

Popularisierung von Wissenschaft um 1968

Performative Praktiken und die Normativität des Populären

Joachim Scharloth

Eingegangen: 10. Mai 2023 / Angenommen: 15. August 2023 / Online publiziert: 27. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht am Beispiel von Störungen und Antiritualen an bundesrepublikanischen Universitäten in den 1960er Jahren, wie alternativem Wissen und alternativen Vorstellungen von Wissenschaft in der 1968er-Bewegung Geltung verschafft wurde, und welche Konsequenzen dies für die Konzeption der Rollen von Experten und Laien, von Professionellen und ihren Klienten hatte. Ausgehend von zeitspezifischen Semantiken von »Massen« und »Eliten« und Vorstellungen von Popularität als Ergebnis von Manipulation und strategischer Agitation werden aktionistische Formen der Kritik und Außerkraftsetzung traditioneller Rollenbeziehungen im Wissenschaftsbetrieb in einen Prozess der Entdeckung des Performativen als Medium einer »Popularisierung von unten« eingebettet. Es zeigt sich, dass Popularisierung in der 1968er-Bewegung einem normativen Konzept des Populären verpflichtet war, demzufolge nur solches Wissen als populär galt, das von den Massen für die Massen in einem Prozess der Verschmelzung von Reflexion und gesellschaftlicher Praxis zur Geltung gebracht wurde.

Schlüsselwörter 1968 · 1968er-Bewegung · Popularisierung · Wissensgeschichte · Wissenschaftssoziologie · Performativität · Störung · Disruption

✉ Joachim Scharloth
School of International Liberal Studies, Tokyo, Waseda University, Tokyo, Japan
E-Mail: scharloth@waseda.jp

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg, Deutschland



Popularization of Scientific Knowledge Around 1968

Performative Practices and the Normativity of the Popular

Abstract Using the example of disruptions and anti-rituals at West-German universities in the 1960s, this article examines how alternative knowledge and alternative conceptions of science were enforced in the 1968 movement, and what consequences this had for the conception of the roles of experts and laypeople, of professionals and their clients. Starting from time-specific semantics of »masses« and »elites« and notions of popularity as a result of manipulation and strategic agitation, actionist forms of critique and subversion of traditional role relations in the scientific sphere are embedded in a process of the discovery of the performative as a medium of »popularization from below.« It becomes apparent that popularization in the 1968 movement was committed to a normative concept of the popular, according to which only knowledge was considered popular that was discovered and constructed by the masses for the masses in a process of merging reflection and social practice.

Keywords 1968 · 1968 Movement · Popularization · History of Knowledge · Sociology of Science · Performativity · Disruption

1 Einführung: Thesen und Überblick

Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs sind Zeiten, in denen Wissen problematisch wird. Denn indem Wissen durch gesellschaftliche Experten- und Professionellenrollen produziert, strukturiert und stabilisiert wird, geht die Durchsetzung alternativen Wissens Hand in Hand mit einem Wandel von Rollenzuteilungen, aber auch einer Veränderung von Rollenmustern und Rollenkonstellationen. Dies trifft auch – und vielleicht sogar in besonderem Maß – auf die späten 1960er Jahre zu, die durch eine bis dahin einmalige Bildungsexpansion in westlichen Industriegesellschaften (Geißler 2011, S. 273–299) geprägt sind und in denen das Konzept der Wissensgesellschaft (Drucker 1969) zum Leitbegriff moderner Gesellschaften avancierte. Gleichzeitig forderte die 1968er-Bewegung einen grundlegenden Wandel der Universitäten, sowohl im Hinblick auf ihre Strukturen, als auch im Hinblick auf die Inhalte universitärer Lehre.

Ich möchte im Folgenden untersuchen, welche Vorstellungen des Populären bei den Versuchen der Aktivistinnen und Aktivisten der bundesrepublikanischen 1968er-Bewegung wirksam waren, eine radikale Änderung des Wissenschaftssystems herbeizuführen. Thesenhaft werde ich davon ausgehen, dass es zu einer normativen Aufladung des Populären kam, die die Popularisierung von Wissen als Imperativ für die Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft erscheinen ließ; allerdings nicht durch eine »Popularisierung erster Ordnung«, in der Wissen »im Modell von Diffusion und Defizit« (Döring et al. 2022, S. 12) von Experten für Laien vereinfacht und verbreitet wird, sondern durch eine »Popularisierung von unten«, in der eine Verschmelzung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis realisiert wird.

Um diese These zu fundieren, ist es zunächst nötig, historische Kontexte und Semantiken zu rekonstruieren. Eine wichtige semantische Grundierung für das Ver-



ständnis von Popularisierungsforderungen und Popularisierungsbedürfnissen in den 1960er Jahren bildet die Unterscheidung von Massen und Eliten, deren zeitspezifische Ausformung und Relevanz für den Bildungskontext zunächst erläutert werden soll (Abschnitt 2). Einen relevanten zeithistorischen Rahmen bilden auch die in den 1960er Jahren vorherrschenden Ideen von der Wirkmacht der durch Meinungs-, Markt- und Motivforschung informierten strategischen Kommunikation als Instrument der Manipulation (Abschnitt 3.1) und einer durch wissenschaftliche Modelle geleiteten Öffentlichkeitsarbeit als Form der Agitation (Abschnitt 3.2), denen die Vorstellung gemeinsam ist, dass öffentliche Meinung methodisch steuerbar ist. Mit anderen Worten: Popularität ist das Ergebnis strategischer Popularisierung.

Abschnitt 4 steckt den bildungssoziologischen Rahmen ab, in dem die Interaktion von Professionellen, Novizen und Laien im Hinblick auf die Bearbeitung alltagsweltlicher Fragen als Vermittlung (Abschnitt 4.1) und Popularisierung (Abschnitt 4.2) modelliert wird. Dieses Modell dient dann in den folgenden Abschnitten dazu, den von der 1968er-Bewegung intendierten Wandel von Rollenverständnissen und Popularisierungspraktiken im universitären Kontext (und darüber hinaus) als Konflikt um gültiges Wissen, aber auch als Konflikt um die gesellschaftliche Ordnung zu fassen.

Die spezifischen Praktiken, derer sich die 1968er-Bewegung bediente, entwickelten sich in den 1960er Jahren ausgehend von der Entdeckung des Performativen (Abschnitt 5.1). Konzepte aus Happening und Direkter Aktion wurden von den Protestbewegungen als Praktiken der Ausagierung alternativer Ordnungsvorstellungen und als Medien der Selbstaufklärung durch Praxis angeeignet. Am Beispiel der Störung universitärer Veranstaltungen werden Praktiken der Delegitimierung von Wissen und professionellen Rollen (Abschnitt 5.2) und schließlich die Entstehung von Antiritualen der Popularisierung in den »Kritischen Universitäten« (Abschnitt 5.3) vorgestellt.

2 Zur Semantik von *Masse* und *Elite* im bildungspolitischen Kontext

Kaum ein Begriff ist um 1968 schillernder als der der Masse. Im Plural verweist er häufig auf jenen »große[n] Teil der Bevölkerung, der aufgrund abhängiger Arbeit, geringer Bildungschancen und fehlender Partizipation an Entscheidungen und Entscheidungsprozessen unterdrückt und unfrei ist« (Kämper 2013, S. 664). Die Verbesserung der Situation der »Massen«, denen mit so unverhohlener wie abstrakter Sympathie begegnet wurde, ihre Erweckung zum politischen Subjekt ist Ziel der meist marxistisch inspirierten Aktivistinnen und Aktivisten. Zugleich steht *Masse* aber auch als Chiffre für Kritik an einer Gesellschaft ohne Individualität, ohne die Möglichkeit zu oder dem Streben nach Autonomie und Distinktion. Der »uniformierte Massenmensch« in der »Massengesellschaft« wird zur dystopischen Selbstbeschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft im Namen einer auf Selbstbestimmung zielenden Lebensform.

Auch die Universitäten werden in der negativen Semantik der Masse beschrieben. In der 1965 erschienenen Denkschrift »Hochschule in der Demokratie« von Wolfgang Nitsch, Uta Gerhard, Claus Offe und Ulrich K. Preuß dient *Masse* als negativierendes Determinans in Komposita wie *Massenuniversität*, *Massenfächer*,



Massenvorlesung, Massenbetrieb, Massenandrang und *Massenabfertigung* (der Studenten) sowie *Massenbedarf* (an wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften).

In der Rede von den *Massen* angelegt ist freilich auch der Gegenbegriff der *Eliten*. Während der Begriff der *Masse*, soweit er auf die Situation an den Universitäten angewendet wurde, vor allem die steigenden Studierendenzahlen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die universitäre Bildung in den Blick nimmt, wird der Begriff der *Elite* stärker gesellschaftskritisch aufgeladen. Das Bildungsideal der deutschen Universitäten äußere sich, so die Autorinnen und Autoren der Denkschrift, »in Vorstellungen, die die Akademiker ohne weiteres zur ›geistigen Elite‹ erheben und sie einer ›ungebildeten Masse‹ gegenüberstellen.« Aus dieser Unterscheidung, die an die raummetaphorische Leitdifferenz von *High* und *Low* (Döring et al. 2022, S. 5) erinnert, werde die »Legitimation zur Führung eben jener ›unmündigen‹ Masse« abgeleitet, eine Haltung, die eine Affinität zu autoritären Praktiken impliziere (Nitsch et al. 1965, Abschnitt 0).

Eine sich demokratisierende Gesellschaftsordnung dürfe freilich den Akademiker nicht als »Vertreter einer privilegierten Führungs-Elite, sondern [muss ihn] als Staatsbürger wie jeden anderen« ansehen. Statt Akademikerinnen und Akademiker »vom gesamten Volk« zu isolieren, sei vielmehr »ihre ›Offenheit zum Volk‹ im Sinne einer lebendigen gesellschaftlichen Praxis« geboten (Nitsch et al. 1965, Abschnitt I.3.4). Zur Ausbildung von am Bild des Elfenbeinturms orientieren ästhetischen (Lohmar 1960, S. 292, Verband Deutscher Studentenschaften 1960/61) oder sozial-elitären Bildungsvorstellungen trage auch die Isolation von Universität und Studierenden auf »von der Stadt sich abschließenden Campus« bei (Nitsch et al. 1965, Abschnitt I.3.4).

Eine Überwindung des – aus Sicht der Autorinnen und Autoren – in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft angelegten Antagonismus von *Massen* und *Eliten*, und mit ihr der Leitdifferenz von *High* und *Low*, wird also nicht nur bildungstheoretisch, sondern vor allem gesellschaftspolitisch begründet. Zur Erreichung der geforderten *Offenheit zum Volk* wurden in den langen 1960er Jahren unterschiedliche Strategien entwickelt. Sie sollen im Folgenden als spezifische Formen der *Popularisierung wissenschaftlicher Praxis* aufgefasst werden.

3 Popularisierung zwischen *Manipulation* und *Agitation*

Diese Debatten um die Popularisierung von Wissen und wissenschaftlicher Praxis fallen freilich in eine Zeit, in der sich Markt- und Meinungsforschung professionalisieren und zu Instrumenten der Optimierung strategischer Kommunikation ausgebaut werden. So kam es in den 1960er Jahren zu einer Gründungswelle von Marktforschungsunternehmen (vgl. Koschel 2008, S. 36), bis zum Beginn der Regierungszeit der sozial-liberalen Koalition 1969 wurden 41 Institute gegründet (vgl. Wettach 2006, S. 66). Zeitgleich rückte die Werbebranche zunehmend in den Fokus öffentlicher Kritik. Auslöser hierfür war das Buch »The Hidden Persuaders« (1957) des amerikanischen Journalisten Vance Packard, das ein Jahr später auch in Deutschland unter dem Titel »Die geheimen Verführer. Der Griff nach dem Unterbewussten in jedermann« erschien (Packard 1958). Packard kritisierte darin die Methoden von

Marktforschung und Werbeindustrie scharf, insbesondere die tiefenpsychologisch ausgerichtete Motivforschung (vgl. Koschel 2008, S. 35). Diese richtete ihr Interesse auf den Einfluss des Emotionalen und Unbewussten auf das Verhalten der Menschen und modellierte das Kauf- und Konsumverhalten nicht mehr als ausschließlich rationale Entscheidung (vgl. Balzer 2007, S. 47). Packard deutete den Einfluss, den Werberinnen und Werber auf Basis der Motivforschung ausüben wollten, als suggestiv, mithin als manipulative Beeinflussung, ohne dass die Manipulation als solche wahrgenommen würde oder überhaupt ins Bewusstsein treten könne (vgl. Eugster 2018, S. 88). Die Vorstellung von der Wirksamkeit subliminaler (unterschwelliger) Beeinflussung verlieh Werbern das Image »kapitalistischer Gehirnwäscher« (Eugster 2018, S. 88). Parallel zu dieser Entwicklung institutionalisierte sich die empirische Sozialforschung im Ensemble universitärer Disziplinen und erlebte ab 1965 einen Boom (vgl. Weischer 2004, S. 235–318; Jacob/Heinz/Décieux 2019, S. 18–21; Meyen 2002).

Diese Prozesse werden von der 1968er-Bewegung und ihren Vorläufern als Professionalisierung von Massenmanipulation kritisiert (3.1), andererseits aber auch mit dem Ziel der Entwicklung einer wissenschaftsbasierten Öffentlichkeitsarbeit für die außerparlamentarische Opposition aufgegriffen (3.2).

3.1 Popularisierung als Manipulation: Meinungs-, Markt- und Motivforschung im Dienst strategischer Kommunikation

Als Anfang Mai 1964 der Bund Deutscher Werbeleiter und Werbeberater zu seiner Jahrestagung in der Stuttgarter Liederhalle zusammenkam, verlief die Veranstaltung nicht wie geplant. Bei der Eröffnungsansprache des Stuttgarter Oberbürgermeisters Arnulf Klett ertönte von der Empore plötzlich der Eingangschor von Bachs *Matthäuspassion* überlagert vom Surf-Rock-Titel »Surfin' Bird« der Band *The Trashmen* – eine offensichtliche Referenz auf die Unterscheidung von *High* und *Low*. Zudem segelten Flugblätter ins Plenum, die die versammelten Mitglieder der Werbeindustrie als gewissenlose Manipulateure brandmarkten:

»IHR suggeriert den Leuten die Bedürfnisse, die sie nicht haben. [...] Ihr habt die Lüge ›consumo ergo sum‹ zur Wahrheit inthronisiert! Deshalb seid IHR DIE PREDIGER DER UNTERDRÜCKUNG! WIR fordern euch auf: Hört auf mit der totalen Manipulation des Menschen! [...] Hört auf, die Menschen als eine knetbare Masse zu betrachten, die dumpf Euren eingehämmerten Befehlen gehorcht!« (Subversive Aktion 1964)

Für die Störaktion zeichnete das 1962 gegründete Künstlerkollektiv *Subversive Aktion* verantwortlich. Ihm gehörten auch wichtige Leitfiguren des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS) und der Kommunebewegung an, namentlich Dieter Kunzelmann, Rudi Dutschke und Bernd Rabehl.¹ In ihrer programmatischen Zeitschrift »Unverbindliche Richtlinien« vom Dezember 1963 hatten die Mitglieder der *Subversiven Aktion* bereits Kritik an Werbung geübt: »Realiter suggeriert Reklame

¹ Zur Rolle der *Subversiven Aktion* bei der Ausbildung des Aktionsrepertoires der 1968er-Bewegung vgl. Holmig 2007.



Bedürfnisse, um wahre Wünsche nicht hochkommen zu lassen; in der verwalteten Welt tritt an die Stelle von Kommunikation Konditionierung durch Reklame.« (Baldeney/Gasché/Kunzelmann 1963, S. 23) Die suggestive Kraft der Werbung wird also in der Logik des Behaviorismus als Konditionierung von Menschen zu Konsumenten gedeutet. Reklame als Medium der Popularisierung wird entsprechend als Instrument der totalen Massenmanipulation gedeutet. Kritik ist – folgt man den Mitgliedern der *Subversiven Aktion* – hier wirkungslos. Sie müsse vielmehr »in Aktion umschlagen. Aktion entlarvt die Herrschaft der Unterdrückung.« (Baldeney/Gasché/Kunzelmann 1963, S. 22)

Diese Kritik am Manipulationspotenzial massenwirksamer Kommunikationsformen wurde im Verlauf des Protestgeschehens in den 1960er Jahren noch ausgeweitet. In der Berichterstattung der Massenmedien über ihre Proteste, insbesondere in der Berichterstattung der Medien des Axel Springer Verlags, erkannten die Aktivistinnen und Aktivisten der 1968er-Bewegung die gleichen Manipulationsstrategien. Durch Dokumentarfilme wie Helke Sanders »Brecht die Macht der Manipulateure« (1968), durch Veranstaltungen der *Kritischen Universität*, durch die Inszenierung eines *Springer Tribunals* aber auch durch Protest und Blockade sollten diese aufgedeckt und so die Meinungsmacht der Springer-Zeitungen gebrochen werden.²

Dabei geriet insbesondere auch die Manipulation durch Sprache ins Visier der Aktivistinnen und Aktivisten. So stellte der Verfasser der Ankündigung des Seminar II, 2 der Berliner *Kritischen Universität* zum Thema »Politische Sprache und gesellschaftlich falsches Bewusstsein« fest, »Terror« gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten werde »mit sprachlichen Mitteln erzeugt«. Diese Sprache sei jedoch nicht ideologisch, weswegen man ihr auch nicht durch argumentative Kritik begegnen könne. Die politische Sprache sei vielmehr »zu einem Formel- und Signalsystem geronnen, auf das man nicht mehr mit Meinung, sondern allenfalls mit Identifikation und Abwehr reagieren kann«.³

Die Kritik an der suggestiven Berichterstattung verweist auf Theodor W. Adornos Sprachkritik in seinem 1964 erschienenes Werk »Jargon der Eigentlichkeit« (1964). Dieser Jargon der Eigentlichkeit sei »so standardisiert wie die Welt, die er offiziell verneint; teils infolge seines Massenerfolgs, teils auch weil er seine Botschaft durch seine pure Beschaffenheit automatisch setzt und sie dadurch absperrt von der Erfahrung, die ihn beseelen soll« (Adorno 1964, S. 11). Karlpeter Arens, Ende der 1960er Jahre Mitglied des Berliner *Arbeitskreises für studentische Öffentlichkeitsarbeit*, bestimmte in seiner 1971 erschienenen Schrift »Manipulation. Kommunikationspsychologische Untersuchung mit Beispielen aus Zeitungen des Springer-Konzerns« den Begriff der Manipulation als »Steuerung der Individuen auf prärationale Verhaltensweisen wider ihre eigenen objektiven Interessen und Bedürfnisse« (Arens 1971, S. 8). Dieses System der *social control* funktioniere nur so lang, »wie der manipulativ korrumpierte Souverän sich die Ausbeutung seiner Sehnsüchte und sei-

² Zur Anti-Springer-Kampagne vgl. Jung 2016.

³ Berliner Flugblatt »Seminar II,2 Politische Sprache und gesellschaftlich falsches Bewußtsein«, vor 25. Oktober 1967, Archiv des Hamburger Instituts für Sozialforschung, Ordner: »KU Sommer '67 – Sommer '68 Ia (alles)«.

nes Bewußtseins nicht vergegenwärtigt und seine subjektive Freiheit durch sichtbare oder erkannte Manipulation nicht zur Farce wird.« (Arens 1971, S. 8)

Die Manipulation der Bevölkerung durch Massenmedien, wie sie in der Anti-Springer-Kampagne am Beispiel der Medien des Verlagshauses ausbuchstabiert wurde, war für die Aktivistinnen und Aktivisten der 1968er-Bewegung ein ubiquitäres Phänomen mit antidemokratischem Effekt. Die Anhänger der Bewegung sahen sich daher in der Rolle einer avantgardistischen Minderheit, die die Aufklärung der Massen vorantreiben müsse. Erklärtes Ziel des Seminars »Politische Sprache und gesellschaftlich falsches Bewusstsein« war es daher, »Übersetzungstechniken für politische Aufklärungsarbeit zu entwickeln«.⁴

Doch um ihr Ziel, die Aufklärung der Bevölkerung, zu erreichen, griffen die Aktivistinnen und Aktivisten auch auf Strategien zurück, die von der empirischen Sozialforschung entwickelt wurden.

3.2 Die Professionalisierung der Agitation

Als Studierendengruppen versuchten, das nach dem Tod Benno Ohnesorgs im Juni 1967 verhängte Demonstrationsverbot in der Berliner Innenstadt durch Diskussionen mit Passanten zu umgehen, wurden schnell Rufe nach der Professionalisierung und wissenschaftlichen Fundierung der Öffentlichkeitsarbeit laut.⁵ Der *Sozialdemokratische Hochschulbund SHB* etwa verlangte in einem Flugblatt, parallel zur laufenden Diskussionstätigkeit müsse »ein Programm entwickelt werden, das auf lange Sicht neue Methoden der Kommunikation mit der Berliner Öffentlichkeit entwickelt.« Neue Diskussionsmethoden müssten sich auf eine »ausführliche und breit angelegte empirische Untersuchung der Struktur dieser Berliner Öffentlichkeit« stützen.⁶

Zu dieser Professionalisierung der Außenkommunikation der 68er-Bewegung wollte der *Arbeitskreis für studentische Öffentlichkeitsarbeit* koordinierend beitragen. In einer Broschüre mit dem Titel »Was tun? Analyse und Aktionsmodell zur studentischen Öffentlichkeitsarbeit« erarbeitete er einen kommunikationswissenschaftlich fundierten Vorschlag zur Effektivierung der Kommunikation mit der Bevölkerung.

Karlperter Arens, der bereits oben zitierte Autor dieser Broschüre, orientiert sich dabei am *two-step flow of communication*-Modell, das von dem Soziologen Paul Lazarsfeld formuliert wurde. Demnach hat interpersonale Kommunikation einen wichtigen Einfluss auf die Meinungsbildung, wobei sog. Meinungsführer (»opinion leaders«) als Multiplikatoren, also als Medien der Popularisierung, eine besondere Rolle zukommt: Sie fungieren in diesem Modell als Filter, indem sie aus den Massenmedien Informationen und Meinungen erhalten, und diese dann in Auswahl und Gewichtung in der Bevölkerung weiter verbreiten. Lazarsfelds Modell wurde auch

⁴ Berliner Flugblatt »Seminar II,2 Politische Sprache und gesellschaftlich falsches Bewußtsein«, vor 25. Oktober 1967, Archiv des Hamburger Instituts für Sozialforschung, Ordner: »KU Sommer '67 – Sommer '68 Ia (alles)«.

⁵ Zu Protest als Reaktion auf die Einschränkungen des öffentlichen Raums vgl. Scharloth 2019.

⁶ Flugblatt des SHB an der FU Berlin: »Liebe Kommilitonen!«, vom 10.6.1967, APO-Archiv Berlin, Ordner: Berlin, Hochschule FU – Serie 2 – 1967.



in der bundesdeutschen Politik rezipiert und von der SPD in Zusammenarbeit mit dem *Institut für angewandte Sozialwissenschaft* (infas) zur Stimmenmaximierung in den Bundestagswahlen 1961 und 1965 eingesetzt (vgl. Wettach 2006, S. 76).

Was die studentischen Aktivistinnen und Aktivisten daraus lernen sollten war Folgendes: Statt wahllos Passantinnen und Passanten auf Berlins Straßen anzusprechen, die aufgrund von Vorurteilen und selektiver Wahrnehmung ohnehin Abwehrreaktionen zeigen würden, sollten sich die Studierenden auf Meinungsführer fokussieren. Dabei dürfe man jedoch nicht »allein auf die *fortschrittlichen* Kräfte« setzen und »die Agitation auf die Progressiven« beschränken. Vielmehr sei es geboten, gerade auch konservative Meinungsführer zu agitieren.⁷

Zunächst solle die Zielgruppe mittels einer empirischen Studie präzise eruiert und darauf aufbauend Inhalt und Form der Agitation festgelegt werden. Dann sollten die *opinion leader* angeschrieben und zu Hause aufgesucht werden und zwar nicht nur ein einziges Mal. Vielmehr solle deren Agitation über längere Zeit und über mehrere Gespräche fortgesetzt werden. Erst nachdem man über einen längeren Zeitraum hinweg Meinungsführer agitiert habe, sollten die Studierenden sich wieder an die breite Öffentlichkeit wenden. Mit Hilfe der Unterstützung der *opinion leader* seien dann massenkommunikative Kampagnen erfolgreicher als die gegenwärtigen Flugblatt- und Diskussionskampagnen auf dem Kurfürstendamm.⁸

Bemerkenswert an dieser Entwicklung ist, dass Diskussion weniger als Austausch politischer Standpunkte mit einem Erkenntnisgewinn für alle beteiligten Parteien, sondern als Mittel der Agitation aufgefasst wurde.⁹ Nicht mehr der konsensorientierte Austausch von Argumenten, sondern die Überredung und Indoktrinierung, verstanden als Vermittlung einer der Diskussion vorgängigen Meinung oder gar Weltsicht, war zum eigentlichen Ziel der studentischen Kommunikation mit der Bevölkerung geworden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Aktivistinnen und Aktivisten der 1968er-Bewegung damit konfrontiert sahen, dass die Verbreitung ihrer gesellschaftskritischen Ansichten auf wenig Resonanz in der Bevölkerung stieß. Dies erklärten sie damit, dass die populäre Meinung das Ergebnis von Manipulation im Sinn einer vorbewussten und prärationalen Steuerung durch wirtschaftliche, journalistische und politische Eliten sei und der eben deshalb mit rationaler Argumentation nicht begegnet werden könne. Als Strategien der Popularisierung wurde einerseits die Adaption der Agitationsstrategien ihrer politischen Gegner erwogen, namentlich die Agitation der Meinungsführer in einer wissenschaftsbasierten Professionalisierung der Außenkommunikation der Bewegung. Andererseits wurde der vermehrte Einsatz aktionistischer Formen als Strategie der Entlarvung des vermeintlichen Manipulationszusammenhangs gefordert. Beide Strategien verfolgten das Ziel, die

⁷ Broschüre von Karlpeter Arens und dem Arbeitskreis für studentische Öffentlichkeitsarbeit: »Was tun? Analyse und Aktionsmodell zur studentischen Öffentlichkeitsarbeit«, vom Juni 1967, APO-Archiv, Ordner: Berlin, Hochschule, FU – Serie 2 – 1967: 2.

⁸ Vgl. Ebd.: 16f.

⁹ Zur Diskussion als Schlagwort und performativer Praktik vgl. Scharloth 2014 und Scharloth 2011, S. 219–265.



Massen, die Bevölkerung der Bundesrepublik und West-Berlins, sich ihrer eigenen Interessen bewusst werden zu lassen und sie als politisches Subjekt zu mobilisieren.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie diese Strategien in den Universitäten als primären Handlungsfeldern in der frühen Phase der 1968er-Bewegung eingesetzt wurden, um alternativem Wissen Geltung zu verschaffen. Da sich diese Auseinandersetzung um die Geltung von Wissen in einem institutionellem Kontext vollzog, spielte dabei das Spannungsfeld zwischen Professionellen und Laien eine zentrale Rolle.

4 Popularisierung von Wissenschaft aus bildungssoziologischer Perspektive

4.1 Wissenschaft als Profession

Rudolf Stichweh hat die Entstehung des Funktionssystems Wissenschaft aus evolutionstheoretischer Perspektive als Ergebnis eines gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses beschrieben (vgl. Maeße/Hamann 2016, S. 32). Funktionale Differenzierung führt demnach zur Ausbildung spezialisierter Berufsrollen (wie denen der Professorin / des Professors). Zur Profession werden diese Rollen insofern, als sie die »für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände [...] in monopolistischer oder dominanter Form« verwalten und damit auch die anderen im Funktionsbereich aktiven Berufe steuern (Stichweh 1994, S. 369; alle Hervorheb. i. O.). Der Begriff des Professionellen überschneidet sich damit von dem des Experten. Expertinnen und Experten sind Personen, »die sich [...] die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 13) Es ist also nicht alleine das Verfügen über Wissen als Deutungen, sondern auch die Handlungsorientierung anderer Akteure, die die Rolle von Experten konstituiert. Professionelle sind darüber hinaus spezialisierte Berufsrollen, die den »eindeutigen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in den funktionssystemdefinierenden Handlungsvollzügen finden.« (Stichweh 1994, S. 370)

Gesellschaftliche Relevanz erhalten professionalisierte Rollen entsprechend erst durch andere Gesellschaftsmitglieder, die berechtigt sind, in einer nicht spezialisierten Funktionsrolle am Systemprozess zu partizipieren. Diese Partizipation wird als Interaktion vollzogen, in der Probleme verhandelt werden, die »Probleme der personalen Umwelt des Gesellschaftssystems« als Ganzem sind (Stichweh 1994, S. 372). In der Interaktion wird die Differenzierung von *Funktionsrollen* (Professionellen) und *Komplementärrollen* (Laien, Klienten) jeweils aktualisiert und werden die professionellen Rollen in das Gesellschaftssystem inkludiert.

Wissenschaftliche Funktionsrollen erhalten in dieser Perspektive also erst durch die Interaktion mit nicht-professionell am Wissenschaftssystem partizipierenden Rollen gesellschaftliche Relevanz, insofern sie einen Beitrag »zur Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen« (Stichweh 1994, S. 372f.) leisten. Stichweh spricht von der Undurchschaubarkeit einer Lage auf Seiten des Klienten, für die der Professionelle



ein Deutungsangebot bereitstellt. Diesen Vorgang bezeichnet er als *Vermittlung*. Sie besteht in der Anwendung einer autonomen Sinnperspektive, für die sich der Professionelle durch Expertise qualifiziert, auf das alltagsweltliche Problem (vgl. Stichweh 1994, S. 374). Eine Gefahr der Marginalisierung besteht dann, wenn die Distanz des Professionellen zum Sachkontext der Laien sehr groß ist (vgl. Stichweh 1994, S. 373).

Vermittlung als Prozess der Interaktion zwischen Professionellen und Laien ist nach Stichweh also die Form, »in der sich Inklusion als zentraler Teil des Systemgeschehens vollzieht.« (Stichweh 1994, S. 371; Hervorheb. i. O.) Eine so verstandene Vermittlung ist Popularisierung von Wissenschaft.

4.2 Popularisierung wissenschaftlichen Wissens

Für Ludwik Fleck ist jede Form der Referenz auf Wissen dessen Popularisierung: »Wie immer man auch einen bestimmten Fall beschreiben mag, stets ist Beschreibung Vereinfachung, mit apodiktischen und anschaulichen Elementen durchtränkt: durch jede Mitteilung, ja durch jede Benennung wird ein Wissen exoterischer, populärer.« (Fleck 1980, S. 151 f.) Insofern jede Mitteilung Popularisierung ist, ist Popularisierung auch zentraler und nicht etwa nachgelagerter Bestandteil wissenschaftlicher Praxis. Popularisierung ist der Wissenschaft inhärent und variiert lediglich hinsichtlich der unterschiedlichen Öffentlichkeiten, an die Wissenschaftskommunikation gerichtet ist (vgl. Stichweh 2003, S. 213).

Stichweh (2003, S. 213) unterscheidet vier Modi der Popularisierung: Die *interdisziplinäre Popularisierung* versucht Verständnis für ein wissenschaftliches Problem oder einen Sachverhalt der eigenen Disziplin für eine entfernte Disziplin verständlich zu machen. Die *pädagogische Popularisierung* ist die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an Studierende oder Schülerinnen und Schüler. Im Falle *politischer Popularisierung* wenden sich Forschende an Institutionen oder Personen in öffentlichen Funktionen, die Ressourcen bereitstellen, die für die Möglichkeit der Fortsetzung wissenschaftlicher Forschung relevant sind. Sie besteht häufig darin, die soziale Relevanz und den intellektuellen Reiz der eigenen Forschung hervorzuheben. Die *allgemeine Popularisierung* schließlich richtet sich an die abstrakten Öffentlichkeiten der modernen Gesellschaft, die auf der potenziellen Einbeziehung aller beruhen.

Insofern Popularisierung immer eine Übersetzung ist und sich notwendig anderer kommunikativer Formen und manchmal auch Genres bedient, ist sie eine Quelle der Innovation, die »retroactive effects [...] on the core of the scientific tradition« (Stichweh 2003, S. 214) hat. Stichweh unterscheidet wiederum vier Effekttypen (ebd., S. 214–217).

Popularisierung provoziert Auswahl- und Filtereffekte (1), weil sich manche Gegenstände eher als andere (beispielsweise esoterische) für Popularisierungen eignen, was sich wiederum auf die Attraktivität bestimmter wissenschaftlicher Felder auswirkt. Popularisierung erzeugt auch Innovationen (2), insbesondere dann, wenn sie dem Modus nach interdisziplinär ist. Dies schafft wiederum Anreize für interdisziplinäres Arbeiten. Popularisierung kann auch zu einer selbstbewusst-unkritischen Präsentation (3) wissenschaftlichen Wissens führen und sich von kritisch-skeptisch-

schen Formen der Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse unterscheiden, die innerhalb von *scientific communities* üblich ist. Es kann aber auch umgekehrt sein, dass Popularisierung auch ein Medium der Selbstreflexion der Wissenschaft ist. Popularisierung kann schließlich auch dazu führen, dass Dissens zwischen unterschiedlichen Schulen durch konfrontative Kommunikation aus strategischen Gründen überbetont wird (4). Umgekehrt gibt es aber auch vereinheitlichende populäre Formen wie die Systematisierung von Wissenschaften für pädagogische Zwecke oder ihre Historisierung.

Popularisierung als Teil des wissenschaftlichen Prozesses ist somit immer verbunden mit einem Wandel kommunikativer Formen und damit einhergehend einem Wandel der Rollenstrukturen oder zumindest ihrer Konstellationen. Im Folgenden möchte ich versuchen, Protestpraktiken im deutschen Bildungssystem Ende der 1960er Jahre vor dem Hintergrund dieser bildungssoziologischen Überlegungen zu deuten.

5 Aktionistische Popularisierung von unten: Von der Massenuniversität zur Kritischen Universität

5.1 Die Entdeckung des Performativen in den 1950er und 1960er Jahren

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde das Performative zum Gegenstand philosophischer, wissenschaftlicher und ästhetischer Reflexionen, aber auch meta-performativer Inszenierungen, die benutzt wurden, die rituelle Ordnung und mit ihr die Wissensordnungen, auf denen sie beruhte, in Frage zu stellen.

Schon 1946 ging der Oxford-Philosoph John Langshaw Austin in seinem Aufsatz »Other Minds« (Austin 1946) der Frage nach, was Ausdrücke wie »ich weiß« und »ich bin davon überzeugt« unterscheidet. Die platonische Vorstellung einer linearen Gradierung der Wahrheit und Gewissheit von Wissen kritisierend argumentierte er, dass Ausdrücke wie »ich weiß« und »ich bin davon überzeugt« nicht unterschiedliche kognitive Zustände codieren, sondern sich hinsichtlich ihrer Implikationen unterscheiden. So impliziert »ich weiß, dass...« eine Autorisierung der Gesprächspartner, den Sprecher / die Sprecherin beim Wort zu nehmen, der / die gegebenenfalls ihre Reputation als glaubwürdige Quelle aufs Spiel setzt. Eine Aussage wie »ich bin überzeugt, dass ...« signalisiert dagegen, dass die Person nicht beim Wort genommen werden möchte. Aus diesen Überlegungen zog Austin die Konsequenz, dass solche Äußerungen nicht als Beschreibungen eines inneren Zustands zu verstehen sind, sondern als soziale Handlungen, mit denen Sprecherinnen und Sprecher die Verantwortlichkeit für das Gesagte variieren. In seinen 1955 an der Harvard-Universität gehaltenen *William James Lectures* prägte Austin (1962) dann den Begriff der »performative utterance« für Äußerungen, mit denen man keine Sachverhalte beschreibt, sondern eine Handlung vollzieht. Sie setzen Bedingungen, unter denen künftige Handlungen als adäquat bzw. inadäquat gelten und schaffen damit soziale Tatsachen. Sie unterliegen freilich Gelingensbedingungen, zu denen die Existenz etablierter Verfahren, gesellschaftlicher und situationeller Rollen sowie deren korrekte Anwendung bzw. Füllung in einer gegebenen Situation zählen.



Nur wenige Jahre nach Austins Vorlesungen veranstaltete Alan Kaprow, ein ehemaliger Student des Kunstgeschichtsprogramms der Columbia University, im Oktober 1959 in der Reuben Gallery in der Fourth Avenue in New York das erste Happening mit dem Titel »18 Happenings in 6 Teilen«. Im Gegensatz zum herkömmlichen Theater verzichtete das Happening auf ein überliefertes Narrativ, bezog das Publikum in den kreativen Prozess ein und versuchte, eine Situation zu schaffen, in der die traditionellen Wahrnehmungsweisen und die traditionellen Formen der Bedeutungserstellung außer Kraft gesetzt waren. Von dieser Performance leitet sich der Begriff »Happening« ab: Ursprünglich als Bezeichnung für eine sehr zielgerichtete, geprobte und heterogene Inszenierung verwendet, hat das Wort die Konnotation eines spontanen, ungerichteten Ereignisses angenommen.

Die Worte »Happening« und »Performance« wurden zu Schlagwörtern im internationalen Wortschatz der 1960er Jahre. Diese neuen Arten von Performances unterschieden sich vom traditionellen Theater dadurch, dass sie die Bühnen-Publikum-Struktur aufgaben und gleichzeitig die scharfe Trennung zwischen dem Symbolischen und dem Konkreten aufhoben. Anders als die Aktionen im traditionellen Theater sind die Handlungen in einem Happening nie nur symbolisch. Der Einsatz des Körpers, der Materialität, der Zeitlichkeit und der Räumlichkeit hat Qualitäten, die mit semiotischen Kategorien nicht ausreichend beschrieben werden können (vgl. Kraus 2016).

Was Sprechakttheorie und Performance-Kunst gemeinsam haben, ist die Einsicht, dass symbolische Handlungen, Performances im Alltag ebenso wie künstlerische Darbietungen, das Potenzial haben, soziale Realität zu schaffen oder in Frage zu stellen und so neue Wirklichkeitserfahrungen zu erzeugen (vgl. Scharloth 2007). Diese Einsicht verbreitete sich schnell unter Wissenschaftlern und Theoretikern und machte die 1960er Jahre zum Jahrzehnt der Entdeckung des Performativen.

Auch die Wissenschaften partizipieren an dieser performativen Wende. In der Soziologie wird die Störung performativer Praktiken zur Methode erhoben. Harold Garfinkel (1964, 1967) setzt seine Krisenexperiment (*breaching experiments*) dazu ein, alltagsweltliche Methoden der Wirklichkeitsaneignung und -erzeugung erfahrbar zu machen. Wie Happenings sind Krisenexperimente eine Art von Performance, die das Publikum einbeziehen und traditionelle Regeln brechen, um eine Reflexivität über die Methoden der Sinnggebung im Alltag zu schaffen.

Während Garfinkel also Krisenexperimente als wissenschaftliche Methode nutzte, um die alltäglichen Methoden zur Schaffung einer gemeinsam verstandenen Realität wissenschaftlich zu analysieren, entwickelte Victor Turner (1979, 1982) eine »performative Anthropologie«, um einen neuen Modus zum Verständnis fremder Kulturen zu schaffen. Nachdem er sich jahrelang mit den transformatorischen Wirkungen ritueller Darbietungen beschäftigt hatte, wollte er den ethnografischen Text mit der Praxis verbinden. Durch das Re-Enactment von Ritualen des zentralafrikanischen Ndembu-Stammes versuchten er und eine Gruppe von Studierenden, Zugang zur gelebten Erfahrungswelt des »Anderen« zu erhalten. Er wollte die fremde Kultur mit den Konzepten und Techniken der westlichen Theatertradition übersetzen, um die Grenzen des Verstehens und der »dichten Beschreibung« zu überwinden.

Die Ansätze von Garfinkel und Turner stehen für zwei unterschiedliche Anwendungen des Performativen als Medium der Generierung von Wissen: Die erste schafft

Reflexivität über die soziale Ordnung, indem sie gängige Formen der Wahrnehmung und Interpretation in Frage stellt. Die zweite ist die Ermöglichung neuer Erfahrungsmodi auf Seiten der an der Performance Beteiligten. Beide Effekte waren wesentlich für die Nutzung performativer Praktiken durch die sozialen Bewegungen der 1960er Jahre.

Denn auch die Protestbewegungen der Nachkriegszeit und unter ihnen in besonderem Maß die 1968er-Bewegung bedienten sich performativer Praktiken mit den Zielen der Selbstaufklärung und Mobilisierung, zur Herstellung von Öffentlichkeit, zur Hinterfragung von Autoritäten und zur Kritik der symbolischen Ordnung. Für ihre Akteure ist Performanz eine bewusste Handlungskategorie und sie operierten mit dem erhofften transformatorischen Potenzial ihrer Protestinszenierungen. Etwa die amerikanische Bürgerrechtsbewegung, deren Aktivistinnen und Aktivisten im Februar 1960 in Greensborough, NC, an einem Imbissstresen für Weiße Platz nahmen, die Freedom Riders, die sich im Mai 1961 in den Interstate-Bussen auf für Weiße reservierte Plätze setzten, oder die Bürgerrechtsdemonstranten 1965 in Selma, Alabama, die ihr Recht auf Wählerregistrierung kollektiv einforderten. Sie demonstrierten nicht nur symbolisch für ihre Rechte, sondern kreierten Situationen, in denen alternative Wirklichkeiten ausagiert und erprobt wurden. Sie involvierten so auch die zunächst Unbeteiligten, die sich dazu verhalten mussten, dass Schwarze für sich Räume und Rechte beanspruchten, die ihnen bis dahin vorenthalten worden waren.

Die Free-Speech-Bewegung in Berkeley 1964 und die im Jahr darauf aufkommende Anti-Kriegs- und Teach-in-Bewegung bewies, dass die von der Idee des Performativen inspirierten direkten Aktionen auch auf dem Campus durchgeführt werden konnten, um andere politische Themen auf die öffentliche Agenda zu setzen. Sie waren auch erfolgreich darin, eine große Anzahl von Menschen zu mobilisieren und für eine aktive Partizipation zu begeistern. Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese politischen Strategien bald ihren Weg über den Atlantik fanden und in unterschiedlichen kulturellen und politischen Kontexten in Europa neu kontextualisiert wurden. Künstlergruppen wie die Situationistische Internationale (SI) oder die niederländischen Provos (vgl. Pas 2011) begannen, sich dieser Methoden zu bedienen, was ihre transnationale Verbreitung weiter förderte. Dieter Kunzelmann beispielsweise, Mitglied der SI und einer der führenden Protagonisten der *Kommune 1* in den späten 1960er Jahren, spielte eine entscheidende Rolle bei der Verbreitung performativer Protestpraktiken in der 1968er-Bewegung der Bundesrepublik (vgl. Klimke 2007, 2011). Praktiken, die auch in bundesrepublikanischen und West-Berliner Hochschulen zur Popularisierung alternativen Wissens benutzt wurden, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

5.2 Praktiken der Delegitimierung von Wissen und professionellen Rollen

Die eingangs erwähnte Denkschrift »Hochschule in der Demokratie« (Nitsch et al. 1965) reflektierte das Verhältnis universitärer Rollen in der Semantik von Masse und Elite. In Bezug auf die Situation an den Universitäten schrieben die Autorinnen und Autoren:



»Forschung wird vollends zum Privatzweck, zum Privileg einer kleinen Elite, ohne Beziehung zur wissenschaftlichen Bildung, zur Aufklärung durch die wissenschaftliche Erkenntnis. Ausbildung zerfällt in eine von ihren konkreten Adressaten gelöste Lehre, in die bloße Übermittlung von Stoff an eine anonyme, ›gesichtslose‹ Masse, und in die mechanisch-rezeptive Konsumtion, die individuelle Aneignung des Stoffes durch Hörer, die sich davon eine höhere Bezahlung beim Verkauf ihrer ›akademisch‹ aufgewerteten Arbeitskraft nach Abschluß des Studiums erhoffen.« (Nitsch et al. 1965, Abschnitt I.1)

Diesem Zerfall der ursprünglich angestrebten Einheit von Forschung und Lehre sowie dem (im Humboldt'schen Sinn) gemeinsamen Arbeiten von Lehrenden und Studierenden für die Wissenschaft suchten die Studierenden durch Störungen und Umgestaltung des regulären Vorlesungs- und Seminarbetriebs und schließlich durch Gründung alternativer Institutionen zu begegnen. Diese Praktiken sollen im Folgenden als alternative Popularisierungspraktiken beschrieben werden.

Aktivistinnen und Aktivisten der 1968er Bewegung bemühten sich, traditionelle kommunikative Gattungen der universitären Lehre als Instrumente der Unterdrückung, Freiheitsbeschränkung und Herrschaftsausübung, mithin als »repressiv« (vgl. Kämper 2013, S. 934) zu delegitimieren.

»Am unmittelbarsten wird das repressive System der Ordinariatenuniversität in den Vorlesungen, Seminaren und in den Prüfungen erfahren. Daher kann eine Kampagne zur Neuorganisation der Wissenschaft an der Universität am aussichtsreichsten mit Forderungen zur Demokratisierung dieser Veranstaltung einsetzen. [...]«¹⁰

Störungen von Seminaren und Vorlesungen verliefen nach einem ähnlichen Muster.¹¹ Zunächst wurden die Dozierenden in eine Diskussion über aktuelle allgemeinpolitische oder hochschulpolitische Themen verwickelt. Dies konnten beispielsweise die Verhandlungen über neue Institutsordnungen, die Notstandsgesetze oder auch wissenschaftliche Themen wie die Inhalte der Lehrveranstaltung sein. Die Diskussion ging dabei häufig von den sogenannten Basis- oder ad-hoc-Gruppen aus:

»Wo Basisgruppen nicht zur Verfügung stehen, muß der Fachschafftsrat die Diskussion initiieren. Wichtigstes Ziel der Diskussion ist vorerst die Bildung von Arbeitsgruppen, welche in der nächsten Lehrveranstaltung die Diskussion fortzusetzen und zu vertiefen in der Lage sind. Diese können sich dann zu Basis-

¹⁰ Flugblatt von Otto Streik vom Arbeitskreis *Haut den Fachidioten auf die gekrümmten Pfoten* [Pseudonym]: »ANLEITUNG, UM DIE SEMINARARBEIT ZU DEMOKRATISIEREN UND DIE VORLESUNG ABZUSCHAFFEN«, undatiert [vermutlich Sommersemester 1969], APO-Archiv, Ordner: Frankfurt Papiere 1967–1969.

¹¹ Zu Praktiken der Störung vgl. ausführlicher Scharloth 2011, S. 62–176.



gruppen konsolidieren, die in eigener Regie wissenschaftskritische, hochschul- und allgemein politische Themen behandeln und eine entsprechende Praxis im nächsten Semester vorbereiten.«¹²

An der Universität Frankfurt wurden Dozierende aufgefordert, Protokolle über die Vorgänge in gestörten Lehrveranstaltungen anzufertigen. Der Professor für Englische Philologie und Dekan der Philosophischen Fakultät Herbert Rauter berichtete in einem dieser Protokolle:

»Nach dem ich den Übungsraum betreten hatte, wurde ich gebeten, anstatt über den Westfälischen Frieden über die Stufenlehrer zu diskutieren. [...] ich habe eine weitere Diskussion über Stufenlehrer in meinen Lehrveranstaltungen abgelehnt. Ich habe es getan, da eine solche Diskussion [...] die Freiheit der Lehre gefährdet und eine Anerkennung der erstrebten Umfunktionierung der Universität impliziert hätte.«¹³

Oft waren die Aktivistinnen und Aktivisten gut vorbereitet und brachten zur ersten Sitzung alternative Seminarpläne und Literaturlisten mit, die insbesondere gesellschaftspolitische Dimension des verhandelten Stoffs einbeziehen wollten. So protokollierte der Jurist Adalbert Eler im November 1968:

»Ich versuchte meine Vorlesung zu halten, wurde aber durch fortgesetzten Mißbrauch des Fragerechts – ausgeübt von Fachschaftsvertretern – in meiner Vorlesung so gestört, daß ich abbrechen mußte. [...] am 14.11. habe ich mein Programm dargelegt und bekam dabei auch die eigentlichen Hörer wieder in die Hand. Am 19.11. erschien in meiner Vorlesung wiederum die Fachschaft. Sie entwickelte die erwartete Gegenkonzeption wiederum im Sinne der Aktualisierung, Politisierung und des Einbaus der Soziologie.«¹⁴

Von den Studierenden im Sinn der angestrebten Eskalation geradezu erwünscht waren ungehaltene Reaktionen der Professoren. Etwa skandalisierte der Studentenrat des Philosophischen Seminars die unwürdige Weigerung des ehemaligen Rektors der FU Hans-Joachim Lieber sich in seinem Marx-Seminar einer Diskussion über eine neue Institutssatzung zu stellen, mit folgenden Zitaten:

»Erste Begründung: Ich möchte hier mal FESTSTELLEN, Dass ich jetzt Seminar mache !!!! Zweite Begründung (nach eindringlichen Bitten, sich zu äußern): Ich bin bereit, die Frage der Satzung in einem anderen, ANGEMESSENEN Rahmen voll zu diskutieren - (??) wenn eine ORDNUNGSGEMÄSSE Satzung besteht! Dritte Begründung (darauf aufmerksam gemacht, dass die neue Satzung laut Vollversammlung vom 11.11.68 in Kraft getreten sei): Also meine

¹² Ebd.

¹³ AStA der Universität Frankfurt: »Das Monopol der Gewalt hat der Staat!« Argumente zum Widerstand«, undatiert [vermutlich Januar 1969], APO-Archiv, Ordner: Frankfurt Papiere 1967–1969: 7.

¹⁴ AStA der Universität Frankfurt: »Das Monopol der Gewalt hat der Staat!« Argumente zum Widerstand«, undatiert [vermutlich Januar 1969], APO-Archiv, Ordner: Frankfurt Papiere 1967–1969: 6.

DAMEN und HERREN, wir machen jetzt Seminar über Marx! Vierte Begründung (darüber belehrt, dass dies kein Grund sei, sich nicht den Fragen des Studentenrates zu stellen): Meine Herren, das ist MEIN Seminar!«¹⁵

Als die Vertreter des Studentenrates weiter auf einer Diskussion beharren, entzog sich Lieber der Diskussion und verließ den Seminarraum.

Als sich im Sommersemester 1969 Ludwig von Friedeburg, Professor für Soziologie und Direktor des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt, mit der Forderung der Basisgruppe Soziologie konfrontiert sah, seinen Seminarplan kritisch zu diskutieren, »würgte [er] die Diskussion mit dem ›Argument‹ ab, er treibe diese Veranstaltung, wie er ›sie einmal angekündigt‹ habe. [...] der Professor ›bestimme Art und Umfang der Veranstaltung selbst.«¹⁶ So zumindest berichtet es die Basisgruppe. Ein weiteres Beispiel: Als sich die FU-Professoren Horst Baader und Erich Loos in einem gemeinsam abgehaltenen Romanistik-Seminar weigerten, über den Seminarplan abstimmen zu lassen, und von den Studierenden mit dem Vorwurf konfrontiert wurden, undemokratisch zu sein, antworteten sie: »Dies ist ein Hauptseminar; das hat mit Demokratie nichts zu tun. [...] Hier geht es um Methodenprobleme der Literaturwissenschaft und nicht um Demokratieverständnis.«¹⁷

Die Abstimmung über Inhalte der Lehrveranstaltung oder darüber, während der Lehrveranstaltung über universitäts- oder gesellschaftspolitische Fragen zu diskutieren war die zweite Eskalationsstufe der Störung. Dozierende, die so ausdrücklich auf ihrer Lehrfreiheit beharrten, dass sie keine Diskussionen zulassen wollten, oder gar in Abrede stellten, dass demokratische Verfahren in ihren Lehrveranstaltungen einen legitimen Platz hätten, konnten leicht zu Symbolen des vermeintlich autoritären Charakters der Institution stilisiert werden und damit weiteren Anlass zur Eskalation liefern.¹⁸

Wenn es zu Abstimmungen kam, verliefen diese aber bei Weitem nicht immer im Sinn der Aktivistinnen und Aktivisten. Der Politikwissenschaftler Klaus von Beyme (damals Tübingen) etwa stellte selbst das Diskussionsansinnen des SDS über einen studentisch verwalteten Bereich im Institut zu Beginn seiner Lehrveranstaltung zur Abstimmung. Die Mehrheit der Anwesenden entschied sich gegen den SDS, dessen Vertreterinnen und Vertreter das Abstimmungsergebnis jedoch deshalb nicht

¹⁵ Flugblatt des Studentenrates am Philosophischen Seminar der FU Berlin: »Dienstag 26. November, 15.21 Uhr MEZ« vom 27.11.1968, Ordner: Berlin, Hochschule, FU – Serie 2 – 1968.

¹⁶ Flugblatt der Basisgruppe Soziologie, undatiert [vermutlich Sommersemester 1969], APO-Archiv, Ordner: Frankfurt Papiere 1967–1969.

¹⁷ Horst Mahler: »Antrag auf einstweilige Anordnung des Studenten Matthias Koch« vom 27.11.1968, APO-Archiv, Ordner: Berlin, Hochschule, FU – Serie 2 – 1968, S. 6 f.

¹⁸ Wichtigster institutioneller Hebel, Proteste in Lehrveranstaltungen ins Leere laufen zu lassen, war das Prüfungsrecht. In ihm war geregelt, dass die Abnahme von Prüfungen nur von wissenschaftlichem Personal erfolgen dürfe und die Zulassung zu Zwischen- und Abschlussprüfungen von der erfolgreichen Absolvierung von Seminaren abhängig war. Darüberhinaus sicherte das Verfügen über Räume (bzw. das Recht auf ihrer Vergabe), administrative Stellen und finanzielle Ressourcen das Funktionieren der universitären Institutionen. Diese Ressourcen der Resilienz (vgl. Döring et al. 2022, S. 6) wurden von Studierenden einerseits durch den Versuch der Aushandlung neuer Institutssatzungen von innerhalb der Institution angegriffen, andererseits durch performative Protestpraktiken und direkte Aktionen wie Prüfungsstreiks, Prüfungssprengungen und Institutsbesetzungen.

akzeptierten, weil es vor der Abstimmung keine Aussprache gegeben habe: »Wenn von Beyme meint, formale Abstimmung könnten [sic!] eine verbindliche Diskussion ersetzen, so zeigt sich hier eine technokratische Fratze.« (Nolte 1970, S. 67) Ähnlich argumentiert die bereits zitierte *Anleitung*.

»Eine zumal in Vorlesungen bewährte Taktik der Professoren, Diskussionsforderungen abzuwimmeln, ist es, die Zuhörer über sie abstimmen zu lassen, ohne den Diskutanten Gelegenheit zu geben, ihre Forderungen zu begründen. Nicht selten bieten sie dabei als Alternative eine Diskussion außerhalb der Vorlesung an. Damit reproduziert der Professor die Trennung von Praxis und Reflexion, die für den gesamten universitären Wissenschaftsbetrieb konstitutiv ist.«¹⁹

Um das Ziel der thematischen Umwidmung oder der gänzlichen Auflösung der Lehrveranstaltung zu erreichen, griffen die Aktivistinnen und Aktivisten in einem dritten Schritt zur Infragestellung der wissenschaftlichen und persönlichen Qualifikation der Dozierenden. Psychologisierend stellt etwa die *Anleitung* fest:

»Tatsächlich kann die Vorlesung, als autoritärste Lehrveranstaltung der Universität, der Diskussion keinen Augenblick standhalten, sie schließt als Form der Wissensvermittlung per se die Kritik aus. Daher ihre Beliebtheit gerade bei jenen Professoren, deren Autorität aufgrund psychischer Strukturen oder aufgrund der Irrationalität ihrer Disziplin am wenigsten der kritischen Anfechtung standhalten könnte. Ihnen verschafft die Zuhöreremenge in ihren Vorlesungen die rational nicht zu leistende Legitimation ihrer Lehrtätigkeit. Das müssen wir verstehen, wenn wir die hypersensible Reaktion einiger Professoren auf vergangene Vorlesungsrezensionen und neuerdings ihre Aufregung begreifen wollen, sobald in den Vorlesungen Diskussion gefordert wird.«²⁰

Diskussionsverweigerung wird also zum Anzeichen eines Defizits eines nicht mehr legitimierbaren wissenschaftlichen Zugangs oder einer Persönlichkeitsschwäche des Dozenten umgedeutet. Beispiele für solche Attacken gegen Professoren sind zahlreich. Angriffe auf die Romanisten Baader und Loos wurden von studentischer Seite damit gerechtfertigt, dass jeder Student das Recht habe, »den Seminarleiter auf seine mangelnde wissenschaftliche Qualifikation hinzuweisen«.²¹ Der Freiburger Germanist Gerhard Kaiser wurde als »Arschloch« beleidigt (Nolte 1970, S. 112f.) und sein Kollege aus der Politikwissenschaftler Wilhelm Hennis als »patriarchalischer Aggressor« bezeichnet, der das »größte Maul« habe. Neben den Haupteingang des Kollegengebäudes II malten vermutlich Mitglieder der Basisgruppe Politologie das Graffito: »Haut dem Hennis auf den Penis« (Nolte 1970, S. 120).

¹⁹ Flugblatt von Otto Streik vom Arbeitskreis *Haut den Fachidioten auf die gekrümmten Pfoten* [Pseudonym]: »ANLEITUNG, UM DIE SEMINARARBEIT ZU DEMOKRATISIEREN UND DIE VORLESUNG ABZUSCHAFFEN«, undatiert [vermutlich Sommersemester 1969], APO-Archiv, Ordner: Frankfurt Papiere 1967–1969.

²⁰ Ebd.

²¹ Studentenvertretung der Romanisten: »Loos: Wir kennen 25 Störer« vom 6.12.1968, APO-Archiv, Ordner: Berlin, Hochschule, FU – Serie 2 – 1968: 3.



Solche persönlichen Angriffe auf Dozierende wurden damit gerechtfertigt, dass die Studierenden nicht anders von ihrer autoritären Fixierung befreit werden könnten. In einer Stellungnahme des AStA der Universität Frankfurt heißt es etwa: »In der Debatte mit den Studenten zeigen sich die Professoren oft darüber entsetzt, daß sie wie Angeklagte vor dem Tribunal ihrer Opfer nach deren Willen Rede und Antwort stehen müssen. Der Machtposition der Professoren in den Diskussionen müssen die Studenten nicht nur das Argument, sondern notwendigerweise emotionale Loslösung von der Bindung an Autoritäten entgegensetzen.«²²

Ziel der Provokationen war schließlich in einem vierten Schritt die Gründung von Arbeitsgruppen und die Fortführung der Lehrveranstaltung in Eigenregie. Das Problem war freilich das Prüfungswesen, das den Studierenden nicht ermöglichte, Scheine auszustellen. Doch fügte sich gerade das in ihr hochschulagitorisches Gesamtkonzept, das exemplarisch von der Basisgruppe Germanistik an der Universität Freiburg formuliert wurde: »Es geht um die Durchsetzung einer politischen Konzeption. Es geht um die Organisation des studentischen Widerstandes! Es geht nicht nur um widersinnige didaktische Formen. Es geht um Durchbrechung studentischer Passivität!« (Nolte 1970, S. 115). Mobilisierung größerer Teile der Studentenschaft war also das Hauptziel der Störungen, die ganz im Sinne der direkten Aktion autoritäre und undemokratische Strukturen entlarven und für die Beteiligten erfahrbar machen sollten.

Vor dem Hintergrund von Stichwehs Überlegungen zur Popularisierung von Wissen können die Störungspraktiken als Bemühungen zur Aufhebung des asymmetrischen Verhältnisses von Professionellen (Professoren) und Klienten (Studierenden) gelesen werden. Die Asymmetrie dieses Verhältnisses ist zwar theoretisch durch funktionale Expertise determiniert, sie wird jedoch durch die Studierenden durch unterschiedliche Strategien infrage gestellt.

So behaupteten sie, dass das Funktionssystem in seiner jetzigen Form ungeeignet sei, die Probleme der personalen Umwelt des Gesellschaftssystems zu thematisieren. Dies geschah etwa durch den Vorwurf, der Dozent, und mit ihm weite Teile der Disziplin, weigere sich, die kapitalistische Basis der Bundesrepublik und der wissenschaftlichen Produktionsbedingungen zu reflektieren, oder sei schlechthin irrational. Neben dem Vorwurf einer zu großen Distanz zu den Sachkontexten war auch das Absprechen der persönlichen Eignung mangels Interaktionsfähigkeit (Verweigerung von Diskussion, Kritikunfähigkeit) ein weiterer Grund, die tradierten Formen pädagogischer Popularisierung zu hinterfragen.

Mit diesen Vorwürfen wurden Praktiken legitimiert und motiviert, die die Interaktionsabhängigkeit von Professionellen und Klienten zumindest lokal auflösen sollten. Darunter fielen Diskussionen über die Inhalte von Lehrveranstaltungen, Abstimmungen zum Ändern der Lehrinhalte sowie das Bestreiken oder ›Sprengen‹ von Lehrveranstaltungen. Der Professor sollte nicht mehr als Professioneller gegenüber den Studierenden als Klienten fungieren können. Den Professoren wurde damit das Recht auf Verwaltung der für das Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände streitig gemacht.

²² AStA der Universität Frankfurt: »Das Monopol der Gewalt hat der Staat!« Argumente zum Widerstand«, undatiert [vermutlich Januar 1969], APO-Archiv, Ordner: Frankfurt Papiere 1967–1969: 3f.

Die pädagogische Popularisierung wurde für gescheitert erklärt und daraus der Imperativ abgeleitet, auch die Rollendifferenzierung aufzuheben und mit ihr die Kommunikationsformen, die sie konstituierten.

5.3 Antirituale der Popularisierung: Die Kritische Universität

Alternative Formen der Popularisierung wurden in Deutschland ab dem Wintersemester 1967 in Kritischen Universitäten entwickelt. Im ersten Vorlesungsverzeichnis der Kritischen Universität der FU kritisierte der Soziologe Sven Papcke die innere Hierarchie der traditionellen Universität. Die Struktur der Lehre entspreche »dem allgemeinen Oberlehrerverhältnis« in der Gesellschaft der Bundesrepublik. Die Universität propagiere »ebenso wie die schein-repräsentative Herrschaftsdemokratie im Kapitalismus ein Oberherren-Untertanenmodell.« Zudem diene sie »verschämt dem Profitprinzip des Kapitalismus«, indem sie für den Arbeitsmarkt und die Bedürfnisse der Industrie ausbilde.²³

Vorbild für die studentische Selbstorganisation des Studiums waren die von der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung ins Leben gerufenen *Freedom Schools*, die zahlreiche Nachahmer an amerikanischen Universitäten fanden. Die amerikanische Studentenorganisation *Students for a Democratic Society* betrieb ab 1965 ein *Free University and University Reform Program*, das den Aufbau von Gegenuniversitäten systematisch förderte. Dieses Programm war offenbar sehr erfolgreich. Wurden 1965 schon 50 *Free Universities* gegründet, waren es bis 1970 schätzungsweise 300 bis 500 (vgl. Schmidtke 2003, S. 225).

Die am 1. November 1967 im Auditorium Maximum der FU gegründete erste Kritische Universität in Deutschland startete mit 33 Arbeitskreisen in ihr erstes Semester, an denen sich schätzungsweise 600 Studierende beteiligten (Schmidtke 2003, S. 236). Von hier ausgehend verbreitete sich im Bundesgebiet die Idee der Kritischen Universität bald weiter. Noch im Wintersemester 1967/68 entstand an der Universität Hamburg eine Kritische Universität mit zunächst zehn Arbeitskreisen, die im Sommersemester 1968 expandierte.²⁴ Im Laufe des Jahres 1968 folgten die Kritischen Universitäten in Bochum, Kiel, Heidelberg und Erlangen (vgl. Schmidtke 2003, S. 237.) Ohne sich ›Kritische Universität‹ zu nennen, verfolgten auch andere Gruppierungen das Ziel eines praktischen Vorgriffs auf die Studienreform, etwa der *Wissenschaftspolitische Club Münster*, der allerdings stärker die Kooperation von Lehrenden und Lernenden betonte, und die *Arbeitsgemeinschaft demokratische Universität* in München, die sich als »Theorie und Praxis verbindende Selbstorganisation der demokratischen Hochschulangehörigen« und ausdrücklich auch als »Teil der außerparlamentarischen Opposition« (Koplin 1968, S. 50) positionierte. An zahlreichen weiteren Universitäten wurden zumindest vom AStA und Studentenver-

²³ Sven G. Papcke: »Die ›staaterhaltende‹ konforme Universität«, in: KU-Rat (Hg.): »Kritische Universität – Thesen und Programme«, vom Sommersemester 1968, HIS-Archiv, Ordner: FU, Kritische Universität 1967/68.

²⁴ Vgl. die vom Hamburger KU-Rat herausgegebene Broschüre: »Kritische Universität – Thesen und Programme«, vom Sommersemester 1968 mit Beiträgen von Wolfgang Krohn, Sven Papcke und Peter Schütt, HIS-Archiv, Ordner: FU, Kritische Universität 1967/68.



bänden ›kritische‹ Seminare und Veranstaltungsreihen organisiert (vgl. Schmidtke 2003, S. 237 f.).

Programmatisch formulierte die Berliner Studierendengruppe LSD in einem Flugblatt die Ziele, die mit der Gründung der Kritischen Universität verbunden waren:

- »für jedermann zugänglich, öffentlich angekündigte Veranstaltungen;
- statt Manipulation, offene Konfrontation der verschiedenen methodologischen Ansätze;
- intensive Förderung der interdisziplinären und exemplarischen Arbeit;
- Einbeziehung der bisher vernachlässigten sozio-oekonomischen Fragestellung;
- Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen;
- vermehrte Kommunikation zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik.«²⁵

Mehrere der angeführten Punkte lassen sich als Formen alternativer Popularisierung deuten. Die prinzipielle Offenheit aller Veranstaltungen erweiterte die Menge potentieller Laien, Novizen oder Klienten über die Klientel der Studierendenschaft hinaus. Die prinzipielle Interdisziplinarität machte eine Popularisierung der Lehrinhalte erforderlich. Die Thematisierung gesellschaftspolitischer Relevanzen kann als politische Popularisierung gedeutet werden und die Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Gruppen als Modus allgemeiner Popularisierung.

Allein der pädagogische Modus der Popularisierung wird nicht thematisiert – und dies aus grundsätzlichen Erwägungen. Die Seminararbeit nämlich sollte ohne zentrale Leitung durch einen Wechsel von thematisch und »autonom arbeitenden« Kollektivgruppen und der Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen im Seminarplenum beziehungsweise dem Forum geprägt sein: »Größere Studienveranstaltungen bilden kleinere Studien- und Lerngruppen neben den Plenarsitzungen. Es gibt keine ständigen Leiter der Veranstaltungen, sondern nur wechselnde Diskussionsleiter und bei größeren Arbeitsgemeinschaften oder Seminaren einen Organisationsausschuß«.²⁶ Gerade die Abwesenheit eines formalen Leiters, so ein Flugblatt der Organisatorinnen und Organisatoren der Kritischen Universität, ermögliche »angstfreies Verhalten und damit wissenschaftliches Arbeiten unter ständiger Kritik.« Im Gegensatz zum traditionellen Seminar, in dem der Seminarleiter einen Kompetenzvorsprung inszeniere und dadurch echte Diskussionen ersticke, werde im studentisch organisierten Seminar »der Monolog der Spezialisten [...] durch Diskussion aller Beteiligten« ersetzt. Daher seien auch »Vorlesungen [...] für die KU keine geeignete didaktische Methode«.²⁷ Gab es eine Seminarleitung, so beschränkten sich ihre Aufgaben lediglich auf Organisatorisches, sie war »›Sekretariat‹ und Koordina-

²⁵ Vgl. das Flugblatt des LSD Berlin: »Einführungsabend: Von der Freien zur Kritischen Universität«, vom 18.10.1967, APO-Archiv, Ordner: Kritische Universität 1.

²⁶ Vgl. das Informationspapier von Wolfgang Nitsch: »Argumente für eine von Studenten selbst organisierte ›Kritische Universität‹ in der FU«, vom 13.6.1967, APO-Archiv, Ordner: Kritische Universität 1: 4.

²⁷ Vgl. das Flugblatt des Organisationskomitees der Kritischen Universität Berlin: »Kritische Universität – Praktizierte Studienreform«, vom 1.12.1967, APO-Archiv, Ordner: Berlin FU Allgemein E0702 FU Flugblätter, Mai 1968 (Notstandsgesetze, Institutsbesetzung).

tionszentrale der autonom arbeitenden Gruppen.«²⁸ Das studentische Seminar kannte also nur Teilnehmende und Diskussionsleiter/innen als kommunikative Rollen. Bei Plenarsitzungen kam noch die Rolle der Referierenden hinzu, die die Ergebnisse der Arbeitskreise dem Plenum vorstellten. Da die Arbeitskreise sich als Kollektive verstanden, kannten sie auch nicht die Rolle eines Sprechers / einer Sprecherin. Alle Ergebnisse der Arbeitskreise galten entsprechend auch als Leistung der ganzen Gruppe und nicht ihrer einzelnen Teilnehmenden.

Im Hinblick auf die Popularisierung von Wissen bedeutet dies, dass das Fehlen einer Leitungsperson nicht nur die Rollen von Professionellen und Klienten aufhebt, sondern den Fokus auf den Prozess kollektiver Wissensproduktion richtet, die sich als Netzwerkeffekt aus Popularisierungen zwischen den einzelnen Angehörigen der Gruppe ergibt und dann – so zumindest die Idealvorstellung – in ein Plenum kaskadiert.

Wenn freilich die Rollen nivelliert sind, muss auch die Inklusion ins System geschehen, die im traditionellen Funktionssystem Wissenschaft durch das komplementäre Verhältnis von Professionellen und Klienten gestiftet wird, in anderer Weise erfolgen. Inklusion sollte für die Organisatorinnen und Organisatoren der Kritischen Universität durch die Verschmelzung von wissenschaftlicher Tätigkeit und (politischer) Praxis erreicht werden.

Ziel sei es, »die Schizophrenie zwischen einem intellektuell uninteressanten Fachstudium und einer davon getrennten kulturellen oder politischen Freizeit« abzubauen. Neben der Unterstützung der politischen Arbeit innerhalb der Universität sollte die Kritische Universität die Studierenden auch auf ihr politisches Leben nach der Universität vorbereiten. Ziel sei es, die Absolventen auch an ihren Arbeitsplätzen zu politisch denkenden und handelnden Menschen zu machen und damit »die Trennung zwischen politischer Freizeit und unpolitischer fremdbestimmter Arbeit« zu durchbrechen. Die »Zwecke und die Organisation der Arbeit« müssten zum Gegenstand »antiautoritärer Praxis« gemacht werden, »einer Praxis, die nur organisiert und solidarisch, nicht durch individuelle Kritik, zugleich Erfolg und Sicherheit in der Berufsposition ermöglicht.«²⁹

Schon in der Denkschrift »Hochschule in der Demokratie« hatten Wolfgang Nitsch, Uta Gerhard, Claus Offe und Ulrich K. Preuß formuliert, dass erst »in der *Einheit von Wissen und Praxis* [...] die konkrete Chance zur vollen Selbstverwirklichung der Individualität des wissenschaftlich arbeitenden Studenten« bestehe (Nitsch et al. 1965, Abschnitt I.4.8). Nur in »enger Arbeitsteilung mit anderen gesellschaftlichen Institutionen« könne die Universität die Voraussetzungen dafür schaffen, »daß im Leben und in den Handlungen der Studenten eine enge Verknüpfung von Wissen und Praxis im Dienste der Menschen sich vollzieht und eine Einheit von theoretisch->radikaler< Reflexion des speziellen Fach-Wissens und gesellschafts-verändernder Praxis erreicht« werde.

²⁸ Diskussionspapier im Rahmen der Übung »Zur Kapitalismuskritik in der DDR-Literatur«, APO-Archiv, Ordner: Berlin, Hochschule, FU – Serie 2 – 1968: 2.

²⁹ AStA der FU Berlin (Hg.): »Kritische Universität«, Sommersemester 1967, APO-Archiv, Broschüren: 6.



Die Kritischen Universitäten entwickelten sich auch tatsächlich zu Drehscheiben der Diffusion anderer Gegeninstitutionen, darunter alternative Kindergärten oder Publikationsorgane, die in den autonomen Seminaren geplant wurden. Die Kritischen Universitäten waren aber auch eine Keimzelle für neue kommunikative Praktiken mit hoher sozialsymbolischer Ladung und deren Einübung und Verfestigung zu dauerhaften Ritualisierungen. Sie waren ein sozialer Raum, »in dem die Ideen einer neuen Linken als Orientierungsmuster sozialer Praktiken wirkten.« (Schmidtke 2003, S. 239).

Die Gründung Kritischer Universitäten freilich war nur ein erster Schritt, der mittelfristig in eine grundlegende Umgestaltung der Institution Universität durch Integration der in den KUs entwickelten Ansätze münden sollte. So heißt es in den »Arbeitsblättern Universität und Politik« des *Wissenschaftspolitischen Klub Münster*, sozialkritische und aktionistische Formen sollten zum inhärenten Bestandteil der Universitäten werden:

»Die Entwicklungen und Differenzierungen der modernen Universität enthalten Tendenzen, nach denen sich dem traditionellen Kern mit den *professionellen* auch *intellektuelle* (z.B. sozialkritische) und *marginale* (z.B. rebellische) Verhaltensweisen konstitutiv anlagern. Um als Institution zu überleben, muß die Universität diese Tendenzen aktiv fördern. Mit der zunehmenden sozialen Organisation dieser Verhaltensweisen würde die Wichtigkeit bestimmter aus der traditionellen Universitätsverfassung ableitbarer Probleme (z.B. Prüfungen, Mittelbau, Habilitationen, Berufungen, Beamtenstatus) verblassen.« (Baier et al. 1967, S. 29)

6 Fazit: Das Populäre als normatives Konzept

Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen sollte in den Kritischen Universitäten also von der Begrenzung auf pädagogische Popularisierung befreit und in eine generelle Popularisierung überführt werden. Generelle Popularisierung meinte jedoch keine »Popularisierung erster Ordnung« (Döring et al. 2022, S. 12), in der Wissen von Expertinnen und Experten für Laien vereinfacht und verbreitet wird. Popularisierung als Prozess hin zu etwas, »was bei vielen Beachtung findet« (Döring et al. 2022), sollte in der Vorstellung der Aktivistinnen und Aktivisten der 1968er-Bewegung hingegen bottom-up erfolgen, nämlich im Prozess der Verschmelzung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis, in der spezifische Wissensinhalte von vielen erfahren werden und so zur Geltung kommen. Diese Vorstellung von einer »Popularisierung von unten« basierte auf einem normativen Konzept des Populären: Populär ist nicht allgemein das, was bei vielen Beachtung findet, sondern was von den Massen für die Massen als lebensweltlich relevant erkannt wird und dadurch zur Selbstaufklärung beitragen kann. Jede Entkopplung der Popularisierungsprozesse von den »wahren« Bedürfnissen der Massen, etwa durch Werbung, Medien oder vermeintlich wirklichkeitsfremde Wissenschaft, ist Manipulation und führt zur Entfremdung.

Diese Form der Popularisierung sollte mittels der Auflösung der Rollen von Professionellen und Klienten, von Experten und Laien und die Erweiterung des Publikums (*potential inclusion of everyone*) erfolgen. Die Relevanz des Funktionssystems Wissenschaft sollte entsprechend durch eine Form der Inklusion erreicht werden, die sich nicht aus der Interaktion asymmetrischer Rollen ergibt, sondern aus geteilter gesellschaftspolitischer Praxis. Diese alternative Form der Popularisierung hatte freilich auch einen Effekt auf das Zentrum wissenschaftlicher Tradition. Nach Vorstellung der Akteurinnen und Akteure sollte jede Disziplin auf der Basis ihrer sozio-ökonomischen Bedingungen reflektiert werden (Selektion). Unterschiedliche Auffassungen von Wissenschaftlichkeit wurden polarisierend als Dissens markiert und konkurrierende Akteure, Methoden und Gegenstände als unwissenschaftlich diskreditiert. Im Hinblick auf die Gattungen der Popularisierung traten an die Stelle von Objektivität inszenierenden Aufsätzen und Monographien kollektive Dokumentationen von Lektüren und Diskussionen, die mit subjektiven Erfahrungsberichten und Selbstkritik durchwirkt waren.

Die spezifische Form der Popularisierung von Wissenschaft, die sich im Zuge der 1968er-Bewegung ausprägte, nutzt die Vorstellung von der vermeintlichen »Bewußtlosigkeit der systematisch entmündigten Massen« (Dutschke 1980, S. 44) als Ressource für radikale politische Forderungen. Der mangelnde Zugang zur Produktion wissenschaftlichen Wissens wurde zum Symptom einer Krise der repräsentativen Demokratie in der Bundesrepublik stilisiert. Im bürgerlichen Staat, ganz gleich »ob parlamentarisch-demokratisch oder autoritär-faschistisch«, schrieb Johannes Agnoli, »muß die Zugangsmöglichkeit der Massen zu den Zentren der Macht so weitgehend eingeschränkt sein, daß die bürgerliche Qualität des Staates konfliktlos aufrechterhalten werden kann« (Agnoli 1968, S. 50). Die Forderung nach der Popularisierung von Wissenschaft auf Basis eines normativen Konzeptes des Populären war folgerichtig auch ein Medium radikaler gesellschaftlicher Veränderung. Denn populär zu sein bedeutete, einen Anspruch auf Macht zu haben.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.



Literatur

- Adorno, Theodor W. (1964): *Jargon der Eigentlichkeit: Zur Deutschen Ideologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agnoli, Johannes (1968): Autoritärer Staat und Faschismus. In: Detlev Claussen/Regine Dermittel (Hg.): *Universität und Widerstand. Versuch einer Politischen Universität in Frankfurt*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. S. 45–52.
- Arens, Karlpeter (1971): *Manipulation Kommunikationspsychologische Untersuchung mit Beispielen aus Zeitungen des Springer-Konzerns*. Berlin: Verlag Volker Spiess.
- Austin, John Langshaw (1946): Other Minds. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supplementary Volume, 20, S. 148–187.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. The William James Lectures delivered at Harvard University 1955. Oxford.
- Baier, Horst/Berndt Franke/Thomas Neumann/Peter Reimer/Einhard Schrader/Burkhard Sievers/Volker Volkholz/Bernard Willms (Hg.) (1967): *Arbeitsblätter Universität und Politik*, Wissenschaftspolitischen Klub Münster, Nummer 1. Frankfurt am Main: Voltaire Verlag.
- Baldeney, Christofer/Gasché, Rodolphe/Kunzelmann, Dieter (Hg.) (1963): *Unverbindliche Richtlinien Nr. 2*. München/Berlin/Assens.
- Balzer, Eva (2007): Standortbestimmung aus historischer Perspektive. In: Gabriele Naderer/Eva Balzer (Hg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Gabler. S. 31–56.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- Döring, Jörg/Niels Werber/Veronika Albrecht-Birkner/Carolin Gerlitz/Thomas Hecken/Johannes Paßmann/Jörgen Schäfer/Cornelius Schubert/Daniel Stein/Jochen Venus (2022): Was bei vielen Beachtung findet: Zu den Transformationen des Populären. In: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, Bd. 6, Nr. 2, Juli 2022, S. 1–24.
- Drucker, Peter F. (1969): *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. London: Heinemann.
- Dutschke, Rudi (1980): *Geschichte ist machbar: Texte über das herrschende Falsche und die Radikalität des Friedens*. Herausgegeben von Jürgen Miermeister. Berlin: Wagenbach.
- Eugster, David (2018): *Manipuliert! Die Schweizer Werbebranche kämpft um ihren Ruf, 1900–1989*. Zürich: Chronos Verlag.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (= stw 312)
- Garfinkel, Harold (1964): Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. In: *Social Problems*, Bd. 11, Nr. 3, S. 225–250.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall.
- Geißler, Rainer (2011): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holmig, Alexander (2007): Die aktionistischen Wurzeln der Studentenbewegung — Subversive Aktion, Kommune I und die Neudefinition des Politischen. In: Martin Klimke/Joachim Scharloth (Hg.): *1968. Ein Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung*. Stuttgart: Metzler. S. 107–118.
- Jacob, Rüdiger/Andreas Heinz/Jean Philippe Décieux (2019): *Umfrage: Einführung in die Methoden der Umfrageforschung*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Jung, Dae Sung (2016): *Der Kampf gegen das Presse-Imperium: Die Anti-Springer-Kampagne der 68er-Bewegung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kämper, Heidrun (2013): *Wörterbuch zum Demokratiediskurs 1967/68*. Unter Mitwirkung von Elisabeth Link. Berlin: Akademie Verlag.
- Klimke, Martin (2007): Sit-in, Teach-in, Go-in. Die transnationale Zirkulation kultureller Praktiken in den 1960er Jahren am Beispiel der direkten Aktion. In: Martin Klimke/Joachim Scharloth (Hg.): *1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung*. Stuttgart: Metzler. S. 119–33.
- Klimke, Martin (2011): *The Other Alliance: Student Protest in West Germany and the United States in the Global Sixties*. Princeton: Princeton University Press.
- Koplin, Raimund (1968): *Sprachführer durch die Revolution*. München: Verlag HP Hohn.
- Koschel, Kay-Volker (2008): Zur Rolle der Marktforschung in der Konsumgesellschaft. In: Dominik Schrage/Marcel R. Friederici (Hg.): *Zwischen Methodenpluralismus und Datenhandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–51.
- Kraus, Dorothea (2016): Theatrical Protest. In: Kathrin Fahlenbrach/Martin Klimke/Joachim Scharloth (Hg.): *Protest Cultures, A Companion*. New York: Berghahn Books, S. 382–388.
- Lohmar, Ulrich (1960): Abschied vom Elfenbeinturm? In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 5/60, S. 292–295.

- Maëße, Jens/Julian Hamann (2016): Die Universität als Dispositiv. Die gesellschaftliche Einbettung von Bildung und Wissenschaft aus diskurstheoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 2016(1), S. 29–50. DOI: 24201601029.
- Meyen, Michael (2002): Die Anfänge der empirischen Medien- und Meinungsforschung in Deutschland. In: *ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, Nr. 50, S. 59–80
- Nitsch, Wolfgang/Uta Gerhard/Claus Offe/Ulrich K. Preuß (1965): *Hochschule in der Demokratie: kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität*. Berlin: Luchterhand (Schule in Staat und Gesellschaft).
- Nolte, Ernst (1970): *Deutsche Universitäten 1969*. Berichte und Analysen. 3. erweiterte Auflage. Marburg: Selbstverlag.
- Packard, Vance (1957): *The hidden persuaders*. New York: D. McKay Co.
- Packard, Vance (1958): *Die geheimen Verführer. Der Griff nach dem Unterbewussten in jedermann*. Übersetzt von Hermann Kusterer. Düsseldorf: Econ-Verlag.
- Pas, Niek (2011): Mediatization of the Provos: From a Local Movement to a European Phenomenon. In: Martin Klimke/Jacco Pekelder/Joachim Scharloth (Hg.): *Between Prague Spring and French May: Opposition and Revolt in Europe, 1960–1980*. New York: Berghahn Books. S. 157–176.
- Scharloth, Joachim (2007): Performanz als Kategorie einer kulturanalytischen Linguistik. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie*, Nr. 3, Juli 2007, S. 390–410.
- Scharloth, Joachim (2011): *1968. Eine Kommunikationsgeschichte*. Paderborn: Fink.
- Scharloth, Joachim (2014): Revolution in a Word. A communicative history of discussion in the German 1968 protest movement. In: Ingrid Gilcher-Holtey (Hg.): *A Revolution of Perception? Consequences and Echoes of 1968*. New York/Oxford: Berghahn Books, S. 162–183.
- Scharloth, Joachim (2019): Stadt als Protestraum. In: Doris Tophinke/Evelyn Ziegler (Hg.): *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 47/2, S. 337–354.
- Schmidtke, Michael (2003): *Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und den USA*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 1146)
- Stichweh, Rudolf (2003): The Multiple Publics of Science: Inclusion and Popularization. In: *Soziale Systeme* 9, Heft 2, S. 210–220.
- Turner, Victor (1979): Dramatic Ritual/Ritual Drama. Performative And Reflexive Anthropology. In: *The Kenyon Review*, New Series, Vol. 1, No. 3 (Summer, 1979), S. 80–93.
- Turner, Victor (1982): *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publications.
- Verband Deutscher Studentenschaften (Hg.) (1960/61): *Abschied vom Elfenbeinturm. 6. Deutscher Studententag, Berlin 4.–8. April 1960*, 2 Bde. [Reader und Dokumentation]. Bonn.
- Weischer, Christoph (2004): *Das Unternehmen ›Empirische Sozialforschung‹: Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin/Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Wettach, Sven (2006): *Die Geschichte der Umfrageforschung von den 1930er bis in die 1970er Jahre*. Konstanz: OPS. URL: <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2006/1873/>

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

