



**UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN**

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

1. Die drei Vorläuferinstitutionen

urn:nbn:de:hbz:466:1-8287

1. Die drei Vorläuferinstitutionen

1.1 Universitäten

1.1.1 *Bewahrung des Humboldtschen Erbes durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz*

"Mit der Gründung der Gesamthochschulen in der integrierten Form beginnen wir eine Veränderung der Hochschulstruktur, für die es ... seit der Erneuerung der deutschen Universitäten vor mehr als 150 Jahren kein Beispiel gegeben hat."¹ Mit dieser anspruchsvollen These eröffnete der verantwortliche Minister, Johannes Rau, Anfang August 1972 eine der Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens. Tatsächlich war die gleichzeitige Gründung von fünf wissenschaftlichen Hochschulen durch eine Landesregierung ein einmaliges Ereignis in der deutschen Hochschulgeschichte. Aber darauf bezog sich das Zitat nicht, sondern auf das Kernstück hochschulpolitischer Bemühungen: die Studienreform und auf das daraus abgeleitete Ziel struktureller Veränderungen. Raus Vergleich mit der seit mehr als 150 Jahren wiederkehrend als Vorbild zitierten Universität Berlin war ein Signal. Die Gesamthochschule sollte, wenn nicht dieses Vorbild ablösen, so doch ein anderes gleichwertiges Vorbild werden. Dabei blieb, wie in anderen vergleichbaren Redebezügen, der Charakter des Vorbildes sowie die zeitimmanente Qualität der Prägung von Universitäten seit Humboldt unbesprochen.

Im Mittelpunkt der Erneuerung der Universität im preußischen Staat des beginnenden 19. Jahrhunderts stand die Vorstellung der Bildung durch Wissenschaft. Im 18. Jahrhundert hatten Universitäten, neben beginnenden Versuchen wesentliche Kenntnisgebiete zu systematisieren, also den Weg vom Wissen zur Wissenschaft zu erschließen, - wobei "die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen"² sei, - vor allem die Funktion, berufsorientiert Staatsdiener auszubilden: Theologen, Juristen und Mediziner. Die dafür zuständigen drei oberen Fakultäten wurden seit dem Mittelalter durch eine vierte, die Artistenfakultät ergänzt, die der Studienvorbereitung diente.

Diese Organisationsform wurde zur Zeit der Erneuerung der preußischen Universität im wesentlichen beibehalten. Nur die Artistenfakultät erfuhr eine Aufwertung als philosophische Fakultät. Sie wurde nicht nur gleichrangig, sondern als der Kern der Universität angesehen. Diese auf den "philosophischen Unterricht (als) Grundlage von allem, was dort getrieben wird"³ ausgerichtete Universität konstruierte den Begriff von der Einheit der Wissenschaft als Soll. Die drei übrigen Fakultäten hätten eine unentbehrliche Praxis durch Theorie zu fundieren. Sie seien "Spezialschulen", weil sie sich unmittelbar auf die wesentlichen Bedürfnisse des Staates bezögen.⁴

¹ Rau, Johannes: Prinzipien der Hochschulpolitik, in: Presse- u. Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamthochschule, Angebot und Herausforderung, Düsseldorf, im Oktober 1972, S. 18.

² Humboldt, Wilhelm von: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (Juli 1809), in: Müller, Ernst (Hrsg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990, S. 275.

³ Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808), in: Müller, a.a.O., S. 180.

⁴ Ebd., S. 198.

Der politischmilitärische Niedergang Preußens während der napoleonischen Kriege und seine schwerwiegenden ökonomischen Folgen führten in allen wesentlichen staatstragenden Bereichen zur Reorganisation. Wesentliche Anstöße für Humboldt beim "Antrag auf Errichtung der Universität Berlin" waren das Theoriedefizit der Universitäten vieler deutscher Kleinstaaten, die weitgehend zu funktionsorientierten Staatsdienerschulen pragmatisiert worden waren, und die Aufwertung der früheren Artistenfakultät, der er selbst angehörte. Mit der Orientierung sollte ein deutsches Gegenmodell zu den französischen Spezialschulen entstehen, denn "unüberlegt handeln diejenigen oder sind von einem undeutschen verderblichen Geiste angesteckt, die nun eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen".⁵

Ein wichtiger Grund zur Hochschulreform war der Verlust der renommiertesten Universität Preußens, der Universität Halle. Sie sollte durch ein neues geistiges Zentrum in Berlin ersetzt werden. Bei der Gründung einer Universität sei die Hauptsache die "Wahl der in Tätigkeit zu setzenden Männer"⁶, die Ernennung der Universitätslehrer, die allerdings ausschließlich dem Staat vorbehalten bleiben müsse.⁷ Dabei ausschließlich auf die Berufung von Männern zu setzen, hing mit dem im 18. Jahrhundert einsetzenden Emanzipationsprozeß des Bürgertums zusammen. Den Söhnen der bürgerlichen Oberschicht wurde eine höhere Bildung erschlossen, damit ihnen Aufstiegspositionen offenstanden. Den Frauen wurde dagegen eine Ergänzungs- und Unterstützungsfunktion zugewiesen, damit der männliche Bürger für außerhäusliche Arbeits- und Politikfunktionen möglichst umfassend tätig werden konnte.⁸

Diese Geschlechterpolarisierung wurde im 19. Jahrhundert durch Ausschluß der Frauen u.a. von einem Universitätsstudium fortgesetzt. Die nur Männern zugänglichen Bildungseinrichtungen betrieben oft eine Pädagogik der Härte, um den männlichen Nachwuchs für die ältere Generation verfügbar zu machen. Die noch bis in das 20. Jahrhundert hineinreichende rechtliche Diskriminierung von Frauen an Universitäten⁹ und die zur psychischen Abhärtung entindividualisierenden Unterwerfungsakte des männlichen Nachwuchses durch Gehorsam, Anpassung, Unterwerfung und Regelbeachtung sind in der Bildungsgeschichte langdauernde, konstitutive Entwicklungen,¹⁰ die bis heute wirksam sind.

Die Humboldtsche Vorstellung von universitärer Bildung setzte Philosophie ins Zentrum der allgemeinen Theoriebildung im Sinne eines Erkenntnisinteresses und dessen Systematisierung. Humboldt formulierte diese Grundlage in Nachfolge und Vereinfachung Schleiermacherscher Grundlagenidee als "Einheit der Wissenschaft". Für die Anwendung findet sich bei Humboldt u.a. der Satz: "Die Universität nämlich steht immer in engerer Beziehung auf das

⁵ Ebd., S. 190.

⁶ Humboldt, Wilhelm von, ebd., S. 277.

⁷ Ebd., S. 282.

⁸ Vgl. Hausen, Karin: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, (Industrielle Welt, Bd. 21), Stuttgart 1976, S. 363-393.

⁹ Noch 1908 teilte das zuständige Ministerium im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen mit, daß Frauen ab dem WS 1908/09 als Studierende der Landesuniversitäten zugelassen werden, aber "aus besonderen Gründen mit Genehmigung des Ministers ... von der Teilnahme an einzelnen Vorlesungen ausgeschlossen werden" können. Zitiert nach Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität, Königstein/Ts. 1985, S. 179.

¹⁰ Vgl. Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt a.M. 1977.

praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht."¹¹ Dazu aber wurde von den Studenten erwartet, sich einen gemeinsamen philosophischen Bildungsfundus anzueignen, der zu dem Bewußtsein führen sollte, dem gebildeten Stand anzugehören. Im Laufe des 19. Jahrhunderts formierte sich daraus das in den deutschen Universitäten geprägte Elitebewußtsein als staatstragend und kaisertreu. Obwohl im Laufe des 19. Jahrhunderts, besonders durch die aufstrebenden und später dominierenden Naturwissenschaften, eine Ausdifferenzierung in Fachdisziplinen vorangetrieben wurde und damit die Einheit der Wissenschaft zerfiel, wurde weiterhin von der "Einheit der Wissenschaft" gesprochen.

Ebenso überdauerte das akademische Standesbewußtsein auch noch die Weimarer Republik. Sie wurde als Verursacherin einer unerwünschten Veränderung bisheriger gesellschaftlicher Ordnung weitgehend abgelehnt, teilweise sogar bekämpft. Der Nationalsozialismus fand besonders in der Studentenschaft, aber auch unter Akademikern und Professoren Anhänger. "Mit der Revolution" konnte der "Reinigungsprozeß an den deutschen Hochschulen, ... die nicht mehr bloß der Darbietung irgendeiner beliebigen Wissenschaft diene, sondern weit stärker als bisher der politisch-pädagogischen Aufgabe unterstellt" wurde ohne größeren Widerstand durchgesetzt werden. Dabei "mußten alle Kräfte entfernt werden, die im Dienste der Zersetzung und Auflösung standen".¹² Der verheerende Beitrag der Studenten zu dieser Umwertung war die Bücherverbrennung "wider den undeutschen Geist". Die auf Erkenntnisgewinn basierende Wissenschaft, die der Suche nach Wahrheit, zumindest der Gewinnung von überprüfbaren Ergebnissen, deren systematischer Einordnung und Verbreitung verpflichtet war, blieb schon vorher nicht frei von nationalen Einflüssen. Sie pervertierte total als sie als "'militante' Wissenschaft an Volkstum, Rasse, Staat, Sprache, Wirtschaft, kurz: an der völkisch-politischen Gesamtaufgabe und ihrem Weltbild Aufbauarbeit leisten" sollte.¹³ Nahezu widerstandslos nahm die Professorenschaft die Eingriffe der neuen Regierung in die Autonomie der Universitäten hin oder unterstützte sie sogar. Ihre Einstellung reichte von überzeugter Anhängerschaft über anbietende Loyalitätserklärungen bis zu inneren Emigration. Aktiven Widerstand gab es kaum.

Im Jahre 1933 wollte der Rektor der Universität Freiburg Martin Heidegger das bis dahin von den Universitäten reklamierte Prinzip der Bildung durch Wissenschaft durch die Trias "Arbeitsdienst, Wehrdienst und Wissensdienst" ersetzt wissen.¹⁴ Die Freiheit der Wissenschaft mit dem Ziel, uneingeschränkt Erkenntnisse zu suchen, wurde durch den bedeutenden Philosophen verraten: "Nicht Lehrsätze und 'Ideen' seien die Regeln Eures Seins. Der Führer selbst und allein *ist* die heutige und künftige deutsche Wirklichkeit und ihr Gesetz."¹⁵

Insgesamt war das Verhältnis von Staat und Universität solange störungsfrei wie die Professorenherrschaft jeweils staatsloyale Akademiker ausbildete. Nur unter dieser Voraussetzung

¹¹ Humboldt, Wilhelm v., ebd., S. 281.

¹² Kriek, Ernst: Wissenschaft, Weltanschauung, Hochschulreform, Leipzig 1934, S. 83. Kriek war ab 1934 Professor an der Universität Heidelberg und einer der angesehensten nationalsozialistischen Pädagogen.

¹³ Ebd., S. 86.

¹⁴ Martin, Bernd (Hrsg.): Martin Heidegger und das 'Dritte Reich': ein Kompendium, Darmstadt 1989, S. 168 f (Auszug aus der Rektoratsrede vom 27. Mai 1933: "Die Selbstbehauptung der deutschen Universität").

¹⁵ Aufruf an die Deutschen Studenten (3. November 1933), ebd., S. 177.

wurde der Universität die Autonomie zugestanden. Die politische Übereinstimmung zerbrach in der Weimarer Republik, als dem demokratischen Staat eine national-konservative, autoritäre Professorenherrschaft¹⁶ und schon vor 1933 eine nationalsozialistische Studentenschaft gegenüberstanden. Beide vereinte Akademikerdünkel und die Ablehnung von Demokratie. Trotzdem verhielt sich die Weimarer Republik gegenüber den Universitäten tolerant. Als nach 1945 von Seiten der Universitäten das damalige hohe Maß an Autonomie erneut eingefordert wurde, wäre es an der Zeit gewesen, ihre Illoyalität der ersten Demokratie gegenüber aufzuarbeiten.

Der Staat wirkt aber auch über seine Beteiligung bei Prüfungen auf das Bildungssystem ein. Nachdem früher im wesentlichen das Studium mit einer Staatsprüfung abgeschlossen wurde, durch die dem Staat ein maßgebender Einfluß auf das Studium durch unmittelbare Beteiligung bei der Abschlußprüfung offenstand, gewannen ab Ende des 19. Jahrhunderts akademische Abschlußprüfungen an Boden. Neben den Staatsdienst trat der Bedarf der Wirtschaft und des Dienstleistungssektors an qualifizierten Arbeitskräften. Der Aufstieg von Naturwissenschaften und Technik stand in Verbindung mit der industriellen Revolution, die neue Berufe hervorbrachte. Zugleich vollzog sich die Ablösung des effeminierten europäisch organisierten Adelsstandes durch ein leistungsorientiertes Bürgertum das die Ausdifferenzierung der Öffentlichkeit als männliche Welt vornahm. Das früher einer kleinen Minderheit eingeräumte Privileg, ihr Studium eigenverantwortlich zu gestalten, wurde auch den Nachkommen der bürgerlichen Oberschicht zugestanden, aus der zunehmend mehr Studierende stammten. Das Vordringen von Studierenden aus anderen Bevölkerungsschichten wurde später deshalb akzeptiert, weil der Bedarf an Hochschulabsolventen zunahm. Er führte sogar nach dem Zweiten Weltkrieg zur Bildungswerbung, solange die internationale Wettbewerbsfähigkeit infolge Nachwuchsmangels gefährdet schien. Mit dem Wachstum der Zahl der Studierenden nahm deren Reglementierung zu.

Vielleicht nur noch als unprüfbar mental verankerte Ideengeschichte, vielleicht aber auch als nochmalige Verschärfung der Tendenz weiblicher Ergänzungsrolle zur noch totaleren Verfügbarmachung von Männern für Staatsinteressen, ist zu Beginn der Nazizeit eine zunehmende Propaganda gegen studierende Frauen festzustellen¹⁷. Immatrikulation, Studienteilnahme und Erwerb eines akademischen Grades war den Frauen zwischen 1903 und 1909 nach und nach von den deutschen Universitäten als Recht zugestanden worden. In Preußen hatte bis 1918 noch auf rechtlicher Grundlage der Ausschluß von Frauen aus einzelnen Vorlesungen durch das Ministerium vorgenommen werden können. In der Weimarer Republik war die Zahl studierender Frauen in den Philologien und in der Medizin stetig angestiegen; in anderen Fächern waren Möglichkeiten der Berufsausübung noch zu ungeklärt.¹⁸ Erst die rechtliche Verankerung der Gleichheit der Geschlechter vor dem Gesetz hatte eine allmähliche Durchsetzung aller Berufe grundsätzlich möglich gemacht. 1923 erhielten in Deutschland die ersten Frauen eine ordentliche Professur: eine Botanikerin und eine Pädagogin. Jedoch die ab 1933 erneut feststellbare Tendenz der Minderbewertung intellektueller Bildung führte zu allgemeinen Immatrikulations-

¹⁶ Vgl. Ringer, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983, insbes. S. 186 ff.

¹⁷ Hervé, Florence: Studentinnen in der BRD, Köln 1973, S. 16 ff.

¹⁸ Hein, Rosa: Pädagogische Aspekte zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Diplomarbeit, Würzburg 1986, S. 25 ff.

restriktionen, die in besonderer Weise gegen Frauen gekehrt werden sollten: ihr Anteil sollte auf 10% der Studierenden reduziert werden. Erst auf dem Höhepunkt des Zweiten Weltkrieges stieg die Zahl der Studentinnen wieder an: Rüstungsindustrie und Kriegsdienst hatten zur Folge, daß zu wenig akademisch ausgebildete Männer zur Verfügung standen; die Bedingungen für das Frauenstudium mußten aus Gründen der Bedarfsdeckung erleichtert werden.

Erstmalig in der Geschichte der deutschen Universität bestimmten nicht Person, Geschlecht und Eignung die Zulassungsbedingungen, sondern der gesellschaftliche Arbeitskräftebedarf. Auch wenn dieses qualitativ neue Regulativ sich zunächst zugunsten vermehrter Immatrikulation von Frauen auswirkte, müssen wegen dieser Entstehungszeit heutige gesellschaftliche Immatrikulationsregulative, welche, dem gesellschaftlichen Arbeitskräftebedarf folgend, Personen in eine Ausbildungsrichtung nicht eigener Wahl drängen oder dirigieren, mit Skepsis betrachtet werden. Dies gilt auch für den anderen Diskurs, der den nationalsozialistischen Immatrikulationsregulativen innewohnt: das Thema Frau als Begabungs-"Reserve". Es wird in der deutschen Bildungspolitik bis heute im Sinne der männlichen Ergänzungstheorie immer wieder aufgegriffen.¹⁹ Suspekt ist dieser Diskurs auch, obwohl er gelegentlich als "Frauenförderung" auftaucht, weil Frauen damit immer wieder in den Universitäten zur Besonderheit, zur Gruppe, gemacht werden, obwohl sie im 19. Jahrhundert nur wegen des konsequent verrechtlichten Ausschlusses nicht allmählich präsent werden konnten und im 20. Jahrhundert nur durch die Weiterführung von Mechanismen willkürlicher Minorisierung eine Minderheit in den Universitäten geblieben sind.

Nach dem Scheitern der Universität in der nationalsozialistischen Zeit setzten sich nach 1945 restaurative Tendenzen durch. Auch die im 19. Jahrhundert vorgeprägte Polarisierung in Bildungsgruppen mit Statuszuweisung wurde weiter ausdifferenziert. Die deutsche Universität hatte sich im neunzehnten und zu Beginn dieses Jahrhunderts als elitäre Bildungsinstitution durchgesetzt. Sie war in der Forschung und besonders in den Naturwissenschaften erfolgreich, aber doch unfähig, sich um die infolge der fortschreitenden Industrialisierung vieler Produktionsbereiche notwendigen Technikwissenschaften zu erweitern. Die pragmatische Ausrichtung dieses Bereichs widersprach der Humboldtschen Bildungsidee. Technische Hochschulen etablierten sich deshalb neben den Universitäten. Die Kluft zwischen Bildung und Ausbildung, das Gefälle zwischen Theorie und Praxis überdauerten die gesellschaftlichen Veränderungen bis in die Mitte unseres Jahrhunderts und hemmen noch heute Reformen im gesamten Bildungswesen.

Die im vorigen Jahrhundert konstituierte enge Verzahnung zwischen humanistischem Gymnasium und Universität führte zu einer Abkapselung gegenüber der allgemeinen Volksbildung, die auch die Qualifizierung der Volksschullehrer umfaßte. Es bei der Vermittlung von Kulturtechniken zu belassen und ergebene Untertanen zu erziehen, genügte allerdings in einer werdenden Industriegesellschaft den Anforderungen an die Primärbildung nicht mehr. Als dritte Säule hatte sich deshalb das berufliche Bildungswesen entwickelt: Fortbildungsschule, Fachschulen, in deren jeweiliger Ausrichtung die Geschlechterrolle besonders berücksichtigt wurde, und Technische Hochschulen. Letztere wurden im Jahre 1900 gegen den Widerstand

¹⁹ Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Hochschule 2001. Fakten, Fragen, Thesen, Wuppertal, August 1988, S. 41 f.

der Universitäten durch kaiserliches Dekret zu gleichberechtigten wissenschaftlichen Hochschulen erhoben. Der Dreiteilung des Schulwesens in Gymnasien, Berufsschulen und Volksschulen entsprach im Tertiären Bereich die Separierung in Universitäten, Technische Hochschulen und Pädagogische Akademien. Der Bedarf an berufsqualifizierten Kräften führte zu einer Ergänzung des Schulwesens um Realschulen und Höhere Fachschulen: zwischen Volksbildung und Elitebildung schob sich eine weitere Ebene der mittleren Abschlüsse als Entsprechung der Dreiständegesellschaft, in der jeder verortet war. So beteiligte sich das Bildungssystem an der Reproduktion der durch die einzelnen Personen immer noch wenig veränderbaren Klasseneinbindung.

Ohne Reaktion auf geschichtliche Brüche und gesellschaftliche Veränderungen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg an dieses tradierte Bildungssystem wieder angeknüpft. Die Bürger konzentrierten ihre Kräfte auf den Wiederaufbau. Auch die Akademikerprivilegien überdauerten. Zwischen Schulabschluß und dem hierarchischen Ort des Berufsbegins blieb eine enge Verknüpfung. Im weitgehend undurchlässigen Bildungssystem wurden Lebenschancen zugeteilt. Das Modernitätsdefizit einer statischen Gesellschaftsordnung war zwar offensichtlich, aber in der Wiederaufbauzeit der fünfziger Jahre wurde es kaum wahrgenommen. Reformvorschläge hatten eher marginalen Charakter und versandeten in der Regel. Erst als der inzwischen erarbeitete Wohlstand bedroht zu sein schien, erreichte Georg Picht 1964 mit seinem Kassandraruuf von der deutschen Bildungskatastrophe die Öffentlichkeit.

Bis dahin galt und viele bekennen sich noch heute dazu: "Die deutsche Universität ist in ihrem Kern gesund." Diese in der Zeit der Weimarer Republik von dem damaligen Staatssekretär Becker²⁰ getroffene Feststellung hat bis heute vielerorts den Stellenwert eines Glaubensbekenntnisses. Sie dient als willkommenes Alibi, die tradierte humboldtsche Idee von der Universität beizubehalten. Das Versagen während des Ersten Weltkrieges, der Weimarer Republik und besonders während der Hitlerdiktatur, die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen der letzten 150 Jahre, die qualitativen und quantitativen Veränderungen des tertiären Bildungssektors wurden, wenn eben möglich, ignoriert, denn, was im Kern angeblich gesund ist, bedarf kaum der Veränderung. Nur unvermeidbare Anpassungen geschahen sehr zögerlich. Reformansätze wurden solange im Diskussionsmarathon erwogen, bis sie sich durch allgemeine Ermüdungserscheinungen erledigten.

"Das Bekenntnis zu Humboldt ist die Lebenslüge unserer Universitäten. Sie haben keine Idee." Zu dieser ernüchternden Feststellung kommt Kurt Reumann, gewiß ein unverdächtigere Zeuge, der aber noch in den achtziger Jahren glaubt, diesen Sachverhalt benennen zu müssen. Die Philosophie habe keine zentrale Funktion mehr. "Heute gibt es keine Leitwissenschaft, keine Einheit mehr, weil wir nicht (mehr?) wissen, was Wahrheit und was Fortschritt ist."²¹ Die Wissenschaft hat sich längst aufgeteilt in eine Fülle von isolierten Spezialdisziplinen und dieser Prozeß ist keineswegs abgeschlossen. Außerdem ist uns der Fortschrittsoptimismus,

²⁰ Dieser Satz von Carl Heinrich Becker, der 1921 und von 1925-1930 preußischer Kultusminister war, wurde in den 50er Jahren mehrfach wiederholt u.a. von Hermann Heimpel. Vgl. auch Neuhaus, Rolf: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, S. 291. Dort heißt es: "Die Universität ist Träger einer alten und im Kern gesunden Tradition." Erst 1991 setzte dem der Vorsitzende des Wissenschaftsrates Dieter Simon das Verdikt entgegen, die Universitäten seien "im Kern verrotten".

²¹ Reumann, Kurt: Verdunkelte Wahrheit, in: FAZ vom 24. März 1986.

Wissenschaft könne durch neue Erkenntnisse zu einer immer vollkommeneren Annäherung an die Wahrheit führen, vollständig abhanden gekommen. Das Fehlen der geistigen Mitte, das Desorientierung bedeutet, ermöglicht aber zugleich die Chance sich Neuem zu öffnen. Wenn dieser Zusammenhang erst in der Retroperspektive so deutlich gesehen wurde, so war das Unbehagen am Vorhandenen in den sechziger Jahren schon soweit verbreitet, daß das Wagnis grundlegende Reformen anzugehen, allgemeine Zustimmung fand, mehr noch: für unabdingbar gehalten wurde.

Ehe es zu diesem vorübergehenden Konsens kam, waren nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zwanzig Jahre vergangen, Jahre durchgängiger Restauration, in denen selbst vorsichtige Reformvorstellungen ohne Resonanz geblieben waren. Auch die fällige Auseinandersetzung mit der immer noch fast vollständigen Absenz von Frauen im Lehrkörper der Universitäten blieb aus. Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Wissenschaftler während des Nationalismus wurde wenn überhaupt defensiv geführt, wie die eifertige Übernahme von Rechtsgrundsätzen des Senats der Technischen Hochschule Braunschweig durch die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz am 25. Mai 1946 zeigt, in denen es heißt: "Wenn die deutschen Hochschulen den nazistischen Bestrebungen auf Politisierung der Wissenschaft keinen nachhaltigen Widerstand entgegensetzen konnten, ist dies zu einem nicht unerheblichen Teil darauf zurückzuführen, daß ihre Selbstverwaltungsrechte nicht genügend ausgebaut waren. Um jede selbst entfernte Möglichkeit eines neuen Versuchs der Politisierung auszuschließen, ist die Wiederherstellung ihrer traditionellen Rechte und Freiheiten eine unbedingte Notwendigkeit."²²

Die Salvierung persönlichen Versagens wurde mit dem Fehlen von Autonomie der Institution begründet, gestützt auf die Behauptung, wenn diese vorhanden gewesen wäre, hätte es in der Nazizeit keine Politisierung gegeben. So als ob die intakte Autonomie der Universitäten in der Weimarer Republik die nationalsozialistische Politisierung von Professoren und Studenten verhindert hätte. Diesem Entlastungsversuch liegt ein erkennbar irrationales Autonomie-Verständnis zugrunde, mit dem letztlich jedes Versagen erklärbar wird, aber, "Autonomie bedeutet in einem allgemeineren Sinne weder Unabhängigkeit noch Autarkie, sondern nach Niklas Luhmann die Fähigkeit eines Systems, Anforderungen der Umwelt nach eigenen Regeln und im Rahmen der eigenen zeitlichen Planung aufzugreifen."²³

Die Absicht des Rückzuges in den Elfenbeinturm ist auch aus dem Fehlen des Bekenntnisses zum demokratischen Rechtsstaat erkennbar. Statt dessen steht in der Folgezeit die Forderung nach "Autonomie" im Vordergrund. Von der Nordwestdeutschen Hochschulkonferenz wurde außerdem gleichzeitig bedauert, "daß so wenige Kinder aus wirtschaftlich und sozial benachteiligten Schichten, insbesondere der Arbeiterschaft, zum Studium gelangen."²⁴ Unbehagen an der viel zu geringen Präsenz von Frauen im Studium war in der Nachkriegszeit kein Thema der Universität. Sie bestätigte auch hierin die nach der "Zeit der Trümmerfrauen" restaurativen

²² Einstimmiger Beschluß der Rechtsgrundsätze für die Stellung der Universitäten und Hochschulen durch die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz Göttingen vom 28. Mai 1946. Zitiert nach Neuhaus, Rolf: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, Wiesbaden 1961, S. 17 f. Im übrigen hat es die vielbeschworene vollständige Autonomie niemals gegeben.

²³ Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1985, S. 18.

²⁴ Neuhaus, ebd., S. 20. Übrigens wurden sechs Jahre später nur 1000 Studierende bei der Studienstiftung gefördert (ebd., S. 52, WRK Kiel, 1.8.1952).

Tendenzen der Gesellschaft. Die sofortige "Inangriffnahme entsprechender Reformen des Erziehungswesens" sei ein brennendes Problem und für die Förderung der Begabten aus sozial benachteiligten Schichten müsse die "Studienstiftung des deutschen Volkes" deshalb unverzüglich wieder geschaffen werden.²⁵ Wenig später argumentierte die Rektorenkonferenz der amerikanischen Zone in Heidelberg ähnlich, betonte aber gleichzeitig: "kein Studium ohne entsprechende Reifeprüfung", denn "bei der Vorbereitung für die Hochschule ist der Gesichtspunkt der Qualität aufs stärkste zu betonen", und den Fakultäten wird "zur Erwägung anheim gegeben, zur Ausmerze (!) ungeeigneter Studenten nach spätestens 2 Jahren Studium Zwischenprüfungen einzuführen".²⁶ Das Bekenntnis zur rigorosen Auslese ist auch in späteren Erklärungen nachweisbar. In dieser frühen Stellungnahme ist darüber hinaus die Wortwahl ("Ausmerze") erschreckend, wenige Jahre nachdem sie auf "lebensunwertes Leben" angewendet worden war und noch 1950 erklärt die WRK, daß "die Ausschaltung (!) ungeeigneter Studierender zum frühesten Termin" erreicht werden müsse.²⁷

Die Forderung nach Autonomie, weil dadurch die Funktion optimal erfüllt werden könne, und völlig unabhängig davon der Hinweis auf die notwendige Förderung von Begabten aus sozial benachteiligten Schichten, übersieht Relationen und Interdependenzen zwischen beiden, die von Bourdieu und Passeron folgendermaßen beschrieben werden, wobei sie davon ausgehen, daß die Autonomie immer relativ ist, aber stets mit der Erhaltung der Struktur sozialer Klassen verschränkt ist:

"Wenn man dem Bildungssystem die von ihm beanspruchte absolute Unabhängigkeit zuerkennt oder wenn man es im Gegenteil nur als Funktion des jeweiligen Wirtschaftssystems oder als unmittelbaren Ausdruck des 'gesamtgemeinschaftlichen' Wertsystems ansieht, kann man nicht erkennen, daß es gerade aufgrund seiner relativen Autonomie unter dem Ausbleiben von Neutralität und Unabhängigkeit äußerliche Funktionen erfüllen kann, das heißt, daß es seine sozialen Funktionen tarnt, um sie desto besser zu erfüllen."²⁸

"In jeder Epoche stehen die Bildungsprogramme in enger Beziehung zu den anderen Institutionen der Gesellschaft, ihren Sitten, Vorstellungen und herrschenden Ideen. Sie besitzen aber außerdem ein Eigenleben, eine Entwicklung, die relativ autonom verläuft und in deren Fortgang sie viele Züge ihrer alten Struktur bewahren. Sie wehren sich gelegentlich gegen äußere Einflüsse, indem sie sich auf ihre Vergangenheit berufen. Die Aufteilung der Universitäten in Fakultäten, das System der Examina und Diplome, ... bleiben beispielsweise unverstänlich, wenn man nicht bis zu dem Zeitpunkt in die Vergangenheit zurückgeht, an dem die Institutionen errichtet wurde; einmal entstanden, bleiben diese Formen, sei es aufgrund einer Art Tätigkeit, sei es, weil sie sich neuen Bedingungen anpassen können, immer weiter bestehen."²⁹

²⁵ Aufruf zur Bildung einer Körperschaft nach Art der früheren Studienstiftung des deutschen Volkes durch die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz, Bonn vom 24. September 1946, ebd., S. 204.

²⁶ Wiederherstellung der Universitäten, ebd., S. 23.

²⁷ Ausschaltung ungeeigneter Studierender, WRK, Bonn 1. August 1950, ebd., S. 42.

²⁸ Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, S. 191.

²⁹ Ebd., S. 211.

"Die Illusion, das Bildungswesen besitze gegenüber allen äußeren Anforderungen und besonders den Interessen der herrschenden Klassen absolute Autonomie, herrschte niemals so vollkommen wie in Zeiten, in denen zwischen seiner eigentlichen pädagogischen Funktion, seiner Funktion der Bewahrung der Kultur und seiner Funktion der Erhaltung der Sozialordnung eine so vollständige Übereinstimmung bestand, daß seine Abhängigkeit von den objektiven Interessen der herrschenden Klassen in der glücklichen Ahnungslosigkeit prästabiler Harmonie unbemerkt bleiben konnte."³⁰

Der Gedanke der Studienreform mit dem Ziel der Studienzeitverkürzung wird bereits im Jahre 1953 unter folgenden Gesichtspunkten angeregt:

- unter Wahrung der Forderung nach fachlicher Allgemeinbildung,
- durch Reduktion von Pflicht- und Prüfungsfächern,
- durch Änderung der Gestalt von Vorlesungen und Übungen,

"wobei die Senkung der Zahl der Wochenstunden eine wesentliche Voraussetzung für die Hebung des Niveaus eines akademischen Studiums" sei. Die Notwendigkeit, die wirkliche Dauer des Studiums zu benennen, ergäbe sich, weil eine "formale Angabe über Semesterzahlen, die vom Durchschnitt der Studierenden nachweislich nicht erreicht werden können", vermieden werden müsse. "Die Ermittlung der Stundenzahlen für Vorlesungen und Übungen in einzelnen Fachrichtungen muß von einer Konzeption des Arbeitstages bzw. Arbeitswoche des Studenten ausgehen." Ein "fruchtbarer Arbeitstag" für Ingenieure könne 3 1/2-4 1/2 Präsenzstunden (äußere Belastung) und die gleiche Zahl für Selbststudium (innere Belastung) umfassen. Gleichzeitig wird dann erklärt: "Es muß die Tendenz verfolgt werden, die sog. spezifische Belastung (Pensum je Semester) im Studium zu verringern, und zwar in dem Sinne, daß die äußere Belastung (Zahl der Vorlesungen und Übungen) geringer, die innere Belastung (Selbstverantwortlichkeit, freies Studium) größer wird."³¹

Um das infolge Überlastung der Studierenden schon damals vorhandene Auseinanderklaffen von festgelegter und tatsächlicher Studienzeit zu vermindern, wurde zwar eine Senkung der Präsenzstundenzahl empfohlen, jedoch der konsequente Schritt einer Minderung des Studienstoffes umgangen und keine Reduzierung der Arbeitsbelastung vollzogen. Statt dessen wurde das Pensum nur auf das Selbststudium verlagert. Bis heute werden diese und ähnliche Taktiken verfolgt, wenn von Verkürzung der Studienzeit die Rede ist, anstatt Fachgebiete, Pflichtstundenzahlen, die Zahl der Prüfungen, und die Studieninhalte, auf das tragbare Maß zu reduzieren und auf das Wesentliche zu konzentrieren. Infolge dieser bereits 1952 vorhandenen Inkonsequenz kann nach wie vor keine Studienzeitverkürzung eintreten.³²

Mitte der fünfziger Jahre wendete sich die WRK sowohl dagegen, die fachgebundene Hochschulreife einer Wirtschaftsoberschule als auch das qualifizierte Abschlußzeugnis einer (Höheren) Fachschule als Studienberechtigung in einer bestimmten Fachrichtung anzuerkennen

³⁰ Ebd., S. 214. Dieser Zusammenhang trifft auch zweifellos für die deutsche Universitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts zu.

³¹ Studienreform, Senkung der Zahl der Wochenstunden, Dauer des Studiums. Besprechung der Rektoren und Prorektoren der Technischen Hochschulen, Heidelberg am 1. u. 11. März 1953, ebd., S. 49 f.

³² Vgl. Wagemann, Carl-Hellmut: Humboldt oder Leussink. Das Ingenieurstudium. Paradigma der Studienreform, Alsbach 1987. Dort wird nachgewiesen, daß die Übernahme der Modalitäten ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zum Scheitern der Studienreform beigetragen hat.

und verwies statt dessen auf die Sonderreifepfprüfung.³³ Sie hielt zwar daran fest, daß "jeder Abiturient" die Hochschule besuchen kann, da es nicht ausschließlich um die Heranbildung des Forschungsnachwuchses ("Elite") ginge, sondern "die Hochschulen auch die Ausbildung der großen Zahl von Akademikern übernehmen müssen, deren die moderne Gesellschaft in der Praxis bedarf", aber nur wenn die "Möglichkeiten geschaffen werden, Studenten, die sich als völlig ungeeignet erweisen, wieder von der Hochschule zu entfernen und das Problem der Überfüllung durch personellen und materiellen Ausbau der bestehenden Hochschulen entschärft würde, äußerstenfalls auch dadurch, daß die Kapazität der großen Hochschulen durch regional naheliegende bzw. zugeordnete Hochschulen bzw. Ausbildungsstätten entlastet werden"³⁴. Ein-stimmig sprach sich die WRK gegen die Errichtung einer Hochschule für Erziehung mit Promotions- und Habilitationsrecht aus, weil diese von vornherein auf die praktischen Notwendigkeiten eines bestimmten Berufs ausgerichtet ist" und nicht "jede einzelne an ihr vertretene Wissenschaft sich ohne Rücksicht auf praktische Berufsziele nach ihren eigenen Gesetzen entfalten" könne.³⁵

1.1.2 Studentische Stellungnahmen

Auch die Studierenden akzeptierten die durch den Numerus clausus gegebene "scharfe Auslese" als zeitbedingte Notwendigkeit und verlangten "die Reifepfprüfung auf einem Niveau zu halten, das den Gesichtspunkten der Qualitätsauslese allein entspricht". Sie wendeten sich zwar gegen Semestralprüfungen, forderten aber "eine strengere Handhabung der Prüfungen im Interesse eines besseren Leistungsniveaus".³⁶ Die Studierenden sähen ihre "Hauptaufgabe ... in der Arbeit an (sich) selbst, in der Pflege des akademischen Geistes und dem Streben nach einer wahren Bildung im Sinne der Universitas litterarum".³⁷

Mitte der fünfziger Jahre hielt der VDS "eine Hochschulreform nach wie vor für dringend notwendig, weil die Universität in ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion, in ihrer inneren Gliederung und hinsichtlich ihrer Stellung innerhalb der Gesellschaft Mängel aufweist, die die Leistungsfähigkeit der Universität nach innen und außen mehr oder weniger beeinträchtigen".³⁸ Hinsichtlich einer inneren Erziehungsaufgabe heißt es: "Es ist nicht Aufgabe der Universität, Fachspezialisten, sondern Akademiker mit einer wissenschaftlich-fachlichen und allgemeingeistigen Bildung zu formen",³⁹ eine von der historischen Entwicklung überholte Vorstellung.

³³ Berechtigung des Abgangszeugnisses der Wirtschaftsoberschulen und Zulassung von Fachschulabsolventen an deutschen Hochschulen, Münster i.W. 29. Juli 1955 bzw. Mainz 28. Januar 1956. Neuhaus, ebd., S. 69 bzw. 70 f. Studententage der britischen und amerikanischen Zone sowie Konferenz der Studenten der deutschen Länder unter Teilnahme der Kultusminister und Rektoren 1946/1947, ebd., S. 115 ff.

³⁴ Zum Problem der Elite-Universität u. zum Problem der Überfüllung, WRK Frankfurt/Main, 29. November 1956, ebd., S. 73 ff.

³⁵ WRK, Karlsruhe, 6. Januar 1958, ebd., S. 81.

³⁶ Studententage der britischen und amerikanischen Zone sowie Konferenz der Studenten der deutschen Länder unter Teilnahme der Kultusminister und Rektoren 1946/1947, ebd., S. 115 ff.

³⁷ Ebd., S. 118.

³⁸ Empfehlungen des Verbandes Deutscher Studentenschaften zur Hochschulreform, 25. ordentliche Delegierten-Konferenz, Freiburg 10.-12.2.1955, ebd., S. 155.

³⁹ Ebd., S. 158.

Ein Jahr später tauchte dann zum ersten Male die Abgrenzung zu den "Technischen Lehranstalten" auf: "Der Wunsch nach einer klaren Abgrenzung zwischen der Ausbildung von Ingenieuren an höheren technischen Lehranstalten und der wissenschaftlichen Vorbildung von Studenten Technischer Hochschulen sowie die Anforderungen von Wirtschaft und Industrie verlangten ferner auch im Interesse der Technischen Hochschulen eine umfassende Erweiterung der höheren technischen Lehranstalten."⁴⁰

Die erneut standespolitisch orientierte Forderung, das Fachschulwesen auszubauen, wurde erhoben, um die wissenschaftlichen Hochschulen zu entlasten: "Deutlicher erscheint die Forderung nach vermehrtem Fachschulstudium mit dem Hinweis, dadurch die berufsausgerichtete Ausbildung dorthin zu verlagern und sie aus dem Bereich des Universitätsunterrichts herauszuhalten. Die Widerstände, die vielfach in der Studentenschaft gegen eine allgemeine Grundausbildung anstelle einer Berufsfachausbildung vorhanden sind, würden wahrscheinlich geringer werden, wenn mehr Fachschulen vorhanden sind, um die an Grundlagenbildung nicht interessierten Studenten aufzunehmen. Für die 60% Studenten, die an der Universität nur Schulbetrieb wollten, sollen Fachschulen eingerichtet werden."⁴¹

Neue Technische Hochschulen sollten künftig nicht errichtet sondern die bestehenden ausgebaut werden.⁴² Auf der gleichen Linie liegen die zusammengefaßten, ebenfalls aus dem Jahre 1958 stammenden Protokollergebnisse, die bezeichnenderweise mit einem Zitat aus K. Jasper's Rede von 1946 "Die Idee der Universität " beginnen: "Die Aufgabe der Universität ist die Wissenschaft. Aber Forschung und Lehre der Wissenschaft dienen der Bildung geistigen Lebens als Offenbarwerden der Wahrheit."⁴³ Als innere Krise bezeichnete man "das Auseinanderleben von Lehrenden und Lernenden, das Brotstudium, das Titelstreben, die Verkürzung der Forschung".⁴⁴ Idealistische Wunschvorstellungen verstellten den Blick auf die gewandelte Wirklichkeit.

Es ist denkbar, daß die damalige Abgrenzung von Universität und Technischer Hochschule gegeneinander die Ausgrenzung von Frauen in den Technikdisziplinen zusätzlich verfestigte. Die fast vollständige Abwesenheit von Frauen in den Technikstudien nicht nur im Lehrkörper, sondern auch unter den Studierenden hat bis heute eine ungebrochene Fortsetzungsgeschichte (ähnliches, allerdings nicht ganz so extrem, gilt für die Naturwissenschaften). Hier stellt sich nicht nur die Frage nach der Abstand tradiert weiblicher Berufsmuster vom technisch-naturwissenschaftlichen Bereich mithilfe der Zuweisung von Berufsspektren von sozialer Kompetenz oder gesellschaftlicher Dienstbarkeit. Es kann auch die Umkehrfrage gestellt werden: Konnten vielleicht die Technikdisziplinen ihre Ergebnisse nur durch Ignorieren von sozialer Kompetenz umgehend gesellschaftlich implementieren?

Erstmalig taucht auf dem 5. Deutschen Studententag im Jahre 1958 die Forderung nach Mitbestimmung auf: "Die Forderung der Universität nach autonomer Selbstverwaltung bedingt eine 'Demokratisierung' der inneren akademischen Selbstverwaltung, d.h. die 'Diktatur der

⁴⁰ Ebd., S. 164. Eine Erweiterung erfolgte in dieser Zeit tatsächlich in erheblichem Umfang.

⁴¹ Ebd., S. 182, vgl. auch ebd., S. 217.

⁴² Vgl. ebd., S. 167.

⁴³ Restaurieren-reparieren-reformieren, die Universität lebendig erhalten, ebd., S. 168.

⁴⁴ Neuhaus, ebd., S. 170.

ordentlichen Professoren' muß durch eine echte Selbstverwaltung ersetzt werden, an der alle der Universität Angehörigen (Professoren, Dozenten, Assistenten, Studenten) in geeigneter Weise teilnehmen. Wenn man zu einer solchen 'Demokratisierung' nicht bereit ist, wird die Berechtigung der Forderung nach Autonomie der Hochschule in der Öffentlichkeit unglaubwürdig erscheinen. Wo obrigkeitliche Verhältnisse herrschen, ist Selbstverwaltung illusorisch."⁴⁵

1.1.3 Das "Blaue Gutachten"

Die fundiertesten Vorschläge zur Hochschulreform bis zum Aufbruch in den 60er Jahren sind in dem "Blauen Gutachten" von 1948⁴⁶ enthalten, das im Laufe der 50er Jahre immer wieder zitiert, jedoch in wesentlichen Passagen nicht umgesetzt wurde. Die Kommission war sich darüber einig, "daß die Aufgabe der Hochschule zu sehen ist im Dienst am Menschen durch die in wissenschaftlicher Erforschung der Wirklichkeit zu gewinnende Lehre der Wahrheit".⁴⁷ Nach dieser Formulierung ist die Hochschule in gleicher Weise gegenüber der Gesellschaft und der Wahrheit verpflichtet.

Als praktische Vorschläge ergäben sich daraus:

- "1. Weitgehende Erleichterung des Studiums für Unbemittelte;
2. Förderung des Kontaktes der Hochschule mit allen Schichten der Gesellschaft durch einen Hochschulrat;
3. Verbreiterung des Lehrkörpers;
4. Förderung der Erziehung und der Einheit der Bildung durch ein 'Studium generale'.

Gründe für eine Reform sind:

- a) die heutige Hochschule hat mit der sozialen Umschichtung unserer Zeit nicht Schritt gehalten,
- b) die heutige Hochschule bildet den spezialisierten Intellekt und nicht den Menschen aus und treibt daher der Aufspaltung in ein Konglomerat von Fachschulen entgegen."⁴⁸

Der Bildungsauftrag der Hochschule war in den 50er Jahren relativ unbestritten. Zahlreiche Vorschläge und Modelle für das studium generale wurden diskutiert und teilweise eingeführt, aber nach einiger Zeit wieder fallengelassen.

Das "Blaue Gutachten" hatte das Ziel, Tradiertes mit den damaligen Erfordernissen zu verbinden. Dazu erfolgten sehr progressive Einzelvorschläge, wie die berufsgebundene, praktische Tätigkeit für alle Studierenden vor dem Studium oder während der Semesterferien, ein globaler Hochschulhaushalt, Vorschläge, die nie umgesetzt aber noch immer aktuell sind. Insgesamt hat das Gutachten einige zentrale bis heute anstehende Probleme der Hochschulreform aufgegriffen, wie zeitgemäße Studieninhalte und -ziele oder das Auseinanderdriften der Fachdisziplinen.

⁴⁵ Ebd., S. 230.

⁴⁶ Ebd., S. 289. In der Zeit vom 21. April bis 26. Oktober 1948 erarbeitete ein Ausschuß, der vom Militärgouverneur für die britische Besatzungszone Deutschlands berufen wurde, ein umfangreiches Gutachten.

⁴⁷ Ebd., S. 290.

⁴⁸ Ebd., S. 290.

1.2 Pädagogische Hochschulen⁴⁹

Im "Blauen Gutachten" wurde zwar "die Notwendigkeit eines vollakademischen Studiums des Volksschullehrers" anerkannt, jedoch sollten die selbständigen Pädagogischen Hochschulen kein Promotionsrecht erhalten sondern einer Universität oder Technischen Hochschule zugeordnet werden, wodurch u.a. "die Erwerbung des Doktorgrades" den dort Studierenden ermöglicht werden sollte. Zwar wurden die "Zusammenhänge zwischen der Ausbildung der Lehrer für verschiedene Schulstufen" zugestanden, aber man konnte sich nicht entschließen, die institutionelle Trennung der Ausbildung von Lehrkräften für Volksschulen und Gymnasien aufzuheben⁵⁰, ohne diese Entscheidung überzeugend zu begründen. Bei allem sonstigen Veränderungswillen war dieses Votum von der Tradition des 19. Jahrhunderts beeinflusst. Die Ausbildung für Volksschulunterricht war eindeutig berufsvorbereitend ausgerichtet, und das Universitätsstudium künftiger Lehrpersonen an Gymnasien fachwissenschaftlich. Entsprechend einer gezielten Anbindung an die Schulpraxis erhielten Pädagogik und Fachdidaktik innerhalb der Ausbildung für Volksschulen eine Leitfunktion, während diese Fächer beim Universitätsstudium für das Lehramt an Gymnasien marginale Bedeutung behielten. Jedoch wurden auf beiden Seiten Defizite erkannt: in Volksschulen die angesichts steigender beruflicher Anforderung an Lehrpersonen nicht ausreichende wissenschaftliche Fundierung, die nur in der Pädagogik aber nicht in den übrigen Fächern geleistet werden konnte und bei Lehrkräften an Gymnasien die mangelhafte inhaltliche Vorbereitung auf die Schulpraxis sowie das Fehlen einer exemplarischen Erprobung als Lehrer, um falsche Berufsentscheidungen rechtzeitig korrigieren zu können.

Diese jeweiligen Mängel der getrennten Ausbildungsinstitutionen, der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten, hätten durch Umorientierung in beiden Systemen beseitigt werden können, einmal durch Ausbau der Fachwissenschaften, soweit sie mit Schulfächern korrespondieren, und zum anderen durch Erweiterung der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der Schulpraktika. Die Alternative wäre die Integration beider Systeme gewesen, allerdings ebenfalls verbunden mit einem gezielten Ausbau und ohne die den Berufszielen angemessene Differenzierungen aufzugeben. Die inhaltliche Debatte wurde überlagert von berufsständischen Forderungen und Prestiggesichtspunkten, die für den Lehrkörper der Pädagogischen Hochschulen bei Überleitung in eine Universität einen Ansehensgewinn versprach, aber auch befürchten ließ, von Universitätsprofessoren nicht als gleichqualifiziert anerkannt zu werden. So äußerte sich der Göttinger Germanist W. Killy: "Schon nicht mehr Fiktion, sondern Maskerade bestimmt das Gesicht der pädagogischen Institute, an denen der wichtigste aller Bildungsstände, der Volksschullehrer, für seinen Beruf vorbereitet wird. Hier spielt man Hochschule um jeden Preis oder vielmehr um den billigsten, nämlich den der Übernahme äußerer Formen und entleerter Begriffe von Wissenschaft." Den Beruf des Volksschullehrers glaube man nur über eine Akademisierung aufwerten zu können.⁵¹

⁴⁹ Bis zum Jahre 1962: Pädagogische Akademien.

⁵⁰ Neuhaus, ebd., S. 354-359.

⁵¹ Der Aquädukt 1963. C.H. Beck 1763-1963. Im 200. Jahre ihres Bestehens hrsg. v. der C.H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung, München 1963, S. 14, zitiert nach: Kittel, Helmuth: Selbstbehauptung der Lehrerbildung. Analyse einer hochschulpolitischen Debatte, Heidelberg 1965, S. 48.

Nur in den Pädagogischen Hochschulen, die als einzige auf Berufe mit zugestandener Öffnung für weibliche Berufstätige vorbereiten, was letztlich wiederum tradierte Entsprechung zu dem im 18. und 19. Jahrhundert einzig gesellschaftlich anerkannten Frauenberuf, dem der Erzieherin, darstellt, kann unter den Studierenden ein Frauenanteil festgestellt werden, der dem der Bevölkerung entspricht. Im 20. Jahrhundert sind durchwegs die Hälfte der Studierenden in den pädagogischen Fächern Frauen. Trotzdem ist ihre Repräsentanz im Lehrkörper und in den Leitungsfunktionen der Pädagogischen Hochschulen weit unter dieser Parität gehalten worden. Lehrerinnen wurden auch in Positionen ohne Promotions- oder Habilitationsanforderung in den Lehrkörpern der Pädagogischen Hochschulen seltener eingestellt als ihre männlichen Kollegen. In Befragungen der Hochschullehrer tauchten dazu äußerst widersprüchliche und diffuse Begründungsmuster auf.⁵² Die dabei häufig strapazierte Mutterrolle zeigt ein erschreckendes Maß an Geringschätzung. Die augenscheinliche Irrationalität, derzufolge Schullehrerinnen Mütter sein könnten, ohne in der Berufsausübung gehindert zu sein, Hochschullehrerinnen aber nicht, obwohl ihre faktische Abwesenheit von zu Hause den Unterrichtsstunden der Schullehrerin weitgehend entspricht, ist heute leicht durchschaubar.

Daß in der gesamten Nachkriegszeit neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um eine zeitgemäße Konzeption des Lehrerstudiums genuspolitische Aspekte nur implizit, standespolitische jedoch eine wesentlich vorrangigere Rolle spielten, läßt sich auch mit der Abwehrhaltung der Westdeutschen Rektorenkonferenz gegenüber einer Öffnung der Universitäten für das Volksschullehrerstudium belegen. Im Jahre 1958 lehnte die WRK die Aufnahme Pädagogischer Hochschulen ab, weil "es der Tradition der wissenschaftlichen Bildung in Deutschland widerspricht, wenn eine wissenschaftliche Hochschule von vornherein auf die praktische Notwendigkeit eines bestimmten Berufes ausgerichtet ist".⁵³ Das hinderte die WRK allerdings nicht, z.B. eine Tierärztliche oder Landwirtschaftliche Hochschule aufzunehmen. Als eine Rektorenkommission im Oktober 1963 die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Universitäten vorschlug, in der Absicht, die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht zu verhindern, lehnte das Plenum die Vorlage ab.⁵⁴ Die Ressentiments dominierten sogar gegenüber dem taktischen Kalkül.

Es ist Thomas Ellwein zuzustimmen, wenn er feststellt, daß die Hochschulpolitik der WRK bis in die Mitte der 60er Jahre von zwei Maximen geleitet war: "Die eine lautete: Ausbau der vorhandenen Hochschulen statt Neubau. Und die andere: keine funktionale Arbeitsteilung im tertiären Bildungsbereich, sondern Beibehaltung einer eindeutigen Hierarchie. An ihrer Spitze stehen die 'wissenschaftlichen Hochschulen' ausgezeichnet durch das Promotionsrecht und in engem Bezug zum tradierten Akademikerprivileg. Alle übrigen Einrichtungen des tertiären Bereiches folgten abgestuft nach."⁵⁵

⁵² Vgl. Anger, Hans: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960.

⁵³ Kittel, S. 32.

⁵⁴ Ebd., S. 15 f.

⁵⁵ Ellwein, Thomas, a.a.O., S. 238. Die zweite Maxime gilt bezüglich der Fachhochschule bis heute kaschiert mit der Behauptung, sie seien zwar andersartig, aber gleichwertig.

Bei der skizzierten Abwehrhaltung der Universitäten blieb den Pädagogischen Hochschulen, die teilweise schon während der Weimarer Republik einen hohen Rang erreicht hatten, nur die Möglichkeit, ihr Ziel, berufliche Praxis mit einer wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung zu verbinden, durch getrennten Ausbau zu erreichen. Verbunden mit dem überregionalen Zusammenschluß zu drei eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschulen im Lande NRW (1965) wurde ihnen das Recht zur Verleihung von Diplomen und das Habilitationsrecht, sowie etwas später das Promotionsrecht verliehen.⁵⁶ Neben dem personellen Ausbau der Erziehungswissenschaft sowie der Fachstudienfächer und ihrer Didaktik konnte nunmehr der eigene wissenschaftliche Nachwuchs qualifiziert werden. Die vom Hochschulplanungsbeirat vorgeschlagene und von der Landesregierung 1969 erwogene Weiterentwicklung zu "Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt" wurde dann doch nicht weiterverfolgt. Statt dessen sollten flächendeckend Gesamthochschulen entstehen.

Etwa ein Jahrzehnt nachdem die Studiendauer auf sechs Semester (1958) erhöht worden war, kam eine empirische Untersuchung zu dem Ergebnis, daß die Studierenden zwar die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Orientierung am zukünftigen Beruf wünschten, jedoch tatsächlich die theoretische, das heißt praxisferne Seite des Studiums zu sehr betont würde. Der ursprüngliche Ansatz einer "Bildnerhochschule"⁵⁷ wurde von den Befragten nicht mehr akzeptiert. Im Gegenteil erlebten die Studierenden die Hochschule nicht mehr als "Gemeinschaft" und die von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Ausbildungsgänge als zu begrenzt.⁵⁸ Mit der Einführung eines 12monatigen Vorbereitungsdienstes für Grund- u. Hauptschullehrer und der Aufhebung des konfessionellen Charakters der Pädagogischen Hochschulen findet dann die Entwicklung der Lehrerausbildung vor Errichtung der Gesamthochschulen ihren vorläufigen Abschluß.⁵⁹

Gegenstand der Betrachtung von Berufstätigkeit von Frauen durch Pädagogen wurde in dieser Zeit vorrangig das sogenannte Dreiphasenmodell : Ausbildungszeit, Familienzeit zur Kindererziehung und Wiedereingliederung in den Beruf. Daß die Unterbrechung der Berufsentwicklung für einige Jahre zugunsten von Kinderbetreuung⁶⁰ gesamtgesellschaftlich durch Zuweisung von Berufsfeldern im unteren Drittel der hierarchischen Pyramide sanktioniert wird, hat seine Entsprechung auch bei den Universitätsberufen. Es wird ersichtlich, daß die Pädagogik Lebensmodelle konzipiert, die Berufstätigkeit von Frauen in Positionen gesellschaftlicher Gestaltung oder ökonomischer Macht faktisch ausschließen. Schon wegen der streng gehandhabten Altersgrenzen konnte eine Frau, die dem Dreiphasenmodell folgte, kaum Professorin werden. Darüber hinaus wurde in zahlreichen Interviews berufliche Demotivation bei Frauen erkennbar, wenn sie sich über mögliche oder geplante Unterbrechungszeiten äußern

⁵⁶ Müller, Peter: Stand und Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik, in: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971, S. 283 sowie Enderwitz, Herbert: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerbildung, Hannover 1974, S. 102 f. Die Habilitations- und Promotionsordnungen wurden von den Senaten der Pädagogischen Hochschulen 1970 bzw. 1971 verabschiedet.

⁵⁷ Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, in: Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, hrsg. von Helmuth Kittel, Weinheim, 1965, S. 60.

⁵⁸ Vgl. Achinger, Gertrud: Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten, Berlin 1969, insb. S. 205 ff.

⁵⁹ Vgl. Enderwitz, ebd., S. 102.

⁶⁰ Evers, C.-H.: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1969, S. 34 ff. Evers postuliert etwa zehn Jahre "Kindererziehungszeit".

ten. Ungeachtet der Problematik, welche die im Dreiphasenmodell erkennbare Einbeziehung privater Lebensbedingungen in das Berufskonzept für Frauen erkennen lassen, wird bis heute in diesem Sinne eine Fortsetzung der Besonderheit berufstätiger Frauen festgeschrieben. Dies läßt für Wissenschaftlerinnen in hohem Maße Benachteiligung entstehen. Dennoch wird die Verbesserung und Umsetzung dieses Modells neuerdings sogar als Frauenforschung etikettiert, obwohl die vollständige gesellschaftliche Verfügbarkeit der Männer, die sogenannte "Entlastung" der Väter von Erziehungs- und anderen häuslichen Pflichten Kern des Modells ist. Das Dreiphasenmodell als Frauenforschung zu bezeichnen, ist ein Etikettenschwindel, denn eigentlich müßten die Studien dazu "Maßnahmen zur Unterstützung der durchgehenden außerfamiliären Verfügbarkeit von Familienvätern" heißen.

Als Selbstverständnis brachten die Pädagogischen Hochschulen 1972 ein auf Berufsmotivation u. -befähigung zielendes Studienkonzept in die integrierten Gesamthochschulen in NRW ein. Von der Erziehungswissenschaft als Grundwissenschaft ausgehend, die auch die pädagogisch relevanten Erkenntnisse und Ansätze der Anthropologie und Sozialwissenschaften einbeziehen sollte, wurde durch Phasen der Praxisbeobachtung und Einübung in eigene Unterrichtsversuche berufspraktische Erfahrung gesammelt. Didaktisch-methodische Vermittlungskompetenz für unterrichtliche Stoffe und Situationen sowie darüberhinausgehend die fachwissenschaftliche Vertiefung eines Faches sollten mit den Methoden und Instrumenten empirisch-kritischer Analyse durch erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Sachverhalte erschlossen werden.⁶¹ Infolge des Lehrmangels und wegen der angestrebten qualitativen Verbesserung der Studienbedingungen erfolgte besonders ab Mitte der 60er Jahre der personelle Ausbau der drei Pädagogischen Hochschulen Rheinland, Ruhr und Westfalen-Lippe. Während die Zahl der Studierenden zwischen 1966/67 und 1970/71 von 15 657 auf 22 485, d.h. um 43,6% stieg, wurde im gleichen Zeitraum das wissenschaftliche Personal mehr als verdoppelt (+118%). Da auch der Raumbestand annähernd mit der Zunahme der Zahl der Studierenden Schritt hielt (+38%)⁶², war durch den forcierten wissenschaftlichen Ausbau eine Verbesserung der Ausbildungsqualitäten zu verzeichnen, der den gesteigerten Anforderungen entsprach.

1.3 Höhere Fachschulen

Die Anfänge des höheren Fachschulwesens im Sinne systematischer staatlicher Organisation liegen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Anders als die Hochschulen haben sie keine mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorläuferinstitutionen. Die Konzeptionen sind von vornherein genusspezifisch im Sinne des Ergänzungsmodells. Die Frauenfachschulen (dies gilt auch für die schon beschriebenen Lehrerinnenseminare) weisen eine Doppelkonzeption auf: Zum einen werden im Bildungskonzept alle für die an der bürgerlichen Oberschicht orientierten häuslich-familiären Erfordernisse, Erziehung, Reproduktion und Repräsentation als Fertigungs- und Erkenntnisbildung berücksichtigt, zum anderen werden diese Erfordernisse gesellschaftlich im Sinne von Berufen nutzbar gemacht. Die Institutionalisierung gesellschaftlicher

⁶¹ Vgl. Müller, ebd., S. 228 f.

⁶² Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 3 der Fraktion der CDU, Drucksache 7/1162 v. 19.10.1971, S. A 16 u. A 49.

Dienstleistungsstätten scheint nach der Dissoziation der Produktion vom Familienfeld nun einen Teil der reproduktiven Kräfte der Frau auch außerhäuslich zu professionalisieren. Diese Doppelstrategie einer Fachschulbildung für Frauen im Sinne von Berufen, die sowohl im Haus als auch in der Gesellschaft nutzbringend erscheinen, rührt vermutlich vom gesellschaftlichen Legitimationszwang her: während Ausbildung für junge Männer a priori nützlich war, mußte die für Frauen speziell familiär-häuslich begründet werden. Implizit steckt in den Begründungsmustern die Ausdifferenzierung der weiblichen Doppelrolle.⁶³ Ausschließlich der Berufsausbildung dienende nicht mehr explizit genusbezogene Einrichtungen wie Höhere Wirtschaftsfachschulen, Werkkunstschulen oder Ausbildungsstätten für Sozialwesen wurden erst ab Mitte dieses Jahrhunderts neu gegründet oder aus anderer Trägerschaft staatlich übernommen.

Unter den höheren Fachschulen waren in der Nachkriegszeit qualitativ und quantitativ die Staatlichen Ingenieurschulen dominierend. Die Geschichte der beispielgebenden Ingenieurschulen besonders als Baugewerkschule reicht ins 19. Jahrhundert zurück, wobei damals Kommunen und/oder Berufsverbände die Gründung betrieben. Dadurch entstand eine enge fachliche Orientierung an regionalen und wirtschaftlichen Interessen. Ähnlich den Vorläufern der Pädagogischen Hochschulen betrieben die Ingenieurschulen eindeutig Berufsausbildung. Der Präsenz der fast ausschließlich unter männlichem Nachwuchs rekrutierten Bildungsabnehmer entsprachen Lehrkörper und Führungsschicht. Weil es damals nur 1% weibliche Studierende an Ingenieurschulen gab, stellte "Der junge Ingenieur" fest: "Die erste Diskriminierung ist die der Frau." Danach folgte die "Regionaldiskriminierung" und als dritte die "Sozialdiskriminierung".⁶⁴ Während die Pädagogischen Hochschulen zwar im Schatten von Universitäten und Gymnasien standen, aber doch unverzichtbar waren, wurde der technisch-gewerbliche Schulbereich als Ausbildungsstätte durch das Bildungsbürgertum ignoriert. Obwohl die beruflichen Anforderungen für Ingenieure infolge des jeweiligen technischen Entwicklungsstandes laufend stiegen, erfolgte der Ausbau der Höheren Technischen Lehranstalten staatlicherseits immer erst, wenn ökonomische und berufsständische Interessen ihn erzwangen. Anders als die Lehrerausbildung, welche schon in der Weimarer Republik bedeutende Reformimpulse erhielt, erfolgte die wesentliche Entwicklung der Höheren Fachschulen erst ab Ende der fünfziger Jahre durch Umstellung auf ein sechssemstriges Studium auf wissenschaftlicher Grundlage.

Damals beschäftigte sich die Kultusministerkonferenz wiederholt mit der bundesweiten Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens und man glaubte übereinstimmend, etwas konzipiert zu haben, was der damalige hessische Kultusminister Schütte Anfang 1966 euphorisch als "ein besonders geglücktes Modell im deutschen Bildungswesen"⁶⁵ bezeichnete. Zwei Jahre vorher hatte die Kultusministerkonferenz die Eigenständigkeit der Ingenieurschulen im Bildungssystem beschlossen und ihnen folgende Aufgabe übertragen: "Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende höhere technische Bildung, die zu selbständiger Tätig-

⁶³ Vgl. Hein, Rosa: Pädagogische Aspekte zur Geschichte der Mädchen- und Frauenausbildung, Diplomarbeit, Würzburg 1986.

⁶⁴ O.V.: Diskriminierungen im deutschen Bildungswesen, in: Der junge Ingenieur, Nr. 12/1964, S. 16.

⁶⁵ Zitiert nach Birkhölzer, Karl: Die Entwicklung der Didaktik der Ingenieurschulen in der Bundesrepublik Deutschland I, Berlin 1976, S. 41.

keit als praktischer Ingenieur befähigt. Ihre Bildungsarbeit schließt die Behandlung wirtschaftlicher und sozialer Fragen ein."⁶⁶

Allerdings löste dieser Beschluß nicht die Widersprüche der zweistufigen Ingenieurausbildung, die sich angeblich seit Jahrzehnten als arbeitsteiliges, funktionsdifferenziertes Konzept bewährt hatte: die Anforderung war einerseits an die Technische Hochschule, die theoretisch-wissenschaftliche Qualifikation für Forschung und Entwicklung sowie für Führungsaufgaben zu bieten, und andererseits war in der Ingenieurschule die praktische Kompetenz für Konstruktion, Fertigung und mittlere Positionen zu vermitteln. Zahlreiche Untersuchungen zeigten dennoch schon damals eine weitgehende Austauschbarkeit beider Gruppen im Beruf, nachweisbar durch die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten und die Stellenanforderungen.⁶⁷ Wenn die Aussicht, Führungspositionen zu erreichen, für Ingenieurschulabsolventen etwas geringer war, so hing das wahrscheinlich mit ihrer Sozialisation zusammen, besonders mit dem durch die Ausbildungssituation vermittelten Selbstverständnis.⁶⁸ Das Vorhalten von Leitungsfunktionen nur für Akademiker dürfte nicht immer funktional begründbar sein, aber umso mehr standespolitischen Vorstellungen zu folgen.

Auf relativ geringer Schulbildung (Mittlerer Reife) basierend wurde in einem total überlasteten dreijährigen verschulten Studiengang überwiegend über zwanzigjährigen Studierenden ein Schülerdasein zugemutet, das aufgrund des Schulverwaltungsgesetzes und perfektionierter Erlasse von mehrheitlich kleinlichen Schulaufsichtsbeamten und Schulleitern durchgesetzt wurde. Anwesenheitskontrolle, eine Überfülle von Klausuren und Prüfungen, semestrale Versetzungen, Pflichtstundenpläne mit 38-40 Anwesenheitsstunden, daneben Übungsaufgaben, ein nominell als seminaristisch bezeichneter Unterricht, der in Wirklichkeit der übliche Frontalunterricht durch Dozenten war, die sich als lehrende Experten verstanden, führten zu einem Leistungsdruck, der keinen Spielraum für Eigenständigkeit ließ. Diese Bedingungen erzwangen Anpassung und Disziplinierung. Die durch das Studium gebotene Aufstiegschance und die überschaubare Länge des Studiums wurden durch vollständige Verschulung mit dem Ergebnis einer relativ spezialisierten unmittelbaren Einsetzbarkeit in der Praxis erkauft. Außenlenkung und direktorale Leitung ließen keinen Spielraum für Mitbestimmung. Der von der Kultusministerkonferenz beschlossene Bildungsauftrag ließ sich unter diesen Umständen nicht umsetzen, jedenfalls nicht, soweit er sich auf die "Behandlung sozialer Fragen" und nicht nur auf das beruflich notwendige technische Faktenwissen bezog.

Der Dozent Oskar Unger schilderte "Die Erziehung zur Selbstverantwortung" als Aufgabe der Lehrenden an Ingenieurschulen aus seiner Sicht:

"Einen großen Vorteil hat der Ingenieurschuldozent vor den Lehrenden der allgemeinbildenden Schulen. Er kann als älterer Berufskollege zu künftigen Jungingenieuren sprechen. Mit Disziplinarfällen wird er daher wenig Ärger haben, denn die Studierenden, die während ihrer Praxis schon etwas Wind des Berufslebens umweht hat,

⁶⁶ Art. 1 der KMK-Vereinbarung zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens vom 16./17.1.1964, in: KMK-Beschlußsammlung, Bonn 2.A.1972, Nr. 440.

⁶⁷ Vgl. Brinkmann, Gerhard: Die Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft, Köln 1967, S. 137 ff u. Mathieu, Joseph u.a.: Beschäftigung und Ausbildung technischer Führungskräfte, Köln u. Opladen 1962.

⁶⁸ Etwa 75% aller Studenten hatten damals eine abgeschlossene Berufsausbildung (Lehre) und die strenge Schuldisziplin der Ingenieurschule wirkte in die gleiche Richtung.

sind fast ausnahmslos am Aufnehmen und Verarbeiten des Dargebotenen interessiert, besonders wenn die Persönlichkeit des Dozenten ihnen Achtung abnötigt. Wer bei dem scharfen Tempo aus Unachtsamkeit oder Bequemlichkeit den Anschluß verliert, wird bald merken, daß er sich nur selbst schadet. Hier liegt eine Chance der Selbsterziehung, die stärker wirkt als Tadel. Regelmäßige Teilnahme wird erwartet. Das entspricht durchaus den Pflichten, die später der Ingenieurberuf jedem einzelnen auferlegt. Fernbleiben ohne ausreichenden Grund bei schriftlichen Klausuren oder bei sonstigen Prüfungen beeinträchtigt natürlich die einwandfreie Beurteilung und belastet infolgedessen die Gesamtleistung des Studierenden in negativem Sinne."⁶⁹

Als Absolventensprecher faßte Ullrich Kill im Jahre 1969 seine Eindrücke folgendermaßen zusammen:

"Wir alle sind mehr oder weniger gefüllt mit einem Stoff, der uns streng nach Lehrplan vermittelt wurde und der sich nicht in die drei Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig einordnen läßt, sondern als kalt und trocken bezeichnet werden muß. Viele von uns sind heute, vielleicht unbewußt, Fachidioten, Notenmathematiker, Radfahrer, Nervenbündel, Rückgratverkrümmte oder leiden an anderen geistigen Deformationen. Viele von uns sind bereit, ihr Wissen zu mehren und weiterzugeben, doch all zu viele sind auch weiter bereit, radzufahren und andere zum Radfahren zu zwingen. Es ist ein unglücklicher Kreislauf, in den wir hier geraten sind, geboren aus einem veralteten Schulsystem, autoritärem Denken und mangelnder geistiger Freiheit. Das muß erkannt und analysiert werden und unsere Anstrengungen sollen dahingehen, diesen Teufelskreis zu sprengen."⁷⁰

Dieses bis über die Mitte der sechziger Jahre funktionsorientiert betriebene System wurde durch zwei Außeneinflüsse verändert: durch die abnehmenden Arbeitsmarktchancen der Absolventen bei damals auftretenden wirtschaftlichen Konjunkturtiefs und die gefährdete Niederlassungsfreiheit innerhalb der EWG infolge Nichtanerkennung des Ingenieurschulabschlusses. Parallel zur universitären Studentenbewegung kam es zu bundesweitem Unterrichtsboykott, der seinen Höhepunkt im Abbruch des Sommersemesters 1969 erreichte. Diese unerwartete Geschlossenheit der Aktionen einer als gesellschaftlich angepaßt geltenden Gruppe wurde an wissenschaftlichen Hochschulen nicht erreicht.

Der quantitative Ausbau des Ingenieurschulwesens im Lande NRW vollzog sich als Folge industriellen Bedarfs zwischen 1955 und 1965. In dieser Zeit stieg die Zahl der Ingenieurschulen von 16 auf 39.⁷¹ Die Dozenten waren durch ihre Praxiserfahrungen und ihr Studium von den Technischen Hochschulen geprägt. Die konzeptionelle Annäherung an dieses große Vorbild geschah tatsächlich durch Intensivierung der mathematisch-naturwissenschaftlichen und technisch-wissenschaftlichen Grundlagen in "theoretischer Unterweisung (=Vorlesung)" der Studierenden, jedoch nach "Rahmen-Stoffplänen". Allein aufgrund der Terminologie der

⁶⁹ Unger, Oskar: Der Dozent der Ingenieurschule, in: Niens, W., Friebe, Hans, Monsheimer, Otto (Hrsg.): Handbuch für das Ingenieurschulwesen, Heidelberg 1965, S. 61 ff.

⁷⁰ Der Text dieser Rede, die bei der Verabschiedung der Absolventen an der Ingenieurschule für Maschinenwesen am Ende des WS 1968/69 in Siegen gehalten wurde, liegt dem Verfasser als Typoskript vor.

⁷¹ Vgl. Deutscher Ingenieurschulführer 10. Ausgabe, Berlin 1966, Anhang.

"Grundsätze der Studienführung"⁷² läßt sich das Bemühen um eine moderne Ingenieurausbildung feststellen, die jedoch bei Halbheiten steckenblieb, ebenso wie die geplante Akademiegesetzgebung⁷³, durch die den Ingenieurschulen ein Sonderstatus zwischen Schule und Hochschule eingeräumt werden sollte. Die Absicht, eine zu weitgehende Annäherung an den Hochschulstatus rechtlich zu verhindern und doch den tatsächlichen Veränderungen und inhaltlichen Erfordernissen zu entsprechen, endete in Kompromissen und Widersprüchen.

So wurde zwar betont, daß es sich zwar um "eine in vielfacher Hinsicht dynamische Wirtschaft handelt, in der sich immer deutlicher die steigende Verwissenschaftlichung aller Aufgaben der Ingenieur Tätigkeit, auch jener des praktischen Ingenieurs, abzeichnet"⁷⁴ aber es "darf nun keinesfalls auf eine Überbetonung neuester Technik oder gar der noch nicht in den Aufgabenbereich des praktischen Ingenieurs einbezogenen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung geschlossen werden".⁷⁵ Das neu eingeführte "selbständige ingenieurmäßige Arbeiten", sollte "den Nachwuchs so ausbilden, wie ihn die Wirtschaft erwartet", und unter "Anleitung der Dozenten".⁷⁶ Die konzeptionelle Unentschiedenheit läßt sich auch aus folgender Formulierung erkennen: "Die Ausbildung des Ingenieurs hat nicht nur einen berufsbezogenen Inhalt, sondern muß auch auf personale Bildung zielen. Diesem Zweck dienen neben der betonten Übung und Bewertung des sprachlichen Ausdrucks bei der fachlichen Arbeit und der zielbewußten Offenlegung der der Fachausbildung innewohnenden humanistischen Bildungswerte allgemeinwissenschaftliche Seminare."⁷⁷

Die aus dem 19. Jahrhundert tradierte vorherrschende Orientierung des Bildungsbegriffs am humanistischen Gymnasium als Ideal beeinflusste die berufliche Ausbildung an Ingenieurschulen zwar wenig, wirkte aber als "Soll" im Sinne einer Widersprüchlichkeit der Studienziele der Ingenieurschulen nach, die eben auch auf ihre "humanistischen Bildungswerte" glaubten hinweisen zu müssen. Das Ausbleiben einer klaren Konzeption hat in diesem Anpassungsversuch an ein Vorbild eine seiner Wurzeln. Andere Gründe waren, daß sich die gegenwärtige Erziehungswissenschaft kaum mit den Ingenieurschulen befaßte⁷⁸ und die Ingenieurschuldozenten als technische Experten an pädagogischen Fragestellungen wenig interessiert waren.

Noch gravierender war allerdings die den Ingenieurschulen zugewiesene Funktion, von einem 10jährigen Bildungsabschluß ausgehend in sechs Semestern eine sich ständige erhöhende wissenschaftlich fundierte Berufsfertigkeit einer hochqualifizierten "Fach- und Führungskraft"

⁷² Erlaß des Kultusministers des Landes NW, IIG36-60/0, Nr. 1692/63 vom 31.5.1963: Grundsätze der Studienführung und der Leistungsbeurteilung der Studierenden an den Ingenieurschulen für Maschinenwesen, Bauwesen und Textilwesen des Landes NW.

⁷³ Entwurf eines Gesetzes über Ingenieurakademien und Wirtschaftsakademien (IWAG), Landtag von Nordrhein-Westfalen, 6. Wahlperiode, Vorlage 265.

⁷⁴ Kassebeer, Heinrich: Ingenieurausbildung heute, in: Staatliche Ingenieurschule f. Maschinenwesen Siegen 1957-1967, Siegen 1967, S. 12. Als Ministerialdirigent war Dipl.-Ing. Kassebeer im Kultusministerium NRW u.a. für alle Ingenieurschulen zuständig.

⁷⁵ Ebd., S. 11.

⁷⁶ Ebd., S. 12 u. S. 10.

⁷⁷ Ebd., S. 10.

⁷⁸ Ausnahmen sind der an der TH Darmstadt damals lehrende Pädagoge Gustav Grüner, vgl. Grüner, Gustav: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Ein Beitrag zur historischen und angewandten Berufspädagogik, Braunschweig 1967 und Hellmut Becker: Ingenieurschule (1960), in: ders., Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962, S. 242 ff.

zu erreichen.⁷⁹ Der dadurch ausgelöste Leistungsdruck mit seinen Nebenerscheinungen schlug, nachdem er lange Zeit als Preis für den beruflichen Aufstieg hingenommen worden war, Ende der sechziger Jahre unerwartet in Protest um, als der Aufstieg durch Arbeitslosigkeit und Nichtanerkennung des Abschlusses gefährdet schien. Wenn keine Abstriche am Abschlußniveau erfolgen sollten, konnte eine Entlastung nur durch die fällige Anhebung des Eingangsniveaus erreicht werden.

Gegen diese Einsicht gab es jedoch erhebliche Widerstände, denn eine erweiterte schulische Vorbildung konnte nur zu Lasten der bis dahin mindestens zweijährigen Praktikantenzeit gehen, und dagegen sträubten sich die Arbeitgeber, die mindestens eine derartige Praxis, wenn nicht eine abgeschlossene Lehre, für unabdingbar hielten. Das bedeutete aber eine Verlängerung der Ausbildung, was auch als unannehmbar erschien. Außerdem hätte eine längere Schulbildung eine Statusanhebung zur Folge gehabt und damit in dem als stabil angesehenen Schulsystem, das festgefügte Zuweisungen in der Berufshierarchie vermittelte, Veränderungen nach sich gezogen. Als besonders einschneidend galt in diesem Sinne ein Wechsel aus dem Sekundarschulbereich in das Hochschulwesen. Letztlich erzwangen die studentischen Proteste, der inzwischen erreichte Leistungsstandard und die gestiegenen Anforderungen der Berufspraxis die Einführung der Fachoberschule und die Überführung der Höheren Fachschulen in den tertiären Bereich. Umstritten blieb, ob das Modell eines Kurzstudiums in einem isolierten Hochschultyp als Fachhochschule durchgeführt, ob es zu mehr oder weniger verbindlicher Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten kommen oder ob eine Integration im Hochschulbereich erfolgen sollte.

⁷⁹ Vgl. Birkhölzer, Karl (Hrsg.): Integration in den Hochschulbereich, Stuttgart 1967, S. 14 f.