mich schließlich für ein Magisterstudium entschieden, das sich allgemein mit „Geschichte“, mit „Politik“ und mit „Literatur“ beschäftigen sollte. Das waren die Themen, die mich am meisten in der Schulzeit interessiert hatten, und ich konnte mir vorstellen, als Journalist oder in einer vergleichbaren Funktion tätig zu werden. Aber meine Vorstellungen, was ich denn mit dem MA-Abschluss anfangen könnte, waren wenig konkret ausgestaltet. Ich hatte das Glück, dass ich bald nach dem Beginn meines Studiums in verschiedene wissenschaftliche Projekte im Bereich der Geschichtswissenschaften einbezogen wurde. Spätestens seit meinem Wechsel von Siegen nach Münster stand fest, dass ich in Alter Geschichte promovieren wollte, ohne recht über die Konsequenzen dieser Entscheidung nachzudenken.

Wenn ich mich richtig erinnere, dann habe ich auch an einer Studienberatung der Universität Siegen teilgenommen und dort die Rückmeldung bekommen, dass man bloß nicht Geschichte oder Politik studieren solle, da man sowieso keine Aussicht auf einen Job nach dem Abschluss des Studiums hätte.

Man konnte zwischen zwei Studiengängen auswählen, wenn man sich für Geschichte interessierte: einmal mit dem Ziel, auf „Lehramt“ zu studieren, um das Staatsexamen zu erlangen; dann gab es die Möglichkeit, sich für den „Magister“ im Rahmen eines rein fachwissenschaftlichen Studiums in breiter Ausrichtung mit immerhin drei Fächern einzuschreiben. Ich habe mich bewusst für den Magisterstudiengang entschieden, der an den beiden Universitäten, an denen ich schließlich studiert habe, mit einem Hauptfach und zwei Nebenfächern organisiert war. Der Magisterstudiengang wurde von mir in Siegen mit den Fächern Geschichte, Politikwissenschaft und Allgemeiner Literaturwissenschaft studiert, wobei ich mich im ersten Semester dafür entschieden hatte, das Fach Politikwissenschaft als Hauptfach zu belegen.

Siegen hatte zu dieser Zeit noch eine junge Universität. Diese war 1972 als eine von fünf neuen Gesamthochschulen in NRW gegründet worden. Ziel war es hier, die theoretische und praxisorientierte Ausbildung enger miteinander zu verknüpfen, die Modelle „Hochschule“ und „Fachhochschule“ zusammenzufassen und mehr Chancengleichheit im universitären Bildungssystem herzustellen. Außerdem sollten die Regionalisierung und der lokale Bezug des Studienangebotes verstärkt werden. Ab dem Jahre 1980 führten die Gesamthochschulen den Titel „Universität-Gesamthochschule“ und an einer derartigen Universität habe ich mein Studium aufgenommen. Diese neue Benennung deutete schon an, dass das Modell in die Kritik geraten war und man sich hochschulpolitisch allmählich umorientierte. 2003 fand dieser Prozess einen gewissen Abschluss. Die Universität-Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen wurden in diesem Jahr auf Vorschlag eines Expertenrates in Universitäten umgewandelt, die eine neue Profilbildung in Forschung und Lehre erlangen sollten.

Ich hatte den Eindruck, dass zumindest die Betonung des regionalen und lokalen Bezugs in Siegen vergleichsweise gut umgesetzt wurde. Dies zeigte sich auch in der Ausrichtung im Lehrangebot, das im Rahmen der Geschichte in Siegen angeboten wurde. Hier konzentrierte man sich vor allem auf Themen der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte und auf kulturgeschichtliche Fragen, die mit einem Schwerpunkt auf die Regional- und Lokalgeschichte formuliert wurden.¹ Die Lehrveranstaltungen, die ich in Siegen (und später auch in Münster) besucht habe, orientierten sich an dem traditionellen Muster. Neben den Vorlesungen, die sich auf zentrale Themen der Geschichtswissenschaft konzentrierten, wurden Pro- und Hauptseminare sowie Übungen angeboten, die auch spezielle Fragestellungen in den Blick nahmen. Meine Erinnerung an Vorlesungen ist ambivalent. Ich habe fast keine Veranstaltung in dieser Kategorie bis zum Ende besucht, vielfach habe ich nicht verstanden, warum man nur Manuskripte vorliest. Ich bin dann lieber in die Bibliothek gegangen, um mich intensiv und in aller Ruhe mit einem wissenschaftlichen Text auseinanderzusetzen. Die Arbeit in den Bibliotheken wurde mir bald sehr wichtig, ich genoss die Zeit und viele Stunden, die ich in ihnen verbringen durfte. Als propädeutischer Start in das Studium war den Proseminaren, die in den drei Großepochen zu absolvieren waren, eine Einführung in das Studium der Geschichte vorgeschaltet, die auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitete und die nicht auf eine Epoche konzentriert war.

¹ Neutsch (1998), S. 85-94.

Für die Neuere Geschichte waren vor allem Prof. Dr. Jürgen Reulecke² (*1940) und seine damalige Assistentin Dr. Ute Daniel³ (*1953) zuständig: Reuleckes Forschungsschwerpunkt war und ist die Sozialgeschichte, insbesondere die Erforschung der Geschichte der Jugendbewegungen in Deutschland und die Stadt- und Urbanisierungsgeschichte. Ute Daniel, heute Professorin für Neuere Geschichte an der TU Braunschweig, hat sich als Vertreterin der „Neuen Kulturgeschichte“ etabliert und ist darüber insbesondere mit Hans-Ulrich Wehler⁴ als Hauptvertreter der Bielefelder Schule in einen wissenschaftlichen Disput geraten. Die neue Kulturgeschichte interessiert sich vor allem für die „symbolischen Formen“ der Vergangenheit: Zeichen, Metaphern, kollektive Repräsentationen und Rituale stehen im Mittelpunkt des historischen Interesses. Diese Forschungszugänge aus dem Bereich der Sozialgeschichte haben mich sehr geprägt und beeinflusst, obwohl ich später in der Alten Geschichte etwas anders angelegten Forschungsschwerpunkten nachgegangen bin.

An der Universität-Gesamthochschule Siegen haben wir über den „Historikerstreit“ lange diskutiert, der im Jahre 1986 „ausgebrochen“ ist. Diesen Diskurs haben wir vor allem auch im Rahmen einer studentischen Arbeitsgemeinschaft „Historikum“ geführt, die von Studierenden der Geschichtswissenschaft in Siegen gegründet worden war. Im „Historikerstreit“, einer öffentlich-intellektuellen Großkontroverse, ging es vor allem um die Frage nach der Bedeutung der Erinnerung an den nationalsozialistischen Judenmord für das historisch-politische Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland und um die wissenschaftliche Aufarbeitung des Judenmords als Zentralstellung für die NS-Zeit und den Zweiten Weltkrieg.⁵ Für mich war das ein sehr prägendes Ereignis und eine Diskussion, die meine Begeisterung für das Fach noch gesteigert hat.

In Siegen habe ich die Anfänge einer Digitalen Geschichtswissenschaft miterlebt. Es waren Schwellenjahre zur Digitalisierung. Der PC erhielt Einzug in das Institut und veränderte die Arbeitsumgebung des Historikers. In Siegen war man damals schon so weit, dass man Computerkurse für Historiker angeboten hat, deren erfolgreiche Absolvierung die erforderlichen Sprachkenntnisse, die man nachweisen musste, ersetzen konnte.

Die ersten Hausarbeiten habe ich noch mit Schreibmaschine verfasst und die TippEx Streifen benutzt. Der Computer erhielt aber bald Einzug in meinen Textproduktionsprozess. Damit hat sich nicht nur die Art und Weise des Schreibens und des wissenschaftlichen Arbeitens grundsätzlich geändert, sondern auch die Form des dabei entstehenden Manuskripts. Die Textverarbeitungssoftware in Kombination mit einem geeigneten Ausgabegerät (Laser- oder Tintenstrahldrucker) eröffnete weitaus vielfältigere Gestaltungsmöglichkeiten der Texte. Neue Versionen von Word für DOS folgten im Ein- oder Zweijahres-

² Jürgen Reulecke absolvierte das Studium der Geschichte, Germanistik und Philosophie und wirkte ab 2003 bis zu seiner Emeritierung als Professor für Zeitgeschichte an der Universität Giessen. Vgl. dazu Justus-Liebig-Universität Giessen (2019).

³ Ute Daniel studierte Geschichte, Germanistik und Linguistik und wirkt derzeit am Institut für Geschichtswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig. Vgl. dazu Technische Universität Braunschweig (2019).

⁴ Hans-Ulrich Wehler gehörte zu den einflussreichsten deutschen Historikern. Besonders engagiert hat er sich in Hinblick auf die Ausrichtung der deutschen Geschichtswissenschaft an der Sozialgeschichte und Modernisierungstheorie. Vgl. dazu Anonymous (2019a).

⁵ Herbert (2003), S. 94-113.

abstand, bis im Jahre 1989 die erste Windows-Version erschien, die das Einfügen von Tabellen möglich machte und die Benutzung des Textverarbeitungsprogramms erheblich erleichterte. Damit war der Wechsel von einer zeichenorientierten (DOS) zu einer graphischen Benutzeroberfläche (Windows) vollzogen. Eine Untersuchung hat am Beispiel der Universität Bern gezeigt, dass sich bei wissenschaftlichen Arbeiten zwischen 1982 (fast 100% der Arbeiten wurden auf Schreibmaschine geschrieben) und 1995 (100% der Texte werden mit Textverarbeitung am Computer verfasst) der Abschied von der Schreibmaschine vollzogen hat.⁶ Damit setzte sich ein grundsätzlicher Wandel in der Art und Weise des wissenschaftlichen Arbeitens durch. Für mich bedeutete diese Umorientierung vor allem die Verabschiedung vom Notizblock als dem bislang entscheidenden Medium der wissenschaftlichen Konzeption.

Als sich abzeichnete, dass mein Schwerpunkt künftig in der Alten Geschichte liegen sollte, habe ich an einem zweisemestrigen Sprachkurs für Altgriechisch teilgenommen, in dem ich der einzige „Historiker“ war. Der Rest der Teilnehmer bestand aus Theologiestudierenden, die das Griechische für ihr Studium benötigten. Dem Dozenten, Prof. Dr. Werner Deuse⁷ (*1944), einem Altphilologen, bin ich heute noch dankbar für die Vermittlung der Griechischkenntnisse. Meine Entscheidung, mich der Alten Geschichte zuzuwenden, war eine der wichtigsten Weichenstellungen in meinem gesamten Leben. Die Begeisterung für die Alte Geschichte hat der damals in Siegen tätige Professor für diese Epoche, Peter Funke⁸ (*1950), entfacht. Nach meinem ersten Semester hat mir Gerhard Fouquet⁹ (*1952), heute Professor in Kiel und ehemaliger Präsident der Christian-Alberts Universität, der damals als Assistent von Prof. Dr. Ulf Dirlmeier¹⁰ (1938-2011) für mittelalterliche Geschichte zuständig war, eine Stelle als studentische Hilfskraft angeboten, die ich mit Begeisterung angenommen habe. Irgendwann in dieser Zeit hat auch Prof. Funke mir das gleiche Angebot gemacht, und für ein paar Monate habe ich an der Universität neben meinem Studium für zwei Dienstherrn gearbeitet. Ich durfte in der Alten Geschichte in einem DFG-Projekt mitwirken, in dem die nachantiken Reiseberichte, die unter Wahrung der Autopsie Griechenland in den Blick nahmen, gesammelt und ausgewertet wurden.¹¹ Diese Tätigkeiten haben mich sehr schnell für methodische und organisatorische Fragestellungen im Rahmen der wissenschaftlichen Aktivitäten in der Geschichtswissenschaft sensibilisiert. Der eigentliche Anlass, mich konkret der Alten Geschichte zuzuwenden, war aber eine Exkursion, die das Historische Institut in Siegen mit dem Seminar für Alte Geschichte an

⁶ Brand (1999), S. 111-128.

⁷ Werner Deuse gilt als Spezialist für antike Philosophie und Kirchengeschichte. Ferner war er Oberstudienrat im Hochschuldienst an der Universität Siegen. Vgl. dazu Anonymous (2019b).

⁸ Peter Funke ist ein deutscher Althistoriker und ist derzeit am Seminar für Alte Geschichte der Westfälische Wilhelms-Universität Münster ansässig. Vgl. dazu Seminar für Alte Geschichte (2019).

⁹ Gerhard Fouquet studierte Chemie, Geschichte und Germanistik und wirkt derzeit im Forschungsprojekt zu „Residenzstädte im Alten Reich (1300-1800) am Historischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Vgl. dazu Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. (2019).

¹⁰ Ulf Dirlmeier war ein deutscher Historiker und lehrte von 1981 bis 2003 als Professor für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Siegen. Vgl. dazu Anonymous (2016).

¹¹ Fell (1994a), S. 134-145; Fell (1994b), S. 146-152.

der Universität Freiburg (Leitung: Prof. Dr. Hans-Joachim Gehrke¹² (*1945)) veranstaltete. Diese Exkursion führte uns im Rahmen einer „grand tour“ nach Griechenland. Die Eindrücke, die ich in Delphi, Olympia und Athen während dieser Reise gewinnen durfte, haben mich sehr geprägt und bleiben bis heute unvergessen.

1989 bin ich nach Münster gewechselt. Das Historische Institut zählte schon damals mit seinen breit gefächerten Abteilungen und Professuren zu den größten Standorten in Deutschland. Dort habe ich mich auf die Alte Geschichte konzentriert, und dieses Fach auch als Hauptfach studiert, was nur an sehr wenigen Universitäten möglich war. In Münster ist das Seminar für Alte Geschichte ein eigenes Institut, das zur Lehreinheit Geschichte gehört. Damit muss dort ein schwieriger Balanceakt zwischen den Altertumswissenschaften (Archäologie, Klassische Philologien) und dem Historischen Institut gefunden werden. Dies wird als ein fortlaufender Prozess wahrgenommen, der für die Selbstlegitimation des Instituts sehr wichtig ist. In der Alten Geschichte gab es damals insgesamt 4 Professuren und viele Mitarbeiter und entsprechend umfangreich war das Lehrangebot. Die beiden Lehrstühle waren ausdrücklich für Griechische und Römische Geschichte zuständig. Es existierten dort darüber hinaus zwei Forschungsstellen in der Alten Geschichte. In einer Forschungsstelle, die sich mit der „Historischen Landeskunde des Antiken Griechenland“ beschäftigt hat, durfte ich jahrelang als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft mitarbeiten. Die andere Forschungsstelle in Münster hat sich mit der Geschichte und Kultur des antiken Kleinasiens (Asia Minor) beschäftigt. In den Seminaren und Übungen in Münster habe ich eine umfassende grundlegende Ausbildung in der Alte Geschichte erhalten, die sich vor allem auf die Grund- bzw. Hilfswissenschaften konzentrierte. In bleibender Erinnerung ist mir vor allem das Oberseminar von Prof. Funke geblieben, in dem auch Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland und aus dem Ausland ihre Thesen zu Themen, die in der Alten Geschichte aktuell diskutiert wurden, vorgestellt haben. In diesem Zusammenhang habe ich u.a. Prof. Dr. Claudia Antonetti¹³ (Venedig) und Prof. Dr. Victor Alonso Troncoso¹⁴ (*1953) (La Coruña) kennengelernt, mit denen ich noch heute in engem Kontakt stehe.

Ich habe den das Diplom des Magister Artium erst nach Ablauf von zwölf Semestern erhalten, damit wurde die Regelstudienzeit von acht bzw. neun Semestern von mir erheblich überschritten. Dafür mache ich heute vor allem zwei Gründe geltend: Ich habe noch in Siegen einen Altgriechisch-Kurs belegt, als ich darüber nachdachte, mich verstärkt der Alten Geschichte zuzuwenden. Dann habe ich relativ spät noch die Universität gewechselt. Im siebten Semester habe ich mich entschlossen, mich in der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster einzuschreiben, um dort vor allem einen Schwerpunkt auf die Alte

¹² Hans-Joachim Gehrke studierte Geschichte, Klassischen Philologie, Philosophie und Pädagogik und war zwischen 1987-2008 Professur an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. Vgl. dazu Universität Freiburg (2019).

¹³ Claudia Antonetti ist Althistorikerin aus Venedig und wirkte als Gastwissenschaftlerin im Wintersemester 2016/2017 an der Universität Münster. Sie ist eine ausgewiesene Expertin für die antike Geschichte Nordwestgriechenlands und der ionischen Inseln. Vgl. dazu Exzellenzcluster „Religion & Politik“ (2010).

¹⁴ Victor Alonso Troncoso ist ein spanischer Althistoriker mit diversen Forschungsaufenthalten an deutschen Universitäten u.a. Heidelberg, Berlin und Münster. Zuletzt lehrte er am “Institute for the Study of the Ancient World“ in New York. Vgl. dazu Institute for the Study of the Ancient World (2013).

Geschichte zu legen. Ich bin damals meinen späteren Doktorvater gefolgt, der im Jahre 1988 den Ruf nach Münster angenommen hatte und der mich ermunterte, das Studium in Münster weiterzuführen. Ich habe das Glück gehabt, nach meinem Wechsel nach Münster über viele Jahre eine volle Stelle zuerst als studentische, dann als wissenschaftliche Hilfskraft, schließlich als wissenschaftlicher Mitarbeiter und als wissenschaftlicher Assistent ausfüllen zu dürfen. In meiner Magisterarbeit habe ich mich mit der Geschichte und Topographie einer Stadt in Akarnanien, Oiniadai, beschäftigt, die ich im Jahre 1992 abgeschlossen habe. Die Arbeit war schon Bestandteil eines Forschungsprojektes, das mein späterer Doktorvater in Griechenland plante. Das Thema meiner Dissertation habe ich mir selbst ausgewählt. Zuerst hatte ich den Rat meines Lehrers befolgt, im Jahre 1993 eine Forschungsreise nach Griechenland durchzuführen, die mich nach Achaia, einer Landschaft auf der Nordpeloponnes führte. Während dieses Forschungsaufenthaltes in Griechenland reiste ich an der gesamten Südküste des Golfes von Korinth entlang und während dieses Unternehmens kam mir die Idee, eine Dissertation zur historischen und topographischen Bedeutung des korinthischen Golfes zu verfassen. Während meiner Promotionszeit habe ich mit Ausnahme des Oberseminars, das mein Doktorvater regelmäßig veranstaltet hat, keine regulären Lehrveranstaltungen mehr besucht. Nach vier Jahren Arbeit habe ich 1996 meine Dissertation eingereicht, die 2000 veröffentlicht wurde. Im Jahre 2003 habe ich schließlich meine Habilitation fertiggestellt, in der ich mich mit dem Thema „Kult und Heiligtum in den griechischen Bundesstaaten in hellenistischer und römischer Zeit“ beschäftigt habe.

Ich möchte sehr stark das Schüler – Lehrer Verhältnis betonen, das mich im Studium und auch in der Zeit danach stark geprägt hat. Meinem Lehrer, und das sage ich heute noch mit Bedacht, durfte ich bei seiner wissenschaftlichen und universitären Arbeit immer wieder über die Schulter schauen. Er persönlich konnte mich früh für die Geschichte des antiken Griechenland begeistern, auch durch Exkursionen, an denen ich teilnehmen durfte. Er hat mich früh auch mit den organisatorischen Grundlagen vertraut gemacht, die die wissenschaftliche Ausrichtung der Geschichtswissenschaft betreffen. Ich bin wissenschaftlich auch selbst auf den Feldern tätig geworden, auf denen sich mein Lehrer ausgezeichnet hat. Meine wesentlichen Qualifikationsstufen an einer Universität, die Magisterarbeit, die Dissertation und die Habilitation, habe ich bei ein und derselben Person vollzogen. Dabei ging es mir nie darum, mich einer akademischen Schule oder einem Lehrer zugehörig zu fühlen. Es war das Gefühl von großem Vertrauen in die Integrität und Schaffenskraft meines Lehrers, der mich auch persönlich in schwierigen Zeiten immer wieder unterstützt hat. Für sein mitunter unbequemes und unbestechliches Urteil bin ich ihm heute noch dankbar. Uns wurde in inhaltlicher und methodischer Hinsicht sowieso jederzeit ein großer Freiraum zugestanden. Ich habe also den Paradigmenwechsel in den 90er Jahren, der aus postmoderner Selbstauffassung vor allem die Kluft zwischen älteren und jüngeren Wissenschaftlergenerationen betont, aus diesen Gründen nicht recht nachvollzogen.¹⁵ Heute mag sich eine derartige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler nicht mehr so häufig entwickeln, auch weil es einige Personen gibt, die in Großforschungsprojekten (Exzellenzcluster, Graduiertenschulen, Sonderforschungsbereiche) promovieren und habilitieren. Die wissen-

¹⁵ Haas (2014), S. 36-45.

schaftlichen Qualifikationsstellen im Bereich der Geschichtswissenschaft sind auf jeden Fall in den letzten Jahren in erheblichen Maße reduziert worden.

Ich möchte noch einige Stichworte nennen, die auf Einflüsse und Rahmenbedingungen verweisen, die für das Geschichtsstudium in den 90er Jahren charakteristisch waren und diese kurz erläutern:

1. Die Internationalisierung des Geschichtsstudiums

In den 90er Jahren kam es zu einer verstärkten Internationalisierung der Universitäten durch Austauschprogramme für Studierende und Lehrende im Rahmen der Projekte Erasmus/Sokrates, die sich in Münster auch im normalen Lehrbetrieb bemerkbar machten. Das Erasmus-Projekt (ursprünglich ein Akronym für: „EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students“) wurde 1987 ins Leben gerufen als europäisches Programm für den Austausch von Studierenden. In meiner Zeit in Münster habe ich viele Kontakte zu ausländischen Studierenden und Kolleginnen und Kollegen aufbauen dürfen, die ich z.T. heute noch pflege.

2. Die Literatursituation mit Blick auf einleitende Werke

Wir haben damals noch mit anderen und viel weniger einführenden Büchern gearbeitet, während man heute mit einer breiten Palette von Studieneinführungen in das Geschichtsstudium ganz unterschiedlicher Art und Ausrichtung ausgestattet ist. Für uns war der „Bengtson“, die Einleitung in die Alte Geschichte von Hermann Bengtson (1909-1989), bis zu seiner Emeritierung Professor für Alte Geschichte in München, noch Standardlektüre.¹⁶ Die Einführung ist von 1949 bis 1979 in insgesamt acht Auflagen publiziert worden und war ungemein erfolgreich. Dabei fokussierte Bengtson seine Einführung auf die Hilfs- bzw. Grundwissenschaften, und er bediente damit einen Blick auf die Alte Geschichte, der sehr stark von der traditionellen historisch-kritischen Methode geprägt gewesen ist. Dass sich in dieser Einführung biologistische Denkmuster widerspiegeln und rassengeschichtliche Kategorien reproduziert wurden, hat man damals hingenommen.¹⁷ Wer heute sein Studium der Geschichtswissenschaft beginnt, kann sich aus einem viel größeren Angebot an ein- und weiterführenden Büchern und das in zunehmenden Maße in digitaler Form bedienen.

3. Die Bedeutung von Exkursionen im Rahmen des Geschichtsstudiums

Die Bedeutung von Exkursionen für mein Geschichtsstudium möchte ich als sehr hoch einschätzen.¹⁸ Es mussten an beiden Hochschulen, an denen ich studiert habe, eine Anzahl von Exkursionstagen nachgewiesen werden, um sich zur Prüfung anmelden zu können. Diese Praxis ist aus vielerlei Gründen in manchen der heute gültigen BA- und MA-Studiengängen im Bereich der Geschichtswissenschaft nicht mehr vorgesehen, auch wenn

¹⁶ Bengtson (1979).

¹⁷ Rebenich (2010), S. 281-308.

¹⁸ Schreiber (2004), S. 629-647.

an einigen Universitäten „Exkursionsmodule“ in den Studiengängen verankert worden sind. Mich haben mehrwöchige Exkursionen nach Griechenland, Italien und nach Albanien geführt, die meinen räumlichen Horizont, in dem ich über Geschichte nachgedacht habe, sehr erweitert haben. Vor allem wurde insgesamt die räumliche Gebundenheit von Geschichte durch die historischen Exkursionen vermittelt.¹⁹

4. Das Nachdenken über gute Lehre und eine Neuorientierung im Geschichtsstudium

Es wurde in der 90er Jahren eigentlich zum ersten Mal verstärkt darüber diskutiert, was denn „gute Lehre“ in der Geschichtswissenschaft sei, auch wenn dieser Aspekt erst im Kontext der Studienreformen in den Zeiten der Massenuniversitäten und der zunehmenden Verschulung der Studiengänge vollends in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Nun wurden auch alle Formen der historischen Vermittlung in die Diskussion einbezogen. So stand nicht mehr nur die Vermittlung von historischem Wissen in schriftlicher Art und Weise im Mittelpunkt des Interesses. Es rückte die Frage in den Vordergrund, wie man die traditionellen Elemente der Lehre in Deutschland, die Vorlesung, das Seminar (unterteilt in Pro- und Hauptseminar) und die Übung reformieren und den neuen Anforderungen anpassen könnte. Es war eine Zeit, in der man zum ersten Mal ernsthaft von einem Wandel von einer dozenten- zu einer studentenzentrierten Lehr- und Lernkultur²⁰ in den Geschichtswissenschaften gesprochen hat, und im Prinzip stecken wir heute noch mitten in dieser Diskussion.

5. Die „Wende“ und das Geschichtsstudium

Von den Auswirkungen der Wende und der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten in Bezug auf das Geschichtsstudium und den Einfluss der neuen Rahmenbedingungen auf die Geschichtswissenschaft insgesamt habe ich konkret nur am Rande erfahren. Mir war aber durchaus bewusst, dass der rapide Umbruch der politischen Rahmenbedingungen auch zu einer Neuformierung des institutionellen Gefüges in der Geschichtswissenschaft führen würde. Neben den inhaltlichen Fragen um die Einordnung der DDR-Geschichte und nach dem Umgang mit DDR-Historikern standen hier bald praktische Fragen im Vordergrund, die die Besetzung von Stellen, Umstrukturierung der außeruniversitären Institute und den Wiederaufbau historischer Institute in der ehemaligen DDR nach westdeutschen Vorbild zum Inhalt hatten.

6. Neue theoretische Konzepte und das Geschichtsstudium

Die in 90er Jahren aufkommende Kritik am positivistisch oder empirisch argumentierenden Wissenschaftsideal und die Grundlagendiskussion des Faches zwischen Sozial- und Kulturgeschichte ist mir in einer Phase der Konzentration auf die Alte Geschichte und

¹⁹ Hey (1978), S. 13-14.

²⁰ Völkel (2007), S.47-69.

somit gewissermaßen auf den „Alltag“ des Historikers ausgerichtet nicht explizit bewusst geworden. In dieser theoretischen Diskussion kam der historischen Diskursanalyse, in der die Eigengesetzlichkeit von symbolischen Strukturen jenseits der Handlungs- und Bedeutungswelt des Menschen betont wurde, besondere Bedeutung zu. Auch mit den vielen „turns“²¹ („linguistic“, „cultural“, „digital“, „spatial“, „visual/iconic“, „material turn“), die eng mit der Einbindung der EDV in die Geschichtswissenschaft verbunden waren, habe ich mich erst später ernsthaft beschäftigt. Für mich galt es in dieser ganz entscheidenden Phase, mir die Grundlagen in den klassischen Philologien und der Epigraphik, Papyrologie und Numismatik der antiken Welt anzueignen.

²¹ Conrad (2006), S. 133-160; Haas (2015), S. 11-44.

Literatur

1. Bengtson (1979): Hermann Bengtson, Einführung in die Alte Geschichte, 8., durchgesehene und ergänzte Aufl. München 1979.
2. Brand (1999): Kaspar Brand, Der Wandel der Typografie wissenschaftlicher Arbeiten unter dem Einfluß der computergestützten Textherstellung“, in: Eva-Maria Jakobs, Dagmar Knorr, Karl-Heinz Pogner (Hrsg.), Textproduktion. HyperText, Text, Kontext, Frankfurt am Main 1999 (= Textproduktion und Medium, 5), S. 111-128.
3. Conrad (2006): Christoph Conrad, Die Dynamik der Wenden. Von der neuen Sozialgeschichte zum cultural turn, in: Jürgen Osterhammel, Dieter Langewiesche, Paul Nolte (Hrsg.), Wege der Gesellschaftsgeschichte, Göttingen 2006, S. 133-160.
4. Fell (1994a): Martin Fell, HILANG. Datenbank zur „Historischen Landeskunde des antiken Griechenland“, in: Martin Fell, Christoph Schäfer, Lothar Wierschowski (Hrsg.). Datenbanken in der Alten Geschichte, St. Katharinen 1994, S. 134-145.
5. Fell (1994b): Martin Fell, Hellas. Bibliographische Datenbank der nachantiken Reiseberichte über Griechenland bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, in: Martin Fell, Christoph Schäfer, Lothar Wierschowski (Hrsg.). Datenbanken in der Alten Geschichte, St. Katharinen 1994, S. 146-152.
6. Haas (2014): Stefan Haas, Begrenzte Halbwertszeiten. Das Ende der wissenschaftlichen Schulen in den Datennetzen, INDES. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft 4 (2014), 3, S. 36-45.
7. Haas (2015): Stefan Haas, Theory Turn. Entstehungsbedingungen, Epistemologie und Logik der Cultural Turns in der Geschichtswissenschaft, in: Stefan Haas, Clemens Wischermann (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Geschichte. Wissenschaftstheoretische, mediale und lebensweltliche Aspekte eines (post-)konstruktivistischen Wirklichkeitsbegriffes in den Kulturwissenschaften, Stuttgart 2015, S. 11-44.
8. Herbert (2003): Ulrich Herbert, Der Historikerstreit. Politische, wissenschaftliche, biographische Aspekte, in: Martin Sabrow, Ralph Jessen, Klaus Große Kracht (Hrsg.): Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945, München 2003 (=Beck'sche Reihe, 1544), S. 94-113.
9. Hey (1978): Bernd Hey, Die historische Exkursion – Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archiven, Stuttgart 1978.
10. Neusch (1998): Cornelius Neusch, Kontinuität im Wandel: 25 Jahre Siegener Universitätsgeschichte im Spiegel der Entwicklung des Fachbereichs 1, : in: Integration - Innovation - Illusion?! Bilanz und Perspektiven. 25 Jahre Universität-Gesamthochschule Siegen, herausgegeben vom Rektor der UGH Siegen, Siegen 1998, S. 85-94.
11. Rebenich (2010): Stefan Rebenich, Hermann Bengtson, 1909-1989, in: Katharina Weigand (Hrsg.): Münchner Historiker zwischen Politik und Wissenschaft. 150 Jahre Historisches Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität, München 2010 (= Beiträge zur Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität München, 5) S. 281-308.
12. Schreiber (2004): Waltraud Schreiber, Geschichte lernen an historischen Stätten: die historische Exkursion, in: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, 2. erweiterte Aufl. Neuried 2004 (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 1), S. 629-647.

13. Völkel (2007): Bärbel Völkel, „Ich habe jedoch begriffen...!“ - Reflexion und Verantwortungsübernahme oder: Warum in der Hochschule nicht nur Klausuren und Hausarbeiten geschrieben werden sollten, in: Rainer Pöppinghege (Hrsg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele, Schwalbach im Taunus 2007, S. 47-69.

Internetquellen

1. Anonymous (2016): Anonymous, Ulf Dirlmeier, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 18. September 2016; https://de.wikipedia.org/wiki/Ulf_Dirlmeier (gesehen: 21.04.2019).
2. Anonymous (2019a): Anonymous, Hans-Ulrich Wehler, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 04. März 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Hans-Ulrich_Wehler (gesehen: 21.04.2019).
3. Anonymous (2019b): Anonymous, Liste der Klassischen Philologen an der Universität zu Köln, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 12. Februar 2019; https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Klassischen_Philologen_an_der_Universit%C3%A4t_zu_K%C3%B6ln (gesehen: 21.04.2019).
4. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2019): Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Senior Prof. Dr. phil. Dr. h. c. Gerhard Fouquet; <http://www.histsem.uni-kiel.de/de/das-institut-1/forschungsprojekte/residenstaedte-im-alten-reich-1300-1800/prof.-dr.-phil.-gerhard-fouquet> (gesehen: 21.04.2019).
5. Exzellenzcluster „Religion & Politik“ (2010): Exzellenzcluster „Religion & Politik“, antike Bundesstaaten als Vorbild für Europa. Gastwissenschaftlerin Prof. Dr. Claudia Antonetti forscht in Münster zu Griechenlands Nordwesten, 2010; https://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/mar/News_Gastwissenschaftlerin_Antonetti.html (gesehen: 21.04.2019).
6. Institute for the Study of the Ancient World (2013): Institute for the Study of the Ancient World, Victor Alonso Troncoso, 2013; <http://isaw.nyu.edu/people/visiting-research-scholars/previous/scholars-2012-13/victor-alonso-troncoso> (gesehen: 21.04.2019).
7. Justus-Liebig-Universität Giessen (2019). Justus-Liebig-Universität Giessen, Reulecke, Jürgen, Prof. Dr.; http://www.uni-giessen.de/fbz/fb04/institute/geschichte/zeitgeschichte/personen/reulecke-juergen/index_html (gesehen: 21.04.2019).
8. Seminar für Alte Geschichte (2019), Seminar für Alte Geschichte, Prof. Dr. Peter Funke, 2019; <https://www.uni-muenster.de/Geschichte/AlteGeschichte/personen/Funke.html> (gesehen: 21.04.2019).
9. Technische Universität Braunschweig (2019): Technische Universität Braunschweig, Prof. Dr. Ute Daniel; <https://www.ifg-braunschweig.de/daniel/> (gesehen: 21.04.2019).
10. Universität Freiburg (2019): Universität Freiburg, Hans-Joachim Gehrke, 2019; <http://www.altegeschichte.uni-freiburg.de/mitarbeiter/emeriti-1/hans-joachim-gehrke> (gesehen: 21.04.2019).

Kontingenz des Studienverlaufs oder Freiheit bis zur letzten Prüfung

Florian Hartmann

Die Wege zu meinem Studium und während des Studiums waren verschlungen. Was rückblickend und vor allem bei der beschönigenden Konstruktion des eigenen Lebenslaufs etwa im Kontext von Bewerbungsverfahren eine gewisse Stringenz zu gewinnen scheint, war tatsächlich erheblich kontingenter. In den folgenden Erinnerungen soll die Betonung der wiederholten Richtungswechsel und Umwege demonstrieren, dass es vielleicht gerade diese Offenheit der Situation war, die das Studium am Ende des Jahrtausends geprägt hat.

1. Elternhaus, Schulausbildung und die Wahl des Studiums

Beide Eltern waren Lehrer, entsprechend war es mir an sich strengstens untersagt, selbst Lehrer zu werden. Mich zog es zur Abgrenzung vom Elternhaus eher zu den Naturwissenschaften, während zu Hause Literatur, Kunst, auch Geschichte hoch im Kurs standen. Vielleicht aus Protest habe ich dagegen bis etwa zum achzehnten Lebensjahr – jenseits der schulischen Pflichtlektüre – tatsächlich überhaupt nicht gelesen, keine Romane, keine höhere Literatur, aber auch keine Krimis, nicht einmal Comics. Lieblingsfächer waren darum auch Chemie, Biologie und Mathematik. Das versprach Nutzen, während die zu Hause gepflegten Geisteswissenschaften dies in meinen Augen nicht taten. Das große und einzige Gymnasium in meiner Heimatstadt Ratzeburg erlaubte jede Schwerpunktsetzung. Jenseits der Naturwissenschaften begeisterten mich dort nur noch Musik und die Alten Sprachen.

Viele Zufälle und Umwege! Statt des in der Schule noch favorisierten Studienwunsches Biochemie habe ich mich nach einem Jahr Zivildienst doch für ein Jurastudium entschieden. Bonn galt für Jura als eine der besten Adressen, sodass ich zum Studium in die damalige Hauptstadt gezogen bin. Das Studium war aber schrecklich, einzig interessant fand ich noch Rechtsgeschichte und römisches Recht. Also immatrikulierte ich mich nach dem ersten Semester in einem zusätzlichen Studiengang: Latein und Geschichte, in der Mischung am besten auf Lehramt. Wohin das führen sollte, wusste ich selbst noch nicht, aber immerhin liebte ich nun das Studium endlich, und mir gefielen die Studierenden, mehr als zuvor die Juristen. Die für Geschichte erforderlichen Sprachen konnte ich, inhaltlich war ich, da ich Geschichte in der Schule überhaupt nicht mochte, nur bedingt vorbereitet. Aber in Bezug auf das Mittelalter teilte ich das Unwissen ja mit allen Kommilitonen und Kommilitoninnen. Dafür konnte ich die Alten Sprachen! Jura studierte ich noch zwei Jahre – nicht ohne Erfolg – weiter.

2. Aufbau und Charakteristika des Studiums

Doch während das Jurastudium curricular stark eingeengt war, war das Lehramtsstudium völlig frei. Themenwahl, Reihenfolge, Inhalte, dazu – in Bonn – eine riesige Auswahl an Seminaren, mit damals allein für das Mittelalter (apl.-Professoren eingerechnet) fünf Professoren. Indes, mich hat das Mittelalter anfangs gar nicht so sehr interessiert.

In Geschichte war es üblich, eine ganze Reihe von Vorlesungen zu besuchen, teilweise mit einem sehr kurzen, unbenoteten Gespräch abzuschließen, das immer sehr leicht war, aber dennoch eine gewisse Anwesenheit in der Vorlesung voraussetzte. Viele Vorlesungen wurden aber auch nur aus Interesse besucht. Entsprechend frequentiert waren diese.

Persönlich fühlte ich mich im Altphilologischen Institut wohler. Es war wesentlich kleiner, irgendwie fast familiär. Die Mitstudierenden (ausnahmslos Lehramt) waren vertrauter. Diese persönliche Note hat meine Schwerpunktsetzung stark beeinflusst. Das Ergebnis war eine wohl bessere philologische als historische, vor allem hilfswissenschaftliche Ausbildung in den ersten Semestern. Letztere habe ich dann später nachgeholt. Propädeutik war allerdings in beiden Fächern – auch in den Proseminaren – eher unbedeutend. Ausnahme war das Proseminar Mittelalter, das ich entsprechend wenig mochte! Das Schreiben von Hausarbeiten haben mir die Juristen beigebracht und ein Proseminar im sogenannten klein „e-Studium“, einem Teil dessen, was heute Bildungswissenschaften heißt. Dort wählte man Nebenfächer, meines war Politologie. Weniger das Proseminar, als das von zwei Wissenschaftlichen Mitarbeitern angebotene Propädeutikum war wohl in vielerlei Hinsicht für meine Arbeitsweise und die Formalia von Hausarbeiten sehr prägend.

3. Prägung durch die Lehrenden

So waren die Juristen, dort vor allem der Professor für Römisches Recht, Rolf Knütel¹ (*1939), die Politologen, der Althistoriker Klaus Rosen² (*1937), prägend und später dann Ingrid Heidrich³ (*1939), die letzten beiden mit ihren sehr quellennahen, weitgehend ohne Referate auskommenden Hauptseminaren, in denen ich merkte, was Mittelalterliche und Alte Geschichte und ihren Erkenntnisgewinn eigentlich ausmachte. Erst später kamen die beiden Bonner Mediävisten Matthias Becher⁴ (*1959) und Theo Kölzer⁵ (*1949) hinzu. Alle waren extrem quellengebunden. So bestanden auch meine Hausarbeiten aus intensiver Quellenlektüre. Dabei half natürlich meine altphilologische Ausbildung. Die Alten Sprachen (beide vom Gymnasium) sowie Französisch erlaubten mit später, eigenständig Italienisch zu lernen, da mein Dissertationsthema in Italien angesiedelt war. Methoden und Theorien habe ich dann zur Promotion in einem Düsseldorfer DFG-Graduiertenkolleg

¹ Rolf Knütel ist ein deutscher Rechtswissenschaftler. Zuletzt war er von 1977 bis zu seiner Emeritierung 2005 Professor und Direktor des Instituts für Römisches Recht und Vergleichende Rechtsgeschichte in Universität Bonn. Vgl. dazu Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (2019).

² Klaus Rosen ist ein deutscher Althistoriker und bekleidete u.a. die Lehrstühle für Alte Geschichte an der Universität Eichstätt und an der Universität Bonn. 2002 erfolgte seine Emeritierung. Vgl. dazu Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaft und der Künste (2019).

³ Ingrid Heidrich ist eine deutsche Mediävistin. Bis zu ihrer Pensionierung lehrte sie mittelalterliche und neuere Geschichte sowie Historische Hilfswissenschaften an der Universität Bonn. Vgl. dazu Happ/Nonn (2004).

⁴ Matthias Becher ist ein deutscher Mediävist und ist seit 1998 Professor für Mittelalterliche und Neuere Geschichte an der Universität Bonn. Vgl. dazu Institut für Geschichtswissenschaft (2019a).

⁵ Theo Kölzer ist ein deutscher Mediävist und wurde 1992 auf den Lehrstuhl für Mittelalterliche und Neuere Geschichte der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn berufen. Vgl. dazu Institut für Geschichtswissenschaft (2019b).

kennengelernt. So was brauchte man als Bonner Historiker ebenso wenig wie besondere Medien.

4. Anfänge eigener Wissenschaft: Prägende Hausarbeiten und Promotion

Zwei althistorische Hausarbeiten zu „Catilina“ und zum „Ende der Römischen Republik in Ciceros Briefen“ sind mir noch gut in Erinnerung, zudem zwei mediävistische Hausarbeiten zur Kaiser- und Papstgeschichte. Alle Arbeiten waren sehr quellennah und klassisch politikgeschichtlich. Diese Ausrichtung auf die Herrschaftsgeschichte machte, weil mir anderes nicht in den Sinn kam, dennoch so großen Spaß, dass ich Hausarbeiten auch ohne Not schrieb. Ich war gerade Hilfskraft bei Matthias Becher geworden und hatte den Eindruck bei ihm dann auch noch ein Hauptseminar besuchen und zudem freiwillig eine Hausarbeit schreiben zu müssen (ohne den Schein noch zu brauchen). Zusammen mit meinem sehr ehrgeizigen Mitbewohner, heute Professor für Byzantinistik in Edinburgh, habe ich mich in Quellen und Forschung vertieft und vermeintlich falsche Interpretationen oder Übersetzungen der Quellen hinterfragt. Abends wurden die Einsichten dann beim Bier ausgetauscht. Überhaupt wurde in meinem Freundeskreis viel Austausch auch in wissenschaftlichen Fragen gepflegt. So vorbereitet, war die Examensarbeit eigentlich nur noch ein quantitativer, kein qualitativer Sprung.

Angesichts des Studienverlaufs lag der Gedanke an die Promotion schon während der Examensarbeit nahe. Professor Matthias Becher förderte das wollwollend. Der Zufall schrieb quasi pünktlich mit meinem Examen ein Promotionsstipendium im Düsseldorfer DFG-Graduiertenkolleg „Europäische Geschichtsdarstellungen“ unter der Leitung des Mittelalterhistorikers Johannes Laudage⁶ (1959-2008) aus. Ich zögerte nicht. Das Thema hörte sich quellennah an. Das Graduiertenkolleg war es dann gar nicht. Aber diese sehr theoretische, zudem literaturwissenschaftliche Prägung war nach meiner Bonner Ausbildung viel wert! Für mich war das Kolleg ein Glücksfall. Narratologie, Diskurstheorie, Konstruktivismus waren für mich nun, was früher Quellenkritik hieß.

Ich lernte dort wirklich viel, auch wenn ich gar nicht so viel im Kolleg war, denn nach gut einem Jahr verabschiedete ich mich nach Rom, um am dortigen Deutschen Historischen Institut meine Dissertation zur Papstgeschichte voranzutreiben. Die reichen Bibliotheken in Rom brachten mich dabei erheblich voran. Der internationale wissenschaftliche Austausch, den man zur Geschichte einer einzelnen Stadt wohl nirgends so findet wie in Rom, öffnete mir nochmals die Augen. Wie unterschiedlich doch Franzosen, Italiener und Amerikaner arbeiten! Alleine in Rom, ohne Freunde, ohne Familie, habe ich dort in acht Monaten fast die gesamte Dissertation konzipiert. Zurück in Bonn wechselte ich vom Graduiertenkolleg auf eine Mitarbeiterstelle bei Matthias Becher, begann zu lehren und schrieb in gut einem Jahr auf der Grundlage meiner römischen Vorarbeit die Dissertation runter.

⁶ Johannes Laudage war ein deutscher Mediävist. Er hatte seit 1999 den Lehrstuhl für das Fach Mittelalterliche Geschichte an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf inne. Er verstarb im Jahr 2008 bei einem Verkehrsunfall. Vgl. dazu W./K. (2008)

5. Studium damals und heute

Das Planlose und die Offenheit! Ein Modewort, das damals noch kaum einer benutzte, beschreibt mein Studium wohl pointiert: Kontingenz! Was rückwirkend stringent aussieht, war ungeplant! Es hätte an mehreren Abzweigungen auch ganz anders laufen können. Der Wechsel von Jura zu Geschichte und Latein, zunächst allerdings eher zu Latein und Griechisch, erst später zum Schwerpunkt Geschichte war anfangs nicht absehbar. Der Weg im Rahmen des Geschichtsstudiums von der Alten Geschichte zum Mittelalter war dann wiederum eher Zufall: Eine Woche nach Antritt meiner Stelle als Studentische Hilfskraft in der Mittelalterlichen Geschichte erhielt ich ein Angebot für die Hilfskraftstelle bei einem Altphilologen – und sagte ihm ab. Hätte der zwei Wochen früher gefragt, hätte ich wohl dort die Abschlussarbeit geschrieben und wäre wohl eher in Latein promoviert worden. Im Rückblick war die Entscheidung bloßer Zufall.

Hätte ich heute noch die Chance, mein Studium erfolgreich abzuschließen? Ja, das bestimmt. Allerdings bezweifle ich, dass ich das Studium heute noch nach solchen Irrwegen im Fach Geschichte abschließen würde, weil mir der Wechsel von Jura, bzw. das so lange parallele Doppelstudium, nicht so leicht gemacht würde. Die Offenheit gab Raum für den Blick in andere Fachbereiche und das mündete in einen endgültigen Wechsel des Faches. Der Blick in andere Fächer war damals nicht nur möglich, sondern fast üblich. Das erweiterte den Horizont und erhöhte die „Gefahr“ von Fachwechsellern – nicht immer zum Schaden der Studierenden.

Literatur

1. Happ/Nonn (2004): Sabine Happ, Ulrich Nonn (Hrsg.): Vielfalt der Geschichte. Lernen, Lehren und Erforschen vergangener Zeiten. Festgabe für Ingrid Heidrich zum 65. Geburtstag, Berlin 2004.

Internetquellen

1. W./K. (2008): R. W., G.K., Mittelalterliche Geschichte. Prof. Dr. Johannes Laudage verstorben, 28. Januar 2008; (<https://www.uni-duesseldorf.de/home/universitaet/wieterfuehrend/pressebereich/pressemeldungen/news-detailansicht/article/prof-dr-johannes-laudage-verstorben.html?cHash=93ea20f374dd86fd468fc32875e3a444>) (gesehen: 21.04.2019).
2. Institut für Geschichtswissenschaft (2019a): Institut für Geschichtswissenschaft, Prof. Dr. Matthias Becher; <https://www.igw.uni-bonn.de/de/abteilungsseiten/mittelalter/Mitarbeiter/matthias-becher> (gesehen: 21.04.2019).
3. Institut für Geschichtswissenschaft (2019b): Institut für Geschichtswissenschaft, Prof. Dr. Theo Kölzer; <https://www.igw.uni-bonn.de/de/abteilungsseiten/hilfswissenschaften/mitarbeiter/Koelzer/> (gesehen: 21.04.2019).
4. Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaft und der Künste (2019): Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaft und der Künste, Klasse für Geisteswissenschaften. Professor Dr. phil. Dr. litt.et phil., em. Klaus Rosen; <http://www.awk.nrw.de/akademie/klassen/geisteswissenschaften/ordentliche-mitglieder/rosenklaus.html> (gesehen: 21.04.2019).
5. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (2001): Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Prof. em. Dr. Rolf Knütel; <https://www.jura.uni-bonn.de/institut-fuer-roemisches-recht-und-vergleichende-rechtsgeschichte/em-prof-dr-rolf-knuetel/> (gesehen: 21.04.2019).

Das lange Ende einer Lebensform - Geschichtsstudium in der letzten Generation vor Bologna

Sascha Penshorn

Ich habe mein Studium der schönen, aber geradezu klischeehaft brotlosen Wissenschaften Geschichte, Anglistische Literaturwissenschaft und Philosophie im Frühjahr 2002 aufgenommen. Konkrete Berufsplanung war damit, wie bei Einschreibungen in diesen Fächern üblich, nicht verbunden. Mir ging es damals ganz idealistisch um Bildung, und zwar weniger im Humboldt'schen Sinne einer Entfaltung meiner persönlichen Anlagen, sondern eher um die Befriedigung einer gefräßigen und ganz und gar unsystematischen Wissbegierde. Geschichte, Literaturwissenschaft und Philosophie habe ich vor allem deshalb gewählt, weil diese Disziplinen mir so schön unspezialisiert erschienen, im Prinzip, so dachte ich, geht es da ja um alles.

Die Frage der Verwertbarkeit meines Studiums spielte nicht nur eine untergeordnete Rolle bei der Fächerwahl, die Aussicht, diese unangenehme Frage auf die lange Bank schieben zu können, dürfte meine Entscheidung sogar mitbestimmt haben. Karriereplanung und Lohnarbeit waren mir ganz und gar zuwider, wie ein russischer Landadliger des 19. Jahrhunderts fand ich diese Dinge durch und durch unwürdig.

Leider war ich kein russischer Landadliger, sondern ein, wie man so schön sagt, „Arbeiterkind“ (ein etwas unzeitgemäßer Begriff, der immer etwas nach Ruß im Haar und Tuberkulose klingt). Erst kürzlich hat Didier Eribon in seinen soziologischen Memoiren „Rückkehr nach Reims“ (2016) die These aufgestellt, dass die Wahl der brotlosen Künste durch „Arbeiterkinder“ – die sehr häufig und stets von idealistischen Überzeugungen geleitet vorgenommen wird – einen sozialen Mechanismus darstellt, der eher aus mangelndem Herrschaftswissen gespeist wird und zuverlässig dafür sorgt, dass die Eliten sich weiterhin in der Hauptsache aus denen, die von Haus aus wissen, wie es läuft, rekrutieren. Meine Fächerwahl war also nicht so untypisch, wie ich mir das vorstellte.

Das Jahr, in dem ich mein Studium aufnahm, markiert zufälligerweise auch den Beginn der Implementierung der Bologna-Reformen in Deutschland, wovon ich damals natürlich nichts wusste. Als hätte ich es geahnt, gestaltete sich mein Studium in der (fast) letzten Magisterkohorte wie eine Zeitrafferversion des Studentenlebens, das durch die heutige weitestgehende Verschulung des Studiums so gut wie verschwunden ist.

Was heißt das? Nun, in meinem ersten Semester habe ich nicht allzu viele Lehrveranstaltungen besucht. Das lag zum einen an meiner etwas naiven Herangehensweise an die Balancierung von Studium und meinen jeweiligen Jobs. Eine morgendliche Einführungsvorlesung in die Alte Geschichte direkt nach einer Nachtschicht in der Tankstelle zu besuchen, stellte sich als groteske Selbstüberschätzung heraus, so dass ich mich beim nächsten Mal lieber direkt ins Bett legte, statt im Hörsaal zu schlafen. Wichtiger war aber, dass ich einen Großteil meiner Lehrveranstaltungen aktiv bestreikt habe. 2002 wurde ein „Bildungsstreik“ gegen die Pläne der NRW-Regierung Wolfgang Clements (*1940) und seines Finanzministers Peer Steinbrück (*1947) ausgerufen, Studiengebühren einzuführen. Völlig unerwartet und unzeitgemäß (die Nullerjahre waren keine Hochzeit einer politisierten Studie-

rendenschaft) begann meine Studienzeit mit unangemeldeten Spontandemonstrationen, mit der Besetzung von Straßenkreuzungen und Universitätsgebäuden. Dies war alles eher symbolisch und unspektakulär, zumal der Aktivismus der Masse der Studierenden rasch erlahmte und vollends verebbte, als der Plan zurückgenommen wurde, eine Gebühr von fünfzig Euro pro Semester für das Land, nicht die Universität zu erheben. Darüber war die Empörung am größten, die Rücknahme wurde als Sieg gefeiert. Die sechshundertfünfzig Euro pro Semester für die Universität, die schließlich eingeführt wurden, galten als vertretbar.

Dies freilich nicht beim „harten Kern“ der Protestbewegung, der grundsätzlich, aber ungehört weiter gegen die Kommodifizierung von Bildung zu Felde zog. Diesem harten Kern fühlte ich mich zugehörig und habe damit einen Weg eingeschlagen, der in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren sehr verbreitet, in den „Nullern“ aber ein Nischenphänomen war: Die Transformation einer diffus oppositionellen Grundhaltung zu einem stringenten (in der Rückschau freilich immer noch recht diffusen) linkem Weltbild und Aktivismus.

Diese Transformation geschah in der Fachschaft der Philosophischen Fakultät der RWTH. Fachschaftsarbeit steht heute in der Regel für ein ehrenwertes, aber etwas biederes Engagement für die Belange der Kommilitonen, wobei die Organisation von Partys und das Sammeln von Klausuren und ähnliche Serviceleistungen noch vor der politischen Vertretung in Gremien rangiert, die meist sehr konstruktiv und im Geiste der Sozialpartnerschaft zwischen Professoren, Mitarbeitern und Studierenden wahrgenommen wird. Alles das war damals auch schon so.

In der „7/1“, der Fachschaft Philosophie, hatte sich aber ein für Aachen ungewöhnliches linksradikales Biotop erhalten. Man war dort sehr stolz darauf, im Verfassungsschutzbericht des Landes NRW genannt zu werden. Gremienarbeit, die über Fundamentalopposition hinausging, galt als reformistisch, Serviceleistungen für unpolitische Studierende ebenfalls als systemstabilisierender Unfug, zumindest in der radikalen Fraktion. Die Orientierungstutorien für Erstsemester hingegen wurden mit großem Engagement und in Eigenregie durchgeführt, da das fakultätsübergreifende Erstsemesterprojekt sich nicht zu einem Unvereinbarkeitsbeschluss gegenüber Burschenschaften und Studentenverbindungen durchringen konnte. In der „7/1“ galt dieser Unvereinbarkeitsbeschluss, der sich gegen die Praxis des „Keilens“, also Rekrutierens neuer Mitglieder der „Burschis“ unter dem Deckmantel der Erstsemesterbetreuung richtete. Das „Keilen“ für das eigene Milieu war dabei ein gerne mitgenommener Nebeneffekt.

In dieser aus der Zeit gefallenen Nische fand ich mein politisches und lebensweltliches Zuhause. In einer Art Schwundstufe konnte ich hier wichtige Aspekte der „Lebensform“ geisteswissenschaftlicher Magisterstudent, deren Ende Gustav Seibt 2010 in einem vielbeachteten Artikel ausrief, wie in einem Zeitraffer noch erleben. Zwar betrauerte Seibts Schwanengesang eher das autonome Individuum im Sinne Wilhelm von Humboldts als die autonome Antifa. Aber das linke Studentenmilieu, lange synonym mit dem gesellschaftlichen Klischee von Studenten (ich verwende hier bewusst nicht das genderneutrale Partizip „Studierende“, denn um das Studieren ging es ja in diesem Milieu erst in zweiter oder dritter Linie) stellt einen wichtigen Teilaspekt dieser Lebensform dar. Ob es nun aber um die humanistische Bildung des Individuums, um das Engagement in der Hochschulpolitik, die

Brauchtumspflege in Studentenverbindungen oder eben linken Aktivismus geht, die Freiräume für alles, was nicht mit „credits“ honoriert wird, sind erheblich enger geworden.

In der ersten Hälfte meiner studentischen Biographie durchlief ich die historischen Etappen meines neuen Milieus fast wie in einem „reenactment“. Der Bildungsstreik mit seinen Spontandemonstrationen, die ungewöhnlich gut besuchten und von großer Dringlichkeit erfüllten Vollversammlungen, die Sit-Ins und die provozierenden Stellungnahmen in Vorlesungen und Seminaren boten einen, wenn auch schwachen, Nachhall der Ereignisse um 1968.

Die selbst organisierte Aneignung von Theorie, etwa die Schriften Marx', in Lesekreisen und Arbeitsgruppen verbindet man gemeinhin mit den 1970er Jahren, der Hochzeit der K-Gruppen. Diese gab es zu meiner Zeit nicht mehr, aber die scharfe Abgrenzung von irgendwie heterodoxen Linken durfte ich auch noch erleben und ausüben. In den Nullerjahren kreisten die Schismen hierbei meist um die richtige Bewertung des Nahostkonfliktes und um eine ausreichend differenzierte Kapitalismuskritik. Wer hier fehlging, galt schnell als (zumindest „struktureller“) Antisemit.

An die 1980er Jahre erinnerte eine Serie von Hausbesetzungen anlässlich der vorübergehenden Schließung des Autonomen Zentrums sowie die para-geheimdienstliche Beobachtung der örtlichen Neonazi-Szene. Überhaupt waren die 1980er ästhetisch und kulturell für uns, die wir in dieser Zeit ja unsere Kindheit verbracht hatten, ein starker Bezugspunkt. W.G. Sebald hat dafür den Begriff „Zeitheimat“ geprägt.

Diskussionen um „race“, „class“ und „gender“, eine Vorliebe für die Theorien des Poststrukturalismus und der Glaube an die soziale Konstruktion von so ziemlich allem trugen wiederum deutlich die Signatur der ja noch nicht lange vergangenen 1990er Jahre.

Mit einer denkwürdigen körperlichen Auseinandersetzung mit stramm rechten Burschenschäftlern, glimpflich überstanden nur durch die spontane Hilfe zufällig anwesender gewaltaffiner junger Männer, findet sich sogar eine Reminiszenz an das 19. Jahrhundert in dieser Aufzählung.

Nun mag man sich fragen, was dies alles denn, abgesehen von konstruierten historischen Parallelen mit dem Geschichtsstudium zu tun hat. Bisher habe ich ja nur geschildert, wie ich mich auf einer Art linksradikalem Abenteuerspielplatz vom eigentlichen Studium ferngehalten habe, von welchem, spielt da kaum eine Rolle.

Nun, trotz unregelmäßiger Teilnahme an Seminaren und Vorlesungen hat sich meine Neigung zur Geschichte in dieser Zeit erhalten und sogar noch verfestigt. Die erwähnten Burschenschaften etwa waren ja anders als historisch kaum verständlich, auch die Beschäftigung mit Antisemitismus war vor allem historisch grundiert. Geleitet durch diese politischen Interessen und unterstützt durch die im sporadisch besuchten Proseminar aufgeschnappten Grundzüge geschichtswissenschaftlichen Arbeitens, vertiefte ich mich in die Geschichte der Burschenschaften, der extremen Rechten in Deutschland, in Theorien des Antisemitismus und in das weite Feld der Geschichtspolitik und Vergangenheitsbewältigung. Noch bevor ich einigermaßen ernsthaft und fokussiert angefangen habe zu studieren, hatten sich meine Schwerpunkte weitestgehend herauskristallisiert. Rückblickend verdankt sich mein Dissertationsthema - Die „deutsche Misere“ als marxistische Variante der Sonderwegstheorie - bereits meinen Interessen zu dieser Zeit.

Auf diesem Fundament begann ich dann mein „richtiges“ Studium. Voraus ging dem freilich eine finanzielle Krisenphase. Mein BaFöG-Anspruch war schnell verwirkt, gepaart mit einer laxen Zahlungsmoral gegenüber Vermieter und Krankenkasse brachte mich das in ernsthafte finanzielle Schwierigkeiten. Ich musste mein Studium, bevor es eigentlich begonnen hatte, ein Jahr pausieren lassen und mich der verhassten schnöden Lohnarbeit aussetzen. Da ich nicht wählerisch sein konnte und ein halbfertiges Grundstudium kein Türöffner war, landete ich im Zeitarbeitssektor, eine lehrreiche, wenn auch keine schöne Erfahrung. Ich war zu dieser Zeit drauf und dran, das Studium ganz an den Nagel zu hängen, da ich meine Interessen im Curriculum nur bedingt wiederfand und ich deshalb ein selbstfinanziertes Studium für einen schlechten Deal hielt. Umgestimmt haben mich zunächst die Begegnungen in den diversen Fabriken, Speditionen und ähnlich uninspirierenden Orten, in die es mich verschlagen hatte. Dort traf ich nämlich öfters mal abgebrochene Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften, die es bis zum Vorarbeiter gebracht hatten. Auf mich wirkten diese Leute wie der Geist der zukünftigen Weihnacht, und ich fasste den Entschluss, zumindest meinen Abschluss zu machen.

Zu dieser Zeit saßen bereits die ersten Bachelor-Studierenden mit mir in den Seminaren. Diese redeten häufig von „credits“ und ECTS-Punkten, was mir, der ich ja noch mit Laufzetteln und physischen Scheinen operierte, wie eine Computerspiel-Währung vorkam. Was mir vor allem an diesen Kommilitonen auffiel, und dieser Eindruck hat sich auch später als Dozent bestätigt, ist eine gewisse Schülerhaftigkeit. Das Bewusstsein, in einer neuen Lebensphase zu sein und das Bedürfnis, sich auszuprobieren, schien mir in der Generation Bologna weniger ausgeprägt zu sein als in meinen Jahrgängen. Das ist natürlich falsch und war wohl verfrühter Altvorderen-Arroganz geschuldet. Die Möglichkeiten zur Selbstentfaltung waren einfach stark eingeschränkt.

Ich versuchte mich fortan an einer Mischform und verband ein ergebnisorientiertes Studium mit Besuchen von Veranstaltungen, die mir zwar nicht die nötigen Scheine, aber Vertiefungen oder neue Blickwinkel versprachen. Aus der blanken Angst vorm Fließband, die mich zurück an die Uni getrieben hatte, war tatsächlich Freude am Studium geworden, die ich vielleicht ohne die Inkubationszeit des hauptsächlich außercurricularen Grundstudiums nicht entwickelt hätte. Ich hatte gelernt, das Beste aus dem Angebot des Lehrplans zu holen, vor allem den Freiraum entdeckt, den mir Prüfungsvorbereitungen und Abschlussarbeiten zur Vertiefung meiner Themen boten. Auch in meiner Zeit als Dozent habe ich immer wieder Studierende erlebt, die dies konnten, auch ohne Umwege. Sie sind aber leider eher die Ausnahme. Die Bologna-Reformen haben zu einer starken Verengung und Verschulung des Studiums geführt, was ja auch oft genug beklagt worden ist. Gerade für das Geschichtsstudium, das in besonderer Weise auf die Herausbildung eines weiten Horizonts angewiesen ist (Vertreter anderer Disziplinen mögen mir diese Einschätzung verzeihen), sind die Bologna-Instrumente, die nun wirklich nicht zum Blick über den Tellerrand animieren, kontraproduktiv.

Mich hat die Freiheit des alten Magisterstudiums an den Rand des Studienabbruchs gebracht. Ich habe diese Freiheit auch weidlich ausgeschöpft, als „würde morgen alles verboten“, was ja in gewisser Hinsicht auch der Fall war. Trotz aller Umwege und auch Sackgassen, in die mich das geführt hat, würde ich aber nicht mit der Generation Bologna tauschen wollen. Nicht für alle „credits“ dieser Welt.

Ein Studium mit dem Abschluss „Diplom-Gymnasiallehrer“ – eine Aachener Besonderheit

Christoph London¹

„Dipl.-Gyml.“ – „Was bedeutet das?“, „Und was sind Sie jetzt genau?“. Mit diesen und ähnlichen Fragen wurde ich häufiger konfrontiert, seitdem jener – für die Öffentlichkeit etwas kryptische – Titel des „Diplom-Gymnasiallehrers“ mein Bürotürschild und meine Email-Signatur zierte. Selten lässt sich anhand eines Titelkürzels unmittelbar eine Verbindung zur „*alma mater*“ herstellen – bei den gängigen B.A., M.A.-Kürzeln und sogar beim „Dr. phil.“ stellte dies schließlich ein eher müßiges Unterfangen dar. In diesem Fall ist dies jedoch ohne weiteres möglich, handelt es sich hierbei um eine Aachener Besonderheit. Damit sei auch direkt mit einem möglichen Missverständnis aufgeräumt, auf das mich einst eine Kollegin auf einer Tagung aufmerksam machte, als sie mich fragte, ob ich diesen Titel in der DDR erworben habe: Man darf den Aachener Titel nicht mit dem seinerzeit in der DDR verliehenen akademischen Grad des „Diplom-Lehrers (Dipl.-Lehrer)“ verwechseln, der dort erfolgreichen Absolventen entsprechender Studiengänge für Polytechnische und Erweiterte Oberschulen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verliehen wurde.² Ein ordnungsgemäßer Erwerb dieses Titels schließt sich in meinem Falle allein schon zeitlich aus, da ich erst im Frühjahr 1990 geboren wurde.

Vielmehr geht die Aachener Besonderheit auf eine Ordnung zurück, die der damalige Rektor der RWTH Aachen, Burkhard Rauhut (*1942), im Jahr 2004 erließ und die mit dem absehbaren Auslaufen der alten Staatsexamen-Studiengänge und ihre bereits erfolgte Ablösung durch das „Bachelor-/Master-System“ schon bald selbst der Historie angehören wird.³ Damit eröffnete die Hochschule seinerzeit den Studierenden des Lehramtsstudiengangs für Gymnasien und Gesamtschulen die Möglichkeit, nach dem erfolgreichen Bestehen des Ersten Staatsexamens einen Diplomgrad zu führen, während andere Universitäten in diesem Fall keine Titel verliehen und man somit auch nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium „titellos“ blieb.⁴ Während dies für Studierende, die nach ihrem Lehramtsstudium ihr Referendariat und somit das Zweite Staatsexamen anschlossen zumeist kein größeres Problem darstellte, hatten die Absolventen, die eine wissenschaftliche Karriere-

¹ Ich danke Klaus Freitag für die Durchsicht und die hilfreichen Anregungen zum Text. Für einzelne Funktionsbezeichnungen wurde im Text aus Gründen der Leserefreundlichkeit und der Übersichtlichkeit der generische Maskulin verwendet, dabei sind allerdings stets beide Geschlechter gemeint.

² Vgl. Ministerrat der DDR (1968), S. 1022-1026; Ministerrat der DDR (1976), S. 135-136; vgl. dazu auch Stamm (2010), S. 37.

³ Vgl. RWTH Aachen (2004a), S. 5924-5926.

⁴ Der korrespondierende Titel für Absolventen des 1. Staatsexamens für das Lehramt an Berufskollegs lautet „Diplom-Wirtschaftslehrer“ (Dipl.-Wirtl.) oder „Diplom-Gewerbelehrer“ (Dipl.-Gwl), abhängig davon ob das Fach Politik/Wirtschaftswissenschaft studiert wurde oder nicht. Vgl. RWTH Aachen (2004b), S. 5927-5929 sowie RWTH Aachen (2004c), S. 5975-5978. Dabei näherte man sich dem akademischen Grad des „Diplom-Handelslehrers“ an, den auch andere Technische Hochschulen für Absolventen des 1. Staatsexamens im Berufsschullehramt verliehen.

re anstrebten oder einer andere Beschäftigung nachgehen wollten, oftmals Schwierigkeiten, ihren erfolgreichen Studienabschluss auch nach außen hin sichtbar zu machen.

Auch wenn der etwas exotische Titel somit für meine heutige Beschäftigung als Wissenschaftlicher Mitarbeiter durchaus einen Vorteil darstellt, beeinflusste die Aussicht auf diesen nicht die Wahl meines Studiengangs und Studienortes, da ich davon erst zu einem relativ fortgerückten Zeitpunkt meines Studiums erfuhr. Ich nahm mein Lehramtsstudium für Gymnasien und Gesamtschulen in den Fächern Geschichte und Spanisch an der RWTH Aachen zum Wintersemester 2010/2011 auf und beendete es im Sommersemester 2016. Dementsprechend fiel mein Studium in eine Phase gesellschaftlicher Umbrüche und hochschulpolitischer Entscheidungen, wobei ich letztere nur zum Teil als Betroffener miterlebte. Die Umstellung des Lehramtsstudiengangs auf das Bachelor-/Master-System und die mit der Bologna-Reform einhergehenden Veränderungen und viel diskutierten Schwierigkeiten, die meine früheren Kommilitoninnen Alina Cohnen⁵ und Angelina Pils⁶ in ihren Beiträgen in diesem Band thematisieren, konnte ich somit vom sprichwörtlichen Seitenrand aus beobachten. Schließlich gehörte ich zur letzten regulären Kohorte der Studienanfänger, die sich noch in den auslaufenden Staatsexamensstudiengang einschreiben konnte, während Universitäten anderenorts in Nordrhein-Westfalen Einschreibungen für das erste Semester nur noch für die neuen Bachelorstudiengänge vornahmen.

Im Folgenden möchte ich die Gelegenheit, die die von Armin Heinen⁷ initiierte Tagung zu diesem besonderen Thema und der vorliegende Tagungsband bieten, nutzen und von den Erfahrungen meines Geschichtsstudiums und den Überlegungen, die dazu führten, dieses aufzunehmen, berichten und reflektieren, auch wenn mein Studium noch nicht besonders lange zurückliegt. Die Überlegungen der Herausgeber dieses Bandes aufgreifend, habe ich mich dabei nicht nur auf meine eigenen Erfahrungen und Erinnerungen gestützt, sondern auch Materialien wie Vorlesungsverzeichnisse, Mitschriften, Handouts aus Lehrveranstaltungen und alte Ausgaben des Jahrbuchs des Historischen Instituts, „*HiStories*“, verwendet, die ich in vielen Fällen erstmals aus einem neuen Blickwinkel als Quellen nutzen konnte, um etwas Licht in das „schwarze Loch“ der Geschichte des Geschichtsstudiums zu bringen, wie Armin Heinen es formuliert hat.

1. Elternhaus und Kindheit

Ich wurde 1990 in Neuss geboren und wuchs in einem ländlich geprägten Stadtteil im Neusser Süden auf. Zwischen den großen Nachbarstädten Düsseldorf und Köln am Rhein gelegen, war Neuss immer schon stark von einem rheinländisch-katholischen Milieu geprägt. In der Kindheit und Jugend meines Vaters (*1953) war diese Prägung noch deutlicher spürbar, was sich auch auf die Bildungschancen der ländlichen Bevölkerung im Neusser Süden auswirkte. Meine Großmutter (*1921) und mein Großvater (*1920) besuchten beide, wie damals üblich, die Volksschule in ihren jeweiligen Heimatdörfern. Die Familie meiner Großmutter betrieb eine örtliche Ziegelei und stellte Pfannenziegel her. Mein Großvater hatte vor dem Krieg den Beruf des Malers und Anstreichers erlernt und nahm

⁵ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

⁶ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

⁷ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

diese Tätigkeit nach seiner Rückkehr aus dem Weltkrieg und der anschließenden sowjetischen Kriegsgefangenschaft wieder auf. Aufgrund seines Bevölkerungszuschnitts und seiner konfessionellen und agrarischen Prägung waren die Chancen, in den Genuss einer weiterführenden oder höheren Schulbildung zu kommen, in diesem Umfeld nicht weit gesät. Somit konnten die Städte und Gemeinden, die heute den Rhein-Kreis Neuss bilden, nicht zuletzt von den Prozessen profitieren, die meist mit dem Begriffen der „Bildungsreform“ und der „Bildungsexpansion“ der 1960er und 1970er Jahre umschrieben werden:

„Expansion lässt sich zum einen auf den flächendeckenden Ausbau des Schulwesens, die sukzessive Durchsetzung der Schulpflicht sowie, enger gefasst, auch auf die zunehmende Bildungsbeteiligung an höheren Schulen und Hochschulen beziehen, mithin auf die äußere Ausdehnung des Bildungssystems bzw. auf das Binnenwachstum bestimmter Teilbereiche. Zum anderen werden mit dem Expansionsbegriff soziale Mobilisierungsprozesse fokussiert, durch die sich Chancen und Erfolg der Beteiligung an höheren Bildungseinrichtungen über die akademischen Eliten hinaus langfristig auch auf andere Schichten ausgedehnt haben.“⁸

Kurzum erhielt die Schulpolitik eine erneuerte Bedeutung als „überregionales politisches Thema“ und auch in der nordrhein-westfälischen Landespolitik zog das Bewusstsein ein, dass Merkmale wie Geschlecht, Religion oder Wohnort für viele Heranwachsende weiterhin Zugangsbarrieren zum Bildungssystem darstellten.⁹ Diese Bemühungen manifestierten sich in den Forderungen nach dem „Bürgerrecht auf Bildung“, wie es Ralf Dahrendorf zur damaligen Zeit öffentlichkeitswirksam in seiner berühmten Streitschrift forderte. Dahrendorf begann seine Streitschrift sodann auch mit den treffenden Worten:

„Ein Land kann reich werden, ohne an sein überliefertes Bildungssystem zu rühren. Dafür, dass der Weg zur Gesellschaft im Wohlstand ein Bildungswunder nicht verlangt, hat die Bundesrepublik das Zeugnis geliefert. Ob ein Land reich bleiben kann, ohne seine Schulen und Universitäten weit zu öffnen und von Grund auf zu verändern, ist die Frage, die das Interesse an der Bildungspolitik in den letzten Jahren wacherufen hat.“¹⁰

Wie in vielen Bereichen Nordrhein-Westfalens, die ländlich und eher katholisch geprägt waren, wurden auch im heutigen Rhein-Kreis-Neuss neue Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen gegründet, die man heute noch gemeinhin an der besonderen funktionalistischen Architektur dieser Zeit erkennt. Auch mein Vater konnte von diesen Entwicklungen profitieren und besuchte als einer der ersten Familienmitglieder ab 1963 ein (konfessionelles) Gymnasium, das er nach der Mittleren Reife verließ. Anschließend absolvierte er eine Ausbildung zum Elektromechaniker, erwarb seine Fachschulreife auf dem zweiten Bildungsweg und entschied sich zu einem Ingenieursstudium der Elektrotechnik. Während meinem Vater von seinen Eltern der Besuch des Gymnasiums ermöglicht wurde, erhielten viele gleichaltrige Frauen aus seinem Umfeld diese Chance in den 1960er Jahren noch nicht.

⁸ Drewek (2001), S. 811.

⁹ Vgl. Blossfeld (1985), S. 15-16.

¹⁰ Dahrendorf (1965), S. 9.

Meine Mutter (*1950) entstammt einem ähnlichen Umfeld, wuchs allerdings in der belgischen Provinz Limburg auf. Auch meine Großeltern mütterlicher Seite (*1911/*1913) entstammten Familien, die in der Landwirtschaft tätig waren und betrieben später ein Schuhgeschäft in ihrem Heimatdorf. Meine Mutter absolvierte nach ihrem Schulabschluss eine Ausbildung zur Kindergärtnerin und wurde vom Erzbistum Köln ins Rheinland gelockt, als dort Anfang der 1970er Jahre ein akuter Mangel an Kindergärtnerinnen herrschte und man die Generation der sog. „Babyboomer“ mit Kindergartenplätzen versorgen musste. Im direkten Vergleich der Familien meiner Eltern zeigt sich, dass Belgien, geprägt von sozialen Reformen und einem laizistischen Staatsmodell, in den 1960er Jahren im Bildungssektor etwas fortschrittlicher war als das von einer weitgehenden „Wiederherstellung der konfessionell geprägten Volksschule“ der Weimarer Republik gekennzeichnete Nordrhein-Westfalen, konnten meiner Mutter und ihre Geschwister dort bereits höhere Schulen besuchen, zwei Brüder meiner Mutter studierten in dieser Zeit bereits schon.¹¹ Ein weiterer Unterschied der in beiden Regionen vorherrschenden Schulsysteme in dieser Zeit zeigt auch, dass die Schul- und Bildungskarrieren in Belgien zu diesem Zeitpunkt bereits stärker binnendifferenziert waren und somit schon die Schullaufbahn mit ihrer Fächer- und Schwerpunktwahl auf eine bestimmte Studien- oder Ausbildungsrichtung vorbereitete – eine Besonderheit, die das Schulsystem in unserem Nachbarland bis heute prägt.¹²

Während der Besuch des Gymnasiums und ein Studium in der Jugend meines Vaters in seinem Familien- und Bekanntenkreis durchaus noch Ereignisse mit Seltenheitscharakter darstellten, war dies knappe vierzig Jahre später in meiner Kindheit und Jugend im engeren familiären Umfeld beinahe zum Normalfall geworden. Meine vier älteren Geschwister besuchten Gymnasien in katholisch-konfessioneller Trägerschaft, drei von ihnen entschieden sich für ein Hochschulstudium, mein Bruder für eine Promotion. Schon im Grundschulalter begeisterte ich mich für historische Themen, an denen auch meine Eltern interessiert waren. Gemeinsam mit ihnen besuchte ich in dieser Zeit zahlreiche Museen und historische Orte in der Umgebung. Später wurden „PM History“, „Geo Epoche“ und die zeitgeschichtlichen Dokumentationen Guido Knopps im ZDF meine treuen Begleiter. Als meine Großmutter starb und ihr Haushalt aufgelöst werden musste, stöberte ich interessiert in alten Dokumenten und sonstigen Hinterlassenschaften. Ausgehend von ansprechenden Objekten, wie einer von Kaiser Wilhelm I. gestifteten Kriegsdenkmünze eines entfernten Urgroßonkels aus dem Deutsch-Französischen Krieg 1870/71, oder Reichsbanknoten aus der Zeit der Hyperinflation, begann ich mich mit bestimmten Ereignissen und historischen Persönlichkeiten zu beschäftigen – rückblickend betrachtet war dies vielleicht mein erster bewusster Kontakt mit historischen Quellen. Da dies, ausgehend von diesen Entwicklungen, keine besondere Überraschung für sie mehr war, unterstützten meine Eltern später schnell und ohne größere Diskussionen meinen Entschluss, ein Geschichtsstudium aufzunehmen.

¹¹ Weinforth (1996), S. 265; Vgl. dazu Drewek (2015), S. 7.

¹² Vgl. D'Hoker (2004), S. 117.

2. Schulzeit und Studienwahl

Ab dem Schuljahr 2001/2002 besuchte ich eine katholische Bekenntnisschule im benachbarten Dormagen. In der Schule lagen mir vor allem die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie – bedingt durch die Tatsache, dass ich von Beginn an mit Deutsch und Niederländisch als zwei Muttersprachen aufgewachsen war – die Sprachen, vor allem Latein und später Spanisch. Dementsprechend wurde Geschichte neben Deutsch einer meiner beiden Leistungskurse, den ich besonders gerne besuchte. Mein Geschichtslehrer im Leistungskurs ermutigte mich, auch die verpflichtende Facharbeit in Geschichte zu schreiben. Da mich damals die Nationalbewegungen im frühen 19. Jahrhundert interessierten und sich ein naheliegender familiärer Bezug zum Thema ergab, beschäftigte ich mich mit der Belgischen Revolution (1830) und deren Auswirkungen auf den bis heute im Land schwelenden Sprachenstreit. Somit erhielt ich damals zum ersten Mal die Gelegenheit, mich intensiv mit einem genuin geschichtswissenschaftlichen Thema und den dazu zur Verfügung stehenden Quellen und Werken der Forschungsliteratur zu beschäftigen – auch, wenn mir später im Studium beim erneuten Durchblättern der Arbeit auffiel, dass man sie wohl nicht als Hausarbeit hätte einreichen können.

Nachdem mir also recht schnell klar geworden war, dass ich Geschichte studieren wollte, fiel mir die Wahl eines passenden Studiengangs, der einen möglichst breiten historischen Überblick bieten sollte und zugleich auch philologische Elemente einschließen sollte, bedeutend schwerer. Auch wenn ich früh die Entscheidung getroffen hatte, in relativer Nähe zu meiner Familie bleiben zu wollen, bot die nordrhein-westfälische Universitätslandschaft schon damals viele Möglichkeiten der Spezialisierung – ein Sachverhalt, der sich in meiner Wahrnehmung in den vergangenen acht Jahren noch deutlich verstärkt hat. So kamen allein während meines Studiums am Historischen Institut der RWTH mit dem Bachelor-Studiengang „Gesellschaftswissenschaften“ und dem Master-Studiengang „Geschichte als Wissenskultur“ gleich zwei neue Optionen hinzu, die für unsere heutigen Studierenden eine stärkere Ausdifferenzierung ihrer fachlichen Interessen ermöglichen. Um nur ein Beispiel für die große Bandbreite zu nennen, die sich einem leicht überforderten Abiturienten bei der Studienwahl schon damals bot, schlug mir meine Spanischlehrerin, die ich um Rat gefragt hatte, vor, einen Bachelorstudiengang der Altamerikanischen Geschichte und der indigenen Kulturen und Sprachen Südamerikas aufzunehmen, der seinerzeit in Bonn angeboten wurde. Nach längerem Grübeln freundete ich mich mit dem Gedanken eines Lehramtsstudiums an, bot dieses doch die Möglichkeit, zwei Fächer in einer recht breit angelegten Perspektive zu studieren und meine noch nicht näher spezifizierten Berufswünsche, die bislang nur reichlich unkonkret „irgendetwas mit Geschichte und Sprachen“ zu tun haben sollten, noch etwas offen zu halten. Da mein Studienbeginn, wie bereits eingangs erwähnt, in die Zeit der Umstellung der alten Lehramts- und Magisterstudiengänge im Rahmen der Bologna-Reform fiel, musste ich hier eine neuerliche Abwägung zwischen alten und neuen Studienmodellen treffen. Dabei entschied ich mich rasch für ein Studium im alten Staatsexamens-Studiengang, der damals neben Aachen auch noch in Köln, Siegen und Paderborn angeboten wurde. Ausschlaggebend dafür war meine Motivation, mögliche Probleme, die die Einführung neuer Studiengänge oftmals mit sich bringt, zu vermeiden und das Gefühl, diesen Studiengang mit seinen Anforderungen aufgrund der

Schilderungen meiner Schwester, die ebenfalls ein Lehramtsstudium in Wuppertal und Düsseldorf absolviert hatte, gut einschätzen zu können.

3. Klein, aber fein – das Lehramtsstudium an der RWTH Aachen

Nachdem ich mir die in Frage kommenden Universitäten und ihre jeweiligen Institute angesehen hatte, entschied ich mich im August 2010 dazu, mich in Aachen einzuschreiben. Im Vergleich zu den ungleich größeren Universitäten mit geisteswissenschaftlichen Schwerpunkten im Umkreis sprach aus meiner Sicht gerade die überschaubare Größe des Historischen Instituts und der Romanistik an der RWTH für sich. Dadurch erhoffte ich mir eine persönlichere Atmosphäre und wurde rückblickend nicht enttäuscht. Nicht nur fand man schnell Anschluss in den weitaus kleineren Kohorten der Erstsemester in meinen Fächern (ca. einhunderzwanzig in Geschichte und ca. neunzig in Spanisch), sondern hatte auch einen deutlich persönlicheren Kontakt zu den Lehrenden an den Instituten, die die Studierenden nach wenigen Wochen völlig selbstverständlich mit Namen ansprechen konnten. Nach dem erfolgreichen Bestehen meiner Zwischenprüfung und dem Beginn meines Hauptstudiums im Wintersemester 2012/2013 erhielt ich das Angebot von Klaus Freitag¹³, als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Alte Geschichte zu arbeiten. In den folgenden Semestern konnte ich somit erste Erfahrung bei der Mitarbeit an Forschungsprojekten und der Vorbereitung der Lehre gewinnen.

Gleichzeitig war ich überrascht, wie vielfältig und differenziert die Lehr- und Forschungsschwerpunkte des Historischen Instituts waren. Dabei soll nur beispielhaft die für ein Institut der Aachener Größe relativ große Zahl unterschiedlicher Hochschullehrer genannt werden, bei denen ich im Laufe meines Studiums Vorlesungen besuchte. Dies waren in der Alten Geschichte mein heutiger Doktorvater, Klaus Freitag sowie Klaus Scherberich¹⁴ (*1961) und Christoph Michels¹⁵ (*1977), in der Mittleren Geschichte Harald Müller¹⁶, der Emeritus Max Kerner¹⁷ (*1940) sowie die Professurvertreter Lotte Kéry¹⁸ und Florian Hartmann¹⁹, in der Frühen Neuzeit Christine Roll²⁰ und Frank Pohle²¹ sowie in der

¹³ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

¹⁴ Klaus Scherberich ist ein deutscher Althistoriker. Von 2003 und 2005 hatte er die Professurvertretung für Didaktik der Geschichte am Historischen Institut der RWTH Aachen. Danach wurde er zum Studienrat im Hochschuldienst, zum Oberstudienrat im Hochschuldienst (2007) und zum außerplanmäßigen Professor (2010) ernannt. Vgl. dazu RWTH Aachen University (2019a).

¹⁵ Christoph Michels ist ein Althistoriker. Im Wintersemester 2017/2018 ging er an die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, wo er 2018/2019 den Lehrstuhl vertritt. Vgl. dazu Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2019).

¹⁶ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

¹⁷ Max Kerner ist ein deutscher Historiker. 1980 erhielt er den Ruf auf die Professur für Mittlere und Neue Geschichte an der RWTH Aachen. Zwischen 2002 und 2008 hatte er den Lehrstuhl für Mittlere Geschichte inne. Im Jahr 2009 erfolgte seine Emeritierung. Vgl. dazu Hochschularchiv der RWTH Aachen (2007); Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2011).

¹⁸ Lotte Kéry ist eine deutsche Mediävistin und hat sich 1991 mit einer Arbeit zum Thema „Die Errichtung des Bistums Arras 1093/94“ promoviert und ist derzeit an der Universität Bonn in der Abteilung für Historische Grundwissenschaften und Archivkunde beschäftigt. Vgl. dazu Universität Bonn (2019).

¹⁹ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

Neueren und Neuesten Geschichte Armin Heinen, Matthias Pape²² (*1957), Rüdiger Haude²³ (*1959) und Vladimir Iliescu²⁴ (*1926). Hinzu kamen noch Vorlesungen in der Geschichtsdidaktik, zunächst ebenfalls bei Klaus Scherberich und später bei Christian Kuchler²⁵ (*1974), der im Jahr 2012 das neu gegründete Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Gesellschaftswissenschaften übernahm. Zudem belegte ich die Proseminare und zahlreiche Übungen bei den Wissenschaftlichen Mitarbeitern der unterschiedlichen Lehrstühle. Während die jeweiligen Lehrstuhlinhaber die Einführungsvorlesungen in den ersten Semestern übernahmen, boten die übrigen Hochschullehrer vor allem Fachvorlesungen an. Ebenso überraschte mich in meinen ersten Semestern vor allem die große thematische Varietät, aus der man seine Vorlesungen und Seminare wählen konnte. In meinen ersten Semestern stürzte ich mich vor allem auf die Epochen und Themen, über die ich bislang relativ wenig wusste und die meiner Meinung nach in den schulischen Kernlehrplänen immer schon unterrepräsentiert waren: Antike und Mittelalter. Ebenso besuchte ich gleich zwei Vorlesungen bei Vladimir Iliescu, der zum damaligen Zeitpunkt im bereits fortgeschrittenen Alter von über achtzig Jahren Überblicksvorlesungen über die Geschichte Osteuropas hielt – ich erinnere mich vor allen an Vorlesungen zur Geschichte Polens und Russlands –, bis sein Lehrauftrag im Jahr 2013 auslief.²⁶ Interessiert verfolgte ich zudem eine Vorlesung bei Rüdiger Haude unter dem Titel „Schriftkultur. Geschichte und Macht“, die ebenfalls eine neue Perspektive auf ein bekanntes Thema zuließ und dabei Wert auf die Diskussion von Fragen ließ, wie etwa, ob in Griechenland nicht nur die „Wiege der Demokratie“ gelegen habe, sondern dort auch die Ansätze „demokratischen Schriftkultur“ zu finden seien.²⁷ Insgesamt imponierten mir die vielfältigen Ansätze, die oft den Versuch unternahmen, die nach außen starr wirkenden Epochen- und Fachgrenzen zu überwinden und historische Probleme strukturell anzugehen. So hörte ich im Mittelalter eine Vorlesung zur „Völkerwanderung“ und den damit einhergehenden historiografischen Problemen. Zu den in der Forschung viel diskutierten Fragen gehörte die genaue Bestimmung des Über-

²⁰ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

²¹ Frank Pohle ist ein deutscher Historiker und seit 2013 Juniorprofessor für Geschichte und Kultur der Region Maas/Rhein an der RWTH Aachen. Vgl. dazu RWTH Aachen University (2019b).

²² Matthias Pape ist ein deutscher Historiker und lehrt als außerplanmäßiger Professor am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte der RWTH Aachen. Vgl. RWTH Aachen University (2019c).

²³ Rüdiger Haude ist ein deutscher Historiker und derzeit als Privatdozent am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte der RWTH Aachen tätig. Vgl. dazu RWTH Aachen University (2016).

²⁴ Der Historiker Prof. Vladimir Iliescu, der auch an der RWTH Aachen lehrte, erregte aufgrund seines Vortrags zum Thema „Verfolgung und den Tod von Juden und Roma“ am 14. Februar 2013 in der Rumänischen Akademie in Bukarest Aufsehen und Empörung. Nach Bekanntwerden der Ausführungen von Vladimir Iliescu stornierte die RWTH Aachen seinen Lehrauftrag und distanzierte sich eindeutig von ihm und seinen Äußerungen. Vgl. dazu RWTH Aachen University (2014).

²⁵ Christian Kuchler ist ein deutscher Historiker und Geschichtsdidaktiker und lehrte u.a. an den Universitäten in München und Regensburg. Seit 2012 hat er den Lehrstuhl für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der RWTH Aachen inne und ist zudem seit 2015 Vorstandsvorsitzender des Lehrerbildungszentrums. RWTH Aachen University (2019d).

²⁶ Vgl. Fündling (2012/2013), S. 30-32; Heinen (2012/2013), S. 18-28.

²⁷ RWTH Aachen Campus(2019).

gangs von der antiken zur mittelalterlichen Kultur – eine Problematik, die ich heute als Dozent auch gerne in meinen eigenen Lehrveranstaltungen aufgreife.

Andere Perspektiven boten in diesem Kontext auch die Vorlesungen in den historischen Spezialwissenschaften, deren Lehrstühle institutionell bedingt an anderen Fakultäten ansässig waren, unter dem Begriff der „Kranzhistorien“ (auch wieder so eine begriffliche Aachener Besonderheit), aber fester Bestandteil der Studienverlaufspläne waren. Dazu gehörten wahlweise Vorlesungen in der Technikgeschichte (Walter Kaiser²⁸ (*1946)), der Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Paul Thomes²⁹ (*1953)), der Stadtbaugeschichte (Michael Jansen³⁰ (*1943)) und der Kunstgeschichte (Alexander Marksches³¹ (*1969)). Natürlich merkte ich schnell, dass ich nicht an einer „normalen“ Universität studierte, sondern einer „Technischen Hochschule“, die auch in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen Wert auf diese Besonderheit legte. Beispielsweise musste ich im Grundstudium Veranstaltungen im Modul „Faszination Technik“ besuchen, Vorlesungen zu den „Technikkulturen“ gehörten zu den verpflichtenden Lehrveranstaltungen im Fach Geschichte. Dabei trugen diese Veranstaltungen dazu bei, das ohnehin schon breite Portfolio verschiedener Themen und Perspektiven zu erweitern und Synergieeffekte mit den Studienfächern zu nutzen. In diesem Modul nahm ich beispielsweise an vielen Exkursionen mit dem Archäologen Klaus Grewe³² (*1944) zu vielen auf dem ersten Blick eher versteckten, technischen Meisterwerken der Antike und des Mittelalters in der näheren Umgebung teil. Ebenso bot der Lehrstuhl für Technikgeschichte des 2012 in den Ruhestand verabschiedeten Professors Walter Kaiser Exkursionen mit dem Schwerpunkt der lokalen Industriegeschichte an. Auch Exkursionen in die Ferne gehörten zu meinem Studium. So hatte ich im November 2014 die besondere Gelegenheit, an einer von dem Lehr- und Forschungsgebiet der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften organisierten Reise nach Israel teilzunehmen. Im Rahmen eines von der zur Gedenkstätte „Yad Vashem“ gehörigen „International School for Holocaust Studies“ ausgerichteten 10-tägigen Seminars lernte ich gemeinsam mit Kommilitonen die besondere israelische Perspektive auf die Geschichte der Shoa kennen. Synergien suchte und nutzte ich erfolgreich zu meinem zweiten Studienfach Spanisch sowie zu meinem zeitweiligen Drittfach Englisch. Dort trafen vor allem literatur- und sprachgeschichtliche Veranstaltungen und Themen mein Interesse.

²⁸ Walter Kaiser war seit 1987 Professor für Geschichte der Technik an der RWTH Aachen. Mit seiner Emeritierung im Jahr 2013 wurde die Technik- mit der Wirtschafts- und Sozialgeschichte zusammengeführt. Vgl. dazu Hochschularchiv der RWTH Aachen (2007).

²⁹ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

³⁰ Michael Jansen ist ein deutscher Architekturhistoriker und Archäologe. Er war seit 1994 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2014 Professor am Lehr- und Forschungsgebiet für Stadtbaugeschichte der RWTH Aachen. Von 1994 bis 1996 war er zudem Dekan der Fakultät für Architektur und von 1996 bis 1999 Prorektor der RWTH Aachen. Vgl. Hochschularchiv der RWTH Aachen (2007); RWTH Aachen University (2019e).

³¹ Alexander Marksches ist ein deutscher Kunsthistoriker und seit 2006 Professor für Kunstgeschichte an der RWTH Aachen. Von 2014 bis 2018 war er Dekan der Fakultät für Architektur und ist seitdem Prodekan. Vgl. dazu RWTH Aachen University (2019f).

³² Prof. Dr. Klaus Gewe ist ein deutscher Archäologe. Sein Spezialgebiet ist die Geschichte der Wasserversorgungseinrichtungen. Vgl. dazu Lohrmann (2012/2013), S. 13-14; Dachtera/Sommerfeld (2012/2013), S. 15-16.

Im Großen und Ganzen decken sich viele der Erfahrungen und Eindrücke aus meiner Studienzeit im Staatsexamens-Studiengang mit denen, die der Kollege Sascha Penschorn aus seiner Magister-Studienzeit geschildert hat. Das damalige Studiensystem lud geradezu dazu ein, eigene thematische und methodische Interessen bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. So bot zwar die Prüfungsordnung Vorgaben, welche Anzahl von Vorlesungen, Seminaren und Übungen in welchen Modulen zu besuchen sei, jedoch gab es – zumindest im Hauptstudium – keinerlei Vorgaben, in welchem Semester und in welcher Reihenfolge diese nachzuweisen seien. Zudem waren Abgabefristen für die einzelnen Hausarbeiten im Vergleich zu heute nicht besonders strikt, teilweise auch gar nicht vorhanden. Dadurch bot sich vor allem im Hauptstudium die Möglichkeit, die sich neben den Pflichtveranstaltungen in den beiden Hauptfächern sowie den Erziehungswissenschaften bietenden zeitlichen Freiräume zu nutzen, um auch an Lehrveranstaltungen interessehalber teilzunehmen, wenn man in den betreffenden Modulen schon „scheinfrei“ war. In diesem Zusammenhang empfand ich vor allem die Forschungskolloquien, in denen Gäste anderer Universitäten ihre Forschungsprojekte und Studierende aus höheren Fachsemestern ihre Abschlussarbeiten vorstellten, als eine Bereicherung, die mir auch für meine eigenen Arbeiten viele neue Impulse lieferte. Ein weiterer Aspekt, der dieser weitgehend freien und vielseitigen Auswahl von Veranstaltungsmöglichkeiten Vorschub leistete, war die Tatsache, dass die Noten der einzelnen Veranstaltungen, anders als im Bachelor-Master-System, nicht in die Abschlussnote einfließen. So gab es zwar im Grundstudium die Zwischenprüfung, die ich im Fach Spanisch in drei Einzelprüfungen ablegen musste und die in Geschichte kumulativ aus den Leistungen der Proseminare gebildet wurde, im Hauptstudium zählten einzig und allein die Noten der Examensprüfungen. Diese schlugen mit neun Teilleistungen – neben der Staatsarbeit waren dies – in meinem Falle fünf mündliche und drei schriftliche Prüfungsleistungen – am Ende des Studiums umso zeit- und vorbereitungsintensiver zu Buche. Ich empfand diese Prüfungen, die mich etwas mehr als eineinhalb Jahre meines Lebens beschäftigten, dennoch als angenehm, boten sie nicht nur die Möglichkeit, die Grundlagen meiner Fächer zu rekapitulieren und diese strukturiert aufzubereiten, sondern sich gleichzeitig in spezifische Aspekte einzuarbeiten und hier eine Expertise zu gewinnen. Da sich die Examensthemen oftmals aus Hauptseminaren und dort bereits vorgelegten Seminararbeiten ergaben, ging das durch die intensive Beschäftigung erarbeitete Wissen somit oftmals über die bloße schriftliche Auseinandersetzung hinaus.

Während meines Studiums kündigte sich die bereits oben erwähnte Reform der Lehramtsstudiengänge an. Zum Wintersemester 2011/2012 war es schließlich soweit: Die neuen Bachelor-Lehramtsstudiengänge wurden an der RWTH Aachen eingeführt. Die Prüfungsordnungen modularisierten die Studiengänge und boten nur noch begrenzte Wahlmöglichkeiten an. Später diskutierten wir einen weiteren Einschnitt im Aachener Studienangebot. An die Stelle des Zwei-Fach-Bachelors trat jetzt der kombinierte Bachelor „Gesellschaftswissenschaften“. Mit diesem „Experiment“ ging die RWTH neue Wege und bündelte die Perspektiven verschiedener Fächer und Fachkulturen erstmals unter einem Dach, mit dem festen Ziel vor Augen, „in vier Fächern problembezogen kompetent[e] Absolvent[en]“ auszubilden.³³ Auch das „Seniorat Geschichte“ unterstrich damals in seiner Stellungnahme

³³ Müller (2011/2012), S. 24.

den Modellcharakter dieses Unterfangens, in dem man „ein zukunftsweisendes Konzept und eine attraktive Alternative zu geisteswissenschaftlichen Studiengängen anderer Hochschulen“ sah.³⁴ Ein Jahr später, zum Wintersemester 2013/2014 ging dann der neue Ein-Fach-Masterstudiengang „Geschichte als Wissenskultur“ an den Start, der auf diesen Bachelorstudiengang aufbaute und aufbaut.

4. Aus Gutenbergs Fehlern Lernen – oder die Einführung in das Wissenschaftliche Arbeiten

Ein weiterer Aspekt, der den damaligen Studiengang von den heutigen unterscheidet, war die hohe Anzahl an Hausarbeiten. Während in den heutigen Prüfungsordnungen Module verstärkt auch mit mündlichen Prüfungen abschließen oder „alternative Prüfungsformen“, wie Portfolios oder Essays fordern, schrieb ich während meines Geschichtsstudiums acht Hausarbeiten. Dies wäre mir ohne die drei propädeutischen Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten und die historische Quellenarbeit, die einen integralen und verpflichtenden Anteil der Proseminare in den drei Großepochen bildeten, sicherlich schwerer gefallen. Den Propädeutika kam dabei die wichtige Aufgabe zu, die Studierenden in den ersten Semestern dazu zu befähigen, die bevorstehenden Hausarbeiten meistern zu können. Gleichzeitig thematisierten sie auch wissenschaftsgeschichtliche und methodische Schwerpunkte und brachten den Teilnehmern die Ursprünge, Fachgebiete und methodischen Zugänge der einzelnen Disziplinen nahe. Dies war mit einem großen Lernaufwand und einer raschen Aneignung eines Fachvokabulars verbunden, wollte man die propädeutischen Klausuren bestehen: vom Leidener Klammersystem und der Numismatik, reichte dieses Fachwissen weiter über die diplomatische Poenformel und die korrekte Berechnung einer Indiktion bis hin zur „nouvelle histoire“ der „Annales-Schule“.

Dass ich jedoch ein besonderes Augenmerk auf das korrekte wissenschaftliche Arbeiten legte, hatte auch noch einen anderen Hintergrund, ging der Beginn meines Studiums im Wintersemester 2010/2011 doch mit einem Ereignis einher, das die politischen und gesellschaftlichen Debatten in der Bundesrepublik Deutschland über Wochen und Monate bestimmte und damit auch direkte Auswirkungen auf die Erstsemester an der RWTH hatte. Man kann dieses Ereignis rückblickend möglicherweise als „Gutenberg-Revolution“ bezeichnen. Um direkt mit einem Missverständnis auszuräumen: für diesen – zugegebenermaßen nicht ganz ernst gemeinten – Begriff soll selbstverständlich nicht der Mainzer Buchdrucker Johannes Gutenberg herhalten, der schon als Namensgeber für die „Erste Gutenberg“-Revolution, die mir in der Einführungsvorlesung der Neueren Geschichte bei Armin Heinen begegnete, und die „Zweiten Gutenberg’schen-Revolution“, Pate stand, sondern vielmehr der damalige Bundesverteidigungsminister, der sich mit doppeltem „t“ schreibt und zu dieser Zeit in aller Munde war: Karl-Theodor zu Guttenberg (*1971).³⁵

So diskutierte ich im Februar 2011 im Kreise meiner Familie und meiner Freunde tag- und tagaus, ob Herr zu Guttenberg in seiner Dissertation der Rechtswissenschaften lediglich unzureichend wissenschaftlich gearbeitet oder vorsätzlich getäuscht habe. Nicht

³⁴ Seniorat Geschichte (2011/2012), S. 26.

³⁵ Hauffe (1994), S. 370.

wenige meiner Facebook-Freunde traten damals in dem sozialen Netzwerk so schillernden Gruppen wie „Karl-Theodor zu Guttenberg – wir wollen ihn zurück“ bei, während andere ihre Position in Gruppen wie „Studenten und Akademiker gegen Karl-Theodor zu Guttenberg“ Ausdruck verschafften und zur Unterstützung entsprechender Petitionen aufriefen. Für mich als Erstsemester hatten die Vorgänge um den Bundesminister und bayerischen Hoffnungsträger im fernen Berlin aber noch ganz andere Auswirkungen. So ließ es sich fast kein Dozierender nehmen, den Fall in seinen Lehrveranstaltungen aufzugreifen und eine besondere Sorgfalt im wissenschaftlichen Arbeiten im Allgemeinen und im Umgang mit Quellen und Forschungsliteratur im Besonderen anzumahnen. Durch humorvolle Nebenbemerkungen in Vorlesungen und Seminaren lernte ich zudem, dass Plagiate keinesfalls eine Erfindung unserer Zeit sind, sondern schon in der Antike zum Anlass für Vorwürfe unter Dichtern wurden und der Begriff im Humanismus geprägt wurde.³⁶ In diesem Zusammenhang ist mir auch die von Karl-Theodor Guttenberg vor dem Plenum des Deutschen Bundestags wiederholte denkwürdige Einschätzung der Bundeskanzlerin, sie habe ihn „nicht als wissenschaftliche Hilfskraft zum Bundesminister berufen [...], sondern um dieses Amt wahrzunehmen und wahrnehmen zu dürfen“ in Erinnerung.³⁷ Auch diese Aussagen hatten einen großen Widerhall in der Hochschule und in der Presse. Interessiert verfolgte ich damals einen von Doktoranden initiierten und von vielen Wissenschaftlern unterzeichneten Protestbrief an die Bundeskanzlerin. Darin hieß es:

„Bei der Beachtung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis geht es nicht um ‚Fußnoten‘, nicht um Kinkerlitzchen, die angesichts größerer politischer Probleme vernachlässigenswert sind. [...] Die meisten von uns unterrichten zudem jüngere Studierende. Nicht selten ist es unsere Aufgabe, ihnen die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln. Wir halten die Studierenden dabei dazu an, von Anfang an sehr genau darauf zu achten, korrekt zu zitieren und jedes Hilfsmittel als solches kenntlich zu machen.“³⁸

Dies trug nicht dazu bei, dass sich ein Erstsemester, der just zu diesem Zeitpunkt über seiner ersten Hausarbeit im Fach Geschichte saß und sich über die Ursachen des Alexandrinischen Schismas im Jahre 1159 den Kopf zerbrach, wohler in seiner Haut fühlte. Die intensive Beschäftigung mit der öffentlichen Debatte führte mir die große Bedeutung gewissenhafter Quellenarbeit und penibler Literaturrecherche vor Augen. Schließlich kontrollierte ich jede Fußnote und jedes Zitat lieber noch ein zweites, drittes und viertes Mal und fand somit über die großen medialen Auswirkungen der Guttenberg-Debatte zu einer Freude an der genauen wissenschaftlichen Arbeit und am Umgang mit Quellen, die mein weiteres Studium bestimmen sollte und sicher nicht ganz unschuldig an der Entscheidung war, trotz des Ersten Staatsexamens in der Tasche vorerst nicht den Weg in den Schulvorbereitungsdienst einzuschlagen, sondern dem Historischen Institut der RWTH Aachen nach dem Abschluss meines Studiums im Herbst 2016 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter erhalten zu bleiben und ein Promotionsstudium aufzunehmen.

³⁶ Vgl. Nippel (2014), S. 25-27.

³⁷ Deutscher Bundestag (2011), S. 10362. Vgl. dazu auch Fischer-Lescano (2012), S. 53.

³⁸ Anonymous (2011); Vgl. dazu auch: Preuß/Schultz (2011).

Literatur

1. Blossfeld (1985): Hans-Peter Blossfeld, *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*, Frankfurt am Main/New York 1985.
2. Dachtera/Sommerfeld (2012/2013): Maja Dachtera, Nicole Sommerfeld, Klaus Gewe. Ein Archäologe macht seine Funde zugänglich, *HiStories. Jahrbuch des Historischen Instituts der RWTH Aachen* 3 (2012/2013), S. 15-16.
3. Dahrendorf (1965): Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.
4. D'Hoker (2004): Marc D'Hoker, *Algemene en historische pedagogiek*, Leuven 2004.
5. Drewek (2001): Peter Drewek, *Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich*, *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001), 6, S. 811-819.
6. Drewek (2015): Peter Drewek, *Das gegliederte Schulwesen im historischen Prozess. Ansätze, Quellen und Desiderate der historischen Bildungsforschung*, *Archivpflege in Ostwestfalen-Lippe* 83 (2015), S. 5-10.
7. Fischer-Lescano (2012): Andreas Fischer-Lescano, *Gutenberg oder der „Sieg der Wissenschaft?“*, *Blätter für deutsche und internationale Politik* 2 (2012), S. 53-62.
8. Fündling (2012/2013): Jörg Fündling, *Botschafter und Objekt der europäischen Geschichte. Vladimir Iliescu als Akademiker unter den Bedingungen des 20. Jahrhunderts*, *HiStories. Jahrbuch des Historischen Instituts der RWTH Aachen* 4 (2012/2013), S. 30-32.
9. Hauffe (1994): Heinz Hauffe, *Die elektronische Revolution und ihre Auswirkungen auf Verlage und Universitäten*, *Libri* 44 (1994), 4, S. 369-380.
10. Heinen (2012/2013): Armin Heinen, *Worte, gemeinte und tatsächliche Adressaten und die Globalität des Internets*, *HiStories. Jahrbuch des Historischen Instituts der RWTH Aachen* 4 (2012/2013), S. 18-29.
11. Lohrmann (2012/2013): Dietrich Lohrmann, *Zum – hoffentlich – vorläufigen Abschied von Professor Klaus Gewe*, *HiStories. Jahrbuch des Historischen Instituts der TWH Aachen* 4 (2012/2013), S. 13-14.
12. Müller (2011/2012): Harald Müller, *Bachelor Gesellschaftswissenschaften*, *HiStories. Jahrbuch des Historischen Instituts der RWTH Aachen* 3 (2011/2012), S. 24-25.
13. Nippel (2014): Wilfried Nippel, *Fußnoten, Zitate, Plagiate. Wissenschaftliche Streifzüge*, Heidelberg 2014 (= Karl-Christ-Preis für Alte Geschichte, 1).
14. Preuß/Schulz (2011): Roland Preuß, Tanjev Schultz, *Guttenbergs Fall. Der Skandal und seine Folgen*, Gütersloh 2011.
15. *Seniorat Geschichte* (2011/2012): *Seniorat Geschichte* (Hrsg.), *Statement des Seniorats Geschichte zur Einführung des Ein-Fach-Bachelors „Gesellschaftswissenschaften“ an der RWTH Aachen* 3 (2011/2012), S. 26-28.
16. Stamm (2010): Klaus-Dieter Stamm, *Stichworte von A bis Z zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR (1949-1990)*, Norderstedt 2010.
17. Weinforth (1996): Friedhelm Weinforth, *Eines der vordringlichsten Probleme der Landespolitik – Schulgesetze*, in: Christian Reinecke, Horst Romyek (Hrsg.), *Nord-*

rhein-Westfalen. Ein Land in seiner Geschichte, Münster 1996 (= Quellen und Forschungen, 36), S. 264-265.

Internetquellen

1. Anonymous (2001): Anonymous, Offener Brief an Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel, Der Spiegel online vom 25. Februar 2011; <https://ww.spiegel.de/lebenundlernen/uni/offener-brief-verhoehnung-aller-wissenschaftlichen-hilfskraefte-a-747702.html> (gesehen: 21.04.2019).
2. Deutscher Bundestag (2011): Deutscher Bundestag, Stenographischer Bericht, 92. Sitzung, Berlin vom 23.02.2011, Plenarprotokoll 17/92; <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/17/17092.pdf> (gesehen: 21.04.2019).
3. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2019): Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Team Alte Geschichte. Vertreter des Lehrstuhls – Alte Geschichte PD Dr. Christoph Michels; http://www.geschichte.hhu.de/nc/lehrstuehle/alte-geschichte/unser-team/detailseite.html?tt_address%5Bperson%5D=18066&tt_address%5Bfunktion%5D=21701 (gesehen: 21.04.2019).
4. Hochschularchiv der RWTH Aachen (2007): Hochschularchiv der RWTH Aachen, Professoren/innen und Dozenten/innen der RWTH (1870-1995) in alphabetischer Reihenfolge, bearbeitet von Dr. Klaus Graf, Johanna Zigan und Marcel Oeben, Aachen 2007; <http://www.archiv.rwth-aachen.de/lehrkoerper/> (gesehen: 21.04.2019).
5. Ministerrat der DDR (1976): Ministerrat der DDR (Hrsg.), Anordnung über das Diplomverfahren – Diplomordnung vom 26. Januar 1976, Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik I (1976), Nr. 7, S. 135-136. In der Fassung der Anordnung vom 15.07.1986 in: Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.), Wichtige Rechtsvorschriften für Studenten, Berlin 1989, S. 27-31; <https://www.archiv.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/druckschriften/KMU-DS%200135.pdf> (gesehen 21.04.2019).
6. Ministerrat der DDR (1968): Ministerrat der DDR (Hrsg.), Verordnung über die Akademischen Grade vom 06.11.1968, Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik II (1968), Nr. 127, S. 1022-1026; http://www.documentarchiv.de/ddr/akad-grade_vo03.html (gesehen 21.04.2019).
7. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2011): Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Curriculum Vitae. Prof. Dr. Max Kerner; https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9bd1bddc-1157-a8b4-5dec-af566aa7222e&groupId=252038 (gesehen: 21.04.2019).
8. RWTH Aachen (2004a): RWTH Aachen, Ordnung zur Verleihung des Grades Diplom-Gymnasiallehrerin bzw. Diplom-Gymnasiallehrer aufgrund einer Staatsprüfung der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften und der Philosophischen Fakultät vom 12.01.2004, Amtliche Bekanntmachungen der RWTH Aachen, 15.01.2004, Nr. 844, S. 5924-5926; https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaxo p (gesehen: 21.04.2019)
9. RWTH Aachen (2004b): RWTH Aachen, Ordnung zur Verleihung des Grades Diplom-Wirtschaftslehrerin bzw. Diplom-Wirtschaftslehrer aufgrund einer Staatsprüfung der Fakultät für Mathematik, der Informatik und Naturwissenschaften, der Philosophischen Fakultät und der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften vom 12.01.2004, Amtliche Bekannt-

- machungen der RWTH Aachen, 15.01.2004, Nr. 845, S. 5927-5929; https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaoxor (gesehen: 21.04.2019)
10. RWTH Aachen (2004c): RWTH Aachen, Ordnung zur Verleihung des Grades Diplom-Gewerbelehrerin bzw. Diplom-Gewerbelehrer aufgrund einer Staatsprüfung der Fakultäten für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften, für Architektur, für Bauingenieurwesen, für Maschinenwesen, für Elektrotechnik und Informationstechnik und der Philosophischen Fakultät vom 23.01.2004, Amtliche Bekanntmachungen der RWTH Aachen, 23.01.2004, Nr. 850, S. 5975-5978; http://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaoxoy (gesehen: 21.04.2019)
 11. RWTH Aachen University (2014): RWTH Aachen University, Die Aachener Universität distanziert sich von Vladimir Iliescu, 03. September 2014; <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Aktuell/Pressemitteilungen/Maerz/~dmhe/Die-Aachener-Universitaet-distanziert-sic/> (gesehen: 21.04.2019).
 12. RWTH Aachen University (2016): RWTH Aachen University, Dr. phil., Privatdozent Rüdiger Haude, 12. April 2016; <http://www.nz.histinst.rwth-aachen.de/cms/HISTINST-NZ/Der-Lehrstuhl/Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/Lehrbeauftragte/~jfqk/Dr-phil-Ruediger-Haude/?allou=1> (gesehen: 21.04.2019).
 13. RWTH Aachen Campus (2019): RWTHAACHEN CAMPUS, Schriftkultur. Geschichte und Macht (Vorlesung), Wintersemester 2011/2012 vom 07. Februar 2019; <https://www.campus.rwth-aachen.de/my/rwth/all/event.asp?gguid=0x66D0980C89C2B24985061A2AD9342CA6&tguid=0xFF3316DBBC27F94B9134B0BCD3B00625> (gesehen: 21.04.2019).
 14. RWTH Aachen University (2019a): RWTH Aachen University, Dr. phil., apl. Professor. Klaus Scherberich Oberstudienrat i.H., 03. April 2019; <http://www.ag.histinst.rwth-aachen.de/cms/HISTINST-AG/Der-Lehrstuhl/Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/~jcht/Klaus-Scherberich/> (gesehen: 21.04.2019).
 15. RWTH Aachen University (2019b): RWTH Aachen University, Dr. phil., Professor als Juniorprofessor Frank Pohle. Juniorprofessur für Geschichte und Kultur der Region Maas/Rhein, 28. März 2019; <http://www.mr.histinst.rwth-aachen.de/cms/HISTINST-MR/Die-Juniorprofessur/~jbgj/Prof-Dr-phil-Frank-Pohle/?allou=1> (gesehen: 21.04.2019).
 16. RWTH Aachen University (2019c): RWTH Aachen University, Dr. phil., apl. Professor Matthias Pape Wissenschaftlicher Mitarbeiter, 12 April 2019; <http://www.nz.histinst.rwth-aachen.de/cms/HISTINST-NZ/Der-Lehrstuhl/Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/Wissenschaftliche-Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/~hziv/Dr-phil-Matthias-Pape/?allou=1> (gesehen: 21.04.2019).
 17. RWTH Aachen University (2019d): RWTH Aachen University, Prof. Dr. Christian Kuchler; http://www.ipw.rwth-aachen.de/wp/?page_id=1658 (gesehen: 21.04.2019).
 18. RWTH Aachen University (2019e): RWTH Aachen University, Univ.-Prof. Dr. habil. (im Ruhestand) Michael R. N. Jansen; <http://sbg.arch.rwth-aachen.de/mitarbeiter/michael-jansen> (gesehen: 21.04.2019).
 19. RWTH Aachen University (2019f): RWTH Aachen University, Prof. Dr. Alexander Markschies; <http://www.kunstgeschichte.rwth-aachen.de/cms/kunstgeschichte/Der-Lehrstuhl/Team/Institutsleitung/~qtl/Prof-Dr-Alexander-Markschies/?allou=1> (gesehen: 21.04.2019).

20. Universität Bonn (2019): Universität Bonn, Mitarbeiter der Abteilung. Abteilung für Historische Grundwissenschaften und Archivkunde; <https://www.igw.uni-bonn.de/de/abteilungsseiten/hilfswissenschaften/mitarbeiter> (gesehen: 21.04.2019).

Vom beschaulichen Landleben zu internationalen Zeitreisen – Bereichernde Erfahrungen trotz Studienordnung à la Bologna

Alina Cohnen

Nach einer recht strapaziösen Busfahrt aus dem Rheinland in Richtung Ärmelkanal stimmte mich die Reaktion des britischen Grenzbeamten angesichts meines Reiseziels doch etwas unruhig. Das eigentlich geschäftsmäßige „Why?“ war durch Tonfall und Mimik mit etwas zu viel Unverständnis versetzt, um nicht aufzufallen. Waren Berichte über die hohe Kriminalitätsrate in Nottingham, die ich bis dato scherzend mit einem Verweis auf Robin Hood abzuschreiben pflegte, am Ende doch Grund zur Besorgnis? Schlechte Erfahrungen machte ich diesbezüglich zum Glück keine, und der viel größere Schock kurz nach meiner Ankunft war, dass von den Wäldern, durch die der berühmt berüchtigte Anarchist in den Legenden streifte, kaum noch etwas übrig ist.

Mein eigentliches Ziel, die University of Nottingham, zu der ich im Herbst 2017 aufbrach, hat mir einen Einblick in ein anderes geschichtswissenschaftliches Lehr- und Forschungsumfeld ermöglicht und gleichzeitig auch neue Perspektiven auf meine bisherigen Universitätsjahre eröffnet. Da mein Studium noch nicht abgeschlossen ist, wird an dieser Stelle, so hoffe ich, lokaler statt zeitlicher Abstand den Blick schärfen und Eindrücke aus dem noch frisch zurückliegenden Aufenthalt in den Midlands dazu dienen, meine Erfahrungen im Geschichtsstudium auch für diesen Beitrag anzureichern.

Die durch Armin Heinen¹ initiierte Tagung, das „Studium der Geschichte“ zum Gegenstand historischer Betrachtung zu machen, ist aus Studierendenperspektive aus zwei Gründen interessant: Zum einen bietet sich die Möglichkeit, die Werdegänge erfolgreicher HistorikerInnen sehr viel nuancierter kennenzulernen, als die üblichen Auflistungen von Karrierestationen auf Universitäts-Websites es leisten können. Zum anderen können hier Erfahrungen aus einem aktuellen Studienverlauf geteilt werden, woraus im besten Falle Rückschlüsse für kommende Kohorten interessierter Geschichtsstudierender gezogen werden können. Während meine Kommilitonin Angelina Pils² in ihrem Beitrag auf die Widersinnigkeit vieler Umsetzungen der Bologna-Reform aufmerksam macht, möchte ich auf Möglichkeiten eines Geschichtsstudiums verweisen, die nicht explizit in der Studienordnung verankert sind, die aber in vielerlei Hinsicht unverzichtbar waren.

1. Gelebte Bildungsexpansion – Mein Elternhaus und der Weg ins Studium

Aufgewachsen bin ich in einem 500-Seelen-Dorf im Süden Mönchengladbachs. Väterlicherseits ist meine Familie seit Generationen in der Landwirtschaft tätig, und mein Vater (*1961) bewirtschaftet den durch meinen Großvater (*1936) in den 1970er Jahren neu erbauten kleinen Hof noch heute. Mein Vater erlebte noch die Schließung der winzigen dorfeigenen Volksschule, die er vorher ein Jahr besuchte – ein Raum, ein Lehrer, acht

¹ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

² Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

verschiedene Jahrgangsstufen, die chronologisch nach Alter hintereinander aufgereiht saßen. Zu weiterführenden Bildungseinrichtungen waren die Wege lang und die Anreise umständlich. So musste er mit fünfzehn Jahren für einige Wochen nach Jülich ziehen, da dort der Blockunterricht für seine Ausbildung zum Landmaschinenschlosser stattfand. Die höhere Landbauschule in Krefeld war dank des Führerscheins später schon leichter zu erreichen; eine parallele volle Mitbeschäftigung im elterlichen Betrieb dabei in jeder Lebensphase eine Selbstverständlichkeit. Meine Tante (*1965) absolvierte als Erste in der Familie das Abitur auf einem katholischen Mädchen-Gymnasium, das nur über den kleinen Bahnhof im Nachbardorf mit dem Zug zu erreichen war. Wesentlich kürzere Wege hatte dagegen meine Mutter (*1964) zu bestreiten, da sie mit zwei älteren Brüdern in der Mönchengladbacher Innenstadt aufwuchs. Jedoch taten sich Hürden anderer Art auf. Kurz vor der Geburt meiner Mutter wurde meine aus Pommern stammende Großmutter (*1931) – eine gelernte Schneiderin – zur Witwe und hatte es nicht leicht, drei Kinder großzuziehen. Der Realschulbesuch und die anschließende Banklehre meiner Mutter liefen daher nicht ganz widerstandsfrei ab und sind hauptsächlich den nachdrücklichen Empfehlungen ihrer LehrerInnen zu verdanken. Für meine Großmutter war es trotz entsprechender Zensuren zunächst eher unverständlich, dass ihre Tochter eine höhere Bildungseinrichtung als ihre beiden Söhne besuchen sollte.³

Ich selbst wechselte dagegen schon wie selbstverständlich zum neuen Jahrtausend auf das nächstgelegene, altsprachliche Gymnasium in Mönchengladbach-Odenkirchen. Zum Glück, da für das spätere Geschichtsstudium unverzichtbar, entschied ich mich bei der ersten freien Fremdsprachenwahl für Latein, was sich überraschenderweise auch als mein Lieblingsfach bis in die Oberstufe entpuppte – nicht zuletzt wegen der großen historischen Komponente im Unterricht, kam die Antike doch im curricularen Geschichtsunterricht eher zu kurz. Auch Französisch wählte ich bei der nächsten Möglichkeit und tendierte in der Oberstufe eher dazu, mehr Kurse als nötig zu belegen, statt eindeutige Schwerpunkte zu setzen. Dass Geschichte, neben Englisch, einer meiner Leistungskurse sein sollte, stand allerdings früh fest. Trotzdem wurde erst spät ein konkreter Studienwunsch daraus. Neugier für historische Themen, eine ausgedehnte Kollektion historischer Romane und Sachbücher sowie das passionierte Schauen von Dokumentationen und Filmen mit geschichtlichen Themen gehörten zum Alltag, wurden aber eher mit Freizeit als beruflichen Ambitionen assoziiert. Da ich in meinem engeren familiären Umfeld als Erste eine Universität besuchen sollte, war eine akademische Laufbahn etwas abstrakt und Details mussten sorgfältig recherchiert werden. Trotz des Zuspruchs durch LehrerInnen gab es immer noch Zweifel bei der konkreten Zukunftsplanung. Vorschläge meiner Eltern, vor dem Studium doch zunächst eine Berufsausbildung abzuschließen, empfand ich jedoch als einen zu langen Aufschub. Diese Vorsicht im Elternhaus rührte keinesfalls von mangelndem Vertrauen her, denn sie ermutigten mich stets, zu tun, was immer ich tun wollte. Verglichen mit der

³ Im Zuge der Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahren wurde der sozialen Komponente im Kontext der Chancengleichheit mehr Beachtung zugemessen, da Faktoren wie Geschlecht, Konfession, Schichtzugehörigkeit und Wohnort nachweislich den Bildungszugang und -erfolg beeinflussten. Liberale Konzepte setzten vermehrt auf den Ausgleich regionaler Nachteile, während Sozialdemokraten auch auf das Engagement von ErzieherInnen und LehrerInnen vor allem in Kindergärten und Grundschulen setzten, um Unterschiede (im Sozialverhalten z.B.) zu kompensieren. Vgl. Hopf (2010), S. 56-57.

Fremdheit eines Hochschulstudiums suggerierte eine vertrautere Berufsausbildung allerdings mehr Sicherheit – man hätte schließlich „etwas Handfestes in der Tasche“. Zu exotisch durfte es also nicht werden und ein klares Berufsbild wie Gymnasiallehrerin als Studienziel zunächst vor Augen zu haben, erleichterte die Wahl. Neben Geschichte wählte ich Germanistik als Zweitfach, da mir die Vorstellung, professionell zu lesen, sehr gut gefiel und ich möglicherweise auch eine Weile im Ausland leben wollte. Als muttersprachliche Deutschlehrerin malte ich mir bessere Einstiegschancen an ausländischen Schulen aus, als durch ein Anglistik-Studium, das mich fachlich ebenfalls interessiert hätte.

2. Aufbruch ins Neue – Das Lehramtsstudium in Aachen

Die Entscheidung für Aachen fiel aus Sympathie zur Stadt, Nähe zur Heimat und der vergleichsweise kleinen Institute wegen, von denen ich mir weniger Anonymität und einen schnelleren Anschluss versprach. Das Lehramtsstudium im „Bachelor of Arts“ war in den Prüfungsordnungen und dazugehörigen Studienverlaufsplänen stringent durchgeplant. Ein Abweichen von Modulvorgaben für die jeweiligen Fachsemester kam mir nicht in den Sinn – vor allem, da eine Überschreitung der Regelstudienzeit mir nicht erstrebenswert schien. Das Bachelorstudium bestach durch seine Vielfalt. Mit Bildungswissenschaften studierte ich schließlich drei Fächer, die in sich höchst abwechslungsreich waren. Das Deutschstudium bot sowohl sprachwissenschaftliche als auch literaturwissenschaftliche Veranstaltungen der Älteren und der Neueren Deutschen Literatur.⁴ In der Geschichtswissenschaft durchlief ich in den Proseminaren die verschiedenen Epochen mitsamt Propädeutika und Einführungsvorlesungen – das war zwar nicht in dieser Reihenfolge vorgeschrieben, aber für mich logisch: Alte Geschichte, Mittlere Geschichte und zuletzt die Neuzeit.⁵ Den Unterschied zwischen beiden Fachstrukturen bemerkte ich schnell im Umgang mit dem jeweiligen Forschungsmaterial. Literaturwissenschaftliche Seminarsitzungen und Hausarbeiten unterschieden sich in meiner Wahrnehmung nicht übermäßig vom Literaturunterricht der Oberstufe, abgesehen von dem erfreulichen Umstand, dass Texte tatsächlich vom Großteil der Studierenden vorbereitet wurden und intensivere Diskussionen geführt werden konnten, als ich es aus der Schulzeit gewohnt war. Die Quellenarbeit im Geschichtsstudium gestaltete sich da schon deutlich schwerer. Auch wenn Oberstufenklausuren eine Quellenanalyse auf rudimentärerem Niveau fordern, fehlte mir zunächst das Gespür dafür, dass Quellenlektüre die Basis geschichtswissenschaftlichen Arbeitens darstellt. In Christine Roll's⁶ Vorlesung zur epochenübergreifenden Quellenkunde, an der ich als Tutorin mitwirken durfte, erlebte ich unter den Studierenden einige solcher anfänglicher Unsicherheiten und anschließender „Heureka-Effekte“. Je weiter man im Studium voranschreitet oder als gestandene Historikerin oder Historiker schon jahrelang selber forscht, desto schwerer wird es, sich in Studierende hineinzuversetzen, denen die Arbeit mit Quellen noch nicht selbstverständlich von der Hand geht – ein Rückblick auf eigene Anfänge, wie bei Frau Roll, kann hier von Vorteil sein. Für mich war es dann ebendiese Quellenarbeit, die mich stärker an das Geschichtsstudium band als an meine anderen Fächer. Historischen Quellen

⁴ Vgl. RWTH Aachen University (2017a), S. 12-14.

⁵ Vgl. RWTH Aachen University (2017b), S. 11-12.

⁶ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

gleich einer Detektivin ihre Geheimnisse abzutrotzen, das finde ich bis heute gleichermaßen spannend wie herausfordernd.

Die feste Studienordnung empfand ich im Bachelor zunächst als eine willkommene Orientierungshilfe, stellte sie doch sicher, dass nichts „vergessen“ wurde. Jedes Modul bot immer mehrere Veranstaltungen zur Auswahl, so dass ich gleichzeitig thematische Vorlieben berücksichtigen konnte. Am eindrucklichsten in Erinnerung geblieben sind mir das Proseminar zur Geschichte des Nationalsozialismus und der Erinnerungskultur bei Sascha Penshorn⁷ und das literaturwissenschaftliche Seminar zur gleichen Thematik bei Stephan Braese⁸ (*1961), da ich glaubte, der jahrelange Schulunterricht habe mich auf das Thema bestens vorbereitet. Tatsächlich wandelte sich meine Einstellung schnell von einer „genervten Übersättigung“, die wohl viele Lehrkräfte von SchülerInnen kennen, hin zu ernstem Forschungsinteresse. Frei nach Sokrates wusste ich plötzlich, dass ich eben doch nichts wusste. So beschäftigte ich mich auch in meiner Bachelorarbeit mit der NS-Vergangenheitsbewältigung und besuchte regelmäßig zusätzlich Lehrveranstaltungen in der Neueren und Neusten Geschichte, um besonders in dieser Epoche mehr zu lernen und mitdiskutieren zu können.

Mit dem Übergang zum „Master of Education“ empfand ich die Studienordnung dann zunehmend als einschränkend, da oft nicht genug Zeit blieb, um Veranstaltungen dem fachlichen Interesse folgend zu belegen. Das Damoklesschwert der Regelstudienzeit und die Notwendigkeit, nebenher zu arbeiten, zwingt Studierende leider häufig, sich auf Pflichtleistungen und Prüfungsrelevantes zu konzentrieren. Zum Glück boten sich dann genug Möglichkeiten, weitere Erfahrungen zu sammeln. So trat ich der Fachschaftsgruppe „Seniorat Geschichte“ bei. Hier trafen sich Geschichtsstudierende regelmäßig, um KommilitonInnen bei Problemen zu unterstützen und um Veranstaltungen selbstständig oder zusammen mit dem Historischen Institut zu organisieren. An Entscheidungsprozessen rund um das Geschichtsstudium wurden wir stets beteiligt. Neben den vielen sehr vergnüglichen Aspekten dieser Gemeinschaft Geschichtsstudierender konnten wir so auch Einblicke in interne Abläufe gewinnen, die für Studierende sonst eher unsichtbar bleiben.⁹

Auch in meiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft im – der interdisziplinären Lehre verschriebenen – „Projekt Leonardo“, das vom Aachener Historiker Max Kerner¹⁰ (*1940) ins Leben gerufen wurde, bot sich glücklicherweise immer wieder die Möglichkeit, Synergien zu nutzen und meine fachlichen Interessen weiter zu verfolgen. So setzten wir uns innerhalb der Vorbereitung des universitären Rahmenprogramms rund um den Karlspreis 2017 intensiv mit den Forschungsschwerpunkten des Preisträgers, dem Oxford-Historiker

⁷ Weitere Angaben finden sich im Kapitel Kurzbiographien.

⁸ Stephahn Braese ist ein deutscher Literaturwissenschaftler und seit 2009 Professor für Europäisch-jüdische Literatur- und Kulturgeschichte an der RWTH Aachen. Vgl. dazu Institut für Germanistische und Allgemeine Literaturwissenschaft (2019).

⁹ Vgl. Historisches Institut (2017), S. 84.

¹⁰ Max Kerner ist ein deutscher Historiker. 1980 erhielt er den Ruf auf die Professur für Mittlere und Neuere Geschichte an der RWTH Aachen. Zwischen 2002 und 2008 hatte er den Lehrstuhl für Mittlere Geschichte inne. Im Jahr 2009 erfolgte seine Emeritierung. Vgl. dazu Hochschularchiv der RWTH Aachen (2007); Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2019).

Timothy Garton Ash¹¹ (*1955), auseinander. Auch das Historische Institut war durch Armin Heinen vertreten, der uns Geschichtsstudierende in seine Arbeit über Garton Ashs historisches Werk integrierte.

Zusätzliche Angebote des Instituts, die mir im Bachelor aufgrund meiner Konzentration auf konkrete Studieninhalte weitgehend unbewusst waren, nutzte ich im Master dann gerne, wie eine einwöchige Exkursion nach Paris, wo wir die „Archives nationales“, das „Deutsche Historische Institut Paris“ und viele andere Orte besuchten, die einem normalen Touristen nicht so einfach offen stehen. Obendrein spielte ich mit dem Gedanken, parallel einen zweiten Abschluss im rein geschichtswissenschaftlichen Master of Arts anzustreben, um meiner Neigung auch Ausdruck zu verleihen. Der Mehraufwand entpuppte sich nach mehreren Beratungen aber als zeitgleich kaum zu bewältigen – was durch bürokratische Schreckgespenster wie antizipierte Probleme bei Doppelanrechnungen noch künstlich erhöht würde. Armin Heinen und Daniel Brewing¹² ermutigten mich hier, doch durch einen Auslandsaufenthalt einen größeren geschichtswissenschaftlichen Schwerpunkt zu setzen. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte ich das aus Sorge um eine zu große finanzielle Mehrbelastung und künstliche Verlängerung meines Studiums nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Die Partneruniversität in Nottingham stand meiner Affinität zur englischen Sprache wegen dann schnell fest, wollte ich im Vereinigten Königreich ohnehin einmal für eine Weile die britische Kultur erfahren. Kurz vor dem angekündigten „Brexit“ schien es eine gute Gelegenheit, die noch vorhandene innereuropäische Freizügigkeit dafür auszunutzen. Als schade empfand ich dann, dass auch hier wieder Wert auf die sogenannten „Pflichtleistungen“ gelegt wurde, denn für die Förderung durch das Erasmus+ Programm ist die Anerkennung eines Mindestmaßes an Creditpoints für Leistungen, die explizit im Studienverlauf gefordert sind, notwendig. Auch im freiwilligen Auslandsaufenthalt blieben die Wahlmöglichkeiten über den eigenen Studienverlaufsplan hinaus also begrenzt, und Freiräume wurden bürokratisch eingeschränkt. Statt Selbstentfaltung zu fördern zwingt die Studienstruktur immer wieder, wirtschaftliche Erwägungen in den Vordergrund zu stellen und nach Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten abzuwägen. Obwohl ich mein Studium keinesfalls als eine „Pflicht“ ansah und ansehe, zwingen mich administrative Regelungen leider häufig dazu, Wissenserwerb und die bestmögliche Vorbereitung auf eigene Forschungsleistung fachfremden rechtlichen und finanziellen Gesichtspunkten unterzuordnen.

3. Wieviel sollte Bildung kosten? – Einblick in mein englisches Geschichtsstudium

Ein großer struktureller Unterschied zwischen englischen und deutschen Universitäten beschäftigte mich zwangsläufig: Studierende in England zahlen für ihr Studium nicht gerade wenig. Seit 2017/18 sind stolze neuntausendzweihundertfünzig Pfund pro Studienjahr

¹¹ Timothy Ash ein britischer Historiker. Forschungsschwerpunkt ist die Gegenwartsgeschichte Europas seit 1945. Vgl. dazu dpa (2013).

¹² Dr. Daniel Brewing studierte Neuere und Neueste Geschichte, Wissenschaftliche Politik und Öffentliches Recht an den Universitäten in Freiburg, Warschau und Posen. Er war u.a. er Stipendiat des „Deutschen Historischen Instituts Warschau“. Seit 2013 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Historischen Instituts der RWTH Aachen (Lehrstuhl für Neuere Geschichte). Vgl. dazu RWTH Aachen University (2019).

für Bachelor-Studiengänge an Universitäten, die wie Nottingham unter dem „Teaching Excellence Framework“ anzusiedeln sind, vorgesehen.¹³ Lebenshaltungskosten kommen noch hinzu. Zwar gibt es von Seiten der Regierung besondere Darlehensmodelle, und auch finanziell schwächere Studierende erhalten Unterstützung, aber die hohen Studiengebühren sind in vielerlei Hinsicht ein Gesprächsstoff unter Studierenden und wirken sich auch auf den Studienalltag aus. Die Hochschule wird hier mit Blick auf das Leistungsangebot und die Jobaussichten nach dem Abschluss sehr sorgfältig ausgewählt. Als gleichsam „zahlende Kundschaft“ lag für Studierende ein starker Fokus auf Rankings, die die Zufriedenheit an einzelnen Hochschulen verglichen. Auch während des Studiums nehmen sie in Evaluationen kein Blatt vor den Mund und prangern Missstände schnell an.¹⁴

Von der normalen Verwaltung, über die Campus-Organisation und in Teilen auch bis in die Lehrveranstaltungen selbst, wirkte alles zutiefst service-orientiert und glich in meiner deutschen Sichtweise einem weit verzweigten Unternehmen. Das Semester begann mit einer Informationsveranstaltung, in der das gesamte mögliche Programm des einjährigen Masters vorgestellt wurde. Der Aufbau an sich ist schnell dargelegt: Studierende belegen insgesamt drei inhaltliche Module (Hauptseminare), ein Pflichtmodul („Research Methods“) und können sich bei Interesse noch ein zusätzliches interdisziplinäres Modul oder einen Sprachkurs anrechnen lassen. Schwerpunkte setzen die Studierenden nach Belieben. Vorlesungen sind im Master nicht mehr vorgesehen. Überraschend war, dass jedes mögliche inhaltliche Modul detailliert, Sitzung für Sitzung, von den jeweiligen Dozierenden – durch PowerPoint begleitet gleich einer Werbeveranstaltung – gepitcht (im Wettbewerb vorgestellt) wurde. Hinzu kamen im Durchschnitt 25-Seiten-starke Modulhandbücher samt Bibliographie und Sitzungsplänen. Nach einer circa vierstündigen Veranstaltung hatte ich so einen detaillierten Plan vom gesamten Master, oftmals sogar bis hin zu jedem einzelnen Leseauftrag je Sitzung. Die durch den Bologna-Prozess verstärkte Verschulung und Rationalisierung des Hochschulstudiums schien mir hier in einer Reinform vorzuliegen – die universitäre Lehre als teure, effiziente und „kundenorientierte“ Dienstleistung.¹⁵

Die Lehrveranstaltungen selbst waren abwechslungsreich und auf beiden Seiten vorbereitungsintensiv. Module wurden zumeist von mehr als einer Person bestritten, sodass Dozierende sich in wenigen Sitzungen ganz und gar auf ihre eigenen Forschungsschwerpunkte beschränken konnten. Viele übergeordnete Thematiken wurden als Längsschnitt durch mehrere Epochen angeboten und Studierende so dazu angehalten, sich ein breites Überblickswissen zu erarbeiten – ohne ihnen die Möglichkeit zu nehmen, die Essays in ihrer favorisierten Epoche zu schreiben. Schon in den ersten Gesprächen fiel mir auf, dass

¹³ Vgl. Bolton (2018), S. 3.

¹⁴ Eine Studie aus Deutschland, die 2006/2007 nach der Einführung von – vergleichsweise sehr viel niedrigeren – Studiengebühren in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Auswirkungen auf Studienberechtigte untersucht hat, zeigt, dass insbesondere Frauen und Studienberechtigte aus nicht-akademischem Elternhaus durch die Einführung von Studiengebühren in ihren Studienentscheidungen beeinflusst werden. 30% der Befragten sehen ihre Position an der Hochschule als zahlende Studierende gestärkt. Vgl. Heine/Quast/Spangenberg (2008), S. 1-2.

¹⁵ Mögliche Konsequenzen eines marktwirtschaftlich gestalteten Universitätsstudiums – wie durch den Bologna-Prozess in ganz Europa eingeleitet – gilt es kritisch zu hinterfragen, laut: Schultheis/Cousin/Escoda (2008), S. 10-13.

jeder Studierende bereits früh im Bachelorstudium eine Epoche oder sogar eine spezielle Thematik für sich ausgewählt hatte, während des gesamten Studiums daran festhielt und nur wenig bereit war, weitere Themenfelder anzupacken. Das wird von Dozierenden keinesfalls begrüßt. Das für alle Masterstudierende obligatorischen Modul „Research Methods“ thematisierte mehrmals, dass diese Eigenheit britischer HistorikerInnen, sich auf ein einzelnes Spezialthema festzulegen, die Gefahr des Tunnelblicks in sich bergen würde. Was mich in Deutschland zuletzt gestört hatte, die breit gefächerte Ausbildung, der Zwang, mich immer wieder auf neue Themen in allen Epochen der Geschichtswissenschaft einzulassen, wurde hier ganz im Gegenteil zum Vorteil und die Fähigkeit, historische Vergleiche zu anderen Ländern und Epochen ziehen zu können, als Zeichen eines gründlichen Studiums auf dem Kontinent wahrgenommen. Ein weiterer Aspekt, den ich so aus meinem Aachener Geschichtsstudium als wichtige Kompetenz zu schätzen gelernt habe, sind die geforderten Sprachvoraussetzungen (der Nachweis zweier moderner Fremdsprachen spätestens für den Zugang zum Vorbereitungsdienst und das kleine Latinum schon für den Masterzugang¹⁶). Diese sind nicht nur in unserer Prüfungsordnung festgehalten, sondern wurden von Dozierenden immer wieder in Lehrveranstaltungen aktiv eingefordert. Dazu gehörte es, auch fremdsprachliche Forschungsarbeiten zu lesen und – für mich dadurch selbstverständlich – sich nicht nur auf Übersetzungen zu verlassen, sondern Quellen in ihrer Originalsprache zu untersuchen. In Nottingham gab es keine Sprachvoraussetzungen und es wurde mit Übersetzungen gearbeitet. Gespräche zeigten, dass die Ursachen für die geringere Bedeutung des Fremdspracherwerbs schon im Schulsystem zu finden sind, in dem Angebote, sofern vorhanden, meist rein optional sind. Und warum überhaupt Sprachen lernen, wenn man doch selbst die moderne *lingua franca* schon beherrscht? Besonders in der Mittleren Geschichte (Alte Geschichte wird in Nottingham gesondert studiert) fiel mir dieser Unterschied stark auf. Für Studierende, die sich für eine Spezialisierung oder gar für eine Promotion in der Mittleren Geschichte interessieren, wurde erst im letzten Mastersemester ein Kurs angeboten, der erste Lateinkenntnisse in Verbindung mit Paläografie einmal die Woche je vierstündig vermittelte. In meinem Studium waren die Grundlagen dafür längst gelegt. Lateinkenntnisse wurden vorausgesetzt oder durch Zusatzkurse nachgeholt. Einführungen in die Paläografie vermittelten Quellenübungen. Schon gegen Ende des Bachelorstudiums war die Arbeit mit lateinischsprachigen Originalen selbstverständlich. Das sorgte in Nottingham für Aufsehen.

Durch meine Senioratsarbeit war mir die Diskussion über die Notwendigkeit von Lateinkenntnissen für das deutsche Geschichtsstudium vertraut, und in England merkte ich dann, was für einen Unterschied es macht: Über gute Übersetzungen freut sich jeder, aber wie fertige ich eine Quellenanalyse an, wenn das Original nicht einmal vorliegt? Wie gehe ich ins Detail, wie analysiere ich die Sprache des Quellentextes, wenn ich doch nur eine Übersetzung zur Verfügung habe? Viele Fragen müssen zwangsläufig offen und unbeantwortet bleiben. Das englische Geschichtsstudium legt den Schwerpunkt eher auf größere Geschichtsverläufe und Zusammenhänge.

Mit anderen Worten: Der mir gewohnte Quellenfokus rückte zugunsten des anglo-amerikanischen „Essay Writing“ in den Hintergrund. Die erste dezidierte Quellenanalyse

¹⁶ Vgl. RWTH Aachen University (2017c), S. 5, § 3 Abs. 9. und Abs.10 b.

schrieben Studierende vielfach erst im Master, und viele brauchten dazu eine spezifische Unterweisung. Stattdessen lag der Schwerpunkt, auch in den Seminaren selbst, häufig auf dem Schreiben, auf der Konzeption einer überzeugenden Darlegung und einem flüssigen Schreibstil – Geschichtswissenschaft als Narration also. Je Sitzung waren mindestens vier Fachaufsätze zu lesen und neben dem Inhalt stand vor allem auch die Originalität der These und die Überzeugungskraft der Argumentation zur Debatte: Diese galt als entscheidendes Kriterium für einen guten studentischen Essay.

Im Mastermodul „Research Methods“ boten die Dozierenden, neben handwerklichen Übungen, auch Anleitung an, wie Theorien anderer Disziplinen für die eigene Forschung und Argumentation fruchtbar gemacht werden können. Alles konzentriert sich darauf, große Fragen zu beantworten. In der Fähigkeit, packend ein Problem schriftlich zu erörtern und LeserInnen mitzunehmen, scheinen britische HistorikerInnen ihre besondere Stärke zu sehen, gerade verglichen mit ihren europäischen KollegInnen.

Das sorgfältige und betont fundierte Arbeiten in der deutschen Geschichtswissenschaft betrachten viele englische HistorikerInnen dagegen als etwas „zäh“. Aus ihrer Sicht hindert das Erfordernis einer zweiten großen Qualifikationsarbeit, der Habilitation also, das wissenschaftliche Fortkommen und die Bearbeitung großer, aufregender Themen. Der abweichende Fokus in Hinblick auf die wissenschaftliche Qualifikation war für mich interessant und in jedem Fall eine bereichernde Erfahrung.

Der direkte Umgang der Dozierenden mit den Studierenden war an der britischen Universität ausgesprochen freundlich und vertraut. Nicht zuletzt durch die selbstverständliche Nutzung von Vornamen zwischen Lehrenden und Studierenden scheinen Barrieren weniger ausgeprägt als in Deutschland. Daher überraschte es mich, dass studentische Hilfskrafttätigkeiten dort unüblich waren. In Aachen hatte ich gerade hierin eine Möglichkeit für mich entdeckt, Geschichtswissenschaft und das Institut als Lehr- und Forschungseinrichtung nicht nur aus einer Studierendenperspektive zu erleben. Die Briten beschreiten einen anderen, personalintensiven Weg der Integration ihrer Studierenden in die historische „community“. Alle Studierenden bekommen schon ab dem ersten Bachelorsemester eigene TutorInnen zugewiesen – Dozierende, die sich regelmäßig mit ihren Schützlingen treffen. Dabei können Schwierigkeiten besprochen, besondere Interessen ergründet oder spontane Fragen geklärt werden. Oftmals sprechen TutorInnen auch Literaturempfehlungen aus und diskutieren über die Lektüre beim nächsten Treffen. Die Studierenden schienen mir mit ihren TutorInnen in engem Kontakt zu stehen – viele suchten sie auch noch im Master auf, um sie bei wichtigen Entscheidungen um Rat zu fragen. Anfängliche Berührungängste können so schnell überwunden werden.

4. Wie können die Zeitreisen weitergehen? – Karrierewege als Historikerin

Euphorie und Anspannung angesichts des baldigen Studienendes waren in Nottingham von Beginn des ersten Mastersemesters an spürbar. Ein ständiges Thema unter meinen englischen KommilitonInnen waren mögliche Karrierewege – kaum verwunderlich, bedenkt man die Schulden, die sich bis zum Masterabschluss angehäuft hatten. Viele begannen bereits lange vor ihrem Abschluss mit dem Bewerbungsprozess. Auf dem britischen Arbeitsmarkt, und wie sich herausstellte auch für viele meiner KommilitonInnen, spielt das

eigentlich studierte Fach bei der tatsächlichen Berufswahl keine große Rolle mehr. Besonders überraschend fand ich: sogar Buchhaltungsfirmen kommen für BewerberInnen aus der Geschichtswissenschaft in Frage. Sie öffnen nach entsprechender Einarbeitung wohl auch HistorikerInnen die Tore. Unter meinen KommilitonInnen zuhause in Deutschland habe ich dagegen die Erfahrung gemacht, dass trotz großartiger Abschlüsse vor allem Lehramtsstudierende, die sich gegen den Weg in die Schule entscheiden, sich lange vergeblich bewerben.

Natürlich kann es nicht Aufgabe der Universität sein, Studierenden über den vorgesehenen Abschluss hinaus den Weg in den Beruf zu ebnen. Gleichwohl, frühzeitige Beratung könnte helfen, Unsicherheiten zu mindern. Nach meiner Wahrnehmung wird es für Studierende angesichts eines unübersichtlichen Arbeitsmarktes immer wichtiger, bereits während des Studiums, in möglichst vielen verschiedenen Berufsfeldern Erfahrungen zu sammeln.

Ausgesprochen aufschlussreich war für mich eine Initiative des Fördervereins des Historischen Instituts in Aachen. Er lud Alumni des Historischen Instituts ein, von ihren Karrierewegen und ihren Erfahrungen mit einer Promotion zu berichten. Wenn man von Hause aus mit der Universitätslandschaft wenig vertraut ist, sind gerade nichtschulische Berufsfelder undurchsichtig und zunächst einmal wenig attraktiv. Welche Finanzierungswege bis zur Promotion gibt es, welche institutionellen Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen? Das Gespräch mit den Alumni bot lebendigen Aufschluss und machte Mut, Neues zu wagen.

Was in Aachen der Förderverein übernahm und natürlich die Dozierenden selbst im Einzelgespräch erläuterten, leistete das „History Department“ in Nottingham selbst. Immer wieder erhielten die Studierenden Informationen über geeignete institutionelle Wege zur Promotion. Auch die Finanzierungsalternativen spielten eine wichtige Rolle. Interessierte wurden immer wieder ermutigt, mit ihren Ideen an die Lehrenden heranzutreten. Die Unterrichtung erfolgte systematisch und flächendeckend, wie so vieles in Nottingham, sodass wirklich alle Studierenden Bescheid wussten.

Gewiss erleichtert die serviceorientierte Hochschulorganisation vielen ihr Studium. Man wird ernst genommen. Aber das persönliche Engagement der Dozierenden, und die enge Zusammenarbeit mit den KommilitonInnen waren für mich mindestens so wichtig.

Als besonders ineffektiv oder unfreundlich hatte ich den Hochschulapparat auch in Deutschland nicht empfunden. Gewünscht hätte ich mir dagegen mehr Freiheit, so wie bei den alten Staatsexamens- oder Magisterstudiengängen. Das Bachelor- und Mastersystem zwingt Studierende in ein festes Korsett von formalen Vorgaben und Prüfungen, die weit in die vorlesungsfreie Zeit hineinreichen. Weil alle Modulnoten in die spätere Abschlussnote eingehen, ist sorgsames Zeitmanagement gefordert und es bleibt kaum Raum zum Experimentieren. Hätte ich mich in meinem Geschichtsstudium an die engen Vorgaben gehalten, die Studiendauer zum absoluten Kriterium erhoben, wären mir viele bereichernde und bildende Erfahrungen entgangen. Bildung meint doch anderes als ein Studium entlang den strengen Regeln von Bologna.

Literatur

1. Heine/Quast/Spangenberg (2008): Christoph Heine, Heiko Quast, Heike Spangenberg, Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten, Finanzierung und Auswirkung auf Studienpläne und -strategien, Hannover 2008 (= HIS: Forum Hochschule, 15).
2. Historisches Institut (2017): Historisches Institut (Hrsg.), „Seniorat Geschichte“ – was ist das eigentlich? HiStories. Jahrbuch des Historischen Instituts der RWTH Aachen 8 (2016/2017), S. 84.
3. Hopf (2010): Wulf Hopf, Freiheit – Leistung – Ungleichheit, Bildung und soziale Herkunft in Deutschland, Weinheim, München 2010.
4. Schultheis/Cousin/Escoda (2008): Frank Schultheis, Paul-Frantz Cousin, Marta Roca i Escoda, Konstruktion und Folgen eines europäischen Hochschulsystems, in: Franz Schultheis, Paul-Frantz Cousin, Marta Roca i Escoda (Hrsg.), Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen, Konstanz 2008, S. 7-16.

Internetquellen

1. Bolton (2018): Paul Bolton, Tuition Fee Statistics, Briefing Paper Number 917, 19. February 2018; <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN00917/SN00917.pdf> (gesehen: 21.04.2019).
2. dpa (2013): dpa, Karlsmedaille 2013 an britischen Historiker Ash, Aachener Zeitung vom 26. Februar 2013; https://www.aachener-zeitung.de/lokales/aachen/karlsmedaille-2013-an-britischen-historiker-ash_aid-26196519 (gesehen: 21.04.2019).
3. Hochschularchiv der RWTH Aachen (2007): Hochschularchiv der RWTH Aachen, Professoren/innen und Dozenten/innen der RWTH Aachen (1870-1995) in alphabetischer Reihenfolge, bearbeitet von Dr. Klaus Graf, Johanna Zigna und Marcel Oeben, Aachen 2007; <http://www.archiv.rwth-aachen.de/lehrkoerper/> (gesehen: 21.04.2019).
4. Institut für Germanistische und Allgemeine Literaturwissenschaft (2019): Institut für Germanistische und Allgemeine Literaturwissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Europäisch-jüdische Literatur- und Kulturgeschichte. Prof. Dr. Stephan Braese; http://www.germlit.rwth-aachen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=127 (gesehen: 21.04.2019).
5. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2019): Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Curriculum Vitae. Prof. Dr. Max Kerner; https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9bd1bdde-1157-a8b4-5dec-af566aa7222e&groupId=252038 (gesehen:21.04.2019).
6. RWTH Aachen (2017a): RWTH Aachen, Fachspezifische Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Deutsch der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen vom 19.09.2017, Amtliche Bekanntmachung RWTH Aachen University, 22.09.2017, Nr. 2017/299, S. 1-19; https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaawyuqa (gesehen: 21.04.2019).
7. RWTH Aachen (2017b): RWTH Aachen (Hrsg.), Fachspezifische Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Geschichte der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen vom

- 08.08.2017, Amtliche Bekanntmachung der RWTH Aachen University, 09.08.2017, Nr. 2017/199, S. 1-19; https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaawncn (gesehen: 21.04.2019).
8. RWTH Aachen (2017c): RWTH Aachen (Hrsg.), Übergreifende Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Lehramt an Berufskollegs der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen (ÜPO LAB) vom 26.07.2011, Amtliche Bekanntmachung der RWTH Aachen University, 05.07.2017, Nr. 2017/140, S. 1-43; https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaawejhy (gesehen: 21.04.2019).
 9. RWTH Aachen University (2019): RWTH Aachen University, Dr. phil. Daniel Brewing, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, 12. April 2019; <http://www.nz.histinst.rwth-aachen.de/cms/HISTINST-NZ/Der-Lehrstuhl/Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/Wissenschaftliche-Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/~hzix/Dr-phil-Daniel-Brewing3913484/?allou=1> (gesehen: 21.04.2019).

Generation Zauberlehrling – Goethe, Harry Potter und Bologna

Angelina Pils

1. Die Gegenwart historisieren – Grenzen und Möglichkeiten

Die Studienzeit der aktuellen Dekade zu bilanzieren, gleicht einem Drahtseilakt. Denn im Unterschied zu vielen bisher dargestellten Studienbiografien sind die Reflexionen der Gegenwart keine retrospektive Betrachtung, die aus gesicherter Zukunft heraus in die Vergangenheit einen roten Faden einzuweben vermag. Ihnen fehlt von vornherein ein angemessener Abstand zum Untersuchungsgegenstand, der für ein fundiertes (wissenschaftliches) Resümee unerlässlich ist.

Die biografische Gegenwartsschau kann demnach nicht mit dem Blick durch ein Fernrohr erfolgen, wie dies für die Revue der vergangenen einhundertzwanzig Semester Geschichtsstudium erprobt wurde, weil die eben erst erlebten Erfahrungen in diesem nur verschwommen zu sehen wären. Geeigneter scheint die mikroskopische Beobachtung zu sein, um die Zusammenhänge und Wechselwirkungen schärfer in den Blick bekommen zu können. Allerdings lauern auch dabei immer noch hermeneutische Fallen; gilt es doch, sowohl Objekt als auch Subjekt dieser Untersuchung zu sein und darüber hinaus nicht zu verkennen, dass sich jenes noch im Wandel befindet.

Sollte der Blick über die eigene Schulter auf das Geschichtsstudium der 2010er Jahre also angesichts behäbiger erkenntnistheoretischer Vorbehalte sicherheitshalber bloß eine Art Plauderei aus dem Nähkästchen sein? Dieser Ansatz wäre freilich leicht zu verfolgen, gibt es doch stets viele nette Erzählungen und Geschichten, die sich während eines Studiums, besonders in einem kleinen Institut wie dem Historischen Institut in Aachen, ereignen. Indes würde dies wohl bestenfalls winzige Details veranschaulichen und sich in Nebensächlichkeiten verlieren. Reizvoller wäre es aus der Perspektive der Absolventen, die Frage nach dem, „was bisher geschah“, als Verhandlung über das System Bologna zu beantworten, das schließlich als Setting in unser Studienbuch eingeschrieben worden ist. Auf diese Weise ließe sich auch die Schwierigkeit umgehen, eine gerade erst vergangene Gegenwart zu historisieren. Andererseits birgt dieser Zugang die Gefahr, sich in einer allgemeinen politischen Kritik gleichsam aus der persönlichen Affäre zu ziehen.

Was aber macht der Blick durch das Mikroskop dann überhaupt erkennbar? Das Geschichtsstudium der aktuellen Dekade lässt sich noch nicht historisieren. Eine Reflexion dieser Studienzeit muss deshalb alle Ansprüche einer objektiven Untersuchung von vornherein zurückweisen. Sie kann nur die Berichterstattung einer Zeitzeugin sein und ist insofern ein politischer Beitrag, der es erst ermöglicht, aus eigenen subjektiven Erinnerungen Erfahrungen werden zu lassen, die so auch für andere zugänglich werden.

2. Mein Auftakt in das Studienleben

Mein Studium habe ich im Wintersemester 2010/11, ohne Work-and-Travel-Auszeit oder Freiwilligendienst, unmittelbar nach dem Abitur an der Heinrich-Heine-Universität Düs-

seldorf (HHU) aufgenommen. An der HHU war ich, gerade neunzehn Jahre geworden, für Geschichtswissenschaft und Jüdische Studien eingeschrieben, eine Fächerwahl, die zu treffen mir leichtgefallen war, weil mich beides schon lange begeisterte. Es war für meine Vorbilder aus der Schule und der Familie nicht schwer, mein Interesse an Geisteswissenschaften zu wecken. Zudem ermunterte mich mein familiäres Umfeld während der Orientierungszeit der Oberstufe dazu, zunächst nur eine Intention für die Planung der seltsam fremd erscheinenden Zeit nach der Schule gelten zu lassen, nämlich die persönlichen Interessen und Leidenschaften. Mein Elternhaus vermittelte mir dabei ein zentrales Vertrauen darin, dass sich mit guten Leistungen ein Weg in das Berufsleben schon findet und als wichtigste Voraussetzung hierfür nannten sie insbesondere Freude bei der Sache. Damit hatte ich im Vergleich zu anderen Kommilitonen wohl sehr komfortable Startbedingungen in die akademische Welt, die auch meinen Eltern nicht unbekannt war.

Mein erstes Semester begann aufregend, wurde von Woche zu Woche stressiger und endete schließlich im Februar 2011 frustrierend. Schon zu Beginn meines Studiums musste ich lernen, dass Faszination an einem Fach und das persönliche Leistungspotenzial darin leider nicht zwangsläufig zusammenfallen müssen. Obwohl ich immer noch mit großer Freude Seminare in Judaistik belegte, musste ich akzeptieren, mich selbst gänzlich ohne „Studiererfahrungen“ nicht fit genug machen zu können, um binnen eines Jahres die Examina in Alt- und Neuhebräisch zu bestehen. Drei Mal wöchentlich quälte ich mich durch den Kurs „Biblisches Hebräisch“ und ließ mich von wöchentlichen Vokabeltests mit einem Umfang von vierzig neuen Vokabeln so abschrecken, dass die zwei bestandenen Zwischenklausuren während des Semesters als Voraussetzung für die Teilnahme an der Semesterabschlussklausur auf mich wie Hohn wirkten. Es war wirklich kein „Einsteigerstudienfach“, das ich mir ausgesucht hatte! Unser Kurs war von einer anfänglich respektablen Teilnehmerzahl zur Mitte des Semesters um die Hälfte dezimiert worden. Nach den Weihnachtserferien verließ wöchentlich ein Kommilitone das Seminar, was mich nachhaltig deprimierte, aber die größte Irritation löste bei mir der Umstand aus, dass sich dafür keiner der Betreuer und Dozenten wirklich zu interessieren schien. Die Ankunft in der „Uniwelt“ war mit der subjektiv unbarmherzigen Erkenntnis verbunden, von nun an selbst auf meinen Studienweg achten zu müssen.¹

Das Sommersemester nutzte ich schließlich zur Umorientierung und stellte mich damit – freilich unbewusst – gegen das Unwort des Jahres 2010: „alternativlos“. Meine Studienalternative zu Judaistik fand ich bald in Politikwissenschaften, was mein Düsseldorfer Dozent im Proseminar Antike als den „Umstieg auf etwas Solides“ bezeichnete und mir so ein bisschen Auftrieb gab.

3. Was bedeutet es, in der Postmoderne Geschichte zu studieren?

Nach dem Abschluss der Bewerbungsphase zog der Zufall schließlich Aachen aus dem (sprechenden) Hut. Die RWTH war aus dem Grund in meiner engeren Auswahl vertreten, weil es hier möglich war, Politikwissenschaften mit einem ideengeschichtlichen Schwerpunkt zu studieren. So wechselte ich allerdings von einem Historischen Institut beachtli-

¹ Dieser Beitrag verwendet das generische Maskulinum und schließt beide Geschlechter mit ein.

cher architektonischer und personeller Größe in einen Mikrokosmos, dessen Lehrangebot mich offen gestanden auf den ersten Blick enttäuschte. Doch auch die Düsseldorfer Judaisik war ein kleines Institut, sodass ich bereits um den wesentlichen Vorteil eines solchen wusste: es stellt sich rasch ein persönliches, vertrautes Lernklima ein, das ich in all meinen historischen und politikwissenschaftlichen Seminaren immer als großen Gewinn geschätzt habe. Zum Wintersemester 2011/12 nahm ich mein Studium an der RWTH auf und machte mir in der Verwaltung schnell einen Namen als „die Wechslerin aus Düsseldorf“. Der schier unbezwingbare Bürokratieakt, der mit dem Studienplatzwechsel von der einen Seite des Rheines auf die andere verbunden war, traf mich unvorbereitet.

Meine erste persönliche Erfahrung mit „Bologna“, dem ehrgeizigen politischen Projekt, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, bestand vorwiegend aus dem Ausfüllen dutzender Fragebögen, Bescheinigungen und Listen – im Prädigitalisierungszeitalter der Verwaltung musste dies größtenteils handschriftlich geschehen. Besonders an zwei Erlebnissen lässt sich für mich der generalstabsmäßig verwaltete „Un-Sinn“ festmachen, der sich seit einigen Jahren sukzessive in der Hochschule durchgesetzt zu haben schien: So verlief der erste Versuch meiner Immatrikulation an der RWTH trotz „Nachweis über die Zuteilung eines Studienplatzes“ zunächst erfolglos, da meinem „Transcript of Records“ – übersetzt: Notenübersicht – die englischen Titel der von mir besuchten Veranstaltungen aus Düsseldorf fehlten. Diese ließen sich auch durch meinen Fachstudienberater an der HHU in keinem System finden, sodass ich darauf angewiesen war, die englischen Titel bei den Dozentinnen und Dozenten persönlich via E-Mail während der verbliebenen Semesterferien zu erfragen.

Nach der schlussendlich erfolgreichen Einschreibung folgte ein langwieriges und undurchsichtiges Prüfverfahren der Anrechenbarkeit bereits erbrachter Studienleistungen, das durch die beiden für mich zuständigen Institute, dem Historischen Institut und dem Institut für Politikwissenschaft, geführt und vom Fakultätsprüfungsausschuss begleitet wurde. Trotz Modularisierung, „European Credit Transfer System“ (ECTS) und „Credit Points“ (CP), deren Sinn ja in der Vereinheitlichung und Übertragbarkeit liegen soll, ist mir ein komplettes Studienmodul der Geschichtswissenschaft, das ich in Düsseldorf bereits abgeschlossen hatte (dazu gehörte eine Einführungsvorlesung plus Klausur sowie eine begleitende Übung mit Referat) nicht angerechnet worden, weil es, so lautete der Bescheid, in Aachen keine osteuropäische Geschichte gebe. Hier scheinen sich Verwaltungsstrukturen doch wirklich eine eigene Realität zu schaffen!

In der Rückschau verdeutlicht sich, dass mir dieses „Zauberwerk“ Bologna vor allem in Form von Reglements erschien. Bevor die heutigen Erstsemester die empfohlene Einführungsliteratur ihres Studienfachs lesen, haben sie bereits die ausgesprochen dröge Lektüre seitenstarker Modulhandbücher und Prüfungsordnungen hinter sich – ein studienbegleitendes Vergnügen, weil sich diese innerhalb einer Generation von Absolventen mindestens einmal ändern! Verlaufspläne waren in meinem Studium derart detailliert ausgestaltet, dass ein Abweichen eigentlich nicht möglich ist. In dem von mir gewählten Zwei-Fach-Master habe ich fünfzehn Prüfungsleistungen in vier Semestern zu erbringen, Referate, Seminarsitzungsvorbereitungen, Pflichtlektüre und die Masterarbeit selbstverständlich nicht mitgerechnet. In einem bürokratisierten Studium wie meinem an der RWTH müssen Hausarbeiten spätestens vier Wochen nach Vorlesungsende abgegeben werden, weil der Verwal-

tungsaufwand andernfalls zu viel Zeit in Anspruch nähme, um die nächsten Module im persönlichen Studienverlauf freizuschalten, Zweitversuche können erst im Folgesemester abgegeben werden, schließlich sind die Bearbeitungs- und Korrekturzeiten exakt bemessen, ein Abweichen hiervon führte den Ablauf wie Sand im Getriebe zum Stillstand. So sind Musterstundenpläne, die durch die Reformer-Generation entworfen wurden, keine optionale Orientierungshilfe mehr, sondern sie sind vielmehr Zielvereinbarungen geworden, die durch kontinuierliche Lernstandserhebungen in Form von Referaten, Protokollen, Portfolios, Term Papers, kleinen und großen Hausarbeiten, mündlichen Prüfungen und Klausuren kontrolliert werden.

Meine Generation hat somit erstmals ein idealtypisches Bologna-Studium ohne Einschränkungen absolviert. Es ist dabei frappierend, wie stark sich das universitäre Geschehen seitdem der modernen Arbeitswelt angeglichen hat. Das Bedürfnis, den geschaffenen Strukturen entsprechen und genügen zu wollen, ist unvermeidlich im vielfach rezipierten Studierverhalten verinnerlicht worden. Die heutigen Uniabsolventen haben schon in ihrer Schulzeit in „Hogwarts“, der Schule für Hexerei und Zauberei, gelernt, wie Zaubersprüche funktionieren, und gehorchen den Beschwörungen Bolognas nun ausgesprochen wörtlich.

Schließlich war der Reformbedarf der Hochschulen jeder Kritik zum Trotz groß! Es braucht keine intensive Beschäftigung mit der Materie, um zu erkennen, dass es richtig war, die Studienzeit zu verkürzen! Meine Generation profitiert davon, zwischen dem Grund- und dem Hauptstudium einen Bachelorabschluss zu erhalten, der nicht nur einige wenige benotete Studienleistungen abbildet, sondern auch verhindert, nach etlichen Jahren des Studierens plötzlich mit den Folgen eines misslungenen Examens umgehen zu müssen. Auch der Vorteil, Lehrveranstaltungen inhaltlich zu bündeln und aufeinander abzustimmen, um Lehrpläne anzugleichen, ist offensichtlich und findet seine Bestätigung beim Blick auf die große Zahl von Erasmusstudenten, die wesentlich zu einer Europa-Begeisterung unter jungen Erwachsenen beitragen.

4. Ein neuer Typus von Studierenden

Doch sowohl auf der professoralen wie auf der studentischen Ebene begegnete mir in meinem Studium immer wieder Frust über die Wirklichkeit, die sich am deutlichsten in leeren Seminaren und Vorlesungen zeigt, seit die Landesregierung NRW verboten hat, die Teilnahme an den Veranstaltungen zur Voraussetzung für die Teilnahme an der Prüfung zu machen. Mit Kopfschütteln muss jeder zur Kenntnis nehmen, dass meine Studiengeneration den Vorlesungs- und Seminarbesuch nur noch als das sieht, was er qua Modulhandbuch gewesen ist, also eine Summe von „Credit Points“, deren Mindestanzahl über das Erreichen des nächsten Levels entscheidet.

Es scheint, als seien die Zaublerlehrlinge selbst überrascht, wie exakt die neuen Formeln von Bologna wirken. Aber besteht denn wirklich Anlass zur Verwunderung darüber, dass die derzeitigen Studenten immer wirtschaftlicher studieren, nachdem entschieden wurde, eine Regelstudienzeit einzuführen und diese an die Auszahlung von Bafög und Kindergeld zu knüpfen? Wer jede Note zu festgelegten Anteilen in die Abschlussnote einfließen lässt, darf nicht überrascht sein, wenn Studierende für unbenotete Leistungen kaum noch Arbeitsbereitschaft aufbringen! An nahezu allen politischen Entscheidungen der

jüngeren Vergangenheit hat Gesellschaft ihre Erwartungshaltung verdeutlicht, gradlinige und effiziente Schul- resp. Studienbiografien zu fördern. Es sollte daher kaum erstaunen, dass sich diese Absolventengeneration nun vor dem sprichwörtlichen Blick über den Tellerrand zielt.

Eine Bilanz der Studienjahre 2010 bis heute lässt eines sehr deutlich erkennen: Der Umfang unseres heutigen Regulierungsbedürfnisses ist immens. Während unser Fach und die Wissenschaft im Allgemeinen immer heterogener und pluralistischer werden, müssen die Studienpläne bezeichnender Weise immer konkreter und umfangreicher gestaltet werden. Der neue, postmoderne Charakter der Geschichtswissenschaft ist an großen Diskussionen über Paradigmen nicht mehr interessiert, Metaécrit wird als deterministisch abgelehnt. Indes überfordern wir unsere Verwaltungsstrukturen, ob sie nun „Hochschulinformationssystem Lehre Studium Forschung“ (HISLSF), Campus Office oder Klips heißen, schon mit dem geradezu anarchisch anmutenden Wunsch, das Modul „Neuzeit“ vor dem Modul „Mittelalter“ zu studieren.

Die Geister, die mit Bologna heraufbeschworen wurden, haben sich offenbar selbstständig. Die „*studiosi oeconomici*“ sind ihre neue Erscheinungsform – *nolens volens*.

Kurzbiographien der Autorinnen und Autoren

Alina Cohnen, M.A., schloss ihren Bachelor am Historischen Institut der RWTH Aachen ab, mit einer Arbeit zur NS-Vergangenheitsbewältigung. Weitere Studienschwerpunkte: Germanistik und Bildungswissenschaften. Im anschließenden Masterstudium folgten Studienaufenthalte an der University of Nottingham und am Deutschen Historischen Institut Paris. Sie arbeitet als studentische Hilfskraft im interdisziplinären Lehrprojekt „Leonardo“ sowie am Lehrstuhl für Neuere und Neuste Geschichte.

Univ.-Prof. Dr. med., med. dent. et phil. Dominik Groß, habilitierte sich nach Abschluss der Studiengänge Zahnheilkunde (Dr. med. dent. 1990), Geschichte, Klassische Archäologie und Philosophie (Dr. phil. 1994) 1998 mit einem medizinhistorischen Thema. Im Jahr 2000 schloss er zudem das Studium der Humanmedizin ab (Dr. med. 2001). Seit 2005 ist er Direktor des Instituts für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin und Inhaber des gleichnamigen Lehrstuhls an der RWTH Aachen; seit 2008 fungiert er zudem als Vorsitzender des Klinischen Ethik-Komitees des Universitätsklinikums Aachen. *Forschungsschwerpunkte*: Wissenschaftsgeschichte, Technikakzeptanz und Technikentwicklung, Technisierung der Leiche, Technische Visualisierung(ssstrategien) in der Biomedizin, Forschungsethik, Medizin im Nationalsozialismus, Geschichte und Ethik der Zahnheilkunde.

Univ.-Prof. Dr. phil. Florian Hartmann, absolvierte das Studium der Rechtswissenschaften sowie der Fächer Latein und Geschichte für das gymnasiale Lehramt in Bonn und Berlin. Nach dem Ersten Staatsexamen 2002, folgte 2006 die Promotion im Fach Mittelalterliche Geschichte. Von 2007 bis 2010 war er am Deutschen Historischen Institut in Rom tätig, anschließend als Akademischer Rat auf Zeit an der Uni Bonn. Dort erfolgte 2012 die Habilitation. Es folgten Lehrstuhlvertretungen in Chemnitz, Aachen und Erlangen, ehe ihm ein Heisenberg-Stipendium der DFG die Möglichkeit bot, 2017 als Heisenberg-Professor an die RWTH Aachen berufen zu werden. *Forschungsschwerpunkte*: Wissens- und Diskursgeschichte des Mittelalters, Kommunikationsgeschichte, Karolinger, Papstgeschichte, Italien und Rom im Mittelalter.

Univ.-Prof. Dr. phil. Drs. h.c. Armin Heinen, nach dem Studium der Geschichte, Sozialwissenschaften und Mathematik in Frankfurt, promovierte er an der Universität Trier mit einer Untersuchung über die rumänische Legion Erzengel Michael. Die Habilitation an der Universität Saarbrücken erfolgte 1995 (Saarjahre, Politik und Wirtschaft im Saarland, 1945-1955). Nach einer Professurvertretung in Würzburg im Jahr 1998, folgte die Berufung auf die Professur für Neuere und Neueste Geschichte an der RWTH Aachen. Neben anderen Selbstverwaltungsaufgaben, war er u.a. Prorektor für Lehre. *Forschungsschwerpunkte*: Vergleichende Politik- und Kulturgeschichte Westeuropas und Rumäniens (Faschismus, Kommunikation, Gewalt, Zeitwahrnehmung, Technik, Lachen), Historische Praxis geschichtswissenschaftlichen Arbeitens und Lehrens unter besonderer Berücksichtigung der medialen Grundlagen.

Univ.-Prof. em. Dr. phil. Dietrich Lohmann, absolvierte sein Studium in Freiburg im Breisgau und Lille (Frankreich). Er war von 1963-1967 Stipendiat des Deutschen Historischen Instituts in Rom und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Anschließend daran war er bis 1987 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Historischen Institut in Paris tätig. Seit seiner Berufung auf den Lehrstuhl für Mittlere Geschichte an der RWTH Aachen (bis 2002) beschäftigt er sich bevorzugt mit Problemen der mittelalterlichen Energiegeschichte und mit Ingenieurhandschriften der Renaissance-Ingenieure. Er leitete zahlreiche Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft, darunter die Neuausgabe und Kommentierung von Leonardo da Vincis „Codex Madrid I“ zur Mechanik, die Ende 2013 im Internet erschienen ist (vgl. <http://www.Codex-Madrid.RWTH-Aachen.de>) und Ende 2018 auch als Druck erscheinen soll. Derzeit läuft sein DFG-Projekt „Energie und Maschinen vor 1500. Eine Quellenanthologie“. Auch die Bezüge zur arabischen Wissenschafts- und Technikgeschichte fanden sein Interesse. Er ist Herausgeber der „Aachener Studien zur älteren Energiegeschichte“. *Forschungsschwerpunkte*: Papstgeschichte, Papststurkunden, Kirchenrecht, Westeuropäische Geschichte, Agrar- und Wirtschaftsgeschichte, Technik und Wissenschaft im Mittelalter sowie ältere Energiegeschichte.

Christoph London, Dipl.-Gymf., absolvierte ein Lehramtsstudium der Fächer Geschichte und Spanisch an der RWTH Aachen University, das er im Jahr 2016 mit dem 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen abschloss. In diesem Rahmen legte er eine Staatsarbeit über die soziale Anerkennung von lehrenden Berufen in der römischen Kaiserzeit und ihrer literarischen Rezeption vor, für die er 2017 mit der Springorum-Denk Münze des Fördervereins *proRWTH* für ausgezeichnete Abschlussarbeiten geehrt wurde. Während seines Studiums war er als Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Alte Geschichte sowie als Freier Mitarbeiter am Aachener Domkapitel tätig. Seit Oktober 2016 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Alte Geschichte mit dem Schwerpunkt Geschichte als Wissenskultur, wo er sich im Rahmen eines Dissertationsprojekts mit den Bildungspraktiken am spätantiken Kaiserhof beschäftigt.

Univ.-Prof. Dr. phil. Harald Müller, studierte in Aachen Geschichte und Philosophie. Er wurde 1996 mit einer Arbeit zur Päpstlichen Delegationsgerichtsbarkeit in der Normandie (12. u. beginnendes 13. Jh.) promoviert, habilitierte sich 2005 an der Humboldt-Universität zu Berlin mit der Studie „Habit und Habitus. Mönche und Humanisten im Dialog“ (im Druck erschienen 2006). 2008 folgte er einem Ruf an die RWTH Aachen, wo er seitdem den Lehrstuhl für Mittlere Geschichte innehat. Im Jahr 2014/15 war er Senior Fellow des Historischen Kollegs in München. Er ist Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Historischen Instituts in Paris und Herausgeber mehrerer Buchreihen. *Forschungsschwerpunkte*: Kirchengeschichte des Mittelalters, Papststurkunden und kirchliche Rechtsgeschichte, Renaissance-Humanismus, rheinische Landesgeschichte.

Apl. Prof. em. Dr. phil. Karl Leo Noethlichs, absolvierte sein Studium an der Universität Köln in den Fächern Alte Geschichte, Mittlere- und Neuere Geschichte, Klassische Philologie mit Schwerpunkt Latein und Philosophie. Dort promovierte er im Februar 1971. Die Habilitation an der RWTH-Aachen erfolgte im Januar 1980 in Alter Geschichte. 1987

wurde er zum außerplanmäßigen Professor ernannt. Im Anschluss erfolgte 1991 die Beförderung zum Studiendirektor i.H. sowie zum Erasmusbeauftragten (1991-2008). Ferner übte er diverse Lehrtätigkeiten in Nottingham (England), Lyon (Frankreich) und Siena (Italien) aus und war Mitglied der Group de Recherche 2135: „Textes pour l’Histoire de l’Antiquité Tardive“. *Forschungsschwerpunkte*: Antikes Beamtenum, politische Geschichte Spartas, römische Verwaltungsgeschichte, Kirchengeschichte des frühen Christentums und der Spätantike sowie das antike Judentum.

Sascha Penshorn, M.A., studierte Geschichte, Anglistische Literaturwissenschaft und Philosophie an der RWTH Aachen. 2017 hat er seine Dissertation zum Thema „Die deutsche Misere - Geschichte eines Narrativs“ abgeschlossen. Von 2012-2017 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Neuere und Neue Geschichte des Historischen Instituts der RWTH Aachen. *Forschungsschwerpunkte*: politische Ideengeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts in Deutschland, Geschichtsnarrative, der Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in Ost- und Westdeutschland sowie Kulturgeschichte und „intellectual history“ der DDR und der Bundesrepublik.

Angelina Pils, M.A., widmete sich dem Studium der Judaistik, Geschichte und Politischen Wissenschaft an den Universitäten Düsseldorf und Aachen. 2014 konzipierte sie im Rahmen einer Praxisübung mit weiteren Studierenden eine prämierte Ausstellung zum Beginn des Ersten Weltkriegs in Aachen. Seit 2018 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte am Historischen Institut der RWTH. *Forschungsschwerpunkt*: Herausprägung von Vergangenheitsbildern am Beispiel des Ersten und Zweiten Weltkriegs.

Univ.-Prof. Dr phil. Christine Roll, absolvierte das Studium der Geschichtswissenschaft, Slawistik und Germanistik in Hamburg und Konstanz. Währenddessen Studienaufenthalte an den Universitäten Sinteropol und Leningrad (Russland). 1991 erfolgte die Promotion zur Geschichte des Alten Reiches („Das zweites Reichsregiment, 1521-1530“) und 2003 die Habilitation zu den Formen außenpolitischen Weltwissens und Handelns im 17. Jahrhundert (Russland, Habsburger Reich). Seit 2010 ist sie Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Historischen Instituts Moskau. Außerdem ist sie derzeit Dekanin der Philosophischen Fakultät der RWTH Aachen. *Forschungsschwerpunkte*: Frühneuzeitforschung, Wissensgeschichte, Quellentheorie, neue Lehrmethoden. Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Frühe Neuzeit (September 2009 bis September 2011).

Anika Schleinzer, M.A., geboren in Ulm. Studium der Geschichte, Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre in Hamburg, Bradford (U.K.) und Aachen. Seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte der RWTH Aachen. *Forschungsschwerpunkte*: Geschlechtergeschichte, Alltagsgeschichte und Oral History, Kulturgeschichte der Technik.

Univ.-Prof. em. Dr. phil. Klaus Schwabe, studierte in Erlangen, Berlin, Miami University (Oxford, Ohio) und Freiburg Geschichtswissenschaft, Anglistik und Politologie. Promovierte 1958 bei Gerhard Ritter mit einer Studie über „Wissenschaft und Kriegsmoral. Die deutschen Hochschullehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkrieges“. Darüber hinaus hatte er Forschungsaufenthalte u.a. in Princeton. 1969 erfolgte die Habilitation mit dem Titel „Deutsche Revolution und Wilson-Frieden. Die amerikanische und deutsche Friedensstrategie zwischen Ideologie und Machtpolitik 1918/19“. Zwischen 1972-1980 war er Professur für Mittlere und Neuere Geschichte an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt. Anschließend Professur für Neuere und Neueste Geschichte an der RWTH Aachen (1980-1997). Zahlreiche Publikationen zur Geschichte des Ersten Weltkriegs bis zum Frieden von Versailles, Geschichte der Historiographie, zur amerikanischen Außenpolitik, zur Geschichte nach 1945 und zum europäischen Einigungsprozess. *Forschungsschwerpunkte*: u.a. deutsch-amerikanische Beziehungen, amerikanische Außenpolitik und europäische Einigung.

PD Dr. phil. Ines Soldwisch, Promotion 2004 im Bereich der DDR-Geschichte, Habilitation 2018 zur Europäischen Integrationsgeschichte (Europäisches Parlament), seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Institut der RWTH Aachen, seit 2018 Privatdozentin am Historischen Institut der RWTH Aachen. *Forschungsschwerpunkte*: DDR-Geschichte, Geschichte der Europäischen Integration, Kommunikationsgeschichte, Kulturgeschichte.

Univ.-Prof. Dr. phil. Paul Thomes, studierte Geschichte, Anglistik/Amerikanistik und Volkswirtschaftslehre. Er promovierte 1984 mit einer Arbeit zum preußischen Sparkassenwesen und habilitierte sich 1992 mit einer Untersuchung zur frühneuzeitlichen Kommunalwirtschaft. Nach Lehrstuhlvertretungen in Frankfurt am Main und Aachen ist er seit 1996 Universitätsprofessor an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der RWTH Aachen mit den langzeitperspektivischen Forschungsschwerpunkten Mobilität, Energie, Kreditwirtschaft, Institutionen und Unternehmen im Spannungsfeld von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft zwischen dem 18. und 21. Jahrhundert.

Korrespondenzadressen

Alina Cohnen, M.A.

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen

Univ.-Prof. Dr. med. Dr. med. dent. Dr. phil. Dominik Groß

Institut für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin
RWTH Aachen University
Universitätsklinikum Aachen
Wendlingweg 2
D-52074 Aachen

Univ.-Prof. Dr. phil. Florian Hartmann

Historisches Institut
Lehrstuhl für Mittlere Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Univ.-Prof. Dr. phil. Drs. h.c. Armin Heinen

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen

Univ.- Prof. em. Dr. phil. Dietrich Lohrmann

Historisches Institut
Lehrstuhl für Mittlere Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen

Korrespondenzadressen

Christoph London, Dipl.-Gymf.

Historisches Institut
Lehrstuhl für Alte Geschichte mit dem Schwerpunkt Geschichte als Wissenskultur
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen

Univ.-Prof. Dr. phil. Harald Müller

Historisches Institut
Lehrstuhl für Mittlere Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Apl. Prof. em. Dr. phil. Karl Leo Noethlichs

Historisches Institut
Lehrstuhl für Alte Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Sascha Penschorn, M.A.

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Angelina Pils, M.A.

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Uni.-Prof. Dr. phil. Christine Roll

Historisches Institut
Lehr- und Forschungsgebiet Geschichte der Frühen Neuzeit
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Anika Schleinzer, M.A.

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Univ.-Prof. em. Dr. phil. Klaus Schwabe

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

PD Dr. phil. Ines Soldwisch

Historisches Institut
Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte
Theaterplatz 14
D-52056 Aachen

Univ.-Prof. Dr. phil. Paul Thomes

Lehr- und Forschungsgebiet
Wirtschafts-, Sozial- und
Technologieggeschichte
RWTH Aachen University
Kackertstraße 7
D-52072 Aachen

Was kann das Studium der Geschichtswissenschaft für die Gesellschaft und für die Lernenden leisten? Wie hat sich die universitäre Lehre im Laufe der Zeit nach 1945 gewandelt? Eine „Evaluation“ des Geschichtsstudiums in der Bundesrepublik und die Bewertung der Leistung dieses Studiums für Ausbildung und Forschung erfordern einen spezifisch geschichtswissenschaftlichen Zugang, so die Ausgangsthese der beiden Herausgeber!

Der vorliegende Band nähert sich dem Fragenkomplex mit Hilfe zweier spezifischer Zugänge: Im ersten Teil blicken arrivierte Historikerinnen und Historiker der RWTH Aachen auf die Geschichte der Vorlesung und diskutieren Chancen und Probleme dieser „besonderen“ geschichtswissenschaftlichen Lehrmethode. Im zweiten Teil berichten Aachener Historikerinnen und Historiker über ihre eigenen Studiererfahrungen von den 1950er Jahren bis heute – und damit über den Wandel des Geschichtsstudiums im Zeitverlauf.

ISBN 978-3-7376-0732-2



9 783737 607322 >