



# Die Vorlesung im Kontext der Universität als Gemeinschaft. Zur Interrelation von Rhetorik und Hochschuldidaktik

Alberto Gil

## Zusammenfassung

Wenn man das Wort „Vor-Lesung“ wörtlich nimmt (auch als lat. *Lectio magistralis* oder engl. *lecture*) – und so ist es in der universitären Tradition oft der Fall gewesen – geht es im Grunde um die öffentliche Verlesung eines meist zur Publikation aufbereiteten Manuskripts. Offene Disputationes andererseits können wohl zur Klärung sachlicher Fragen dienen, sind (und waren) jedoch auch manchmal eine erwünschte Bühne zur Selbstdarstellung bzw. zur Austragung von Redeschlachten unter Spezialisten. Kann man also von einem „besseren/schlechteren“ oder „veralteten/modernerem“ Modell sprechen? Ein Blick auf die universitäre Lehre als Kommunikationsakt erweitert den Betrachtungshorizont: Das klassische Kommunikationsmodell ist trianguliert: Sender – Botschaft – Empfänger, d. h. die Vorlesung als Medium einer Botschaft bildet ein Drittel dessen, was für eine gelungene Kommunikation in der Lehre zu berücksichtigen ist. Die These des vorliegenden Beitrags lautet, dass eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung das didaktisch Tragfähigere ist. Hierbei spielt das Vertrauen – nicht nur als Abbau von Komplexität (Niklas Luhmann) – eine entscheidende Rolle. Die konkrete Form des Unterrichts ist also in keinsten Weise irrelevant, wohl aber sekundär. Ein Blick auf die nicht immer reibungslose Beziehung zwischen Rhetorik und Universität trägt dazu bei, weiterführende Akzente in der sich kontinuierlich

---

A. Gil (✉)

Università Pontifica della Santa Croce, Roma, Italien

E-Mail: [a.gil@rhetos.de](mailto:a.gil@rhetos.de)

erneuernden Hochschuldidaktik zu setzen, denn die persuasive Rhetorik hat es immer auch verstanden, den gängigen manipulatorischen Prinzipien wirksame Vertrauensmaßnahmen entgegenzusetzen.

---

### Schlüsselwörter

Lectio · Quaestio · Disputatio · Rhetorik · Akademie · Anthropologie ·  
Berufung · Prüfung · Persönlichkeitsbildung

---

## 1 Einleitung

Unsere Vor-Lesung (*Prae-lectio*) ist bekanntlich nicht zufällig entstanden. In der Universität des Mittelalters, namentlich im Rahmen der scholastischen Methode, spielte diese Form des Unterrichts eine wichtige Rolle, um die Lehrautoritäten oder die Heilige Schrift vorzutragen.<sup>1</sup> Es war sicherlich eine aus der Not geborene Vorgehensweise, denn vor der Erfindung des Buchdrucks waren Kopien seltene und kostbare Schätze, die auch nicht von Hand zu Hand gehen konnten, weil sie sonst bald beschädigt worden wären. Heute bewundern wir die Fähigkeit der mittelalterlichen Scholaren, allein durch das Hören so viel zu verstehen und im Gedächtnis zu behalten, dass sie anschließend die *Quaestiones*, ihre weiterführenden Fragen, stellen konnten. Aus diesem Zuhören und Überlegen heraus, beim Zusammenprall unterschiedlicher Einsichten bzw. Denkschulen, entstanden die klassischen *Disputationes*, in denen sich eine regelrechte Streitkultur entfaltete.

Vor diesem historischen Hintergrund lässt sich feststellen, dass die universitäre Lehre von ihrem Ursprung her als trianguliert zu sehen ist (*Lectio – Quaestio – Disputatio*), und man kann sich gut vorstellen, dass aufgrund der notwendigen Interaktionen bei diesen Lehrformaten erst eine gute Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden (*universitas scholarium et magistrorum*) möglich machte, dass die akademische Bildung Frucht tragen konnte. Dieses Miteinander ist als eine kommunikative Form zu verstehen, in der Rhetorik und Universität eine besondere Symbiose bilden. Sie zu analysieren kann einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, ob und inwiefern die Vorlesung noch aktuell ist.

---

<sup>1</sup>Zu diesem Themenkomplex vgl. die klassische Abhandlung von Grundmann (1976).

In seinem bekannten Essay über die Universität aus dem Jahre 1946 (S. 515) nimmt Karl Jaspers eine solche multifunktionale Perspektive der akademischen Lehre ein:

Weil Wahrheit durch Wissenschaft zu suchen ist, ist Forschung das Grundanliegen der Universität. Da aber Wahrheit mehr ist als Wissenschaft und sie durch Wissenschaft aus dem umgreifenden Sein des Menschen – nennen wir es Geist, Existenz, Vernunft – ergriffen wird, ist der Ernst der Persönlichkeit Bedingung des Universitätslebens.

Weil Wahrheit überliefert werden soll, ist Unterricht die zweite Aufgabe der Universität. Da aber die Überlieferung von bloßen Kenntnissen und Fertigkeiten unzureichend für das Erfassen von Wahrheit wäre, die vielmehr eine geistige Formung des ganzen Menschen verlangt, so ist Bildung (Erziehung) der Sinn von Unterricht und Forschung.

Um tiefere Schichten dieser *symbiotischen* Beziehungen von Wahrheitssuche, Forschung, Kommunikation und Persönlichkeitsbildung freizulegen, soll im vorliegenden Beitrag wie folgt vorgegangen werden. Zunächst sollen aus historischer Perspektive die Anfänge einer wechsellvollen Beziehung zwischen Rhetorik und Universität beleuchtet werden, um anschließend tiefere Dimensionen dieser Interrelation unter der anthropologisch-kommunikativen Perspektive der *Universitas* als Gemeinschaft zu erkennen. In einem dritten Schritt wird dann gefragt, wie die näher beschriebene Lehr- und Lerngemeinschaft in ein heutiges pädagogisch-didaktisches Format umzusetzen wäre.

---

## 2 Zur Beziehung zwischen Rhetorik und Universitätslehre

Wortkompositionen des Typs „Wissenschaftsrhetorik“ oder „Vergebungsrhetorik“, mit denen man ausdrücken will, dass es sich nicht um echte Wissenschaft bzw. Vergebung handelt, zeigen, dass „rhetorik“ sich zu einer Art *Suffixoid* entwickelt hat, das die Uneigentlichkeit eines Begriffes enthüllt. Wenn das aber so ist, wie können dann Rhetorik und Universität zusammenwirken – strebt Letztere doch unbedingt, ja gar leidenschaftlich nach der Wahrheit? Diejenigen wiederum, die von Rhetorik etwas verstanden haben, haben von Anfang an das Vorurteil verworfen, schöne Rede sei in sich suspekt, die Wahrheit zu verschleiern. In *De Oratore* (3,61) verurteilt Cicero die herbeigeredete Kluft zwischen dem Gut-Denken und dem Gut-Reden (das *discidium cordis et oris*) als absurd, unnützlich und

tadelnswert – als ob Gut-Sprechen signalisieren müsste, dass man von der Sache nicht viel verstehe oder dass man die anderen hinters Licht führen wolle.<sup>2</sup> Wie aber kam dieses Vorurteil zustande? Im Folgenden sei auf nur einige Etappen des Beginns einer wechselvollen Beziehung zwischen Rhetorik und Universität eingegangen, insofern sie zur Beantwortung der gestellten Frage dienen.<sup>3</sup>

Das Wissen war von Anfang an Grundanliegen der griechischen Bildung. Schon in homerischer Zeit war die aristokratische Erziehung *Enkyklios Paideia*, d. h. verbunden mit umfangreichem Wissen. Dieses Bildungsideal wurde mit dem Kunstwort *Kalokagathia* ausgedrückt, das sich aus den Adjektiven *kalós* (schön) und *agathós* (gut) zusammensetzte. Es handelte sich um freie Künste. Wer darin bewandert war, konnte sich in der Gesellschaft behaupten. Diese Künste rüsteten den Gebildeten für allerlei Aufgaben aus. Wie Riemer (2004, S. 55) erwähnt, war z. B. Sophokles nicht nur Tragödiendichter, sondern wurde auch Strategie und sogar Priester. Diese herrschende Klasse lernte aber auch die Kunst der Rede, mit deren Hilfe sie die in ihren Händen liegende Rechtsprechung ausübte. Die Rhetorik war nach Hesiod (um 700 v. Chr.) eine Gabe der Götter an die Aristokratie zum Zwecke der Machtausübung.

Mit der allmählichen Entstehung der griechischen Demokratie (5. Jh. v. Chr.) popularisierten sich jedoch das Wissen und die Redekunst, und so entstanden Weisheits- und Redelehrer – die berühmten Sophisten, etwa Protagoras oder Gorgias, die eine stark nutzungsorientierte Bildung betrieben, um politische bzw. juristische Prozesse für sich zu entscheiden. Die Wahrheit war nicht das Hauptkriterium ihres Handelns, sondern eher der Erfolg. Nicht verwunderlich also, dass die Philosophen – allen voran Sokrates und sein Schüler Platon – auf den Plan gerufen wurden und die Sophisten und damit auch die Rhetorik bekämpften. So beschimpft Sokrates in manchen platonischen Dialogen die Rhetorik als „Kochkunst“ (vgl. *Gorgias* 462d-e; 500b), weil dort von allem ein bisschen zusammengemischt werde, im Dialog *Sophistes* (233d-236a) jedoch wird der stärkste Vorwurf ausgesprochen: Die Sophisten geben nur an, die Realität abzubilden, was sie jedoch tun, ist, sie nach eigenem Wunsch und Vorteil zu erfinden und dann als real darzustellen. Sie zeigen kein echtes Bild, sondern ein Trugbild der Realität. Moderne Versionen hiervon sind u. a. die althergebrachte Desinformation, die *Fake News* und die verschiedenen Formen des *Postfaktischen* (*post-truth*).

---

<sup>2</sup>„Hinc discidium illud exstitit quasi linguae atque cordis, absurdum sane et inutile et reprehendendum, ut alii nos sapere, alii dicere docerent.“ Hierzu ausführlicher bei Gil (2015).

<sup>3</sup>Inspirationen zu den folgenden Ausführungen habe ich von der interessanten Vorlesung Peter Riemers (2004) erhalten.

Platon gilt allerdings als der Gründer der ersten universitären Einrichtung, der Akademie. Nicht verwunderlich also, dass die erste Beziehung zwischen Rhetorik und Universität keine freundschaftliche war. Der Name *Akademie* kam dadurch zustande, dass Platon und seine Schüler sich in einem Hain trafen, der dem Helden Akademos geweiht war. Seine Lehr- und Lernprinzipien bilden die Basis jeglicher universitären Bildungsstätte: leidenschaftliche Suche nach der Wahrheit und Gemeinschaft (in der Überzeugung, dass die Wahrheit eher zusammen mit anderen zu finden sei).<sup>4</sup> Der Bezug zur Rhetorik findet sich jedoch im Kern des Akademiekonzepts. Ihre Mitglieder sollten nämlich nicht das Wissen rein spekulativ erwerben, sie sollten nicht weise Menschen im Elfenbeinturm sein, sondern in den zaghaften Anfängen der griechischen Demokratie Verantwortung übernehmen. Daher sprach Platon von der *Politiké Episteme*, der gute kommunikative Fähigkeiten innewohnen. Er konnte selbst aber keine Rhetorik lehren, zumal er in *Sophistes* (236d) auch geschrieben hatte, wer die Wahrheit nicht kenne und nur Meinungen nachgehe, werde eine lächerliche, kunstlose Rhetorik betreiben, womit er die gängige Redekunst meinte.

Der fällige Rhetorikunterricht fiel demnach seinem Assistenten Aristoteles zu, dem wir das erste wichtige Rhetoriktraktat verdanken, *Peri Rhetorikés*, in dem er eine innere Verwandtschaft zwischen Rhetorik und Logik aufzeigt. Parallel dazu gründete ein Schüler des Sophisten Gorgias, Isokrates, eine eigene Schule, in der Rhetorik und Philosophie gleichwertig gelehrt wurden, wodurch Gut-Denken und Gut-Reden als nicht antagonistisch angesehen wurden. Hier beginnt eine gute Freundschaftsbeziehung zwischen Rhetorik und Akademie.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die entscheidende Frage, die Rhetorik und Akademie zur Kooperation oder gegenseitigen Bekämpfung führte, anthropologischer Natur ist, d. h., sie hängt mit der Denk- und Wahrheitsfähigkeit des Menschen sowie mit seinen kommunikativen Fähigkeiten zusammen, mit anderen zu kooperieren. Der Vertiefung dieser rhetorisch-anthropologischen Dimension akademischer Gemeinschaft gelten nun die folgenden Ausführungen.

---

### **3 Zur anthropologisch-kommunikativen Sicht der Gemeinschaftsbildung**

Die in der Einleitung dieses Beitrags angeführte Bezeichnung *universitas scholarium et magistrorum* geht auf die sog. *Magna Charta* der Universität von Paris, auf die päpstliche Bulle von Gregor IX. aus dem Jahre 1231, *Parens*

---

<sup>4</sup>Näheres bei Müller (1994).

*scientiarum*, zurück. Der Anlass der Bulle war jedoch alles andere als die freudige Bestätigung einer gut funktionierenden Gemeinschaft. Die Bulle war vielmehr eine Reaktion auf eine Konfliktsituation mit den Sicherheitskräften der Stadt. Im Jahre 1229 kam es nämlich während des Karnevals zu schweren Auseinandersetzungen betrunkenener Studenten mit den Soldaten des Ortsvorstehers. Die Folge waren Übergriffe auf Unterkünfte der Studenten sowie Festnahmen und Misshandlungen der Dozenten. Solche Reaktionen der Obrigkeit wurden als ein Angriff auf die Universität gewertet und brachten Streiks oder gar Abwanderungen von Professoren an andere Universitäten mit sich. Der Papst reagierte auf dieses Problem mit der Bulle *Parens scientiarum*, wodurch der Universität weitgehende Befugnisse der Selbstverwaltung übertragen wurden. Das Dokument diente daher als Muster für spätere Universitätsstatuten bzw. -gesetze. Mit dem vorliegenden Aperçu soll die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, dass die universitäre Gemeinschaft keine einfach institutionell gegebene Eigenschaft ist, sondern ein hohes Gut darstellt, auf dem überhaupt erst Lehre gedeihen kann und das es immer wieder zu erwerben und zu verbessern gilt. Da die Gemeinschaft schlechthin eine eminent kommunikative Dimension aufweist, soll zu deren Verständnis zunächst die hierfür nötige rhetorisch-anthropologische Basis gelegt werden. Anschließend wird der Begriff *Gemeinschaft* aus der Perspektive der dialogischen Philosophie näher beleuchtet und der Bezug zur Akademie hergestellt.

Warum wird nach einer rhetorisch-anthropologischen Dimension der Kommunikation gesucht? Weil sich die wahre Kommunikation nicht im Technischen ausschöpft, sondern eminent zwischenmenschlich ist. In unseren Forschungszentren *Rhetorik und Ethos* sowie *Retorica e Antropologia*<sup>5</sup> wird eine anthropologische Perspektive der Rhetorik statt einer rhetorischen Perspektive der Anthropologie eingenommen. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Der im Jahr (2000) von Kopperschmidt herausgegebene Band *Rhetorische Anthropologie. Studien zum Homo rhetoricus* enthält eine lesenswerte Zusammenstellung von Beiträgen zur philosophischen Dimension der Rhetorik. Der gewählte Blickpunkt überzeugt allerdings nicht ganz, da die Referenzgröße *Homo rhetoricus* reduktionistisch anmutet, ist der Mensch doch mehr als seine kommunikativen Fähigkeiten, so wesentlich sie für seine Identitätsbildung auch sind. Die in Kopperschmidts Band von manchen Autoren vertretene These besteht darin, den Menschen als ein Mangelwesen zu verstehen, das letztlich unfähig

---

<sup>5</sup>Näheres bei <http://www.rhethos.de> und <http://www.rhetoricandanthropology.net/>.

sei, die Wahrheit zu finden. Die Rhetorik komme ihm hierbei zu Hilfe, indem sie diese Unfähigkeit kompensiere. Die Rhetorik sei also das Provisorium, auf das zurückgegriffen werden muss, um sich in der Welt behaupten zu können. Dieser Auffassung wird in den o. g. Forschungszentren eine optimistischere Sicht des Menschen entgegengesetzt, nämlich seine Fähigkeit, in Gemeinschaft mit anderen nach Erkenntnis der Realität zu suchen und fündig zu werden. Die Rhetorik leistet hierzu durch die Förderung der Aktualisierung menschlicher Erkenntnisfähigkeiten sowie der gegenseitigen Verständigung tatkräftige Unterstützung. Diese Aktivierung des Beobachtungs- und Denkvermögens sowie der einhergehende Du-Bezug sind zentrale Bestandteile einer rhetorisch-anthropologischen Perspektive.

Aber noch etwas ist erforderlich, um eine tragfähige Gemeinschaft zu bilden: die *Areté* (Tugend). Im berühmten Traktat über den Staat, der *Politeia* des Aristoteles (1253a), wird die politische Dimension der Rhetorik sichtbar. Die berühmt gewordenen Aussagen,

der Mensch sei von Natur aus ein politisches Lebewesen,

der Mensch sei das einzige logosfähige Lebewesen,

befinden sich im Kontext der Unterscheidung zwischen menschlichem und tierischem Gemeinwesen. Das Gemeinschaftsgefühl des Menschen ist dadurch menschlich, dass es ermöglicht zu erkennen, was gut, böse, recht und unrecht sei. Losgelöst von Sitte und Recht sei der Mensch nämlich gerade das allerschlechteste, gar grausamste der Lebewesen. Anders ausgedrückt, sind die kommunikativen Fähigkeiten des Menschen auf die Bildung einer guten und gerechten Gesellschaft ausgerichtet. Deshalb versteht Aristoteles die Rhetorik nicht als Machtinstrument, sondern als ein Mittel zur Bildung eines menschlichen Miteinanders. Die Rezeption dieses Gedankens beim Rhetor Augustinus (4. Jh.) lässt sich auf die Formel bringen, der Mensch sei von seiner Natur her ein soziales Wesen und durch sein Fehlverhalten unsozial (vgl. *De Civitate Dei* XII 27).

Vor dem Hintergrund dieser rhetorisch-anthropologischen Grundlagen lassen sich die Gedanken der dialogischen Philosophie über die Gemeinschaft besser verstehen, und umgekehrt macht die Gemeinschaftsbildung als Voraussetzung, aber auch als Wesensbestandteil der Rhetorik zum großen Teil ihre Humanität aus.<sup>6</sup> Spitzenvertreter des dialogischen Denkens ist Martin Buber. Er unterscheidet zwei Formen des In-der-Welt-Seins: die Erfahrung

---

<sup>6</sup>Vgl. hierzu Gil (2008), dem in ausgewählter und erweiterter Form die folgenden Ausführungen entnommen sind.

(eine Ich-Es-Beziehung) und die Begegnung (eine Ich-Du-Beziehung).<sup>7</sup> In der Erfahrung bemächtigt sich der Erkennende des Erkannten, er macht es sich zu eigen. In der Begegnung jedoch sind der Respekt, das Sein-Lassen, maßgebend, denn ein Du kann man nicht in Besitz nehmen. Diese respektvolle Beziehung macht sogar meine Identität aus. Buber (2004, S. 12) formuliert es so: „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du.“ Auf die Frage, wie nun diese Ich-Du-Beziehung gelingen kann, antwortet Buber (2006, S. 284) mit der Kategorie der *personalen Vergegenwärtigung*. Gemeint ist das Innewerden des anderen in der Gesamtheit seiner Person, die Bejahung des anderen in seiner einmaligen Lebendigkeit – in der Begrifflichkeit Bubers der *Genosse*, „d. h. der Mensch nicht im Allgemeinen, sondern der mir jeweils lebensmäßig begegnende Mensch“ (ebd., S. 217).

Dieses Loslassen erweist sich in der universitären Lehre (die bekanntlich nicht allein der Frontalunterricht ist) als entscheidend, denn hierbei addieren sich die Gesprächspartner und es entsteht Gemeinschaft. Gemeinschaft kann also erst zustande kommen, wenn der Lehrende nicht seine Vorstellungen über die Richtigkeit des Vorgehens oktroyieren will, sondern bereit ist, zuzuhören, die Gedanken des Schülers ernst zu nehmen und zu bedenken – wenn es ihm nicht darum geht, recht zu behalten, sondern nach dem Wahren zu suchen. Und dies gilt nicht nur für die Lehrer-Schüler-Beziehung. Meine langjährige Erfahrung an der Universität hat mir gezeigt, dass gerade die gute Gemeinschaft von Lehrenden und Forschenden noch wichtiger ist. Der Volksmund sagt, der Fisch stinke vom Kopf. Ist unter den Kollegen das Tischtuch zerschnitten bzw. sind Ränke im Spiel, dann wird schnell der gesamte Fachbereich vergiftet. Hier ist daher auch um der besseren Didaktik willen besondere Aufmerksamkeit sowie die persönliche Größe notwendig, elegant über kleine Unkorrektheiten oder Demütigungen hinwegzusehen.

Erst wenn die Sache das Maßgebende ist, entstehen *Sympathie* und das damit verbundene Vertrauen. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden. Die Suche nach der Wahrheit, nach dem, was wirklich Sache ist, und nicht nach dem, was einem passt oder Vorteile verschafft, ist für das kommunikative Miteinander der erste Schritt zur Vertrauensbildung. Warum? Weil die Suche nach der Wahrheit verbindet, Rechthaberei hingegen trennt. Wenn jemand behauptet, er habe die Wahrheit, können die anderen mit dem gleichen Recht sagen, sie hätten sie auch. Wenn man aber davon ausgeht, dass es die Wahrheit ist, die uns hat, dann sind wir Suchende, Erkennende und fröhliche Entdecker. Und dies – wie wir es bereits aus

---

<sup>7</sup>Ausführlicher hierzu Casper (2002, S. 270 f.).



der platonischen Akademie kennen – verbindet, da man gemeinsam schneller und sicherer und auch mehr Wahrheit findet.<sup>8</sup> Luhmann (1973: 56) bringt das enge Verhältnis von Wahrheit und Vertrauen folgendermaßen auf den Punkt:

Wahrheit ist das tragende Medium intersubjektiver Komplexitätsreduktion. Vertrauen ist überhaupt nur möglich, wo Wahrheit möglich ist, wo Menschen sich mit Verbindlichkeit für Dritte über ein Selbes verständigen können. Wahrheit erleichtert diese Verständigung und damit die Reduktion der Komplexität, durch die Unterstellung, daß auch Dritte diese Auffassung für richtig halten würden!

Die Komplexitätsreduktion ist nicht die einzige positive Wirkung der Ausrichtung nach der Wahrheit, sondern auch der Dialog. Ratzinger (Papst Benedikt, 2009, XVI.) hat diese Relation mit dem Satz veranschaulicht: „(...) die Wahrheit ist ‚logos‘, der ‚diá-logos‘ schafft und damit Austausch und Gemeinschaft bewirkt“ (*Caritas in veritate*, Nr. 4). Im Sinne Luhmanns (s. o.) lässt sich also sagen, dass Dialog erst möglich ist, wenn eine gemeinsame Verständnisbasis hergestellt wird. Diese Grundlage benötigt allerdings Gemeinsamkeit im Wollen und Streben, um die Verständigung zu sichern.

Somit befinden wir uns an der Schwelle der modernen dialogischen Universität, für die im 1968er-Jahr so heftig gekämpft wurde und die heute Licht und Schatten aufwirft. In diesem Sinne lässt sich im letzten Teil des Beitrags fragen, ob die bisher zusammengestellten Überlegungen einer Interrelation von anthropologisch orientierter Rhetorik und Universitätslehre zu tiefer gehenden Einsichten einer modernen Hochschuldidaktik beitragen, die über das plakativ Demokratische führt und in der die Vorlesung ihren langjährigen Platz behaupten kann.

---

## 4 Hochschuldidaktische Formate der Universität als Gemeinschaft

In gängigen Sprüchesammlungen berühmter Persönlichkeiten findet sich, vermeintlich aus der Feder von François Rabelais, der Satz: „Ein Kind ist nicht ein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entzündet werden will.“ Unabhängig von der tatsächlichen Autorschaft des französischen Dichters bringt dieser Spruch tiefe pädagogische Weisheit zum Ausdruck, die in den folgenden abschließenden Bemerkungen zur Gültigkeit herkömmlicher Formate wie der Vorlesung erhellend wirken kann.

---

<sup>8</sup>S. hierzu Gil (2016, S. 57 f.).

Bekanntlich ist die Gemeinschaft kein Abstraktum, sondern die Verbindung einzelner Personen, die sich gegenseitig beeinflussen. Im Falle der Hochschullehre ist sicherlich der Lehrende die zentrale Figur, die den größten Einfluss auf die Gemeinschaft ausübt. Es ist daher sinnvoll, sich zunächst auf diese Rolle zu konzentrieren und im Sinne des Rabelais-Spruchs zu fragen: Will der Professor mit seinem Wissen beeindruckend (das Gefäß füllen) oder sieht er sich eher im Dienste der Studierenden als jemand, der sie motiviert, kognitiv und volitiv aktiviert, damit sie durch das Interesse am Fach lichterloh brennen? In diesem Sinne unterscheidet Llano (2007, S. 82) zwischen *información* und *conocimiento*: Information ist etwas, was von außen kommt, sie ist technisch aufbereitet, während die Kenntnis (*conocimiento*) im Inneren entsteht, lebendig ist, zu uns gehört, unser praktisches Dasein bereichert und unsere Fähigkeiten zu handeln potenziert. Dies alles in den Studierenden zu wecken kann den Lehrerberuf zum anziehendsten von allen machen.

Die Rhetorik kommt hier zu Hilfe: In seinen Wiener Vorlesungen von 1812, *Zwölf Reden über die Beredsamkeit*, schreibt Adam Müller dem Redner vor, seinen Gegner gut zu verstehen, wenn er sich bei ihm verständlich machen will. Hierfür findet Müller (1967, S. 46 f.) die schöne Formulierung:

Die Beredsamkeit will ergreifen, aber durch Reiz, durch Motive, die in der Brust dessen liegen, auf den sie es absehen: sie will ihre Beute nicht tot haben wie der gemeine Eroberer, aber im vollen Sinne des Wortes lebendig. Sie will eine freie Seele bezaubern und beherrschen; sie will ihren Gegner nur zwingen und reizen, niederzuknien vor der Wahrheit, die größer ist als sie beide. (...) *Jede wahre Rede ist also Gespräch*: in dem Munde des einen Redners sprechen notwendig zwei, er und sein Gegner (Hervorhebung im Original, Anm.).

Die notwendige Einstellung hierfür nennt Müller (ebd., S. 64) „die Kunst des Innewerdens fremder Naturen“, welche ihm dann die Kunst des „Eindringens“ in diese fremden Naturen mittels Rede ermöglichen wird. Daher schließt er mit dem Satz: „Niemand kann größerer Redner sein als Hörer.“

Diese du-zentrierte Einstellung des Lehrenden hat deutliche nonverbale Folgen, die jedwedes Unterrichtsformat prägen können. Exemplarisch seien genannt: das bessere Sehen- und Hören-Können, der Augenkontakt und das Lächeln. Wenn der Professor einen offenen Blick für die Sache und die Studierenden hat, wird er besser erkennen, welche Inhalte und Formate für die Lehrveranstaltung ausgewählt werden sollten, damit die Studierenden mehr Profit erzielen, bzw. wird er besser hören, was ihre Anliegen oder auch ihre Gründe sind. Damit ist die Befreiung von der eigenen Eitelkeit (Berufskrankheit der Professoren) oder von den eigenen partikulären Interessen notwendig, um freie

Sicht für die Sache und die anderen zu gewinnen. Der Augenkontakt ist nicht primär eine Technik, um das Publikum einzubeziehen, sondern vielmehr der Ausdruck einer Haltung der Bejahung des Gegenübers. Aus dieser Einstellung heraus ist die sogenannte gleiche Augenhöhe nicht eine Parole für Festveranstaltungen, sondern alltägliche Realität einer Schüler-Lehrer-Beziehung, in der die Person das Wichtigste ist und nicht die (meist nach dem Wunsch des Professors ausgerichtete) Leistung. Was schließlich das Lächeln betrifft, so habe ich (Gil 2018, S. 94 f.) ausgearbeitet, wie das Loslassen des anderen mit dem dazugehörigen Respekt, mit dem echten (nicht mit dem antrainierten) Lächeln einhergeht, das durch seine Wärme anzieht, die Atmosphäre verschönert und motiviert. Der gemeinschaftliche Aspekt wäre, dass ein Lächeln immer auch im anderen ein schönes Lächeln hervorzaubert. Die Addition beider Lächeln macht die Arbeitsstelle hell.

Diese Einstellung hat – vor allem für den Professor – sehr konkrete Verhaltensweisen zur Folge. In einer Zeit, in der die leistungsbezogene Besoldung und Mittelverteilung das Übliche sind, heißt es, gegen den Strom zu schwimmen, wenn man Zeit mit den Studierenden „verliert“, indem man ihnen in oder außerhalb der Sprechstunde (ein wichtiges Unterrichtsformat!) aufmerksam zuhört oder zeitnah die Hausarbeiten oder die einzelnen Kapitel der Dissertation korrigiert und in Ruhe bespricht. Es heißt, gegen den Strom zu schwimmen, wenn die Unterrichtsvorbereitung ein ernstes Anliegen ist, das es mit sich bringt, gerade der didaktischen Aufbereitung Zeit und Mühe zu widmen, sodass ein Professor, der diesen Namen verdient, unmöglich erst froh sein kann, wenn die Studierenden ihn für seine Forschung in Ruhe lassen. Es lässt sich also unumwunden von einer *Berufung* zum Professor sprechen, ein Terminus, der sicherlich nicht zufällig mit der gängigen Art und Weise übereinstimmt, wie man eine solche Stelle erhält. Der erfahrene (und motivierende) Professor George Steiner (in Steiner und Ladjali, 2013, S. 108) bringt es so auf den Punkt:

(un maître) c'est tout simplement quelqu'un qui a une aura quasi physique. La passion qui se dégage de lui est presque tangible. On se dit: 'Je ne vais jamais l'égaliser, mais j'aimerais bien qu'un jour il me prenne au sérieux'.

Der italienische Soziologe Guido Gili hat (2013) einen Essay über die Glaubwürdigkeit des Lehrenden geschrieben. Dieser wird von Gili an den drei Charakteristika jedweder Glaubwürdigkeit gemessen: Kompetenz, gerechtes und anziehendes Verhalten und Vertrauen. Hieraus seien einige im Hinblick auf unsere Fragestellung einschlägige Schlussfolgerungen ausgewählt. Innerhalb der fachlichen Kompetenz misst Gili der didaktisch-kommunikativen

Kompetenz einen hohen Wert zu. Er nennt sie eine „dramaturgische“ Fähigkeit. Dem zynisch-ironischen Lehrer stellt er den wertorientierten, seiner Berufung bewussten Lehrer gegenüber, der zunächst sich selbst um Kohärenz bemüht, bevor er sie den Studierenden abverlangt. Diesem bringen Studierende Vertrauen entgegen, nicht nur weil er fachlich etwas darstellt und sein Gebiet leidenschaftlich lehrt, sondern vor allem weil seine Schüler sich von ihm angeschaut, ernst genommen, ja geliebt wissen.

Die Analyse Gilis deckt sich mit der kürzlich (Mai 2019) veröffentlichten Studie über die digitale Wende an den Hochschulen, welche die Universität Pompeu Fabra in Barcelona an 38 spanischen Universitäten durchgeführt hat.<sup>9</sup> In Bezug auf unser Thema sei aus den Ergebnissen herausgestellt, dass die Mehrheit der Studierenden nicht primär einen Professor schätzt, der mit der Technologie sehr vertraut ist, sondern jemanden, der sie wirklich motiviert. Das Format des Unterrichts ist der Studie zufolge sekundär. Man kann es aber auch so ausdrücken: Bemüht sich ein Professor um die o. a. Eigenschaften, wird er durch seine Du-Zentriertheit die jeweils für die Studierenden angemessene didaktische Aufbereitung finden. Die Form, wie beispielsweise ein Kuchen aussieht, ist zwar nicht unwichtig, aber auf die wohlschmeckende Masse kommt es an. Auf das Format Vorlesung angewandt heißt das, dass man dieses Medium in seinen unübertroffenen Vorteilen nutzen kann, nämlich den Studierenden dabei zu helfen, aus einem linearen Diskurs eine kognitiv hierarchische Struktur zu bilden und dabei – wie am Anfang der Universität im Mittelalter – Fragen zu stellen. In den heute modularisierten Studiengängen steht aber die Vorlesung nicht allein im Raum, sie ist vielmehr ein Modulelement, das mit einer Übung oder einem Seminar eine größere Einheit bildet. Die Modulprüfung ist insgesamt die regulierende Maßnahme par excellence. Gerade die Prüfung als Katalysator in der Didaktik verdient etwas mehr Aufmerksamkeit, um ihren Stellenwert zu verdeutlichen.

Der französische Philosoph Paul Ricœur (1994, S. 176 f.)<sup>10</sup> plädiert für eine radikale Wende der Auffassung von Prüfung. Diese sei eine Möglichkeit der Orientierung, der Professor sei hierbei kein Richter und der Studierende kein Beklagter, sondern die Prüfung bilde eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit zu stärken. Den Ausführungen Ricœurs lassen sich zwei weitere Eigenschaften einer Prüfungsreform hinzufügen:

---

<sup>9</sup>S. Literaturverzeichnis unter *La Vanguardia*.

<sup>10</sup>Die folgenden Gedanken entnehme ich der mir zur Verfügung stehenden argentinischen Übersetzung (s. Literaturverzeichnis).

- a) die Prüfung als Steuerungsmechanismus einer partizipativeren Unterrichtsgestaltung,
- b) die Prüfung als Übung beruflicher Situationen.

Zu a) Einer klassischen Prüfungsart, in der man Definitionen niederschreibt oder Fragen zur Vorlesung beantwortet, lässt sich eine aus mündlichen und schriftlichen Teilen bestehende Prüfung gegenüberstellen. Im mündlichen Teil sind es die Studierenden selbst, die ihren Kommilitonen aus der vergangenen Stunde Fragen stellen und die Richtigkeit der Antworten zu beurteilen haben – denn wer Fragen formulieren kann, weiß bekanntlich mehr als jener, der sie zu beantworten hat. Der schriftliche Teil kann die Erstellung eines Essays über ein Thema aus der Vorlesung beinhalten, welches sich die Studierenden ausgesucht haben, um darin zu üben, eine zentrale Frage zu stellen und die Forschung bzw. den Diskurs darauf auszurichten, diese Frage zu beantworten.

Zu b) Die klassische Seminarprüfung mit Referat und Hausarbeit ist eine ausgezeichnete Übung für berufliche Situationen im akademischen Bereich, wie sie bei Kongressen vorkommen: Es wird zunächst ein Vortrag gehalten, dann darüber diskutiert und anschließend der Text zur Publikation aufbereitet. Für andere berufliche Situationen lassen sich Prüfungsformen finden, in denen Projekte – allein oder in Gruppen – vorgestellt werden, wozu es anschließend Fragen zu beantworten gilt.

Prüfungsgestaltung birgt in sich die Möglichkeit, zur optimalen Vorbereitung des Studierenden das Unterrichtsformat so anzulegen, dass gezielt Kognition und Motivation, Eigenes einzubringen, gefördert werden. In diesem Zusammenhang würde ich die Vorlesung als einen wichtigen Bestandteil innerhalb des zu prüfenden Moduls verstehen.

---

## 5 Fazit

Die eingangs aufgestellte These, die Unterrichtsform sei sekundär, die entscheidende Rolle spiele die Schüler-Lehrer-Beziehung, lässt sich nach den vorangehenden Ausführungen insofern bestätigen, als über die eigentlichen didaktischen Formate hinausgeschaut und eine didaktisch-pädagogische Gesamtsicht angestrebt wurde. Versteht man die universitäre Bildung als eine Symbiose von Forschung, Lehre und Persönlichkeitsbildung (s. o. Karl Jaspers), erweitert sich der Blick auf die Gestaltung der dadurch entstandenen Gemeinschaft als Nährboden jeglichen Wachstums an der Hochschule. Gemeinschaft wird mithilfe einer anthropologisch orientierten Rhetorik und der dialogischen Philosophie als

jenes respektvolle Miteinander verstanden, in dem der andere bejaht und zugleich losgelassen wird, damit er/sie sich selbst entfalten kann. Dies bringt sowohl kognitive als auch volitive und emotionale Folgen mit sich, die den Blick des Lehrenden für die eigentlichen Bedürfnisse der Studierenden schärfen und auch nonverbal eminent motivierend wirken.

Die Vorlesung wird somit nicht als ein starres Konzept, sondern inhaltlich und formell als ein flexibles Format verstanden. Die entsprechende kognitionsaktivierende Gestaltung der Prüfungen wird im Gesamtmodul, in dem sich die Vorlesung befindet, eine positive Katalysatorfunktion ausüben. Im Mittelpunkt jeder didaktischen Erneuerung steht jedoch der Professor selbst, der sich stets die Frage stellen muss, ob er seine Lehraufgabe als eine Berufung versteht und sie ebenso leidenschaftlich wie seine Forschung ausübt.

---

## Literatur

- Benedikt XVI. (2009). *Enzyklika Caritas in veritate* (hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz). Bonn: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 186.
- Buber, M. (2004). *Ich und Du*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Casper, B. (2002). *Das Dialogische Denken*. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner und Martin Buber. Freiburg: Karl Alber.
- Gil, A. (2008). „Rhetorik als Humanwissenschaft. Anmerkungen zur rhetorischen Dimension des dialogischen Denkens“. In M. Schmitz-Emans, C. Schmitt, & C. Winterhalter (Hrsg.), *Komparatistik als Humanwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Manfred Schmeling* (S. 283–293). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gil, A. (2015). Zum philosophischen Status der Rhetorik. In C. Kugelmeier (Hrsg.), *Translatio humanitatis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Riemer* (S. 297–316). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Gil, A. (2018). *Wie man gut ankommt. 10 Briefe an junge Menschen*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Gili, G. (2013). Expertise, justice, reciprocity: The three roots of teachers' credibility. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(1), 1–18.
- Grundmann, H. (1976). *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*. Berlin: De Gruyter.
- Jaspers, K. (1946). „Universität – Stätte bedingungsloser Wahrheitsforschung“. [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=cee7ddf1-5316-ba3c-dde4-86cb58ebd1e3&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=cee7ddf1-5316-ba3c-dde4-86cb58ebd1e3&groupId=252038). Zugegriffen: Mai 2019.
- Kopperschmidt, J. (Hrsg.). (2000). *Rhetorische Anthropologie. Studien zum Homo rhetoricus*. München: Fink.
- La Vanguardia (25.05.2019, edición digital). „Los universitarios prefieren un buen profesor aunque no use tecnología“. <https://www.lavanguardia.com/vida/20190521/462376741535/universidades-profesor-uso-tecnologia-preferencias.html>. Zugegriffen: Mai 2019.
- Llano, A. (2007). *Cultura y pasión*. Pamplona: Eunsa.

- 
- Luhmann, N. (1973 [1968]). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Müller, A. (1967). *Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Müller, C. W. (1994). „Platons Akademiegründung“. *Hyperboreus*, 1(Fasc. 1), 56–72.
- Riemer, P. (2004). „Der Bildungsgedanke in der griechisch-römischen Antike“. In K. M. Girardet (Hrsg.), *Bildung. Ziele – Wege – Probleme* (S. 47–62). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Ricœur, P. (1994). *Ética y Cultura*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2013). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris: Pluriel.