



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

2. Ausbauphase

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

2. Ausbauphase

2.1 Wissenschaftsrat - Konzepte und Prognosen

Durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern wurde im Jahre 1957 der Wissenschaftsrat gegründet, der beide bei der Förderung der Wissenschaften durch einen Gesamtplan, Schwerpunkte und Dringlichkeitsstufen beraten sollte. Außerdem war es seine Aufgabe, ein jährliches Dringlichkeitsprogramm aufzustellen und Empfehlungen für die Verwendung von Mitteln zu geben.¹

In seiner ersten Empfehlung zum Ausbau der wissenschaftliche Einrichtungen² stellte er fest, daß in der Vergangenheit zwar "sehr erhebliche finanzielle Anstrengungen unternommen" worden seien, dennoch seien die Hochschulen in eine Notlage geraten, weil die Studentenzahl den Ausbaustand immer wieder überholt habe. Deshalb sei man "sich nun klar darüber, daß es sich beim Ausbau der Hochschulen nach der Mitte des 20. Jahrhunderts nicht mehr um bloße Reformen, sondern um Neugestaltungen großzügiger Art handeln muß".³

Die dann folgenden Einzelempfehlungen gehen zwar über den reinen Ausbau bestehender Hochschulen etwas hinaus, weil drei neue Universitäten und eventuell eine Technische Hochschule⁴ gegründet werden sollten, jedoch der eigene Anspruch der "Neugestaltungen großzügiger Art" wird noch nicht einmal empfohlen, geschweige denn realisiert. Durch die Fehlprognose zukünftiger Studentenzahlen trug der Wissenschaftsrat zur Perpetuierung der Notlage bei, denn die Politiker sahen keinen dringenden Handlungsbedarf. Die Zahl der Studierenden war von 1951 bis 1960 mit zunehmenden Raten von 110.000 auf 238.000 gestiegen, trotzdem lagen die Vorschätzungen für 1971 lediglich zwischen 196.900 und 223.600⁵, wobei der Frauenanteil 28% betrug. Tatsächlich waren bereits 1970 410.000⁶ Studierende an den wissenschaftlichen Hochschulen eingeschrieben, darunter 30,9% Frauen.⁷ Die Fehlprognosen waren in ihren Auswirkungen deshalb verhängnisvoll, weil ihre Fehlerquote statistische Ungenauigkeiten weit übertreffend die unerträgliche Situation an den Hochschulen provozierten.

Die schon im Jahre 1960 kritisierten langen Studienzeiten wurden mit der Überfüllung der Hochschulen, unvertretbarer Betreuungsrelation und der Inhomogenität der Studentenschaft begründet. Beklagt wurde außerdem die Gleichgültigkeit der Studierenden sowie ihre Neigung, die Hochschule nur als Ausbildungsstätte zu betrachten. Der bedauerliche partielle Numerus

¹ Abkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5. September 1957, in: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Tübingen 1960, S. 454 ff.

² Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Tübingen 1960.

³ Ebd., S. 25.

⁴ Ebd., S. 55 f und S. 159 f.

⁵ Wissenschaftsrat: Abiturienten und Studenten, Entwicklung und Vorschätzung der Zahlen 1950 bis 1980, Bonn 1964, S. 20 und S. 25.

⁶ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Tübingen 1970, Band 3, S. 54. Dort werden für 1961 221.000 Studenten an den wissenschaftlichen Hochschulen angegeben. Übrigens legte der Wissenschaftsrat 1967 für 1980/81 drei Modellrechnungen vor, die 225.000 bis 379.000 Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen prognostizierten (S. 25). Tatsächlich waren es 804.000, allerdings einschl. der inzwischen zu den wissenschaftlichen Hochschulen gehörenden Pädagogischen Hochschulen, aber ohne Gesamthochschulen mit 75.000 Studenten. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988, S. 312.

⁷ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Bonn, November 1990, S. 139 ff.

clausus führe zu weiterer Studienzeitverlängerung und lenke die Studierenden von den gesellschaftlich notwendigen naturwissenschaftlichen und technischen Fächern ab.⁸

Eine Beschränkung der Zulassung hielt der Wissenschaftsrat mit Art.12 GG zwar für "schwerlich vereinbar", aber um zu vermeiden, daß "unzureichend vorbereitete und nach ihrer Begabung ungeeignete Studenten"⁹ zugelassen würden, schlug er vor,

- die Anforderung des Abiturs zu erhöhen,
- rechtzeitig Überleitungen nach Zwischenprüfungen in entsprechende Berufe vorzusehen,
- andere Ausbildungsstätten zur praktischen Berufsausbildung zu schaffen.

Die wenig öffnungsfreundliche Einstellung des Wissenschaftsrates läßt sich nicht nur beim Vorschlag, "restriktive Maßnahmen" wegen "der ungeeigneten Studenten" zu ergreifen, nachweisen. Ebenso deutlich wird sie bei der Feststellung, daß zwar "immer mehr Menschen eine immer bessere Bildung erhalten", weil die "Verhältnisse der Gegenwart" dieses erfordern, trotzdem "wäre es doch falsch, daraus den Schluß zu ziehen, daß dieser vergrößerte Bedarf an besser ausgebildeten Menschen allein durch die wissenschaftlichen Hochschulen, also durch wissenschaftliche Ausbildung, gedeckt werden könnte und müßte. Dazu werden weder die Zahl der Begabten noch die Möglichkeiten der Hochschulen ausreichen". Deshalb solle geprüft werden, ob "Funktionen, die zur Zeit von wissenschaftlich ausgebildeten Kräften wahrgenommen werden, auch von solchen übernommen werden können, die eine höhere Berufsausbildung außerhalb einer wissenschaftlichen Hochschule genossen haben."¹⁰

Obwohl der Bedarf wissenschaftlich Qualifizierter zwangsläufig wuchs, was dem Wissenschaftsrat auch klar war, wurden doch eine ganze Reihe restriktiver Vorschläge gemacht, um die Studienzulassung und den Abschluß zu erschweren oder junge Leute ganz vom Studium abzulenken, wobei ungeprüfte Vermutungen, es gäbe keine Begabungsreserven mehr und viele Akademikerpositionen seien substituierbar, einfließen. In der Auseinandersetzung mit der "Flut der Vorschläge zur Hochschulreform", die der Wissenschaftsrat zu drei Themen

- 1) zur Bewältigung des Massenproblems,
- 2) zur Einrichtung zusätzlicher Institutionen für die Ausbildung einer Elite,
- 3) zur Einrichtung von Hochschulen mit wenigen Fakultäten und schwerpunktmäßiger Berücksichtigung bestimmter Gebiete¹¹

zusammenfaßte, war er "davon überzeugt, daß die wissenschaftlichen Hochschulen wenigstens von einem Teil des weithin 'blinden', mehr vom sozialen Geltungstrieb als von dem Wunsch nach geistiger Bildung bestimmten Massenandrangs entlastet werden könnten und sollten".¹² Insgesamt ist in der Reformdiskussion der sechziger Jahre eine Tendenz zur Entpersönlichung in der Sprachform erkennbar, in der die betroffenen Bildungsabnehmer nur noch als verdinglichte Massenphänomene erscheinen. Für die "vielen vorwiegend praktisch veranlagten

⁸ Wissenschaftsrat: Empfehlungen 1960, S. 24 ff.

⁹ Ebd., S. 50.

¹⁰ Ebd., S. 167.

¹¹ Anregungen des Wissenschaftsrates zur Gestaltung neuer Hochschulen, Tübingen 1962, S. 10.

¹² Ebd., S. 11.

Begabungen" schlägt er zur Entlastung der wissenschaftlichen Hochschulen vor, "eine größere Zahl höherer Fachschulen zu gründen".¹³

Da "aber unsere Gesellschaft auch einen großen und noch immer wachsenden Bedarf an Menschen für spezifisch 'akademische' Berufe, in denen es auf wissenschaftlich geschultes, selbständiges Denken und auf Bereitschaft zu eigener Verantwortung ankommt"¹⁴ habe, dürften sich unsere wissenschaftlichen Hochschulen dieser Bildungsaufgabe nicht entziehen. Eine Zweiteilung der Studiengänge nach ausländischen Vorbildern lehnte er jedoch nach wie vor ab. Den Vorschlag, neben den Universitäten "Studienhochschulen" zu schaffen "mit der speziellen Aufgabe, einer nach Begabung und Leistung ausgesuchten Elite zusätzliche Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen"¹⁵ schloß er sich aus mehreren Gründen nicht an, hauptsächlich um die Universitäten nicht in die Zweitrangigkeit abgleiten zu lassen und die Abwanderung der Forschung zu vermeiden.¹⁶

Falls neue Hochschulen mit Schwerpunkten gegründet würden, sollten natur- und geisteswissenschaftliche Komponenten nicht ganz fehlen und der Einbau ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen erwogen werden.¹⁷ Je nach den Bedürfnissen und den Aussichten auf fruchtbare Zusammenarbeit sollten Fakultätsgrenzen überwunden werden.¹⁸

In den vier Jahre später vorgelegten Empfehlungen (1966)¹⁹ wurde an der Einheit von Forschung und Lehre und an ihrer Freiheit festgehalten.²⁰ Restriktive Maßnahmen, um die Zahl der Studierenden zu reduzieren, wurden nicht mehr befürwortet denn:

"In einer Gesellschaft, in der Bildung auf allen Stufen Grundrecht aller ist, haben Studium und akademische Bildung aufgehört, das Privileg einer relativ kleinen Schicht zu sein. Zugleich wächst der Bedarf an Personen mit wissenschaftlicher Ausbildung. Die Wende, die sich damit in der Einstellung und im Verhalten der Öffentlichkeit und des einzelnen Staatsbürgers zu den Hochschulen im nationalen und internationalen Bereich vollzieht, stellt die Hochschulen vor Aufgaben deren Erfüllung eine zentrale politische Bedeutung erhalten hat."²¹

Die Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen und auf den Wandel der Struktur der Wissenschaft betreffe auch Lehre und Studium. Für die Mehrzahl der Studierenden sei das Ausbildungsziel nunmehr "Erziehung zu selbständigem, kritischem Denken durch Wissenschaft"²², das in der auf vier Jahre begrenzten Studiendauer zu erreichen sei, denn nach 4 1/2 Jahren solle die Immatrikulation erlöschen.²³ Für eine Minderheit sei nach einer Zulassungsprüfung ein zweijähriges "Aufbaustudium für Studenten, die an der Forschung interessiert und für sie befähigt"

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., S. 12.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 13.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 37 ff.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 14 f.

¹⁹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966.

²⁰ Vgl. ebd., S. 8.

²¹ Ebd., S. 11.

²² Ebd., S. 14.

²³ Ebd., S. 29.

higt sind"²⁴ vorgesehen. Außerdem wird ein Kontaktstudium vorgeschlagen, "das als Angebot an im Beruf stehende Absolventen der wissenschaftlichen Hochschulen diesen die Möglichkeit geben soll, ihre wissenschaftliche Ausbildung in Abständen aufzufrischen und entsprechend dem Stand der Forschung zu ergänzen."²⁵

Die Einführung des Studienjahres mit Studienplänen, in denen bis zu 10 Monaten für Lehrveranstaltungen sowie obligatorische Zwischenprüfungen für alle Disziplinen vorgesehen waren, zeigte, daß die weitgehend durchorganisierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge als Vorbild dienten, wie die zur Erläuterung beigefügten Modelle beweisen.²⁶ Zwar war Anfang der 60er Jahre tatsächlich ein erheblicher personeller Ausbau erfolgt, aber da dieser "nur einen Teil der Mißstände beseitigte"²⁷, war für die neue Studienorganisation nicht die erforderliche zusätzliche Lehrkapazität vorhanden. Abgesehen davon mußten die Empfehlungen wegen der beabsichtigten rigiden Studienzeitbeschränkung scheitern, die durch die beschriebene Zwangsexmatrikulation nach 9 Semestern durchgesetzt werden sollte. Die seitdem unternommenen zahlreichen Versuche, die Studienzeit zu verkürzen, haben bis heute die gegenteilige Entwicklung nicht zu verhindern vermocht, eher sogar dazu beigetragen.²⁸

2.2 Gesellschaftlicher Bedarf oder Recht auf Bildung

Die Einsicht Lorenz von Steins aus dem Jahre 1876, daß "Bildung ... nicht bloß ihre idealen Folgen hat, sondern daß sie in der freien gesellschaftlichen Bewegung zur mächtigsten kapitalbildenden Kraft für die Einzelnen wie für das Ganze wird"²⁹, wurde erst Ende der fünfziger Jahre wieder aufgenommen. Die Bedeutung des Bildungsaufwandes für das wirtschaftliche Wachstum und die Überlegung, daß unzureichende Bildungsaufwendungen den Wohlstand und die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit gefährden, wurde danach wissenschaftlich untersucht. Die bildungsökonomische Argumentation, Investitionen zur Steigerung der Qualität der Ausbildung seien mindestens ebenso rentabel wie Sachinvestitionen und würden erheblich zur Steigerung des Sozialprodukts beitragen³⁰, trug dazu bei, dem Bildungsbereich bei der Zuweisung öffentlicher Mitteln eine etwas höhere Priorität zuzuerkennen. Der Gedanke, durch Unterfinanzierung des Bildungsbereichs den Wohlstand zu gefährden, bekam ein erhebliches öffentliches Gewicht, das politische Reaktionen notwendig machte.

Mehr in das Bildungssystem zu investieren wurde vor allem deshalb mehrheitsfähig, weil es der Sowjetunion am 4. Oktober 1957 als erster der beiden konkurrierenden Weltmächte gelang, den Sputnik 1 auf eine Erdumlaufbahn zu schicken. Damit war im Kalten Krieg den Sowjets ein spektakulärer Durchbruch gelungen, der im gesamten Westen einen Schock auslöste. Da dieser sich im "Wettkampf der Systeme" nicht nur aufgrund seiner freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung sondern auch ökonomisch für überlegen hielt und es auch tatsächlich war,

²⁴ Ebd., S. 16.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. ebd., S. 37 ff.

²⁷ Ebd., S. 7.

²⁸ Vgl. die Untersuchung von Wagemann, a.a.O.

²⁹ Zitiert nach Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens Freiburg i.Br. 1963, S. 100.

³⁰ Vgl. ebd., S. 101 f.

mußten andere Gründe für diese Niederlage gefunden werden. Effektivität und Konkurrenzfähigkeit von Forschung und Bildung sowie die für sie aufgewendeten Anteile am Bruttosozialprodukt wurden als wichtige zu verbessernde Bereiche in der Auseinandersetzung erkannt. Quantitative und qualitative Vergleiche bekamen politisches Gewicht. Der Rückstand mußte aufgeholt werden.

Die international-vergleichenden Studien, damals besonders zwischen der Sowjetunion und den Vereinigten Staaten angestellt, führten zu dem Ergebnis, in Westeuropa würde nur eine formale Gleichheit der Bildungschancen geboten, faktisch könne sich nur ein "vergleichsweise kleiner Teil der als vorhanden anzunehmenden Begabungen entwickeln".³¹ Statistisch wurde der Zusammenhang zwischen dem relativen Schulbesuch der 15- bis unter 25jährigen und dem Bruttosozialprodukt nachgewiesen. Durch besondere staatliche Förderung käme es zu positiven Ausnahmen, die als Vorgriff auf künftige wirtschaftliche Möglichkeiten bezeichnet wurden. Analysiert wurde auch die umgekehrte Erscheinung, einer fehlenden Inanspruchnahme weiterführender Bildung und dementsprechender finanzpolitischer Wirkung. Die geringe Inanspruchnahme durch Frauen, welche in Jura, Sozialwissenschaft, Naturwissenschaft und Agrarwissenschaft nur rund 10% der Studierenden (und damit Schlußlicht im europäischen Vergleich), in den Technikdisziplinen gar nur 1,8%³² stellten, wurde nicht einmal im Zusammenhang mit Wohlstandsgefährdung durch Bildungsdefizit thematisiert. Andererseits weisen die Statistiken aus, daß z.B. das Land Nordrhein-Westfalen im Jahre 1959/60 in einem Ländervergleich bei den aufgeführten Indikatoren weiterführender Bildung eindeutig negativ abschnitt.³³ Aufgrund dieser Erkenntnisse ist der Staat gehalten, eine finanziell ausgleichende Förderung vorzunehmen, sofern er die materielle Gleichheit der Bildungschancen erreichen will. Wenn tatsächlich der Weg zu individueller Chancenverbesserung beschritten werden soll, ist dabei der materielle Ausgleich eine von mehreren unverzichtbaren Voraussetzungen.

Bereits in den fünfziger Jahren hatte in breiten Bevölkerungsschichten die Erkenntnis zugenommen, daß der Besuch weiterführender Schulen für die Kinder Zukunftschancen eröffnet, und zwar relativ unabhängig von Bildungswerbung oder auch restriktiven Maßnahmen. Diese Entwicklung begann zwar in der Bundesrepublik später als in vergleichbaren Industrieländern, aber sie hält bis in die Gegenwart an und machte die Hauptschule zu einer Restschule, während die Gymnasien die höchsten Zuwachsraten zu verzeichnen haben. Dieser Trend ist von den Bildungsplanern zu spät erkannt worden, die bei den Prognosen über Studentenzahlen zu sehr die Jahrgangszahlen berücksichtigten und die steigenden Übergangsquoten auf weiterführende Schulen unterschätzten. Dahinter verbarg sich auch die Meinung, es gäbe eine sehr begrenzte Anzahl von Studierfähigen. Später setzte sich die Erkenntnis durch, Begabung nicht mehr als statische Größe menschlicher Vererbung zu sehen.

Dazu trugen internationale Vergleiche von Studentenzahlen bei. An die Stelle von strenger Auslese trat der Gedanke der Förderung und Entwicklung der Fähigkeiten. Zwar hatte schon

³¹ Ebd., Verwirklichung des Prinzips der gleichen Bildungschance (1962), S. 321.

³² Hervé, Florence, a.a.O., S. 94.

³³ Edding, ebd., S. 324. Obwohl Nordrhein-Westfalen 1960 unter den Flächenstaaten das höchste Sozialprodukt aufwies, lag es z.B. bei der Schülerzahl pro Lehrer an letzter (11.) und bei 15-19jährigen Vollzeitschülern an achter Stelle.

Müller Mitte der fünfziger Jahre festgestellt, daß nur 34% der aus der "Grundschrift" für eine Gymnasialbildung Geeigneten eine ihrer Begabung entsprechende Bildung tatsächlich erhalten³⁴, aber es dauerte noch geraume Zeit, bis dieses Defizit allmählich vermindert werden konnte, wobei hindernde und fördernde Faktoren sich langsam zugunsten letzterer verschoben. Allerdings ist die Behauptung falsch, "Chancengleichheit" wäre in einer (hochindustrialisierten) Wohlstandsgesellschaft erreichbar oder gar erreicht. Nur eine schrittweise Annäherung an diese Utopie ist möglich.

Die in den fünfziger Jahren einsetzende Bildungsplanung, die sich darum bemühte, das gesamte Bildungssystem wenigstens in quantitativem Zusammenhang zu sehen, um verlässliche Grundlagen für politische Entscheidungen liefern zu können, mußte sich zuerst gegen den Vorwurf wehren, Freiheit zu behindern. Die ideologische Gegnerschaft gegen Planung führte zu einem individualistischen Freiheitsbegriff. Erst nachdem der Dienstcharakter von Bildungsplanung anerkannt worden war, setzte sie sich durch: "Wir leben im Zeitalter der Großräume und der Massengesellschaft: gleichzeitig bedürfen wir um der schöpferischen Leistung willen der Freiheit des einzelnen Menschen. Nur durch Planen läßt sich die Freiheit in dieser modernen Welt, in der sie kein Individualproblem mehr ist, verwirklichen ... Es kommt darauf an, daß der Plan nicht von einem außenstehenden Faktor oktroyiert wird, sondern ständig im Konsens der von dem Plan betroffenen entsteht. Das mag im Einzelfall sehr langwierig sein, aber die oktroyierte kulturpolitische Entscheidung verwandelt sich nicht in kulturelles Leben", so damals Hellmut Becker.³⁵

Wenn diese Grundsätze demokratischer Planung immer berücksichtigt worden wären, hätten sich Fehlentwicklungen vermeiden lassen, die Planung später erneut diskreditierten. Man ging zu sehr mit Setzungen um, die empirisch nicht überprüft wurden. Die Verwechslung idealtypischer Modelle mit der Wirklichkeit, der Versuch die Vorstellungen abgehobener Planungsgruppen Praktikern aufzuoktroieren, die Notwendigkeit, einen Planungsprozeß als grundsätzlich unabgeschlossen zu betrachten und durch Bereitschaft zur Korrektur nicht der Versuchung zu unterliegen, Modelle für die Wirklichkeit zu halten, und deren Implementierung durchsetzen zu wollen, haben Bildungsplanung nach einer Periode ihrer Überschätzung zunehmend diskreditiert. Der Glaube an die Machbarkeit schlug dann leicht in Resignation oder Aggressivität um. Zu den objektiven Grenzen jeder Planung gehören die Begrenztheit menschlicher Prognosefähigkeit, die bei komplexen Fragestellungen, zu denen Bildungsplanung gehört, zu erheblichen Fehlerquoten führt.

Die schon in den sechziger Jahren vorhandene Diskrepanz zwischen den Planzahlen und der tatsächlichen Studentenzahl resultiert im wesentlichen aus der Unterschätzung der Zahl der Studienberechtigten (Studienanfänger) und der tatsächlichen Studienzeiten. Befangen in der Vorstellung, es könnte gar nicht viel mehr als 5% eines Jahrganges studierfähig sein und die Studienzeiten könnten administrativ herabgedrückt werden, wurde die Studentenzahl unterschätzt und damit eine Überfüllung der Hochschulen provoziert, da Entlastungsmaßnahmen nicht rechtzeitig eingeleitet wurden. Den Betroffenen war die als Notmaßnahme erfolgte

³⁴ Müller, Karl-Valentin: *Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft*, Köln 1956.

³⁵ Becker, Hellmut: *Qualität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik*, Freiburg i. Br. 1962, S. 191. Das Zitat stammt aus einem Aufsatz "Kulturpolitik zwischen Plan und Freiheit" aus dem Jahre 1955, der damals auch veröffentlicht wurde.

Einführung des Numerus clausus ebensowenig einsichtig zu machen wie die unzulänglichen Studienbedingungen in einer Wohlstandsgesellschaft. Protest war die Folge.

Einer der bekanntesten Hochschulplaner, August Rucker, der schon Ende der fünfziger Jahre Bildungspläne³⁶ veröffentlicht hatte, machte es sich sehr leicht, wenn er Studienzeitverlängerungen damit erklärte, daß die akademische Freiheit "dahin abgebogen wird", herantretende Verpflichtungen hinausschieben" zu wollen und weiter behauptet: "Es ist die durch das Wirtschaftswunder bedingte Leichtigkeit, sich ein Studium von den Angehörigen finanzieren zu lassen, die in vielen Fällen dazu führt, daß die Annehmlichkeiten, ein Jahr länger das freie Studentenleben zu führen, ausgenutzt wird."³⁷ Da er alle quantitativen Planungsgrößen zwar nicht für unbegrenzt aber doch grundsätzlich durch Lenkung für beeinflussbar hielt³⁸, glaubte er dann eine 2 1/2 bis 3 1/2 jährige Studienzeit tatsächlich erreichen zu können, um den Arbeitskräftebedarf schneller decken zu können.³⁹ Derartige unrealistische Setzungen und darauf basierende Fehlplanungen sind kein Einzelfall. Außerdem wird hier die notwendige Bereitstellung des Bildungsangebots mit potentiellen Planungseingriffen in Humanbiografie unzulässig vermischt.

Im Jahre 1964 erschien die von Picht spektakulär aufgemachte Artikelserie "Die deutsche Bildungskatastrophe."⁴⁰ Sie erzielte eine große Resonanz. Obwohl sie das gesamte Bildungssystem umfaßte, ist sie auf die zu geringe Abiturientenzahl und den Lehrermangel zugespitzt.⁴¹ Im wesentlichen wurde der bildungsökonomische Bedarfsansatz übernommen, auf den Bildungspolitik zu reagieren hätte: "Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann."⁴²

Da der zukünftige Bedarf keine exakt erfaßbare Größe sei, Schwankungen unterläge und eine Abwägung erfordere, meinte Dichgans (MdB), müsse die Entscheidung den Politikern überlassen werden: "Die Abwägung ist Aufgabe der Politik. Sie muß die divergierenden Einzelwünsche, die sich niemals sämtlich erfüllen lassen, sinnvoll auf den Rahmen der Möglichkeiten zuschneiden. Sinnvoll heißt: Die Einzelentscheidungen müssen aus einer geschlossenen Gesamtvorstellung abgeleitet werden.

"Dazu muß die Politik folgende Grundfragen entscheiden:

- Wieviel Abiturienten, wieviel Akademiker brauchen wir?
- Auf welches Bildungsziel soll die Ausbildung ausgerichtet werden?
- Wieviel Lebensjahre wollen wir der Ausbildung widmen?
- Wie sollen die nur begrenzt vorhandenen Menschen und Mittel zu verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft gelenkt werden?"⁴³

³⁶ Rucker, August: Bildungsplanung. Versagen auch in der Zukunft, Diessen/Ammersee 1965, S. 147, Verzeichnis der einschlägigen Veröffentlichungen.

³⁷ Ebd., S. 80 f.

³⁸ Vgl. ebd., S. 95 f.

³⁹ Vgl. ebd., S. 121 ff.

⁴⁰ Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 20 ff u. S. 65.

⁴² Ebd., S. 17.

⁴³ Dichgans, Hans: Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform, Stuttgart 1965, S. 18.

Ein so jederzeit veränderbarer dirigistischer Ansatz wurde zwar von Picht nicht vertreten; er plädierte aus der Situation heraus für eine Verdoppelung der Abiturienten wegen des momentanen Bedarfs und in diesem Zusammenhang auch für die Förderung der Land- und Arbeiterkinder.⁴⁴ Jedoch sind momentane Reaktionen auf eine Mangelsituation bedarfsabhängig und in der umgekehrten Lage restriktiv wirkend.

Ähnlich wie der Wissenschaftsrat plädierte Picht für eine Zweiteilung des Studiums in einen sechssemestrigen "Unterbau", der "eine Art wissenschaftliche Elementarlehre" zu vermitteln hätte, und einen ebenfalls sechssemestrigen "Oberbau", in dem "Wissenschaft als Wissenschaft" gelehrt werden sollte.⁴⁵ Dieses am Studium für das Gymnasiallehreramt konkretisierte Modell führte bei den Philologen zu erheblichen Protesten.

Ein Jahr später trat Dahrendorf ebenfalls mit einer Artikelserie für eine aktive Bildungspolitik ein. Alle bisherigen Ansätze hielt er für reaktiv und damit zu kurz gegriffen. Aus der Landesverfassung entwickelte er den "Gedanken des Bürgerrechts auf Bildung" als Grundsatz mit drei Aspekten:⁴⁶

- 1) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.
- 2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechend weiterführende Ausbildung.
- 3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können.⁴⁷

Neben das soziale Grundrecht, das in der "allgemeinen Schulpflicht seine konkrete Gestalt gefunden hat", tritt als zweiter Aspekt der der "Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne", der feststellt, "es darf keine systematische Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben".

Hier als leistungsfremdes Merkmal von Behinderung die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht nicht zu benennen, bedurfte besonderer Blindheit, die dem Autor sonst nicht angelastet werden kann: "Aber die umwälzende Kraft des Bürgerrechts auf Bildung liegt in seinem dritten Aspekt. Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen. Wer seine Kinder zwar auf die höhere Schule schicken darf, aber durch den Kenntnis- und Wunschhorizont seiner sozialen Lage als Katholik etwa, oder als Arbeiter, als Dorfbewohner gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein abstrakter Staatsbürger, ein Staatsbürger der Theorie, doch nicht der Realität. Daß jede Chance zwei Seiten hat, die der objektiven Möglichkeit der Erlaubnis und die der subjektiven Möglichkeit der Fähigkeit, ist ein Gedanke, der fast so alt ist wie die modernen Verfassungen, die dennoch immer wieder Menschen Dinge erlauben, ohne sie in die Lage zu versetzen, ihre Rechte auch auszunutzen. Das Recht aller Bürger auf Bildung nach ihrer Fähigkeit bliebe daher unvollstän-

⁴⁴ Vgl. Picht, ebd., S. 35 f u. 73.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 75 f.

⁴⁶ Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965, S. 22.

⁴⁷ Ebd., S. 23.

dig ohne das Zerschneiden aller ungefragten Bindungen, also dem Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität. Um dieses Bürgerrecht zu garantieren, reicht auch die beste Verfassung nicht; hier ist vielmehr Politik nötig. Darum begründet das Prinzip des Bürgerrechts auf Bildung eine aktive Bildungspolitik."⁴⁸

Zu den "abstrakten Staatsbürgern" zählten sich damals auch die sehr wenigen (feministischen) Frauen in den Universitäten, da sie sich von "ungefragten Bindungen" betroffen erkannten. Marginal erwähnte Dahrendorf dann doch gelegentlich "Mädchen" als in der Bildung benachteiligt: Die sich aus der materialen Chancengleichheit, "der Lösung der Menschen aus ungefragten Bindungen und Befreiung zur freien Entscheidung"⁴⁹ ergebende Expansion des Bildungswesens müsse zu einer starken Erhöhung der Zahl der Absolventen auf allen Abschlussebenen führen.⁵⁰ Das besondere Augenmerk müsse auf die Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen gerichtet werden und zu Konsequenzen in der Gesellschaftspolitik führen, wie Regionalisierung, Aufhebung sozialer und affektiver Distanz, sozialer Rollenbilder und des pädagogischen Defätismus.⁵¹ Wenig später kursierte in allen Reformgremien Bildungsbenachteiligung als Schlagwort vom "katholischen Landarbeitermädchen". Die Ausgrenzung von Frauen aus dem System "höherer" Bildung sowohl als Bildungsabnehmerin als auch als Lehrende wurde jedoch nach diesen Dahrendorf-Marginalien in der Hochschulreformdiskussion nicht weiter aufgegriffen. In der Umsetzung einiger Ergebnisse der Reformdiskussion in NRW durch Errichtung von fünf Gesamthochschulen sind Frauen weder als Studierende noch als Lehrpersonen ein faktisches Thema, obwohl Gesamthochschulen doch die "Chancengleichheit" verbessern sollten. Dabei wurde vorwiegend nur der soziale und regionale Aspekt berücksichtigt, der genusbezogene jedoch nur verbal erwähnt.

Andere Erfordernisse der Hochschulreform betrachtete Dahrendorf durchaus pragmatisch : die steigende Abiturientenzahl könne nicht von den Hochschulen nach den Vorschlägen des Wissenschaftsrates bewältigt werden, sondern durch Studienreform, also den "Versuch, mehr Studenten rascher zu einem qualifizierten Abschluß zu führen" und "ihnen dabei eine noch bessere Ausbildung zu geben als heute."⁵² Bildungspolitik und Wissenschaftspolitik seien in engem Zusammenhang zu sehen, d.h. jeder, der eine Studienberechtigung hat, müsse auch einen Studienplatz erhalten. Denn: "Die sogenannte Überfüllung der Hochschulen ist nicht Resultat einer über die Hochschule hereingebrochenen Naturgewalt, sondern ihrer eigenen strukturellen Mängel. Sie ist in gewisser Weise sogar eine optische Täuschung, die in dem Augenblick beseitigt wäre, in dem notwendige Reformen Platz greifen würden. Auch eine erhebliche Erhöhung der Studentenzahlen können die deutschen Hochschulen vertragen, wenn sie sich in ihrer inneren Organisation darauf einstellen."⁵³

⁴⁸ Ebd., S. 23 f.

⁴⁹ Ebd., S. 26.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 40.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 48 ff.

⁵² Ebd., S. 108 f.

⁵³ Ebd., S. 102.

Dazu wäre erforderlich:

- Alle Hochschulen, die bei ihren Studenten das Abitur voraussetzen, sind in einen Verbund ("Hochschullandschaft") einzubeziehen.
- Da 10.000 Studenten pro Hochschule die maximale Größe sei, müßten Neugründungen erfolgen, so daß es dann bei 500.000 Studenten ca. 50 Hochschulen gäbe.
- Die innere Gliederung bestehe 1. aus dem Ausbildungsbereich, den drei bis vierjährigen, ausbildungsorientierten Grundstudien mit straffen und durchdachten Studienordnungen für alle Fächer sowie 2. dem Bereich für fortgeschrittene Studien und wissenschaftliche Forschung.⁵⁴

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 110 ff.