

**"Von der
Stagnation
zur Bildungs-
expansion"**

Eine pädagogische Studie von

Silvio Ströver, Diplom-Pädagoge

Neu veröffentlicht im September 2008

<http://paedblog.de>

1. Inhalt:

<u>1.0</u>	<u>Inhalt</u>	<u>S. 02</u>
<u>1.1</u>	<u>Einleitung</u>	<u>S. 03</u>
<u>1.2</u>	<u>Aktueller Bezug</u>	<u>S. 04</u>
<u>2.0</u>	<u>Die deutsche Kapitulation 1945</u>	<u>S. 05</u>
<u>2.1</u>	<u>Demokratisierung Deutschlands ab 1945</u>	<u>S. 07</u>
<u>3.0</u>	<u>Der Blick auf die Hochschule</u>	<u>S. 09</u>
<u>3.1</u>	<u>Wiederaufbau & Konsolidierung</u>	<u>S. 10</u>
<u>3.2</u>	<u>Die Proteste & Reformen</u>	<u>S. 20</u>
<u>3.3</u>	<u>Reformmüdigkeit & Studentenmassen</u>	<u>S. 24</u>
<u>4.0</u>	<u>Fazit:</u>	<u>S. 27</u>
<u>5.0</u>	<u>Literatur:</u>	<u>S. 29</u>

1.0 Einleitung

Das Thema „von der Stagnation zur Bildungsexpansion“ bezieht sich auf die Entwicklung des deutschen Bildungssystems ab 1945. (...) Dabei werden einige Aspekte der Realgeschichte grob skizziert.

Zuerst möchte ich einleitend etwas zur Brisanz des Themas sagen und geschichtliche Hintergründe beleuchten.

Im zweiten Teil befasse ich mich mit der Stagnation, im dritten mit der Expansion der Bildung. Es geht mir darum, die wichtigsten Entwicklungen in den verschiedenen Ebenen darzustellen.

Zu Beginn verweise ich darauf, wie unterschiedlich die Hochschulentwicklung in der Literatur, die mir vorlag, behandelt wird. Es ist schwierig, klare Linien herauszuarbeiten. Dies ist offensichtlich ein Indiz dafür, dass es nicht die Geschichte der Hochschule geben kann, sondern nur unterschiedliche Perspektiven.

Ulrich Teichler beobachtet, dass die aktuellen Darstellungen, die die Hochschulgeschichte seit 1945 beschreiben, das deutsche Hochschulwesen überwiegend als ein „Problem“ sehen (vgl. TEICHLER in: TIPPELT: 2002, S. 352). Während ich die ausgesuchte Literatur für diese Ausarbeitung durcharbeitete, kam es mir auch so vor, als ob die Autoren ein überwiegend pessimistisches Bild der deutschen Hochschule entworfen hatten. Teichler begründet diese Sichtweise damit, dass die gesellschaftliche Fortentwicklung zur „Wissengesellschaft“ mit dazu beigetragen habe (vgl. TEICHLER in: TIPPELT: 2002, S. 353).

Im weiteren Textverlauf nach der geschichtlichen Einleitung werde ich mich überwiegend auf Christoph Oehler beziehen, da sich seine Ausführungen speziell auf den Zeitraum von 1945 bis in die 80er Jahre beziehen. Ergänzend berücksichtige ich Hans-Werner Prahl, der aus sozialer Perspektive die Geschichte der Hochschule beschreibt. Thomas Ellwein sei ebenfalls angeführt, da dieser Autor mit kritischer Stimme ebenfalls eigene Standpunkte vertritt.

1.1 Aktueller Bezug:

Thema dieser Ausarbeitung ist der geschichtliche Verlauf der Hochschulentwicklung vom Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 bis zur Gegenwart im Jahr 2002. Zunächst markiert der Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“ den schwierigen Beginn der (hoch-) schulischen Nachkriegszeit. Im Verlaufe der Zeit wird dieser Terminus durch „Bildungsexpansion“ abgelöst, wobei das nicht bedeutet, dass Probleme verschwunden wären. Die letzten 57 Jahre sind spannende und konfliktreiche Jahre. Anhand der gegenwärtigen Schulentwicklung wird exemplarisch deutlich, was sich auch in der hochschulischen Bildung abspielt. Denn der schulische Erfolg oder Misserfolg beeinflusst das weitere Lernen ganz erheblich. Daher möchte ich zu Beginn einen kleinen Blick auf die PISA-Studie werfen. Seitdem die ersten Ergebnisse der im Jahr 2000 mit ca. 180.000 Schülerinnen und Schüler aus 32 Staaten durchgeführten PISA-Studie veröffentlicht wurden, steht fest, dass die schulische Bildungsleistung in Deutschland in den Bereichen Lesen, Rechnen und in den Naturwissenschaften eher mittelmäßig ausfallen (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM: 2001, S. 106, 174, 230). Die soziale Herkunft, das Geschlecht und die erworbene Muttersprache bilden hier die (exogenen) Variablen, die den schulischen (Miss-) Erfolg wesentlich bestimmen. Wenn man berücksichtigt, dass diese Faktoren die Bildungsbeteiligung bzw. -Nichtbeteiligung strukturieren, ist eine wesentliche Motivation der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968, die deutsche Bildung qualitativ anzuheben, nicht umgesetzt worden. In den „Empfehlungen der Bildungskommission“ heißt es nämlich u. a.: „In der Bundesrepublik Deutschland besteht eine Ungleichheit der Bildungschancen. In unseren Schulen gelingt es noch immer nicht genügend, die Unterschiede in der sozialen Herkunft der Kinder wirksam auszugleichen. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten werden nicht im genügendem Maße die kulturellen Anregungen vermittelt, die ihnen ihre Familie nicht zu bieten vermag. Deshalb werden Bildungsschranken, Sprachhindernisse und Mangel an Interesse bei diesen Kindern zumeist nicht überwunden und beseitigt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: 1968, S.14).

Doch, um herauszufinden, wieso sich die Geschichte der Bildung innerhalb von nur ca. 30 Jahren offensichtlich in vielen Dingen wiederholen konnte, empfiehlt es sich, den Blick auf die davor liegende Zeit zu werfen. Da mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine erhebliche, geschichtliche Zäsur verbunden ist, werde ich im weiteren Textverlauf die Geschichte der Hochschule ab diesem Zeitpunkt beschreiben. Zunächst werde ich die gesamtdeutsche Lage kurz skizzieren, um zu verdeutlichen, in welchem schwierigen Kontext die Hochschulentwicklung seit 1945 zu sehen ist.

2.0 Die deutsche Kapitulation 1945:

Die Kapitulation der deutschen Wehrmacht bewirkte, dass sie am 08.05.1945 um 23:01 Uhr alle Kämpfe eingestellt. Noch nie hat es in der deutschen Geschichte eine vergleichbare Situation gegeben, in der das politische, wirtschaftliche und kulturelle Leben derart in Frage gestellt wurde wie in dieser „Stunde Null“ (vgl. WULF in: BEHNEN; DÜLFFER; LANGE; MICHALKA; SCHMIDT; VOGT; VOLLRATH; WENGENROTH; WULF: 1997, S. 776).

Zwar hatten sich Deutsche, die selbst unter dem nationalsozialistischen Regime gelitten hatten und teilweise im Exil überlebten, Überlegungen zur weiteren Zukunft Deutschlands gemacht, jedoch lag das deutsche Schicksal in den Händen der alliierten Siegermächte USA, Großbritannien, Sowjetunion und später auch Frankreich. Die Siegermächte hatten sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie Frieden und Sicherheit wiederhergestellt werden könne. Während die Amerikaner das wirtschaftliche und nationale Einzelgängertum durch liberale, internationale und freie Wirtschaftssysteme überwinden wollten, bestand die Sowjetunion auf totale Kontrolle des Besiegten, da sie um ihre Existenz bangte. Einigkeit bestand erst einmal nur darin, den Nationalsozialismus in Deutschland auszulöschen und die militärische Macht weitestgehend einzuschränken (vgl. WULF in: BEHNEN; DÜLFFER; LANGE; MICHALKA; SCHMIDT; VOGT; VOLLRATH; WENGENROTH; WULF: 1997, S. 777). Die zentralen Fragen betrafen das Problem der deutschen Teilung oder Einheit, der zukünftigen Grenzen, die zu bezahlenden Reparationen und die Art der Verwaltung Deutschlands. Zur ersten Frage kam es zu keinem Ergebnis, da die Ideen der Siegermächte variierten. Es kam letzten Endes zu einer Spaltung, die das Land in Ost- und Westdeutschland teilte. Die Grenzen wurden im französischen, aber besonders im sowjetischen Raum neu definiert. Auf der Potsdamer Konferenz von 1945 (vgl. Abb. 2*) wurde schließlich beschlossen, dass die russischen Grenzen nach Westen verschoben wurden. Das aufgeteilte Polen erhielt als Ausgleich Ländereien, die zum Deutschen Reich gehört hatten, sodass die Gebiete östlich der Oder und Neiße den Polen zugeschrieben wurden und die Stadt Königsberg mit dem umliegenden Gebiet der Sowjetunion zugeordnet wurde. Die deutsche Bevölkerung sollte in „humaner Weise“ ins neue Deutschland übergesiedelt werden. Im Bezug auf Reparationsleistungen, die Deutschland zu erbringen hatte, war man sich unsicher, auf welche Art dies geschehen sollte. Russland hatte durch den Zweiten Weltkrieg sehr viele Verluste materieller und personeller Art zu beklagen, sodass hier das starke Interesse bestand, soweit wie möglich

Entschädigung von deutscher Seite her zu erhalten. Die Alliierten verständigten sich darauf, dass die Sowjetunion materiellen Ausgleich zum größten Teil aus dem Gebiet erwarten konnten, das von ihnen verwaltet wurde. Zudem durfte der kommunistische Staat geringfügig Industrieanlagen im Westen abbauen (10 %) und im Austausch gegen östliche Produkte 15 % an verwendbarer Industrierausrüstung erhalten (vgl. WULF in: BEHNEN; DÜLFFER; LANGE; MICHALKA; SCHMIDT; VOGT; VOLLRATH; WENGENROTH; WULF: 1997, S. 778).

1944 traf die Europäische Beratende Kommission, die aus den Siegermächten von 1945 bestand, zwei Entscheidungen. Einerseits wurden die Besatzungszonen geklärt (vgl. Abb. 3) und ein Abkommen über die Kontrolleinrichtungen geschlossen. Zunächst wurde im ersten Dokument festgehalten, dass die Sowjetunion eine Ostzone, England eine Nordwestzone und Amerika eine Südwestzone Deutschlands erhalten sollte. Im Juli 1945 standen den Franzosen ebenfalls ein Sektor zu, der aus der englischen und amerikanischen Zone herausgeschnitten wurde. Die Kontrolleinrichtungen regelten die konkrete Besatzungsmacht. Der Kontrollrat, der aus den Oberbefehlshabern der alliierten Streitkräfte bestand, war oberstes Organ. Hier wurden alle Fragen mehr schlecht als recht geklärt, die das gesamte Deutschland betrafen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in dem besiegten Deutschland eine zunehmend verhärtete Ost-West-Spannung („Kalter Krieg“) deutlich wurde, die sich u. a. dadurch auszeichnete, dass westliche Vorstellungen für Demokratie und Liberalität vorhanden waren, während die Russen eher eine sowjetische, zentralistisch geführte Idee verfolgten (vgl. WULF in: BEHNEN; DÜLFFER; LANGE; MICHALKA; SCHMIDT; VOGT; VOLLRATH; WENGENROTH; WULF: 1997, S. 780).

[*Sämtliche Abbildungen sind hier in der Online-Version nicht angegeben!]

2.1 Demokratisierung Deutschlands ab 1945:

Nachdem ich die Besatzer-Rolle etwas beschrieben habe, werde ich knapp einige Aspekte darstellen, die sich auf die Nachkriegs-Deutschen selbst beziehen. Um die Sozialstruktur Deutschlands seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu erfassen, bemühten sich die Besatzer, insbesondere die Amerikaner, um viele empirische Studien [Information Control Division (ICD) des Office of Military Government in Germany (OMGUS) u. a. Untersuchungen]. Diese Studien sollten helfen, Deutschland zu demokratisieren. Talcott Parson entwickelte die Theorie, dass, der Nationalsozialismus einen „charismatischen“ Herrschaftstyp (Max Weber) dargestellt hatte, sodass nun eine „rational-legale“ Herrschaft aufzubauen sei, die durch demokratische Institutionen geprägt sein sollte. Die sozialwissenschaftliche Forschungen sollten der Politik (wenigstens) helfend gegenüberstehen (vgl. GERHARDT in: GLATZER; OSTNER: 1999, S.49-51). Mithilfe der „regressiven“ Kontrolle sollte direkt verhindert werden, dass das deutsche Sozialsystem wieder nationalsozialistische Tendenzen aufweist. Durch eine Entmilitarisierung und deren Abwertung, durch die Einführung von parlamentarischen Systemen und durch die liberale Marktorientierung sollte diese Kontrolle umgesetzt werden. Die „permissive“ Kontrolle sah eine langfristige Förderung der demokratischen Institutionen, eine Umwandlung der Kriegs- in eine Konsum-Industrie und das Leistungsprinzip („Achievement-Orientierung“) statt der bisherigen „Ascription-Orientierung“, die die nationalsozialistische Haltung der Bevorzugung „Reinrassiger“ meint, vor.

Parsons Modell des Systemwandels in Deutschland beruhte also auf der Prämisse, „Demokratie durch Freisetzung der ökonomischen Eigenverantwortung über den politischen Bereich hinaus in alle Institutionen hinein zu etablieren“ (GERHARDT in: GLATZER; OSTNER: 1999, S. 52). Folglich enthielt die Direktive 1067 der Joint Chiefs of Staff die Absicht, Deutschland durch die Entmilitarisierung, Entnazifizierung und durch die Entkartellisierung der streng zu überwachenden Großindustrie zu demokratisieren.

Die von Amerikanern - unter Deutschen - durchgeführten Befragungen brachten für den Zeitraum 1945 - 1949 drei zentrale Erkenntnisse, die Aufschlüsse über die deutsche Haltung erlaubten. Einerseits fühlten sich Deutsche in zwei Lager geteilt, und zwar gab es die Einheimischen und die (unbeliebten) Zuwanderer (Heimatvertriebenen, Flüchtlinge). Die Ansässigen tendierten dazu, die Flüchtlinge zu diskriminieren. Zudem wurde festgestellt, dass nach anfänglichem Zögern (wieder)

"Von der Stagnation..." © by Silvio Ströver: http://paedblog.de/onlineversion_stroever_bildungsexpansion_.pdf

eine breite Akzeptanz im Bezug auf die Einrichtung von demokratischen Institutionen vorhanden war. Nachdem die Marktwirtschaft eingeführt wurde, konnten sich die Deutschen ihrer schlechten Wirtschaftslage realistisch bewusst werden. Seit den 1930ern waren die Deutschen es gewöhnt, die eigene Situation mit allen Mitteln zu beschönigen. Und diese neue Wahrnehmung bewirkte einen Optimismus, der sich in den 50er Jahren in Form des deutschen Wirtschaftswunders ankündigte. Im ICD Report No. 22: 13 von 1946 bezeichneten sich die Befragten des amerikanischen Sektors zu 56 % als optimistisch, was den baldigen Wiederaufbau Deutschlands betraf. 70 % waren der Meinung, mithilfe harter Arbeit („hard work“) den Aufbau ideal voranzutreiben (vgl. GERHARDT in: GLATZER; OSTNER: 1999, S. 59 - 60) . So konnte der Stellvertretende Außenminister John H. Hilldring 1948 sagen: „If, as a result of our winning of the war and our occupation of Germany, we can establish in the center of Europe a peaceful, democratic Germany ...“ (GERHARDT in: GLATZER; OSTNER: 1999, S. 54).

3.0 Der Blick auf die Hochschule:

Ich möchte die allgemeine, politisch-wirtschaftliche, gesamtdeutsche Lage nicht weiter ausführen. Es ist nun ansatzweise deutlich geworden, in welcher katastrophalen Situation sich das teilweise extrem zerstörte aber trotz allem doch ungebrochene Deutschland befindet. Wenn wir also einen Blick in die deutsche Hochschulgeschichte dieser Nachkriegszeit (vgl. Abb. 4) werfen, so muss die geschilderte Ausgangssituation mitberücksichtigt werden. Wie entwickelte sich die Hochschule nun?

Im Prinzip gab es bisher drei Phasen der Hochschulentwicklung, wobei man jede Phase noch einmal unterteilen könnte. Zunächst stand der Wiederaufbau und Sicherung (direkte Nachkriegszeit) des Hochschulapparats im Vordergrund, anschließend gab es eine Phase der Proteste und Reformen (Ende der 60er Jahre). Schließlich verebbten reformorientierte Bemühungen bei gleichzeitigem Anstieg der Studierenden (Gegenwart), sodass ich fast den Eindruck habe, als ob die heutige Lage durch eine Resignation oder Reformmüdigkeit gekennzeichnet ist.

3.1 Wiederaufbau & Konsolidierung:

Diese Phase, so Christoph Oehler, reichte bis in die 50er Jahre und war durch materielle Not bestimmt. Die Hochschulen und Bibliotheken waren bis zu 60 % zerstört, ausgebrannt oder stark beschädigt. Während der süddeutsche Raum über viele Universitäten verfügte, gab es nur wenige im Norden. Neben den 80 Pädagogischen Hochschulen (Volksschullehrer-Ausbildung), gab es die Theologischen Fakultäten, die in vielen Dingen der Universität gleichgestellt waren (vgl. OEHLER: 1989, S. 83 -84). Schnell ermöglichten die Amerikaner die Öffnung und Selbstverwaltung der Hochschulen. Diese unterstanden aber noch den der Militärverwaltung. Sogenannte Hochschuloffiziere ermöglichten die sukzessive Wiederaufnahme des Lehrbetriebs und der Forschungsarbeit, die von vielen Demokraten erkämpft worden war. Nachdem 1946 die staatliche Länderverwaltung wiederhergestellt war, übernahmen diese die Gesamtverantwortung für das Bildungswesen (vgl. OEHLER: 1989, S. 115). Eine geistige Aufgeschlossenheit ermöglichte unter den Lehrenden und Lernenden gute Bedingungen der Demokratisierung (vgl. OEHLER: 1989, S. 16). Zugleich regelte der Artikel 5 des Grundgesetzes die Freiheit von Forschung und Lehre, während die Westdeutsche Rektorenkonferenz (1949 gegründet) konsequent über die Einhaltung wachte. In der Tradition des 19. Jahrhunderts anknüpfend, wurde die Hochschule dahingehend gestärkt, dass sie autonom über Lehre und Forschung entscheiden konnte. Die Ordinariate hatten ihre Macht ausgebaut, sodass sie die wesentlichen Elemente der Selbstverwaltung darstellten (vgl. OEHLER: 1989, S. 116 - 117).

Es gab aber auch das Problem, aus der nationalen Isolation herauszufinden, um internationale Kontakte im Forschungsbereich knüpfen zu können. Zudem galt es, die Förderverbände und Forschungsgemeinschaften wieder aufzubauen (z. B. die Wieder-Gründung der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1951). Deutschland bemühte sich um wissenschaftliche Anerkennung, im Sinne von international überhaupt auf wissenschaftlicher Ebene wahrgenommen zu werden (vgl. OEHLER: 1989, S. 78 - 79). Im Zuge der überregionalen Zusammenarbeit wurden 1949 die Landesrektorenkonferenzen gebildet, während die Studentenschaft 1945 eigene Selbstverwaltungsrechte und eingeschränkte Satzungsautonomie als Teil der Hochschule erhielten (vgl. OEHLER: 1989, S. 117 - 118). Aber diese nach vorne gerichteten Anstrengungen litt darunter, dass kein einheitliches, wissenschaftliches Selbstverständnis mehr vorhanden war. Die westlichen Besatzermächte versuchten, dieses Gefühl der inneren Leere durch demokratische Inhalte

aufzufüllen. Dabei wurde Demokratie nicht bloß als politischer, sondern als gesamtgesellschaftlicher Begriff aufgefasst (vgl. OEHLER: 1989, S. 24). Es fehlten oftmals Studienordnungen, sodass Ausbildungsziele, Berufsanforderungen, curriculare Inhalte und sonstige formale Regelungen lange Zeit unklar blieben. Teilweise gibt es heute noch Schwierigkeiten, Studiengänge diesbezüglich zu strukturieren (vgl. OEHLER: 1989, S. 63). Insgesamt stellt Christoph Oehler fest, dass die Bemühungen, Fachwissen neu zu systematisieren und entsprechende Studiengänge „aus dem Boden zu stampfen“, typisch für die 40er und 50er Jahre sind.

-Daraus ziehe ich den Schluss, dass es bildungspolitisch gesehen, erst einmal darum ging, die Bildungseinrichtungen überhaupt zu etablieren, sodass die Qualität und der konkrete Bedarf in diesem Punkt offensichtlich eine untergeordnete Rolle gespielt haben muss.- Vergeblich hoffte man, sich auf diese Weise neue Studiengänge zu schaffen, die den wirtschaftlichen Anforderungen genügen sollten. Diese Praxis scheiterte, da im Prinzip nichts Neues gewonnen wurde. Statt inhaltlich etwas neu darzubringen, vermischte man nur vorhandenes Wissen in neuer Kombination (vgl. OEHLER: 1989, S. 70). Die klassischen Studiengänge blieben dagegen beinahe unverändert (Theologie, Rechtswissenschaften und Medizin), ihr Curriculum blieb klar berufsbezogen. Die Zahnmedizin wurde verwissenschaftlicht und die Gesellschaftswissenschaften nach 1945 wieder aufgebaut. Ende der 50er Jahre führte man in der Soziologie das Diplom ein. Politische Wissenschaften unterrichtete man im Zuge der Demokratisierung Deutschlands. Die Biochemie wurde eingeführt und genormt, neue Studiengänge gab es in den technischen Bereichen, was mit der zunehmenden Technisierung der Gesellschaft zusammenhing (Raumordnung, Chemietechnik, Erweiterungen in den Ingenieurwissenschaften. Kombinationsstudiengänge in den Wirtschaftswissenschaften, Stadtplanung, u. s. w.). Viele Neukonzipierungen von Studiengängen gab es dann vor allem in der zweiten Hälfte der 60er Jahre (vgl. OEHLER: 1989, S. 70 - 72). Im Anschluss an die notwendigsten bildungspolitischen Maßnahmen erfolgte also ein differenzierter Ausbau des Bildungswesens. -Wenn man berücksichtigt, dass die Bildungslandschaft trotz allem sehr schnell wieder hergerichtet wurde, so ist zu vermuten, dass bei einer schnellen Restauration des Bildungswesens Fehler sich nun weiter verfestigt haben dürften.-

Organisierte Studentenschaften orientierten sich am Weimarer Prinzip der Selbsthilfe. Doch war die Zahl der studentischen Gemeinschaften noch gering. Zumeist handelte es sich dabei um konfessionell gebundene Gruppierungen oder um Korporationen, die den Studenten Sicherheit und Ordnung in den Notzeiten der Nachkriegszeiten geben konnten. Schon hier sind erste Anzeichen zu

erkennen, dass Studentinnen und Studenten in überfüllten Universitäten nach Orientierung suchten (vgl. OEHLER: 1989, S. 42). Doch lag der Schwerpunkt erst einmal darauf, materielle Sicherheit aufzubauen. Im Vergleich zur Weimarer Zeit handelte es sich um sozial schwächere Studierende. Erst 1955 sollte sich die finanzielle Lage der Lernenden wesentlich bessern (vgl. OEHLER: 1989, S. 47). Professoren aus dem Exil kehrten teilweise zurück, sodass trotz verminderter Zahl an Lehrenden ein sofortiger Hochschulbetrieb anlief. Natürlich gab es auch erhebliche Probleme, die daraus resultierten, dass Dozenten aus der nationalsozialistischen Zeit (- bedingt durch die Entnazifizierung -) neben neu integrierten Dozenten arbeiten mussten. Dennoch bestand der Grundkonsens in dem Willen der Demokratisierung des öffentlichen Lebens (vgl. OEHLER: 1989, S. 17). Die Zahl der Dozenten war um 30 %, der Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeiter sogar um 40 % verringert. Durch die nationalsozialistische Erfahrung geprägt, dass Ideologien zu einer tödlichen Gefahr werden können, setzten sich viele eine ideologische „Scheuklappe“ auf. Aus Angst und Unsicherheit versuchten viele, so „neutral“ und „wertfrei“ wie möglich zu forschen und lehren, was natürlich nicht funktionieren konnte. In der Konsequenz sah dies so aus, dass wissenschaftliche Methodologie bzw. die Technik wissenschaftlichen Arbeitens im Unterricht sehr betont wurde. In diesem Kontext hatte der Ordinarius eine zentrale Stellung, da er Prüfungs-, Forschungs-, Lehrinhalte und sonstige studiumsrelevanten Entscheidungen treffen konnte. Die Ordinarien wickelten im engen Dialog mit den mitarbeitenden Dozenten die Selbstverwaltung ab und legten fest, wie der wissenschaftliche Nachwuchs zu fördern sei. Forschungsprojekte und Öffentlichkeitsarbeit hatten die Ordinarien in der Hand. Schon 1948 forderte daher das „Blaue Gutachten“ dazu auf, im Rahmen einer Hochschulreform die Stellung des Ordinarius` zu relativieren, indem z. B. auch nicht-habilitierte Wissenschaftler als Professoren und Dozenten arbeiten können sollten (vgl. OEHLER: 1989, S. 52). Interessanterweise blieb der strukturelle Hochschulaufbau aber hierarchisch bestehen, was auch damit zusammenhing, dass schnell an bekannten Strukturen wieder angeknüpft werden sollte (Restauration). Somit vertrat der Rektor die Hochschule, vermittelte der Senat zwischen den Einzeldisziplinen, stand jedes Institut als jeweiliges Forschungszentrum zur Verfügung und organisierten die einzelnen Fakultäten die spezifischen Bedürfnisse in Forschung und Lehre wie gehabt. Insgesamt versuchte man, ein breites Spektrum an Fächer zu erzielen. Aufgrund der Erfahrung, dass der nationalsozialistische Staat wesentlich die Hochschullandschaft beeinflusst hatte, setzte man nun auf das Prinzip der (gesetzlich abgesicherten) hochschulischen Selbstverwaltung, um strukturell dieser Gefahr zu entgehen. Somit wurde die Einheit von Forschung und Lehre (Humboldt) so gut wie noch nie gesetzlich abgesichert (vgl.

OEHLER: 1989, S. 16 -17). Es darf aber nicht übersehen werden, dass das Spezialistentum sich seit 1945 ständig verstärkte. Auf der Ebene der Lehre und Forschung wird schon zu Beginn an deutlich, dass enge Spezialisierung, was auch immer ein Ignorieren anderer Fächer bedeutet, Fuß fasste. Und dies steht auch im Widerspruch zu einer demokratischen Gesinnung, die auf Kooperation und Dialogbereitschaft (auch unter den verschiedenen Disziplinen) setzt (vgl. OEHLER: 1989, S. 26). Zurückzuführen ist die Anstrengung, Humboldt gerecht zu werden, auf das philosophische Ideal, das davon ausgeht, eine Einheit von Welterkenntnis zu ermöglichen. Es wird aber verständlich, dass im Laufe der Zeit sich soviel unterschiedliches, neues (Spezial-) Wissen gebildet hat, dass diese Absicht einer Utopie gleicht, Ordnung ins Chaos zu bringen. Folglich erkannten dies die Bildungseinrichtungen und reduzierten ihren hohen Bildungsanspruch (vgl. OEHLER: 1989, S. 145 - 146). Zu fragen wäre allerdings, inwieweit heute Ideale (und Träume) noch überhaupt vorhanden wären, da sie doch eine wesentliche Quelle innovativer Erneuerung sein können. Anders formuliert, könnte ich auch fragen, wieviel Kreativität und Fantasie heute noch in der Hochschulpolitik (aber nicht nur hier) vorhanden ist, um nicht doch noch einen neuen, überraschenden Weg aus manchem Problembereich zu finden.

In den 50er Jahren setzte die Phase der Expansion ein, die bis in die erste Hälfte der 1960er reichte. Geprägt durch geburtenstarke Jahrgänge der 30er Jahre, gab es zunächst einen größeren Andrang auf die Hochschulen (vgl. OEHLER: 1989, S. 14 -15). Die Expansionsphase zeichnete sich u. a. dadurch aus, bei gleichzeitiger Konsolidierung der bestehenden Hochschulstrukturen eine größere Aufnahmekapazität zu bilden. Somit wurde also einerseits die bestehende Starre und Inflexibilität der konservativ-traditionellen Elemente des Hochschulwesens wieder hergerichtet (Restauration), obwohl sich eine größere Studentenmenge mit neuen Studien-Bedürfnissen formierte. Im Zuge des regionalen Schulausbaus, durch gezielte „Bildungswerbung“ und durch die Bildung des „Neuen Mittelstandes“ war der Weg für die wachsende Akademisierung beruflicherseits geschaffen. Die Hochschulplanung war nicht mehr bloß Notbehelf, sondern eine Planung langfristiger Art, die das Schulwesen mitberücksichtigte. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Studienplatznachfrage, nicht etwa auf die neu entstehenden Berufsfelder. Die Parteien trugen diese Entwicklung durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen mit dazu bei. Das sogenannte „Honnefer-Modell“ diente nun der finanziellen Absicherung der Studierenden. Es wurde 1955 in Bad Honnef beschlossen, als es darum ging, ein neues Reformkonzept aufzustellen. Erst 1971 wurde diese allgemeine Studienförderung durch eine neue abgelöst (vgl. OEHLER: 1989, S. 47). In Anlehnung an das von Briten formulierte Hamburger „Blaue Gutachten“ von 1948, das eine neue

Fachausbildung mit demokratischem Universitätsbetrieb verbinden wollte, bezogen sich „die Oberaudorfer Gespräche seit 1950, die Tübinger Beschlüsse von 1951 und die von Westdeutscher Rektorenkonferenz und Hochschullehrerverband 1952 veranstaltete Hinterzartener Reformtagung“ (OEHLER: 1989, S. 25) auf diesen demokratischen Wissenschaftsbegriff. Dies hatte aber paradoxerweise zur Folge, dass man Wissenschaft und Politik nicht miteinander vermischen wollte, sodass die Idee des Kulturstaats wieder aufkam. Demokratisch war also nur die Forderung, dass die Universität in ihrer Arbeit nicht durch den Staat manipuliert werden sollte. Dennoch war die damit verbundene Autonomie der Hochschule undemokratisch bezogen auf die hochschulinternen Angelegenheiten (Verwaltung, hierarchischer Aufbau, Bestimmungsrechte, Lehrplan, ...).

Infolgedessen konzentrierten sich, um sich als Hochschule von gesellschaftspolitischen Themen zu distanzieren, zukünftige Reformbemühungen schwerpunktmäßig auf die Gestaltung des Studiums. Das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Lehre und Forschung sollte durch das „Studium Generale“ wieder verwirklicht werden (vgl. OEHLER: 1989, S. 25). Der dort formulierte hochschulische Bildungsauftrag verknüpfte Elemente der Weimarer Tradition der Reformpädagogik mit der Debatte um ein „Studium Generale“, um das Studium attraktiver zu gestalten und die Stofffülle aufzuheben. Die Freie Universität Berlin versuchte, diesen Trend zu fördern, verlor aber im Laufe der Zeit an Einfluss. Früh kritisierten Studenten in einer Denkschrift zu einem Kongress über studentisches Zusammenleben die ideologische Vorstellung einer Gemeinschaft der Studierenden mit der Hochschule, die durch Selbsterziehung und den Anspruch der Persönlichkeitsbildung geprägt sein sollte. Diskussionen entbrannten, inwieweit die Universität beruflich orientiert sein dürfte bzw. wie das Humboldt'sche Bildungsideal durchzusetzen sei. Dass die Hochschulen zunehmend versuchten, sich nun doch indirekt durch die Kreation neuer Studiengänge dem Arbeitsmarkt anzupassen, wurde auch unter Habermas und Schelsky kontrovers thematisiert (vgl. OEHLER: 1989, S. 134 - 137). Doch verstärkte sich der berufliche Aspekt der Hochschulbildung erst in den 1970er Jahren (vgl. OEHLER: 1989, S. 165). Mitte der 50er Jahre setzte sich der Bund verstärkt für die finanzielle Förderung der Forschung ein. 1962 einigten sich Bund und Länder darauf, Forschungseinrichtungen gezielt und koordiniert zu fördern (vgl. OEHLER: 1989, S. 130 - 131).

Die Zahl der Studierenden nahm in den 50ern ständig zu. Zwar war das Studium zunächst noch in der Regel relativ frei gestaltet und deswegen mehr oder weniger schnell zu durchlaufen, doch entwickelten sich in den 50er Jahren erste Hürden, die die Motivation, ein Studium aufzunehmen,

sinken ließen. Erste Klagen der Dozenten wurden laut, dass die Studenten unfähig wären, zu studieren (vgl. OEHLER: 1989, S. 44 - 45). Mithilfe der Erklärung der Göttinger Professoren, die sich 1957 gegen die atomare Aufrüstung Deutschlands wandten, bildeten sich erste Vorläufer der Studentenbewegung, die erst in der zweiten Hälfte der 1960er vollends ihre politische und gesellschaftliche Wirkung entfalten konnte. Die sich nun entwickelnde Studentenbewegung sah in den Normierungen der Studiengänge den Versuch, die Studentinnen und Studenten so zu binden, dass sie, hochschulpolitisch gesehen, „neutralisiert“ werden sollten (vgl. OEHLER: 1989, S. 26).

Nachdem der Wiederaufbau einigermaßen vollzogen war, war man in der dritten Strukturveränderung der Hochschulverwaltung geneigt, die Assistenten und Studenten im Bezug auf das Mitbestimmungsrecht zu berücksichtigen. Die „Ordinarienuniversität“ sollte in eine „Gruppenuniversität“ umgewandelt werden. Der Mittelbau und die Assistenten gewannen gegenüber den Ordinarien etwas mehr an Bedeutung, was zumindest die Lehre betraf. Die Beteiligung an Gremienentscheidungen im universitären Bereich stiegen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurde ebenfalls etwas verbessert. Doch sprach man noch 1956 auf der Westdeutschen Rektorenkonferenz davon, die Nichtordinarien nur in Ausschüssen zuzulassen, die nur ihre Selbstverwaltung betraf. Erst die später einsetzende Studenten- und Assistentenbewegung konnte ein allgemeines Umdenken der Verantwortlichen der Hochschulpolitik bewirken (vgl. OEHLER: 1989, S. 121). Auf der Seite der Lehrenden wurden weitere strukturelle Änderungen sichtbar. Trotz aller Vorsätze (im Sinne Humboldts), die die Beschlüsse und Tagungen beinhalteten, sprach man sich doch für ein stark fachwissenschaftliches Studium aus. Die Forschung erhielt ein Übergewicht.

Die institutionelle Änderung hingegen betraf vor allen Dingen die Integration der Lehrerbildung. Während zuvor Pädagogische Hochschulen für die Lehrerausbildung verantwortlich waren, wurde nun diese Ausbildung von Universitäten übernommen, sodass diese Ausbildung verwissenschaftlicht wurde. „Pädagogische Akademien“ erhielten 1958 den Status einer Hochschule, wobei die Selbstverwaltung erst in den 60ern zugelassen wurde (vgl. OEHLER: 1989, S. 99 - 100). In diesem Zusammenhang wurden neue Universitäten gegründet, um die Zunahme an Studenten zu verkraften und um zu gewährleisten, regional eine ausreichende und breitgefächerte Hochschulbildung anbieten zu können. Gab es 1950 nur 2 % an Erwerbspersonen mit einem Hochschulabschluss, so stieg der Anteil derjenigen kontinuierlich an. Immer noch ist die Arbeitslosigkeit unter Akademikern geringer als unter Nicht-Akademikern (vgl. OEHLER: 1989, S.

111 - 112). Das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Lehre und Forschung verlor dennoch dabei an Bedeutung. Exemplarisches Lernen sollte den Stoff verkürzen, Studiengänge wurden zunehmend stärker reglementiert. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates gingen bewusst dahin, Forschung und Lehre voneinander stärker zu entbinden. Ziel war es, die einst so mächtige Lehre so einzuschränken, dass der Forschung mehr Freiraum gegeben wurde (vgl. OEHLER: 1989, S. 17 - 19). Ende der 50er Jahre setzten Diskussionen ein, die strukturellen Reformen durch die Entkonfessionalisierung, durch den Forschungsbezug, durch eine Praxisorientierung, Pädagogisierung und Professionalisierung durchzusetzen. Das „finanzielle Polster“ dieser Zeit erlaubte noch solche Diskussionen (vgl. OEHLER: 1989, S. 100). Berufliche Bildungseinrichtungen gab es viele. Im Laufe der Nachkriegszeit studierten junge Menschen im größeren Umfang die Ingenieurwissenschaft, wobei andere Höhere Fachschulen (Wirtschaft, Sozialwesen) ebenfalls an Beliebtheit zunahmten (vgl. OEHLER: 1989, S. 103).

Um die Phase des Wiederaufbaus und der Konsolidierung des deutschen Hochschulwesens ergänzend zu charakterisieren, möchte ich auf einige Aspekte verweisen, die Hans-Werner Prahl berücksichtigt. Im Gegensatz zu Oehler verweist Prahl meines Erachtens etwas deutlicher auf den paradox erscheinenden Entwicklungsverlauf des Hochschulbereichs. Damit meine ich den Umstand, dass sich ein hierarchisch gestuftes Hochschulwesen in einer demokratischen (also prinzipiell nicht-hierarchischen) Gesellschaft entwickelt hat. Man müsste doch davon ausgehen, dass sich gerade nach dem diktatorischen, nationalsozialistischen Regiment eine in allen Institutionen demokratisch bzw. enthierarchisierte Gesellschaftsordnung durchgesetzt hätte. Insofern verwundert es nicht, wenn Prahl konstatiert, dass es keinen wirklichen Neuanfang im Hochschulwesen des neuen Deutschlands gab. Zwar orientierte man sich formal an Demokratie und Liberalität, doch galt es, die traditionellen Elemente wieder aufzubauen, so der Autor. Das leitende Modell war die hierarchische Ordnung der Ordinarienuniversität. So kam es, dass die Hochschulstruktur wieder undemokratische Züge trug. Lehrstuhlinhaber blieben weiterhin diejenigen, die sich gegenüber dem Mittelbau und den Studenten behaupten konnten.

Im Gegensatz zum nationalsozialistischen Staat, der wesentlich die Hochschulpolitik bestimmte, genoss die Hochschule der Nachkriegsjahre eine gewisse Souveränität. Man distanzierte sich von der gegenwärtigen Politik, wobei eine formale Bejahung gegenüber Demokratie vertreten wurde. In diesem Sinne schrieb die Gesellschaft der Hochschule keine politische Wirkung zu, da die Universitäten überparteilich sein sollten. Doch wissen wir, dass in den späten 1960er Jahren gerade

die Universität auch die Funktion besaß, Ausgangspunkt und Schauplatz vieler politisch motivierter Proteste zu sein (vgl. PRAHL: 1978, S. 328 - 330). Prahl sieht also in dieser unmittelbaren Nachkriegszeit zwei zentrale Aspekte der Hochschulentwicklung. Einerseits musste das nationalsozialistische „Erbe“, also die nationalsozialistische Vergangenheit irgendwie überwunden, um nicht „verarbeitet“ zu sagen, werden. Im Zeitraum von 1949 bis 1955, meint Prahl, die Phase der „Demokratisierung von oben“ ausmachen zu können, was die überwiegend amerikanischen Versuche umfasst, die Deutschen zur Demokratie zu erziehen. Gleichzeitig sieht der Autor die Tendenz der „Stabilisierung und internen Differenzierung“ im Zeitraum von 1950 bis 1955. Diese Charakterisierung ähnelt Oehlers Beschreibung, der den Wiederaufbau und die Konsolidierung des Hochschulwesens sieht. Deshalb werde ich an dieser Stelle diesen Aspekt nicht weiter ausführen, sondern dort wieder bei Prahl ansetzen, wo er die Studentenbewegung etwas beleuchtet, die Oehler nur sehr knapp angerissen hat. Mir geht es darum, einen weiteren Widerspruch aufzuzeigen, wie es kommen konnte, dass Hochschulen, die sich eigentlich von der Politik distanzieren, u. a. politischer, linker Widerstand unter den Studentinnen und Studenten, aber auch unter einigen gesellschaftskritischen Mitgliedern Hochschulwesens bildete.

War die Universität direkt nach dem Krieg eigentlich als apolitischer Raum verstanden worden, kehrte sich ihre Bedeutung diesbezüglich ins Gegenteil um. Proteste, Revolten und politische Unruhe bildeten sich Ende der 50er Jahre im universitären Bereich. Man demonstrierte zunehmend gegen gesellschaftlich geduldeten oder tabuisierten Ereignissen oder Inhalten. Somit fungierte gerade die Universität als politische Willensbildung unter den Studentinnen und Studenten. Doch schnell verebbte diese erste Welle von Protesten in der Zeit des deutschen Wirtschaftswunders. In der Adenauer-Ära begrenzte sich der Protest auf osteuropäische Zustände, was auch eine Betonung des europäischen Gedankens mit sich brachte (vgl. Prahl: 1978, S. 330 - 331). Wir befinden uns hier mitten in der Phase der „Stabilisierung und internen Differenzierung“ (1950 - 1965). Damit wird angedeutet, wie sich die universitären Strukturen verfestigten und weiter spezialisierten (vgl. Prahl: 1978, S. 332). Dass sich die undemokratischen Universitätsstrukturen festigen konnten, hing also u. a. damit zusammen, dass studentische Proteste in einer Zeit des allmählich beginnenden deutschen Wirtschaftswunders kaum Gehör fanden. Das an den Berufen orientierte System von Universitäten, speziellen Hochschulen, Technischen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen wurde zunehmend als ungeeignet empfunden. 1959 empfahl ein Gutachten des Bundesinnenministeriums, die Zahl der Studierenden zu erhöhen (vgl. Prahl: 1978, S. 336). Doch blieb die hochschulische Bildung bis in die zweite Hälfte der 60er Jahre hinein ein System, das die

"Von der Stagnation..." © by Silvio Ströver: http://paedblog.de/onlineversion_stroever_bildungsexpansion_.pdf

„Elite“ ausbildete. Akademische Verhaltensmuster und Wertvorstellungen führten weitestgehend zu angepassten Studierenden (vgl. Prahl: 1978, S. 339 - 340).

Um das Begriffspaar „Bildungsstagnation - Bildungsexpansion“ statistisch etwas zu beleuchten, werde ich im folgenden Absatz einige Zahlen und Daten nennen. Hier wird ebenfalls deutlich, wie zwei sich widersprechende Tendenzen gleichzeitig Bestand haben konnten, auch wenn sich die Schwerpunkte etwas verschoben haben. Einerseits wuchs die Zahl der Hochschuleinrichtungen und Hochschulangehörigen, was eigentlich erhöhte Flexibilität und Anpassung bedeutet hätte, andererseits tendierte das tertiäre Bildungssystem zur Starre und Trägheit, was der Begriff der „Massenuniversität“ mit all seinen unangenehmen Konnotationen versinnbildlicht.

Thomas Ellwein beschreibt den Wunsch vieler kriegsgebeutelten Eltern, ihren Kindern eine gute Bildung zukommen zu lassen. Dies ergab u. a. einen rapiden Anstieg der Abiturienten. Während 1936 ca. 37.000 Studentinnen und Studenten zu unterrichten waren, gab es 1943 über 63.000 von ihnen. Bis 1950 wurden in 17 Universitäten und sieben Technischen Hochschulen ca. 110.000 Studenten unterrichtet. Diese Zahl klingt relativ hoch, doch dafür, dass 1931 ca. 125.000 Studenten eingeschrieben waren, hat es doch sehr viel Zeit in Anspruch genommen, die Hunderttausend-Marke zu durchbrechen (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 236 - 237).

Wie oben schon erwähnt, gab es bereits in den 40er Jahren einen allmählichen Anstieg an Studierenden. 1959 gab es ca. 200.000 Studenten, wobei 39.000 in Technischen Hochschulen studierten. Bei 55 Mio. Einwohnern kamen auf 10.000 von ihnen 33 Studenten, was im Vergleich zu 1933 eine Verdreifachung bedeutete, nur das sich die Studienbedingungen dramatisch verschlechtert hatten. Somit lässt sich erklären, wie es in den 50ern zu dieser relativ großen Studentenzahl kam (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 236 - 237). Dies erschwerte allmählich die Studienbedingungen. So verwundert es nicht, dass die Studentinnen und Studenten zunehmend mehr Zeit für ihr Studium in Anspruch nahmen. Trotz drängender Probleme verschob man auf hochschulpolitischer Ebene die Entscheidungen, die eine bessere Strukturierung und Organisierung des Hochschulwesens und andererseits den Bau neuer Hochschulen bedeutet hätte. Die damalige Politik und die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) bevorzugten Erhalt und Ausbau statt Neubau und Umgestaltung. Man versuchte, Bestehendes zu verbessern, anstatt Neues hinzuzufügen (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 237 - 238). Um sich selbst aufzuwerten, verhinderten die Universitäten eine zweckmäßige Arbeitsteilung. Sie sprachen z. B. den Hochschulen, die Lehrer ausbildeten,

"Von der Stagnation..." © by Silvio Ströver: http://paedblog.de/onlineversion_stroever_bildungsexpansion_.pdf

jeglichen Wissenschaftsanspruch ab, sodass die kommenden Lehramtskandidaten in die ohnehin überlasteten Universitäten strömten. Technische Hochschulen werteten ebenfalls aus ihrer Sicht die Fachhochschulen ab, sodass deren Studenten quasi an die übervollen Technischen Hochschulen wechselten. Die Folge war, dass übermäßig viele Studenten sich in Universitäten und Technischen Hochschulen aufhielten, was in den kommenden Jahren bei den Studierenden vermehrt für Protest sorgte (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 238 - 239).

3.2 Die Proteste & Reformen:

Im folgendem geht es um die Zeit der Studentenproteste und um die Reaktionen des Hochschulwesens in Form von Reformen und Bildungsplänen.

Wie ich oben angeführt habe, gab es viele Gründe für die folgenden Proteste und Reformen. Armut und schlechte Studienbedingungen, ein alltäglich überfüllter Hörsaal, bürokratische Hindernisse, aber auch allmählich aufsteigende gesellschaftskritische, politisch motivierte Tendenzen führten zu einem veränderten Selbstverständnis von Hochschule und Studierenden. Daneben gab es 1969 einen Regierungswechsel, den sogenannten „Sputnik-Schock“, die „Flower-Power-Bewegung“, die Spiegel-Affäre, die RAF-Gründung und weitere Ereignisse im gesamtgesellschaftlichen Rahmen, die das traditionelle Denken und Handeln auf jeder Ebene beeinflussten, und somit auch auf der Hochschulebene. Im weiteren Text werde ich einige Aspekte darstellen, die meiner Ansicht nach die Hochschullandschaft wesentlich beeinflusst haben.

Oehler gibt aus der Sicht der Studierenden wieder, wie sich im Laufe der 60er Jahre ein verändertes Studierverhalten abzeichnete: Universitäten wurden seltener gewechselt, Auslandsstudienaufenthalte nahmen ab, die Studienzeiten verlängerten sich und die Abbruchquote stieg. Der bisher gleichmäßig verlaufene Studentenzuwachs entwickelte sich nun differenziert. Die aufgestiegenen Ingenieurwissenschaften verzeichneten im Gegensatz zu den Sprach- und Kulturwissenschaften eine stagnierende Zahl von Studierenden. Gleichzeitig wurde das Fächerangebot in der hochschulischen Bildung vergrößert. Strengere Reglementierungen kontrollierten zunehmend die Studienbedingungen, sodass auf diese Weise der freien Forschung mehr Raum gegeben und die überbetonte Lehre eingegrenzt wurde. Die Verantwortung der Lehrenden wurde weiterhin gestärkt und ihre Handlungsräume in Bezug auf Selbstverwaltung, Forschung und Lehre ausgeweitet (vgl. OEHLER: 1989, S. 15 - 20).

Ende der 60er Jahre gab es verschiedene Länder-Gesetze, die, zusammen mit dem 1976 beschlossenen Hochschulrahmengesetz, bewirkten, dass die zentrale Hochschulleitung gestärkt hervorging (längere Wahlperioden), die Fachbereiche handlungsfähiger arbeiten konnten und der Mittelbau der Hochschulen in allen Bereichen gegenüber den Ordinarien etwas aufgewertet wurde. Der Prozess lief dahingehend weiter, dass einige Institute, die ursprünglich nicht im universitären

Bereich angesiedelt waren, nun ins Hochschulwesen integriert wurden (z. B. Ingenieurschulen). Die Lehrerausbildung wurde in die Hochschule miteinbezogen, sodass Verwissenschaftlichung, eine Pädagogisierung und eine didaktisch-theoretische Berufseinführung zur Professionalisierung des Lehrerberufs führte. Weitere Hochschulen wurden gegründet, um vorhandene Einrichtungen zu entlasten und das Bildungsangebot zu verbessern. Lerninhalte wurden zugunsten des exemplarischen Lernens aufgegeben (vgl. OEHLER: 1989, S. 20 - 21). So kam es in den 70ern zu einer Verdoppelung der Ausbildungskapazitäten. Durch diese Expansion stieg aber auch zugleich der Druck, die Studieninteressierten stärker zu selektieren (ZVS).

Gleichzeitig durften immer mehr Menschen ein Studium aufgreifen. Im Rahmen der Reform des Hochschulzugangs 1972 wurde beschlossen, dass das klassische, humanistische Verständnis von Hochschulreife aufgegeben wurde. Stattdessen wurde ein Abschlusszeugnis entwickelt, das Wahlpflicht- und Wahlfächer beinhaltete. Mithilfe eines einheitlichen Punktesystems sollte die Leistung bestimmt werden. Einerseits begrüßte man die frühe Spezialisierung, die in der Oberstufe durch die Wahlmöglichkeiten nun gegeben waren. Gleichzeitig vermissten die Vertreter der Hochschulen eine breite Allgemeinbildung, was die Studierfähigkeit einschränken würde (vgl. OEHLER: 1989, S. 31 - 32).

Trotz einer Politik, die die Studienwahl (offiziell) nicht negativ beeinflussen wollte, war der quantitative Zuwachs an Studierenden so groß, dass die Bildungseinrichtungen in einigen Studiengängen Zulassungsbeschränkungen vornehmen mussten (z. B. in der Medizin). 1974 bemühte sich die Westdeutsche Rektorenkonferenz vergeblich um eine Hochschulzugangsprüfung, womit das Punkte-Abitur an Bedeutung verloren hätte (vgl. OEHLER: 1989, S. 38).

Modellversuche begleiteten den Expansionsprozess. In Dortmund sollte z. B. die Praxis und der Bezug zur Region in Studium betont werden. Es bildeten sich Fachhochschulen, die Ingenieurschulen und die meisten Höheren Fachschulen in sich vereinigten. Manche Fachhochschulen wurden sogar in die Universität integriert, wobei diese dann Gesamthochschulen darstellten. Insgesamt bemühte sich die Studienreform um eine berufliche Ausrichtung, um soziale Chancengleichheit bei der Aufnahme eines Studiums und um die Aufhebung der traditionellen, institutionellen Trennung der Hochschularten.

Die Studentenbewegung forderte ebenfalls einen stärkeren Praxisbezug, doch sollten die Leistungsmaßstäbe entsprechend verändert werden (vgl. OEHLER: 1989, S 20 - 21).

In einem Punkt näherten sich die Hochschulen der Chancengleichheit an, da der Anteil der Mädchen bzw. der jungen Frauen, was auch auf die schulische Verbesserung zurückzuführen ist, gestiegen ist. Oehler begründet diese positive Entwicklung mit der Frauenemanzipation in den späten 60ern und einem daraus resultierenden allgemeinen Umdenken, was die berufliche und familiäre Einstellung betrifft. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass der hohe Anteil an Abiturientinnen, die studierten, von 90 % auf 70 % absank. In den 70er Jahren gab es Schwierigkeiten, Lehramtskandidaten einzustellen. Zudem nahmen Frauen aus den sozial niedriggestellten Gesellschaftsschichten erheblich weniger oft ein Studium auf als Frauen aus bessergestellten Positionen (vgl. OEHLER: 1989, S. 34 - 35). Die schwierige Lage der Lehramtsstudentinnen und -studenten brachte es mit sich, dass andere „Buchwissenschaften“ studiert wurden (besonders Diplom-Pädagogik und Studiengänge im sozialpädagogischen Bereich) (vgl. OEHLER: 1989, S. 37).

Die Universität sollte durch und durch demokratisch aufgebaut und diesbezüglich kontrolliert und an demokratischen Prozessen innerhalb der Gesellschaft beteiligt werden. Die ursprüngliche Kritik, die Hochschulbildung zu verbessern, bezog sich nun auf die Gesellschaft. Autorität sollte einer echten Demokratie weichen und gesellschaftliche Zwänge abgebaut werden. (vgl. OEHLER: 1989, S. 20 - 21).

Bildung wurde neu diskutiert und ihre Qualität angezweifelt.

Erste Debatten bezüglich der Studienreform wurden um die Humanisierung der Arbeitswelt geführt. Es ging u. a. darum, besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern, die sozialen, gesellschaftskritischen und ökologischen Aspekte der Arbeit hervorzuheben, womit alte reformpädagogische Inhalte der Ganzheitlichkeit aufgegriffen wurden (vgl. OEHLER: 1989, S. 72).

Im Zuge der Studienreform wurde z. B. im Bereich der Erwachsenenbildung, die sich in den 60er Jahren zunehmend etablierte, der Begriff des „lebenslangen Lernens“ diskutiert. Insofern wird hier im Ansatz deutlich, dass das klassische Bildungsverständnis, dass Bildung vom Alter abhängig macht, zugunsten einer modernen Fassung, selbstbestimmt (altersunabhängig) und situativ (je nach wirtschaftlichem Bedarf, z. B. die Computerisierung) zu lernen bzw. lernen zu müssen, abgelöst wurde. Im 2. Paragraphen des Hochschulrahmengesetzes erhielt die Erwachsenenbildung 1973 die wissenschaftliche Prägung, auch wenn die Adressaten der Erwachsenenbildung nicht unbedingt die Hochschulreife als Zugangsberechtigung erlangt zu haben brauchten. Eingeführte Fernstudiengänge

"Von der Stagnation..." © by Silvio Ströver: http://paedblog.de/onlineversion_stroever_bildungsexpansion_.pdf
ergänzten das Bildungsangebot, um die Massenuniversität zu entlasten (vgl. OEHLER: 1989, S. 74 - 75).

Ellwein:

Auch Ellwein bestätigt, dass es in dieser Zeit der Proteste und Reformen drei wichtige Problembereiche gab, mit denen sich das Hochschulwesen und der Staat auseinander zu setzen hatten (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 242). Zunächst ging es um die Hochschulverfassung, die eine Positionsverbesserung der Nichtordinarien und eine weitere Demokratisierung vorsah. Zudem diskutierte man das Studium an und für sich und forderte eine Studienreform. Schließlich wurde versucht, soziale Fragen zu lösen und Chancengleichheit für Studierende zu gewährleisten. Im übrigen geschah dies auch in Konkurrenz zur DDR, die es verstand, soziale Sicherheit unter den Studierenden zu schaffen.

Obwohl die Zahl der Studentinnen und Studenten stetig und enorm wuchs, reagierten die Verantwortlichen erst sehr spät. Es wundert nicht, dass dadurch die Studentenrevolten Ende der sechziger Jahre aufkamen. Der Autor beschreibt, dass hochschulpolitische Maßnahmen anschließend auch schnell umgesetzt wurden, es aber nicht gereicht hatte, wesentliche Mängel (bis heute) zu beheben (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 243). Zwar wurde sehr viel an Geldern für die Hochschulpolitik ausgegeben und so viel verändert und neu gebaut wie noch nie, doch blieben wesentliche Aufgaben ungelöst. Im Endergebnis wurden viele neue Hochschulen gegründet, begrenzte Hochschulen im vollem Umfang ausgebaut oder es wurden solche Einrichtungen in vorhandenen wissenschaftlichen Hochschulen integriert. Die Gründe, die letzten Endes dazu führten, seien so zahlreich, dass man nur auf wenige Stichworte hinweisen könne, so der Autor: man kritisierte die einseitige Restauration des Hochschulwesens, die in den fünfziger Jahren stattgefunden hatte, Picht und andere machten auf die „deutsche Bildungskatastrophe“ aufmerksam. Wirtschaftliche Überlegungen verstärkten diesen Trend, Bildung als einzige „Ressource“ Deutschlands, welches kaum Rohstoffe besitzt, zu fördern. Hinzu kamen liberale und linksorientierte Gedanken, Bildung sei grundsätzlich Recht eines jeden, aber auch berufliche Anforderungen bewirkten, dass neu über Bildung bzw. Ausbildung nachgedacht wurde (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 243).

3.3 Reformmüdigkeit & Studentenmassen:

Ellwein zeigt, wie sehr sich das Zahlen-Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verschlechtert hat. Auch wenn sich die Zahl des Hochschulpersonals stark vergrößert hat, so sind die Massen der Studierenden so groß geworden, dass ein gut betreutes Lernen an deutschen Hochschulen nur selten erreicht werden kann. Es ist schwierig, pauschale Aussagen statistischer Art darzustellen. Beispielsweise hat sich der Begriff des Professors gewandelt, so dass es verschiedene „Arten“ von Dozenten gibt, die nicht unbedingt einen Professorentitel tragen. Die statistische Erfassung des Personals ist daher nicht einheitlich.

Das Berufsbild des Professoren hat sich zudem sehr gewandelt. Während eine typische Universität eher klein war und hauptsächlich aus Professoren bestand, die in der Regel alles selbst regelten, so ist die Professorin bzw. der Professor in der heutigen Zeit nicht mehr in der Lage, frei über Materialien und Gelder oder über Inhalte zu verfügen. Langfristige Planungen bestimmen die Bemühungen der in den Entscheidungsgremien sitzenden Professorinnen und Professoren. Politische, wirtschaftliche oder andere Interessen spielen dabei eine bedeutsame Rolle. Von der Organisation her ist die Tendenz der Verrechtlichung zu beobachten. Dies hängt aber damit zusammen, Gleichheit unter den vielen Studierenden zu schaffen. Man benötigte also Normen und Vorschriften, um die große Studentenschaar im gleichen Maße zu behandeln (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 247). Dies hatte jedoch zur Folge, dass Hochschulgesetze bzw. hochschulische Regelungen politisches Gewicht erhielten und damit Probleme oder Ansprüche in die öffentliche Ebene versetzten. CDU-Politiker setzten sich eher für konservative Werte ein und unterstützten damit die Professoren, während SPD-Politiker sich eher für die Studentenschaft einsetzten.

Folglich ging die Autonomie der Hochschule da verloren, wo es um externe Angelegenheiten ging. Selbstverwaltung ist das wesentliche Kennzeichen der Organisationsstruktur des deutschen Hochschulwesens. Hochschulen können z. B. nicht über das Personal bestimmen, haben Staatsbeamte als Amtsträger und sind von der Personalpolitik des Staates abhängig. Der staatliche Einfluss ist so gewachsen, dass Prüfungsordnungen rechtlich geregelt und festgeschrieben sind. Ellwein sieht darin die Gefahr, dass ständige Gesetzesentwürfe und Neuregelungen dazu führen, den Handlungsspielraum der Lehrenden immer mehr einzugrenzen. Interessanterweise sieht der Autor gerade darin begründet, weshalb sich Studierende kaum noch für hochschulpolitische

Maßnahmen interessieren, da sie sowieso nicht von Dauer sind. Man passt sich schnell an und studiert, wobei das Studium nur noch als Übergangsphase in den Beruf gesehen wird (vgl. ELLWEIN: 1985, S. 249).

Ulrich Teichler fasst die letzten 20 Jahre wie folgt zusammen:

Zunächst stockten die Reformbemühungen der 70er Jahre (vgl. TEICHLER in: TIPPELT: 2002, S. 354). Im Zuge der allgemeinen, schlechter werdenden Wirtschaftslage wandte man sich sogar gegen die weitere Hochschulexpansion, da befürchtet wurde, „akademisches Proletariat“ heran zu bilden. Im Prinzip setzten Hochschulpolitiker diese Expansion mit erhöhten Beschäftigungsproblemen Hochschulangehöriger gleich. Erst das Bundesverfassungsgericht wehrte stärkere Zulassungsbeschränkungen ab. Demografische Veränderungen bewirkten eine immer stärker werdende Zahl von Studierenden, die man jedoch aus finanziellen Gründen nicht entsprechend betreuen konnte. Um keinen Konflikt zwischen den Generationen von Studierenden zu schaffen, entschied man sich 1977 für die „Öffnung der Hochschulen“, um unter unveränderten Lehrbedingungen bis in die 80er Jahre hinein die große Menschenmasse unterrichten zu können. Die 80er Jahre brachten eine Überprüfung der Reformvorhaben mit sich. Es wurden eher Kompromisse geschlossen, als innovative Reformideen umgesetzt. Junge Nachwuchswissenschaftler sollten besser gefördert werden, während Gesamthochschulen thematisch keine Rolle mehr spielten. Ein wesentlicher Diskussionspunkt bestand zudem darin, die zunehmende Studiendauer (-in der Regel bis zu sieben Jahren-) zu kritisieren. Im wesentlichen konnten keine Ursachen dafür ausfindig gemacht werden (vgl. TEICHLER in: TIPPELT: 2002, S. 355).

Mit der deutschen Wiedervereinigung kam die Überlegung auf, die westdeutsche Hochschullandschaft neu zu ordnen und übersichtlicher wie in den neuen Bundesländern zu gestalten. Doch scheint es, so Teichler, als ob sich die westdeutschen Hochschulstrukturen auf die ostdeutschen übertragen haben. Der Begriff „Managementkultur“ spiegelte den Versuch wieder, Hochschule modern und effizient zu organisieren. Aber auch hier sieht der Autor noch großen hochschulpolitischen Handlungsbedarf, wenn er das Hochschulwesen im Jahr 2000 als eine „Experimentier-Spielwiese“ charakterisiert (vgl. TEICHLER in: TIPPELT: 2002, S. 355).

Die zunehmende Mobilität der Studierenden, das zusammen wachsende Europa und der erhöhte wirtschaftliche Druck auf den Standort Deutschland führten u. a. dazu, Hochschule im internationalen Rahmen neu zu sehen und zu gestalten. Durch Förderprogramme, wie z. B. das

"Von der Stagnation..." © by Silvio Ströver: http://paedblog.de/onlineversion_stroever_bildungsexpansion_.pdf

ERASMUS-Programm, sollte hochschulische Bildung europaweit ermöglicht und verbessert werden. Das nach angelsächsischem Vorbild in vielen Studiengängen neu eingeführte Credit-System sollte einheitliche Studienbedingungen herstellen. Die englische Sprache wird also auch in der deutschen Universität zukünftig eine bedeutsamere Rolle spielen (vgl. TEICHLER in: TIPPELT: 2002, S. 357).

04. Fazit:

Es wäre denkbar, die aktuelle Situation noch deutlicher dar zu stellen. Überhaupt könnten viele davor liegende Ereignisse noch expliziter beschrieben werden, um ein genaueres Bild des deutschen Hochschulwesens zu erhalten. Doch dies kann auch dazu führen, dass ein unüberschaubares Bild gezeichnet wird, sodass die wesentlichen Merkmale übersehen werden. Daher habe ich mich auf die Beschreibung der drei genannten Phasen konzentriert, auch wenn es anders möglich gewesen wäre. Mir ist aufgefallen, dass verschiedene Autoren aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Daher war es nicht einfach, aus der Fülle des Materials einen geeigneten „roten Faden“ heraus zu arbeiten. Ich würde auch nicht sagen wollen, eine klare Linie zeichnen zu **wollen**. Es ist nur möglich, sich einige Aspekte heraus zu suchen, die man dann versucht, dar zu stellen.

Mir war es wichtig, die Ausgangssituation im Allgemeinen etwas genauer zu beschreiben, um auf diese Weise die hochschulpolitischen Bemühungen in der Nachkriegszeit verständlicher zu machen. Mir ist aufgefallen, dass die heutigen Probleme im Hochschulwesen auch indirekt in der unmittelbaren Nachkriegszeit zu finden sind. In den 40er Jahren, und auch in den darauf folgenden Jahren, wurde das Prinzip gesetzt, auszubauen, was vorhanden war, statt neue Hochschulen zu bauen. Man versuchte also, an den vorhandenen Ressourcen anzuknüpfen, da Geld knapp war und weil, so denke ich, der Wunsch geboren war, das Erfolgreiche in der Vergangenheit, also vor Hitlers Ernennung zum Reichskanzler, wieder zu erlangen. In der Not erinnert man sich. Es war den Deutschen wichtig, sich international wieder zeigen zu können, auch wenn dies kurz nach dem Krieg noch so gut wie undenkbar erschien.

Längerfristig führte dies also zu den sogenannten „Massenuniversitäten“, die eigentlich eher ungünstige Lehr- und Lernvoraussetzungen schafften. Insofern hatte man das Gegenteil von dem erreicht, was beabsichtigt war. Zudem muss berücksichtigt werden, dass (Hochschul-) Strukturen, die sich Jahrzehnte lang ohne wesentliche Korrektur gebildet und gefestigt haben, kaum zu verändern sind.

Ich denke, dass es sehr viele Jahre noch in Anspruch nehmen wird, die deutsche Hochschullandschaft zu verbessern, allerdings auch nur dann, wenn versucht wird, wesentliche Problem zu lösen. Doch da es an Geld in den öffentlichen Kassen mangelt, wird wohl keine

"Von der Stagnation..." © by Silvio Ströver: http://paedblog.de/onlineversion_stroever_bildungsexpansion_.pdf

wirkliche Besserung zu erwarten sein.

Die jetzigen Maßnahme sind aus meiner Sicht „Kosmetik“-Behandlungen. Das äußere Erscheinungsbild der Universität wird zwar den modernen Bedürfnissen angepasst, jedoch bleibt das „Gesicht“ dasselbe. Es ist schwer, Alternativen zu zeigen, wenn klar ist, dass kein Geld da ist. So gesehen, scheint es keine echten Alternativen zu geben. Dann heißt es: warten auf bessere Zeiten.

05. Literatur:

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: **Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen: Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen bis 1975.** Verabschiedet auf der 13. Sitzung der Bildungskommission am 23./24. Februar 1968. Gedruckt in der Bundesdruckerei Bn 922021 1.69. S. 14.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): **PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.** Opladen: Leske + Budrich, 2001. S. 106, 174, 230.
- FRIEDEBURG, Ludwig von: **Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.** (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1015) Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1992. S. 281 -477.
- GERHARDT, Uta: **Wandlungen der Sozialstruktur in Westdeutschland 1945 bis 1949.** In: GLATZER, Wolfgang; OSTNER, Ilona (Hrsg.): Deutschland im Wandel: Sozialstrukturelle Analysen. (Gegenwartskunde: Sonderband, 11) Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1999. S. 49 - 64.
- OEHLER, Christoph: **Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945.** (Campus Forschung, Bd. 357, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf) Frankfurt a. M.; New York: Campus Verlag, 1989.
- PRAHL, Hans-Werner: **Sozialgeschichte des Hochschulwesens.** München: Kösel-Verlag, 1978. S. 326 -352.
- WULF, Peter: **Deutschland nach 1945: Gesamt-Deutschland unter den Besatzungsmächten und die Neuanfänge deutscher Politik (1945-1949).** In: BEHNEN, Michael; DÜLFFER, Jost; LANGE, Ulrich; MICHALKA, Wolfgang; SCHMIDT, Hans; VOGT, Martin (Hrsg.); VOLLRATH, Hanna; WENGENROTH, Ulrich; WULF, Peter: Deutsche Geschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag, 4., erweiterte Auflage, 1997. S. 776 - 802.