

Zur Geschichte der höheren Bildung im abendländischen Kontext, für die Moderne mit Konzentration auf Deutschland und die USA

von Dieter Steiner

1. Entwicklung des Wesens höherer Bildung in der vormodernen Geschichte

1.1 Die Wurzeln des Konzeptes der »freien Künste« in der Antike

Die Beschäftigung mit der Frage, wie gute Bildung aussehen sollte, geht auf die griechische Antike zurück. Im Konzept der *eleutherai technai*, der »freien Künste«, liegen die Wurzeln des später als *artes liberales* bekannten Kanons, der das so genannte *Quadrivium* der vier mathematischen Fächer Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie und das *Trivium* der drei sprachlichen Disziplinen Grammatik, Rhetorik und Dialektik umfasste. Zur griechischen Zeit war aber diese Struktur noch nicht in dieser klaren Form vorhanden; welche Fächer genau zu einer umfassenden Bildung gehören sollten, war umstritten. Allerdings werden die vier eben erwähnten Disziplinen des späteren Quadriviums in Platons (428/427-348/347 v. Chr.) *Der Staat* (*Politeia*) als wesentlich für die Bildung der zukünftigen Herrscher im idealen Staat erwähnt.¹ Anschliessend wird auch noch von der Bedeutung der dialektischen Rede gesprochen. Ansonsten aber wird man wohl die sprachlichen Fächer eher mit Aristoteles (384-322 v. Chr.) in Verbindung bringen, der in verschiedenen seiner Schriften Aspekte der Rhetorik, der Dialektik und der Logik behandelte.² Einigkeit herrschte hinsichtlich der Vorstellung, dass all diese Disziplinen eine notwendige Vorstufe zum philosophischen Denken darstellten und deshalb auch an philosophischen Schulen gelehrt wurden. Platon selbst gründete (vermutlich 387 v. Chr.) eine solche; sie ist als »platonische Akademie«³ in die Geschichte eingegangen. In der Zeit der Stoiker (3. Jh. v. Chr. – 1. Jh. n. Chr.) wurden die Dialektik und die Logik zu einem Fach zusammengefasst, während neu die Grammatik als eigentlich wissenschaftliche Sprachlehre dazu trat. Noch bei Platon und Aristoteles war diese einfach die Kunst des Lesens und Schreibens gewesen.

Hinter dem Konzept der liberalen Bildung stand die Vorstellung einer Ganzheit der menschlichen Existenz, die nach einem Ausgleich zwischen ihren körperlichen, emotionalen und verstandesmässigen Aspekten verlangte. Eine auf eine bestimmte Aktivität zielende Konzentration war schädlich, sie konnte den betreffenden Menschen versklaven. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die liberale Bildung eine nur eine Elite betreffende Angelegenheit war. Die Bezeichnung »frei« hatte eine politische Bedeutung; die »freien Künste« vermittelten ein Verständnis der Welt, das eines freien Mannes würdig war. Wir werden damit daran erinnert, dass in der Polis nur die männlichen Bürger freie Menschen waren. Sie konnten einen beschaulichen Lebensstil pflegen, weil sie nicht eigenhändig ihren Lebensunterhalt sichern mussten. Die dazu notwendigen, als niedrig geltenden hauswirtschaftlichen Arbeiten wurden von den Frauen und von Sklaven geleistet. In der römischen Spätantike war dann die Stellung der Frau insofern verbessert, als eine Kenntnis der *artes* nicht mehr nur ein Privileg der freien Männer war. Zumindest in besser

¹ Platon 1950, Siebtes Buch, 521c-532a.

² Z.B. kommt Aristoteles in der Vierten Schrift des sog. *Organon* auf die dialektische und rhetorische Argumentation zu sprechen (1.1.71a1-10).

³ Die Bezeichnung »Akademie« geht auf den Namen des Olivenhains – *Akademeia* – zurück, in dem das Schulgebäude erstellt wurde.

gestellten Familien wurden sowohl Knaben wie Mädchen geschult. Berufliche Karrieren standen Frauen danach allerdings nicht offen.

Es war schliesslich der römische Universalgelehrte Marcus Terrentius Varro (116-27 v. Chr.), der erstmals die genannten mathematischen und sprachlichen Disziplinen zu einem System zusammenfasste. Er fügte diesem aber zusätzlich noch Medizin und Architektur bei, so dass es also neun Disziplinen umfasste. Im fünften Jahrhundert stellte der aus Karthago stammende römische Schriftsteller Martianus Capella⁴ in einer Reihe von Büchern, einer eigentlichen Enzyklopädie, die sieben freien Künste als mit der göttlichen Vernunft in Verbindung stehend dar. Dabei sprach er nicht von *artes*, sondern von *disciplinae*, also Wissenschaften. Damit ist klar, dass mit *artes* nicht künstlerische Ausdrucksweisen gemeint waren – dies kam ja schon im griechischen Begriff der *techne* zum Ausdruck. Noch entscheidender für das weitere Überleben der Konzeption dürfte aber das vom Philosophen und Theologen Anicius Manlius Severinus Boethius (ca. 480-524) zur Zeit des Ostgotenreiches entworfene rigorose System gewesen sein, in dem er erstmals die oben erwähnte Unterscheidung eines Triviums von einem Quadrivium benützte. Damit war das Konzept der *septem artes liberales* endgültig geboren, das das ganze Mittelalter hindurch und darüber hinaus für die Gestaltung der Bildung eine leitende Funktion haben sollte.

1.2 Die Entstehung der Vier-Fakultäten-Universität im Mittelalter

In den Jahrhunderten zwischen dem Ende des Römischen Reiches und einem neuen geistigen Erwachen um 1100 kam es zwar zu einem Niedergang des intellektuellen Lebens, aber ab etwa 600 sorgten Dom- und Klosterschulen für eine Kontinuität des überlieferten Bildungskonzeptes. Deren primäre Aufgabe war es, den Nachwuchs für das Kapitel (das aus erwählten Geistlichen bestehende leitende Kirchengremium) resp. für den Konvent (die klösterliche Gemeinschaft) auszubilden. Den *artes liberales* kam dabei allgemein die Aufgabe zu, das damals bekannte säkulare Wissen wiederzugeben; sie wurden deshalb auch *scientiae saeculares* genannt. Darüber hinaus übte die Grammatik in Form von Sprach- und Literaturkunde eine wichtige Hilfsfunktion für die Theologie aus. Bis zum Ende des 11. Jahrhunderts beherrschten die genannten Institutionen das Feld, erhielten dann aber immer stärkere Konkurrenz durch nicht-klerikale Schulen, deren Unterricht in Privathäusern stattfand. Diese bestanden aus mehr oder weniger temporären Zusammenschlüssen von frei praktizierenden Lehrern und fahrenden Schülern in wechselnder Zusammensetzung. In der Folge gab es verschiedene Städte, in denen die dort operierenden losen Schulverbände von Lehrenden und Lernenden begannen, sich zu einer Korporation zusammenzuschließen. Eine solche funktionierte als Interessenvertretung ähnlich wie eine Gilde der Kaufleute oder eine Zunft der Handwerker und wurde *universitas magistrorum et scholarium* (»Gemeinschaft der Lehrer und Schüler«) genannt – dies war der Schritt zur Entstehung der mittelalterlichen europäischen Universitäten. Die ersten entstanden in Bologna (1088), Paris (1160), Oxford (1167) und Cambridge (1209).⁵ Mit wenig Ausnahmen gerieten die einst mächtigen klerikalen Schulen ins Hintertreffen und verloren rapide an Bedeutung. Der Ursprung der Universitäten liegt also auf alle Fälle in einem bemerkenswerten *bottom up*-Prozess. Erst später gab es Gründungsinitiativen von Städten und Fürstenthäusern, die dann in der Folge allgemein die Universitäten unter ihre Fittiche nahmen. Dazu gehörte auch, dass die neuen Institutionen nun in eigenen Gebäuden untergebracht waren.

⁴ Die genauen Lebensdaten Capellas sind nicht bekannt.

⁵ Mindestens im Fall von Bologna ist aber der Zeitpunkt, von dem an man von der Existenz einer Universität reden kann, umstritten. Die Universität in Cambridge entstand als Folge einer durch Konflikte ausgelösten Abspaltung von der in Oxford.

Die Entstehung von Universitäten war der Ausdruck eines rasanten Aufschwungs, den die Wissenschaften in dieser Zeit erfuhren – es wird von der »Renaissance des 12. Jahrhunderts« gesprochen. Erklärbar wird diese Entwicklung durch die Begegnung mit der islamischen Welt, die zur Zeit der Kreuzzüge stattfand, eine Zeit, die sich nicht nur durch kriegerische Auseinandersetzungen, sondern auch durch einen intensiven intellektuellen Austausch auszeichnete. Auch der Kontakt mit dem Byzantinischen Reich, in dem das antike Erbe und auch der Forschungsgeist weitaus besser bewahrt worden waren, lebte dabei wieder auf. Insbesondere kam der Westen in dieser Zeit mit bisher unbekanntem Schriften von Aristoteles in Kontakt. Diese Entwicklung führte auch dazu, dass der über Jahrhunderte gültige Ordnungsrahmen der *septem artes liberales* dem sich immer weiter ausdifferenzierenden Wissen nicht mehr genügte. An den Universitäten spielten sie in der Folge die Rolle eines zum Bakkalaureat führenden, vier bis fünf Jahre dauernden Grundstudiums in der so genannten »Artistenfakultät« (*facultas artium*). Ein mit dem Magister endendes weiterführendes Studium an derselben Fakultät befasste sich dann mit den »drei Philosophien«, d.h. der Naturphilosophie, der Moralphilosophie und der Metaphysik. Ein erfolgreicher Abschluss⁶ war eine Vorbedingung für ein nachfolgendes Studium in einer der drei höheren Fakultäten (*facultates superiores*) mit Berufsorientierung in Richtung Theologie, Jurisprudenz und Medizin. Die Theologie war ausschliesslich dem christlichen Glauben gewidmet, die Medizin orientierte sich an den Kenntnissen der antiken Medizin, vor allem auf den in Rom tätig gewesenen griechischen Arzt Galen (ca. 129-216 n. Chr.), während die Rechtslehre sich auf den zur Zeit des oströmischen Kaisers Justinian 529 n. Chr. entstandenen, *Corpus iuris civilis* genannten Codex stützte. Bemerkenswert war dabei die Eigenständigkeit der Jura, wo sich doch das Recht sonst in den meisten Kulturen unter theokratischer Obhut befand.⁷

Die Einrichtung der höheren Fakultäten mit ihrer spezialisierten Ausbildung zeigt, dass sich die Vorstellung einer liberalen Bildung seit der Antike gewandelt hat. Damals war sie auf die Ganzheit des Menschen gerichtet. Jetzt ist dieser Aspekt zwar in der unteren Fakultät noch präsent, aber nur noch als Vorstufe, nicht mehr als Endziel. Dieses besteht in der Produktion von Priestern, Ärzten und Rechtsgelehrten, und diese Spezialisierung bedeutet für die Vorstufe, dass sie einer stärkeren Intellektualisierung mit dem Schwergewicht Logik unterworfen wird.

Es gab zwei grundlegende Formen des auf Lateinisch durchgeführten Unterrichts, nämlich die Vorlesung (*lectio*) und das Streitgespräch (*disputatio*). Bei der ersteren wurden vom akademischen Lehrer die Auffassungen (*sententiae*) der großen Autoren (*auctores*) behandelt. Je nach Fach konnte es sich dabei um Werke der klassischen Philosophen, um Schriften zur Rhetorik aus der römischen Zeit, um Abhandlungen zum Kirchenrecht usw. handeln, auf die zurückgegriffen wurde. Die Disputation als zweite Form griff Fragen (*quaestiones*) auf, die sich aus den behandelten Texten ergaben, und bestand aus einer freien Aussprache zwischen Lehrer und Schülern, bei der Argumente für und gegen daraus abgeleitete Thesen vorgebracht wurden. Dieses Verfahren baute auf der von Aristoteles entwickelten Logik auf, die auch den Kern philosophischer Auseinandersetzungen bildete und ist im Rückblick als scholastische Methode in die Geschichte eingegangen.

1.3 Die Idee der humanistischen Bildung in der Renaissance

Um 1400 gab es in Europa bereits 29 Universitäten, um 1500 deren 57 und um 1625 deren 73 (Paul Grendler 2004, 2). Das 15. und 16. Jahrhundert ist die Zeit der Renaissance, die sich geistesgeschichtlich durch jene Denkweisen auszeichnete, die später als »klassischer Humanismus« kategorisiert wurden. Sie knüpften am altrömischen Konzept der *humanitas* an, mit dem das

⁶ Da die Studierenden damals im Kontrast zu heute bei ihrem Eintritt in die Universität viel jünger waren, denkt Reinhard Brandt (2012, 31), dass man diesen Abschluss mit dem heutigen Abitur vergleichen kann.

⁷ Wie wir wissen, ist dies mit der Scharia in vielen islamischen Ländern heute noch der Fall.

Menschsein samt seinen Eigenheiten angesprochen wurde. An die Stelle des mittelalterlichen Menschenbildes, das die menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten als durch die Ausrichtung auf Gott und das Jenseits eingeschränkt sah, sollten neue Bildungsmethoden es dem Menschen möglich machen, sich der eigenen Bestimmung nach optimal zu verwirklichen. Dies war mit zum Teil widersprüchlichen Tendenzen verbunden. Einerseits wurde das mittelalterliche scholastische Lehrsystem – insbesondere die erwähnte Disputationskultur – als erstarrt betrachtet, während andererseits eine verstärkte Ausrichtung auf die antike Literatur doch wieder für eine gewisse Kontinuität sorgte. Einerseits sollte eine durch eine fruchtbare Verbindung von Wissen und Tugend erreichte Allgemeinbildung die Menschen zu Mitgliedern einer idealen Gesellschaft machen, während sie andererseits aber auch zu speziellen praktischen Tätigkeiten angeregt werden sollten. Das letztere hing mit einem grundlegenden Wandel der Vorstellung zusammen, welche Art des Zugangs zur Wirklichkeit zwecks Erkenntnis adäquat sei. Die Antike und das Mittelalter hatten sich durch ein Vorgehen ausgezeichnet, bei dem die denkende Vernunft vor dem praktischen Tun favorisiert war. Entsprechend hatte die Idee der so genannten *Vita contemplativa* den Vorrang vor der *Vita activa*. Jetzt aber wurde die direkte empirische Beobachtung der Dinge der Welt als Schlüssel für Entdeckung, Erkenntnis und Verifikation betrachtet. Entsprechend kam es auch zu einer Verdrängung der theoretischen durch die praktische Philosophie.

Der Trend zu Beobachtung und Praxis hatte offensichtlich auch mit den sich entwickelnden Naturwissenschaften zu tun, womit sich auch eine erste Kluft zur geisteswissenschaftlichen Beschäftigung mit der antiken Kultur auftat. Dies machte sich in einer ersten Phase in einer scharfen Trennung der beidseitigen Lehrstoffe im Bildungsangebot bemerkbar. Umgekehrt konnten sich die zwei unterschiedlichen Richtungen dort finden, wo es um die Ablehnung des mystischen Heilswissens der Kirche und das pragmatischen Herrschaftswissens der weltlichen Machthaber ging. Für beide Seiten war die Pflege einer unabhängigen Intelligenz wesentlich, die die freie Suche nach wissenschaftlich vertretbaren Ergebnissen ermöglichte. Hier gab es hinwiederum einen Kontrast, indem die naturkundlich Interessierten nach Gesetzmäßigkeiten fahndeten, während die geisteswissenschaftlich Tätigen jeglicher Idee einer Determiniertheit menschlichen Wesens abhold waren. Interessanterweise konnten aber die Letzteren durch ihre Lektüre antiker Texte die Gegenseite auf antikes Wissen über Geometrie, Naturkunde und Medizin aufmerksam machen. In dieser ganzen Entwicklung änderten sich auch die Ansichten über den Stellenwert der freien Künste. Sie verloren allmählich ihre Funktion als wissenschaftliche Propädeutik und bekamen eine Vielfalt neuer Fächer, gerade auch naturwissenschaftliche, an ihre Seite gestellt oder wurden durch diese ersetzt. Der Wandel schlug sich in der Bezeichnung nieder, die von *artes liberales* zu *studia humanitatis* änderte.

Dem humanistischen Hauptanliegen, die persönliche Entwicklung des Menschen im Sinne einer abgerundeten Bildung, wurde auch unterstützt durch die seit der Mitte des 14. Jahrhunderts vielerorts neben den Universitäten entstehenden Colleges, Gebäulichkeiten, in denen Gruppen von Studenten oder zur Lehre verpflichtete Magister (die zum Teil selbst noch höheren Studien nachgingen) oder beide zusammen gemeinsam lebten. Der letztere Fall wurde gelegentlich als *contubernium* bezeichnet. Unter Umständen fanden dann auch die Vorlesungen an diesem Ort statt. Später hat dann in Europa diese Form der universitären Gemeinschaft nur in England überlebt, wo sie bekanntlich in modernisierter Form an den Universitäten von Oxford und Cambridge immer noch besteht.⁸ Viel verdankt der geistige Wandel jener Zeit auch ausseruniversitären Aktivitäten. In den grösseren Städten Italiens bildeten sich ab Mitte 15. Jahrhundert so genannte Akademien, als Gesprächskreise gedachte Vereinigungen gelehrter Männer. Diese hatten unterschiedliche

⁸ Es sei aber darauf hingewiesen, dass zur Renaissance-Zeit ein »College« auch ein mit Prüfungsaufsicht beauftragtes Kollegium von universitären und ausser-universitären Experten sein konnte.

Schwerpunkte, aber die Beschäftigung mit ihnen erfolgte immer in Abgrenzung gegen konventionelle scholastisch-universitäre Themen. Bald entstanden solche Akademien auch in anderen europäischen Ländern. Die den Naturwissenschaften gewidmeten italienischen Gesellschaften dienten auch der deutschen leopoldinischen Akademie (kurz »Leopoldina«, 1652 in Schweinfurt gegründet) und der englischen Royal Society (1660 in London gegründet) als Vorbild. Auch der englische Philosoph, Jurist und Staatsmann Francis Bacon (1561-1626), bekannt für seine in seinem Werk *Novum Organum*⁹ formulierte empirisch-induktive wissenschaftliche Erkenntnismethode, die als Vorläufer der modernen experimentellen Forschungsmethodik gelten kann, arbeitete nicht an einer Universität. Anstelle der bisherigen Orientierung an alten Autoritäten und Texten soll eine offene wissenschaftliche Forschung eine Gestaltung der Zukunft ermöglichen. (Brandt 2012, 46)

1.4 Das Bildungswesen zur Zeit der wissenschaftlichen Revolution in der frühen Neuzeit

Die aufkommende wissenschaftliche Revolution machte sich zunächst eher als eine weit gestreute soziale Bewegung als an den bestehenden Hochschulen bemerkbar. Es entwickelte sich ein konfessionelle und politische Grenzen überschreitender brieflicher Dialog zwischen Gelehrten – von denen viele ihrer wissenschaftlichen Arbeit ausserhalb der Universitäten nachgingen – und Vertretern und Vertreterinnen der sozialen und politischen Elite. Dabei wurden, wie Rüegg (2011, 9) bemerkt, die geäusserten Meinungen nicht so sehr nach Regeln oder Doktrinen, sondern nach dem Grad der Überzeugungskraft beurteilt. 1665 entstanden auch die ersten philosophisch-wissenschaftlichen Zeitschriften, nämlich die *Philosophical Transactions* der Royal Society of London, und das *Journal des sçavans* der Académie Royale des Sciences in Paris. Auf diese Weise entstand ein internationales, Europa überspannendes Netzwerk der Verbreitung von Ideen.

Bis um 1800 hatte die im Mittelalter entstandene fachliche Vierfakultäten-Struktur noch Bestand, wenn auch mit dem im Verlaufe der Renaissance innerhalb der Philosophischen Fakultät angestossenen Wandel. Eine weitere Veränderung hatte sich ab der Mitte des 17. Jahrhunderts durch den Umstand ergeben, dass die sich entwickelnden Naturwissenschaften häufig den Universitätsbereich verliessen und sich in externen Akademien ansiedelten, um der immer noch währenden kirchlichen Kontrolle zu entfliehen. Nun aber begannen sich allmählich Reformideen breit zu machen, die in einigen Fällen auch zu konkreten Neuentwicklungen führten. Wesentliche Impulse für ganz Europa gingen von der eine Vorreiterrolle spielenden Universitäten in Edinburgh (Schottland), Göttingen (Königreich Hannover), sowie Halle und Königsberg (Preussen) aus. In Göttingen fand 1734 im Bereich von Sprach- und Literaturkunde erstmals Unterricht in Seminarform statt, bei der die herkömmliche autoritär-vertikale Ordnung einem horizontalen dialogischen Austausch Platz machte. Die weitere Entwicklung bestand darin, dass nun die untere Artistenfakultät ihre ursprüngliche Aufgabe, nämlich als propädeutischer Unterbau für das Studium in den höheren Fakultäten zu dienen, gänzlich verlor. Die Auflösung der »Freien Künste« nahm ihren Fortgang, und der nun Philosophische Fakultät genannte Teil der Universität wurde zur Heimat vieler neuer Fächer wie z.B. Geographie, Mathematik, Physik, Naturbeschreibung, Geschichte, Politik und alte Sprachen. Neben Griechisch und Hebräisch wurde nun auch Latein zu einer normalen Disziplin im Lehrangebot – sie verlor ihre Funktion als allgemeine Unterrichtssprache. Diese Anreicherung geschah zunächst ohne systematisches Konzept, aber auf alle Fälle wurde damit ein Prozess eingeleitet, der schliesslich zu einer gleichrangigen Ordnung

⁹ Mit dem Titel will Bacon andeuten, dass er auf das *Organon* von Aristoteles Bezug nimmt, in dem dieser seine syllogistische Logik entwickelte, die er, Bacon, nun aber durch eine überlegene Methode ersetzen kann.

aller Disziplinen führen sollte, einschliesslich der vorher höher eingestuftem Theologie, Recht und Medizin.

Oft wird behauptet, die Universitäten hätten sich in der frühen Modern in einem »komatösen Zustand« (Rüegg 2011, 8) befunden, seien gewissermassen von der wissenschaftlichen Revolution überrollt worden. Dem ist nicht so, sie waren trotz der oben erwähnten teilweisen Abwanderung der Naturwissenschaften in dem sich entwickelnden geistigen Wandel durchaus aktiv handelnde Institutionen, die die Rolle von Wettbewerb und Qualitätskontrolle für die Möglichkeit neuer Erkenntnisse und damit der Wissensakkumulation erkannten. An Elite-Hochschulen wurden zwar die Studien noch eine Zeit lang von konservativen Gewohnheiten in Form der Beschäftigung mit klassischen Sprachen, Übersetzungen und literarischen Aufsätzen dominiert, aber es begann sich auch ein eine objektive Beurteilung ermöglichendes Prüfungswesen zu entwickeln, was aber eine thematisch spezialisierende Einengung des Curriculums bedingte. So wurde die Einführung eines auf der Prüfung in einem Fach beruhenden akademischen Grades in Cambridge und Oxford um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wegweisend für die weitere Entwicklung des universitären Studiums (Rothblatt 1993, 44).

2. Entwicklung der modernen Ideen zur höheren Bildung und Grad ihrer Umsetzung, vornehmlich in Deutschland¹⁰

2.1 Die Zeit der »Humboldtschen Bildungsreform«

Die eben geschilderten, sich anbahnenden Änderungen wurden durch die im Zusammenhang mit der französischen Revolution und den napoleonischen Kriegen stehenden politischen Wirren jäh gestoppt. Die Auswirkungen für die Universitäten waren verheerend. 1789 existierten in Europa deren 143, 1815 gab es nur noch 83. Die entsprechenden Zahlen für Deutschland lauten 34 und 16. Was danach bis heute geschah sieht Björn Wittrock (1993, 309, 342 ff.) als am besten durch drei kritische Übergangsperioden – er nennt sie auch »Transformationen« – beschrieben. Die erste ist die Phase des Wiederaufbaus nach der genannten Krise, die im frühen 19. Jahrhundert zu einer Wiedergeburt der Universität unter neuen Gesichtspunkten führte. Der zweite Übergang, der im späteren 19. Jahrhundert stattfand, resultierte in der modernen forschungsorientierten Universität und die dritte Transformation hat mit den in der Gegenwart als Folge von wachsenden Anforderungen und Planungsmisserfolgen laufenden Neubeurteilungen der wünschbaren höheren Bildung zu tun. Wenden wir uns zuerst dem ersten Übergang zu, der in einer die höhere Bildung betreffenden Neuorientierung kondensierte, die sich in einer Phase der Neugründung von Universitäten bemerkbar machte.

Eine Nahrungsquelle für den reformwilligen Zeitgeist ergab sich aus einer Wiederbelebung des klassischen Humanismus der Renaissance, später im Rückblick als Neuhumanismus bezeichnet. Damit traten auch einige der für damals skizzierten Widersprüche in ähnlicher Form erneut auf. Wiederum wuchs das Interesse an antiker Literatur und Kunst, an alten Sprachen und jetzt auch an Archäologie. Andererseits tendierte das Fortschrittsdenken der Aufklärung dazu, den Stellenwert der Antike zu dämpfen und das Hauptgewicht auf die Entwicklung der modernen Wissenschaften zu legen. Entsprechend sah man die Bedeutung des Begriffs »Universität« jetzt in *universitas litterarum*, der »Gesamtheit der Wissenschaften«. Zum Teil resultierte die Gegenwartsorientierung in der Forderung nach einer an Nützlichkeitsgesichtspunkten gemessenen Ausbildung, die direkt

¹⁰ Für die Zeit von 1949 bis 1990, da im Osten die Deutsche Demokratische Republik (DDR) als separater Staat existierte, ist mit »Deutschland« die Bundesrepublik gemeint. Auf die Entwicklung der höheren Bildung in der DDR wird in diesem Text nicht eingegangen.

berufliche Chancen eröffnen sollte. Dabei war doch das zentrale humanistische Anliegen, so wie wir es aus den Schriften von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) kennen, das einer ganzheitlichen Allgemeinbildung vor jeglicher beruflicher Spezialisierung, wobei jene für diese aber eine wichtige Voraussetzung war. »Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist«, schrieb Humboldt 1809 in einem Bericht an den König, als er Leiter der »Sektion des Kultus und Unterrichts« im Innenministerium war. Diese Allgemeinbildung soll nicht staatlich reguliert sein, sondern sich aus dem Menschen selbst – in dem sich von Natur aus eine Art »Bildungstrieb« bemerkbar macht –, den sich aus der inneren Bestimmung ergebenden individuellen Möglichkeiten entsprechend, frei entfalten können. Das heisst auch, dass das Ganze des Menschseins mit seiner Dreifalt von Gefühl, Verstand und sittlichem Handeln zum Zuge kommen soll. Klar war für Humboldt auch, dass ein Universitätsstudium nicht nur aus der Vermittlung höheren Wissens bestehen konnte, sondern ständig mit Erkenntnisarbeit kombiniert sein musste. Dies war eines seiner Kernanliegen, im Rückblick »Einheit von Lehre und Forschung genannt. »Wissen wird ... didaktisch eingetrichtert und auf Abruf abgelagert. Erkenntnis wird vom Erkennenden nach Anleitungen selbst erzeugt, daher die Einheit ...«, schreibt Brandt (2011, 82).

Zur Zeit, als Humboldt dies schrieb, gab es in Preussen zwei Universitäten: Königsberg und Frankfurt (Oder). Diese hatten aber einen etwas provinziellen Charakter. Die Prestige-Universität in Halle, von der ein wesentlicher Teil der deutschen Aufklärung ausgegangen war, hatten die Franzosen nach ihrer Besetzung der Stadt geschlossen. Es bestand also der Wunsch nach Ersatz, und für diesen schien Berlin prädestiniert zu sein, weil die Stadt hier in der Form einer beträchtlichen Zahl von Instituten, die die Universität würden unterstützen können, schon einen »Sammelplatz von Gelehrsamkeit« darstellte. Mit einem speziell dem Vorschlag einer Universitätsgründung gewidmeten Brief an den König (1809) sorgte Humboldt für einen weiteren Anstoss, und tatsächlich kam es schon ein Jahr später zur Eröffnung einer Berliner Universität, die nach dem Herrscher Friedrich Wilhelm benannt wurde.¹¹ Wie weit die Neuorientierung aber wirklich am Denken Humboldts festgemacht werden kann, wird kontrovers diskutiert. Reinhard Brandt (2012, 69) meint, diese sei in erster Linie das Verdienst der im Zuge der Aufklärung entstandenen kritischen Philosophie, wie sie paradigmatisch von Immanuel Kant (1724-1804) entwickelt wurde. In seiner Schrift *Der Streit der Fakultäten* (1798) befasste sich Kant mit dem auf Nützlichkeit ausgerichteten und unter staatlicher Kontrolle stehenden Charakter der drei »oberen« Fakultäten, während doch das Ziel einer Universität die Suche nach Wahrheit sein sollte, was nur im Rahmen einer völligen akademischen Freiheit möglich sein würde, so wie sich das jetzt in der Philosophischen Fakultät anbahnte.

Sicher ist auch, dass Humboldt zu seiner Zeit nicht allein agierte. Hier ist insbesondere der evangelische Theologe und Philosoph Friedrich Schleiermacher (1768-1834) zu nennen, der 1808 unaufgefordert eine längere Abhandlung zum Thema schrieb. Humboldt stützte sich bei seiner Eingabe an den König darauf, und er soll Schleiermacher bei der sich anbahnenden Etablierung der Universität mit der Umsetzung der Ideen beauftragt haben. Bei den Vorstellungen Schleiermachers sind, auch von heutiger Warte aus gesehen, zwei Forderungen von besonderem Interesse. Die Wissenschaft müsse ein Gemeinschaftswerk sein, war die eine. Jeder Wissenschaftler könne nur ein Teilwissen liefern, das nur dann Sinn machen und verständlich werden könne, wenn es in den Gesamtverband der Wissenschaft eingegliedert werde. Mit anderen Worten, er plädierte für die Existenz einer inneren Einheit der Wissenschaft, und diese musste einerseits vom Staat geduldet,

¹¹ Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde daraus dann die Humboldt-Universität.

andererseits aber auch geschützt werden. Diese übergreifende Einheit bedeutete aber nicht, dass es innerhalb von ihr nicht auch abgeschlossene Untereinheiten geben konnte. Diese entstehen dann, wenn das wissenschaftlich Erzeugte mit der regionalen Sprache zu tun hat. Um es dann in einer anderen Sprache bekannt zu machen, braucht es Anstrengungen, die über eine direkte einfache Übersetzung hinausgehen. Natürlich ist das kein Problem bei den so genannten exakten Wissenschaften, bei denen eine mathematische Notation globale Bedeutung hat. Abgesehen davon aber gibt es eine mit der Sprache verbundene wissenschaftliche Regionalität und diesem Umstand muss, die zweite Forderung, Beachtung geschenkt werden.

Vielleicht lag Humboldts Hauptverdienst darin, dass er den preussischen König dazu bringen konnte, auf die Einführung des von ihm eigentlich bevorzugten französischen Modells der höheren Bildung zugunsten einer humanistisch inspirierten Vorlage zu verzichten. In Frankreich war im Zuge der Revolution die ganze bestehende Hochschullandschaft eingeebnet und dann unter Napoleon durch neue Institutionen ersetzt worden: Neben technischen Colleges wurden Schulen für Medizin und Recht und vor allem so genannte *grandes écoles*, Hochschulen mit speziellen, oft nur ein Fach betreffenden Ausbildungszielen, eingerichtet. Das Ganze war ein strikt staatlich kontrolliertes, zentralistisches und bürokratisches System, das eine quasi-militärische Disziplin verlangte, und mit den *grandes écoles* vor allem gut qualifizierte Beamte liefern konnte. Auch hier aber geschah die Einrichtung dieses Systems nicht völlig aus heiterem Himmel. Im Zuge der Aufklärung hatte sich schon in späteren 18. Jahrhundert eine Entwicklung zu einer derartigen, als rational betrachteten Konstruktion abgezeichnet. Mit der Zeit zeigten sich dann deren Nachteile, und die militärische Niederlage 1871 verstärkte den Reformdruck. Ein Wandel zu einem Hochschulsystem, das näher beim deutschen Modell war, fand statt, aber es blieb zentralistisch, auf Paris ausgerichtet.

Im Titel dieses Abschnittes ist die »Humboldtsche Bildungsreform« in Anführungszeichen gesetzt, weil nicht klar ist, wie weit die Ideen Humboldts die weitere Entwicklung des Universitätswesens wirklich entscheidend beeinflusst haben. Sicher ist, dass zur Zeit der Gründung der Berliner Universität die konkreten, die Struktur der Universität und Form und Folge des Unterrichts betreffenden Reformideen nur beschränkt umgesetzt wurden. Es gab weiterhin die herkömmlichen vier Fakultäten, wenn auch jetzt auf gleicher Stufe stehend. Damit aber hatte die für den Staat interessante berufsorientierte Ausbildung weiterhin ein Übergewicht, wo doch eigentlich nach Vorstellung der Reformbefürworter nur die philosophische Fakultät wirklich universitätswürdig war. In der Tat hatte es auch Ideen gegeben, die Theologie, Jura und Medizin in spezielle Lehranstalten auszugliedern, aber diese fanden keinen Anklang. Der philosophischen Fakultät kam nun aber immerhin eine zentrale Funktion zu. Sie sollte die anderen Fächer inspirieren und so für eine Einheit der Universität sorgen. Und sie war auch der Bereich, in dem die ersten Schritte in Richtung Universitätsforschung unternommen wurden. Die angestrebte Lehr- und Lernfreiheit hinwiederum konnte sich angesichts des noch ziemlich illiberalen Milieus im damaligen Preussen vorläufig nur begrenzt entfalten. Und die von Humboldt angepeilte Autonomie der Universität im Sinne einer vom Staat unabhängigen Finanzierung – diese hätte durch Erträge aus der Hochschule übertragenen Landgütern bestehen sollen – wurde nicht realisiert.

So hielt sich der Erfolg des neuhumanistischen, auf die Bildung bezogenen Denkens in Grenzen. Es sollte dann erst im frühen 20. Jahrhundert wieder einen grösseren Aufschwung nehmen. Wie Sylvia Paletschek (2002) moniert, hat dieses dann in rückwärtiger Perspektive der Humboldtschen Zeit eine überhöhte Bedeutung zugeschrieben, so dass von kritischer Seite von einem eigentlichen »Mythos« gesprochen wird. Wie auch immer, sicher ist, dass das visionäre Bildungsideal jener Zeit, das den Namen Humboldts trägt, die Gemüter bis heute immer wieder berührt und beschäftigt hat. So kommt es nicht von ungefähr, dass Adolf Muschg (2005, 33) im Zusammenhang mit der wachsenden ökonomischen Unternehmensorientierung der Hochschulen schreibt: »Die deutsche

Universität hat, im Gegensatz zur amerikanischen der Spitzenliga, ohne Not eine geschichtlich überragende und kulturell einmalige Position preisgegeben, als sie die Humboldtsche Idee der lebensverbindlichen und kunstgerechten Allgemeinbildung als Ballast über Bord warf, statt sie als einzigartige Triebkraft eines qualitativen Wachstums zu erkennen und zu fördern.« Oder im Zusammenhang mit der seit 2000 statt geübten, wirklich umwälzenden Reform, dem so genannten »Bologna-Prozess« – mit dem wir uns weiter unten befassen werden –, wird von »Humboldts Alptraum« geredet (Schultheis u.a. 2008). Rüegg (2004, 12) weist auf den ironischen Umstand hin, dass sich heute die berühmten Hochschulen der USA auf Humboldt berufen, während in Deutschland die Qualität der Humboldt-Universität in Berlin dem Massenandrang von Studierenden zum Opfer gefallen ist. Er meint, die Institutionen der höheren Bildung in Kontinental-Europa hätten es nie geschafft, in den ersten Studienjahren die Allgemeinbildung mit wissenschaftlicher Lehre à la Humboldt zu kombinieren, so wie es in den besten angloamerikanischen Universitäten praktiziert werde.

2.2 Die Entwicklung zur modernen, forschungsorientierten Universität

Die Universität Berlin begann in ihrem ersten Jahr schon mit dem eindrucklichen Bestand von 36 Professoren und 11 Privatdozenten. Bis ins spätere 19. Jahrhundert wurde aus ihr das spezielle Vorzeigemodell einer forschungsorientierten Hochschule innerhalb einer deutschen Universitätslandschaft, die allgemein Weltruf genoss (die zweite Transformation im Sinne von Wittrock). Es gab allmählich Nachbildungen in ganz Europa, und es war auch die Zeit, in der viele Amerikaner, aber auch junge Leute aus anderen Ländern für ihre Studium nach Deutschland kamen. Noch im frühen 19. Jahrhundert war Paris »das Mekka von Gelehrten und Wissenschaftlern aus der ganzen Welt« (Rüegg 2011, 12) gewesen. Aber schon ab 1830 sandte die französische Regierung regelmässig Beobachter nach Deutschland, um die dortige Entwicklung der Universitäten zu beobachten und zu dokumentieren, dies obschon die Realisierung des deutschen Modells der höheren Bildung auf grösseren Schwierigkeit stiess als dies beim vorangehenden französischen Modell der Fall gewesen war. Dies hatte nicht zuletzt mit politischen Hindernissen zu tun. 1817 hatten sich Mitglieder der Burschenschaften und auch einige Professoren der meisten damaligen Universitäten auf der Wartburg bei der Stadt Eisenach in Thüringen zu einem »Nationalfest« getroffen, bei dem liberale und nationale Anliegen vertreten wurden, so u.a. die Umwandlung des Deutschen Bundes in einen Nationalstaat in der Form eine konstitutionellen Monarchie, die Abschaffung der Geheimpolizei, die Aufhebung der Leibeigenschaft und eine verfassungsmässig garantierte Rede- und Publikationsfreiheit. Die Behörden waren alarmiert, witterten eine Bereitschaft zur Revolution und beschlossen 1819 auf einer geheimen Ministerialkonferenz in Karlsbad in Böhmen rigorose Kontrollmassnahmen, darunter ein Verbot der öffentlichen Meinungsfreiheit, eine Überwachung der Universitäten und ein Berufsverbot für liberal und national gesinnte Professoren. Diese Beschlüsse wurden erst 1848 wieder aufgehoben.

Aber der Weg zum Erfolg verlief auch aus anderen Gründen nicht sehr geradlinig. Noch längere Zeit stand die Ausbildung von Fachleuten wie Ärzten und Juristen im Vordergrund, und die Naturwissenschaften zeichneten sich anfänglich durch einen Hang zu philosophisch-spekulativen Aktivitäten aus, ehe sie sich an empirische Forschung wagten. So etablierte sich auch nur allmählich ein System, das die Studenten in die Methoden der wissenschaftlichen Forschung einzuführen vermochte. Und dann schafften es nur die Begabtesten, unter der Leitung ihres Professors in die Forschung einzutreten. Es brauchte von aussen wirkende Faktoren, um die Entwicklung zu intensivieren, insbesondere die Bildung des modernen Nationalstaates, für den die Universitäten als Zentren der Wissensproduktion – nicht zuletzt zugunsten der aufkommenden Industriegesellschaft – aber auch als die nationale und kulturelle Identität fördernde Stätten wichtig

wurden. Im deutschen Fall war auch die innerdeutsche Konkurrenz zwischen den einzelnen Staaten ein Faktor. Die neue nationalstaatliche Ordnung brachte ausserdem einen weiteren Säkularisierungsschritt mit sich. Soweit die Universitäten vorher noch unter kirchlich-konfessioneller Kontrolle gewesen waren, kamen sie nun unter staatliche Aufsicht, was allerdings auch eine Bürokratisierung begünstigte.

So aber nahm die Verwissenschaftlichung der Universitäten ihren Gang. Dies zeigte sich einmal darin, dass die traditionelle Orientierung an überliefertem Wissen durch den Drang abgelöst wurde, mit Forschungsarbeiten zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Die Sicht auf die Vergangenheit wurde durch den Blick auf die Zukunft abgelöst, könnte man sagen. Indem Forschungsergebnisse in die Lehre eingebracht wurde, entstand die viel gepriesene Einheit von Forschung und Lehre. Die in Gang gekommene Entwicklung führte weiterhin dazu, dass die Philosophische Fakultät hinsichtlich der Zahl der Studierenden nun dominierte, mehr Unterricht in Seminarform stattfand, Laboratorien eingerichtet wurden¹² und sich die Qualität von Doktorarbeiten steigerte. Ausserhalb der Universitäten schlug sich diese Entwicklung in der Gründung von wissenschaftlichen Zeitschriften und Gesellschaften und in der Organisation von nationalen und internationalen Konferenzen nieder. 1860 wurde auch eine nach Alexander von Humboldt (1769-1859) benannte Stiftung »für Naturforschung und Reisen« gegründet, die Auslandsreisen deutscher Wissenschaftler unterstützte. Sofern man diese Entwicklung des »wissenschaftlichen Geistes« als dem Anliegen Wilhelm von Humboldts entsprechend interpretiert, muss man feststellen, dass seine Ideen erst im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich konkret Fuss fassen konnten.

Bis in die 1880er Jahre herrschte mit Ausnahmen noch die Vorstellung, eine wichtige Funktion der Philosophie sei es, mit einer geistigen Basis für die Einheit der unterdessen entstandenen verschiedenen Wissenschaften zu sorgen, und entsprechend waren diese alle immer noch in der einen Philosophischen Fakultät angesiedelt. Aber es gab Ausnahmen: An der Universität Tübingen etwa entstand schon 1863 die erste eigenständige naturwissenschaftliche Fakultät. Noch vorher, nämlich 1859, hatte sich an der Universität Zürich die Philosophische Fakultät in einen philosophisch-sprachlich-historischen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich aufgespalten, wobei daraus aber erst 1918 zwei separate Fakultäten, Philosophische Fakultät I und Philosophische Fakultät II, entstanden.¹³ Auf alle Fälle entstand aus solchen Ansätzen die Dualität von Geistes- und Naturwissenschaften, die sich bis heute zu einem zum Teil mit feindlichen Emotionen verbundenen Gegensatz entwickelt hat. Auf heutige Verhältnisse bezogen, muss man, wie Brandt (2011, 73) es ausdrückt, weiter gefasst ein kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliches einem natur-, medizin- und technikwissenschaftlichem Konglomerat gegenüberstellen. Eine umgekehrte, d.h. dieser Entwicklung entgegenlaufende Ausnahme stellt die Universität Wien dar, an der eine Aufspaltung der bis dahin umfassenden Philosophischen Fakultät erst 1975 erfolgte.

In der Zeit zwischen dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 und dem ersten Weltkrieg erlebte das Deutsche Reich ein enorm schnelles Wachstum der wissenschaftlichen Institutionen. Es entstanden durch staatliche Intervention 150 bis 200 neue Forschungsinstitute, und die Zahl der Studierenden vervierfachte sich nahezu auf mehr als 60'000. Wittrock (1993, 330 f.) macht aber darauf aufmerksam, dass um die Jahrhundertwende in den USA die entsprechenden Zahlen schon rund sechs mal höher waren und dass die amerikanischen Universitäten sich anschickten, die deutschen als global führende Institutionen zu überholen. Er bringt das damit in Zusammenhang, dass führende Persönlichkeiten im Hochschulbereich am Managementstil von Firmen Gefallen fanden, auch enge Verbindungen zur Industrie etablierten und das ursprünglich ja deutsche Erbe des Spektrums wissenschaftlicher Disziplinen durch weitere Spezialisierungen verfeinerte. Diese

¹² Ein berühmtes Beispiel: Das agrochemische Labor von Justus von Liebig (1803-1873).

¹³ Die letztere änderte ihren Namen später in Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät.

Entwicklung hat offenbar mit der in den USA vorherrschenden Ideologie zu tun, dass die höhere Bildung zwar dazu da ist, das Wissen und Können der Studierenden zu fördern, aber auf eine solche Weise, dass dieses nachher möglichst direkt und nicht auf Umwegen zum Nutzen der Gesellschaft eingesetzt werden kann.

Dass die deutschen Universitäten in Rückstand gerieten, hatte aber auch damit zu tun, dass sich gleichzeitig mit dem Höhepunkt ihres Aufschwungs auch erste krisenhafte Risse in ihrer Struktur zu zeigen begannen. Diese manifestierten sich vor allem an zwei Brennpunkten: Einerseits bei der bestehenden Hierarchie des Lehrkörpers und andererseits beim Umfang und der Zusammensetzung der Studentenschaft. Zum ersten Problem: Da es mit dem herkömmlichen Halten von Vorlesungen nicht mehr getan war, sondern zwecks Wecken der Forschungsinteressen immer mehr im Seminar- und Laborstil vermittelt werden musste, und weil die Laboratorien natürlich einen ständigen Forschungsbetrieb unterhalten sollten und zudem immer mehr neue Themen auftauchten, die einer Behandlung harren, brauchte es zunehmend mehr nicht-professorales Personal. Dieses aber hatte keinerlei Entscheidungsbefugnisse; ausschliesslich die gewählten Professoren bestimmten, wo es lang gehen sollte. Diese Konstellation führte gelegentlich zu gewissen Unruhen. Zur nicht-professoralen Belegschaft gehörten auch die so genannten Privatdozenten, die sich mit einer Habilitationsarbeit die universitäre Lehrbefugnis erworben hatten. Sie durften nun eine Vorlesung halten, wurden dafür aber nicht bezahlt. Mit einer Privatdozentur, so hofften die Inhaber, verfügte man aber über die möglichen Startlöcher, falls eine Professur vakant werden sollte. Wenn man aber zwecks Lebensunterhalt einer anderen Arbeit nachgehen musste und über wenig Zeit für die wissenschaftliche Tätigkeit verfügte, war es schwierig, sich zu profilieren. Diejenigen, die über Geld verfügten, waren hier in einer bequemerer Lage, und so blieb es bei den Professoren und ihrer Nachkommenschaft bei einer relativ geschlossenen sozialen Klasse.

Zum zweiten Problem: Wie schon vermerkt, wuchs die Zahl der Studierenden in dieser Zeit massiv. Humboldts elitäre Vorstellung war es noch gewesen, eine universitäre Bildung sei angemessen für junge Leute, die ein humanistisches Gymnasium besucht hatten und aus der gebildeten Mittelklasse oder der Aristokratie stammten. Mit dem Massenzustrom war dies immer weniger der Fall, und dies führte hier zu einer sozialen Öffnung. Nach 1900 wurde die Szene durch eine wachsende Zahl von studierenden Frauen noch weiter aufgemischt. Die meisten Studierenden hatten wenig Interesse an einer Allgemeinbildung – besonders natürlich, wenn sie die Erfahrung des Aufwachsens in einem minderbemittelten Milieu gemacht hatten –, sondern wollten eine berufliche Eignung in einer gewünschten Richtung erwerben. Die Professorenschaft neigte zwar auch zum Spezialistentum, aber auf andere Art: Sie war an immer enger formulierten Forschungsfragen interessiert, und dies unabhängig von der Frage eines möglichen Nutzens. Nun gut, dies ist natürlich das Prinzip der viel besungenen Grundlagenforschung, aber es bedeutete eben auch, dass die Professoren in Gefahr waren, den Bezug zur realen Lebenswelt ausserhalb der Hochschule zu verlieren – eine Situation, die ihrerseits wiederum Konfliktstoff bot.

2.3 Beschädigung und Wiederherstellung der höheren Bildung in der Katastrophenzeit des 20. Jahrhunderts

Die ersten Jahre nach dem Ersten Weltkrieg waren eine Zeit des extremen Mangels, hervorgerufen durch eine 1923 kulminierende »Hyperinflation«. Deutschland hatte im Friedensvertrag von Versailles von den Siegermächten enorme Reparationszahlungen aufgebremmt bekommen, war aber pleite, konnte den Verpflichtungen nur durch das Drucken von Neugeld nachkommen, und durch die Vermehrung der Menge von Geld verlor dieses zunehmend an Wert. Für eine Weile war der deutsche Wissenschaftsbetrieb international nicht konkurrenzfähig. Da wurde 1920 eine

»Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft«¹⁴ ins Leben gerufen, der sämtliche Universitäten, Akademien und Forschungsinstitutionen angehörten. Dank finanziellen Zuwendungen vom Staat, von der Industrie – diese stellte auch Apparaturen zu reduzierten Preisen zur Verfügung – und von ausländischen Wissenschaftlern, die einst in Deutschland studiert hatten, konnte sie Engpässe lindern helfen. Der Inflation fiel auch die oben erwähnte Alexander von Humboldt-Stiftung zum Opfer, aber sie konnte 1925 neu gegründet werden und vergab fortan Stipendien an Wissenschaftler und Doktoranden aus dem Ausland, die an deutschen Universitäten zu arbeiten bzw. zu studieren trachteten. Im gleichen Jahr führte eine private studentische Initiative zur Gründung des »Akademischen Austauschdienstes« (AAD), der den internationalen Austausch von Wissenschaftlern und Studierenden förderte.

Zur gleichen Zeit wurde auch für eine Neuorientierung des Bildungswesens gekämpft. Ein Vorstoss, der zur Wiederbelebung des humanistischen Denkens führen sollte, wurde vom Philosophen und Pädagogen Eduard Spranger (1882-1963) lanciert. Er vertrat ein klassisches Konzept von Bildung, wenn auch in modernisierter Form, setzte sich in den Fusstapfen Wilhelm von Humboldts mit dem Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung auseinander und gab seinem Anliegen die Bezeichnung »Dritter Humanismus«.¹⁵ Zunächst befasste er sich schwergewichtig mit der Idee des humanistischen Gymnasiums und der Lehrerbildung, später – speziell in den 1930er Jahren und auch nach dem Zweiten Weltkrieg – vermehrt auch mit der Hochschulszene und möglichen Reformen.¹⁶

Einen grösseren reformierenden Einfluss konnte der Orientalist Carl Heinrich Becker (1876-1933) ausüben, da er als Parteiloser auch politisch tätig und in den 1920er Jahren eine Zeitlang preussischer Kultusminister war. Allerdings stiess er da mit seinen Ideen auf politischen Widerstand von verschiedenen Seiten, und 1930 gab er sein Amt frustriert auf. Seine Reformkonzepte waren für die damalige Zeit schon ziemlich radikal. 1919 hatte er in seiner Schrift *Gedanken zur Hochschulreform* dargelegt, wie er sich eine Neuorganisation der Universitäten vorstellte, die in einem teilweisen Abbau der bestehenden Hierarchien bestand. Es sollte u.a. eine einheitliche Klasse von planmässigen Professoren geschaffen, die Situation der Privatdozenten verbessert, die universitäre Selbstverwaltung für Nichtordinarien geöffnet, die Studierenden in die Universitätsstrukturen integriert und eine Altersgrenze für Hochschullehrer eingeführt werden. Michael Grüttner (2012, 92) hat als Chronist hier von einem »gemässigt egalitären Programm« gesprochen. Beckers Vorschläge zielten aber auch auf pädagogische Veränderungen. Da die Philosophie die einheitsstiftende Funktion in der wachsenden Diversität der wissenschaftlichen Disziplinen nicht mehr wahr nehmen konnte (oder weil man ihr deren erfolgreiche Wahrnehmung nicht mehr zutraute?), schlug Becker vor, ein Konglomerat von Soziologie, Geschichte und Politologie an ihre Stelle zu setzen. Dies sollte es einer Universität möglich machen, neben ihren anderen Funktionen auch eine Staatsbürgerschule zu sein. Auch die Einsetzung eines fächerübergreifenden »humanistischen« Grundstudiums war nach Becker eine akzeptable Option. Jedenfalls, zwecks Linderung der wachsenden Unübersichtlichkeit einzelne Disziplinen in ausseruniversitäre Institutionen auszulagern, konnte nicht eine Lösung sein, denn die Universität sollte doch ungeachtet aller Schwierigkeiten ein Symbol für die Einheit der Wissenschaft sein. So

¹⁴ 1929 in »Deutsche Gemeinschaft zur Erhaltung und Förderung der Forschung«, kurz »Deutsche Forschungsgemeinschaft« umbenannt.

¹⁵ Nach diesem Verständnis äusserte sich der »Erste Humanismus« in den Denkweisen der Renaissance, der »Zweite Humanismus« im so genannten Neuhumanismus zur Zeit von Wilhelm von Humboldt.

¹⁶ Sprangers Verhältnis zum Nationalsozialismus hatte einen etwas ambivalenten Charakter: Zu nationalkonservativem Gedankengut neigend entwickelte er eine gewisse Sympathie zur braunen Ideologie, war aber andererseits auch kritisch genug, dass er nie Mitglied der NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei) wurde und nach dem Attentat auf Hitler 1944 eine Zeitlang als Mitverdächtiger inhaftiert war und von der Gestapo (Geheime Staatspolizei) verhört wurde.

gesehen war die Gründung von speziellen technischen Hochschulen in den Augen Beckers ein grosser Fehler. Ebenso war die Etablierung von separaten Forschungsinstituten im Rahmen der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (nach dem Zweiten Weltkrieg Max-Planck-Gesellschaft) abzulehnen, denn dieser Vorgang versties gegen das alte Humboldtsche Prinzip der Einheit von Lehre und Forschung. Insgesamt konnte Becker nur wenig von seinen Ideen realisieren.

Schon die Zeit vor 1933 war in der Weimarer Republik der akademischen Freiheit nicht zuträglich, da der Lehrkörper sich zunehmend aus republikfeindlichen Mitgliedern zusammensetzte und sich in der Studentenschaft eine Neigung zur aufsteigenden nationalsozialistischen Ideologie verbreitete. Nach der Machtübernahme der Nazis kam es zur Vollendung der Zerstörung der akademischen Freiheit. An den Universitäten wurden unliebsame Elemente entlassen, während unter den Zurückgebliebenen etliche Wissenschaftler die Politik des Dritten Reiches unterstützten. Warum dem so war und warum sich die Kultur gegenüber dem Terror nicht zur Wehr setzte bzw. als machtlos erwies, das erklärt der Siegener Germanist und Kulturwissenschaftler Georg Bollenbeck plausibel und spannend in seiner Studie *Bildung und Kultur* (1994). »Bei seinem Zusammenbruch hinterließ das NS-Regime eine Studentenschaft, die schlecht ausgebildet, politisch desorientiert und oft physisch beschädigt war, eine Dozentenschaft, die sich moralisch vielfach kompromittiert hatte, und eine Universität, deren Gebäude zu großen Teilen in eine Trümmerlandschaft verwandelt worden waren.«¹⁷ Die Universitätslandschaften waren weit herum in Europa zerstört; nur Spanien, Portugal, Schweden und die Schweiz stellten eine Ausnahme dar. Trotzdem, das Prestige der Universitäten hatte, wie schon nach dem Ersten Weltkrieg, nicht wirklich gelitten, auch wenn sich die hehre Wissenschaft mit der mörderischen Seite gewisser ihrer Entdeckungen doch eine Blöße gegeben hatte.

Im politischen Vakuum der unmittelbaren Nachkriegszeit hatten die Universitäten grosse Freiheiten, jedenfalls im Bereich der westlichen Besatzungsmächte. Diese konzentrierten sich vor allem auf einen Prozess der Entnazifizierung und übten ansonsten keine sehr enge Aufsicht aus. Zwar wurde in der britischen Zone 1948 mit dem so genannten »Blauen Gutachten« das Konzept einer Hochschulreform erarbeitet. Es beinhaltete die Schaffung eines akademischen Mittelbaus, eine soziale Öffnung der Universitäten nach aussen und einen stärkeren Praxisbezug, stiess aber auf Ablehnung und wurde nicht umgesetzt. Ansonsten wurden die Einheimischen schrittweise in die eigenverantwortliche Gestaltung eines Neuaufbaus entlassen, und in diesem Sinne wurde denn auch die Professorenschaft an den einzelnen Hochschulen aktiv. Dabei wurde wenig experimentiert, sondern im wesentlichen versucht, die Zustände in der Weimarer Republik vor 1933 und damit eine gewisse Humboldtsche Tradition wieder herzustellen. Dies »ermöglichte«, wie Olaf Bartz (2006, 28) schreibt, »den deutschen Wissenschaftlern ... das recht umstandslose Abstreifen brauner Verdächtigungen« und sorgte für ein einigendes Band zwischen politisch Belasteten und Unbelasteten. Allmählich begannen sich dann die Länder als bildungspolitische Akteure zu profilieren, und als 1949 die Bundesrepublik Deutschland gegründet wurde, hatten die meisten ihr Bildungswesen sowohl grundsätzlich in der Verfassung wie auch im Einzelnen durch Gesetze und Verordnungen geregelt. In der neuen Bundesverfassung wurde dieses föderalistische System als »Kulturhoheit der Länder« auch verankert, und diese sorgten mit der Einrichtung einer Ständigen Konferenz ihrer Kultusminister (kurz: Kultusministerkonferenz = KMK) zudem dafür, dass sie auch in Zukunft gegenüber dem Bund ihr Eigengewicht in die Waagschale werfen konnten. Den Bildungsinstitutionen verblieb aber auf alle Fälle ein Grad von Autonomie, der ihnen einen Spielraum für eigene pädagogische Ziele und Aktivitäten gewährte und für einen weltanschaulichen Pluralismus sorgte.

¹⁷ Aus der Produktinformation zu Michael Grüttner (Hrsg.) 2012. *Die Berliner Universität zwischen den Weltkriegen 1918-1945* auf einem Flyer des Verlags Walter de Gruyter.

Ganz anders gestaltete sich die Strukturierung des Bildungswesens in der Sowjetzone. Hier erfolgte die Reorganisation der Universitäten von Anfang nach sowjetischem Muster. Eduard Spranger hatte 1945 als erster Nachkriegsrektor die Leitung der in Ostberlin gelegenen Humboldt-Universität (der früheren Friedrich-Wilhelms-Universität) übernommen, geriet aber bald in Konflikt mit den Besatzungsbehörden. Eine die Freiheit der Wissenschaft einschränkende politische Einflussnahme war ihm schon immer zuwider gewesen und so setzte er sich in den Westen ab. In der Folge entwickelte sich im Osten ein alle Stufen erfassendes zentralistisches, d.h. einheitsstaatlich organisiertes und kontrolliertes Bildungssystem, in dem alle Mitwirkenden auf einheitliche ideologische Ziele verpflichtet wurden.¹⁸

Im Westen kam es allmählich auch zur Schaffung von der Wissenschaft dienenden Strukturen im Umfeld der Hochschulen. 1948 sorgte eine Gruppierung von Wissenschaftlern für den Fortbestand bzw. eine Nachfolge der bisherigen »Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (KWG)«, und zwar unter dem neuen Namen »Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (MPG)«. 1949 wurde die »Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)«, zunächst, wie schon 1920, als »Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft« neu gegründet. 1952 kam es zu einem Abkommen zwischen den USA und der 1949 gegründeten Bundesrepublik, das die letztere zu einem Partner des amerikanischen Fulbright-Stipendien-Programms¹⁹ machte. Dieses war 1946 gegründet worden und ermöglichte Studierenden und Forschenden aus anderen Ländern einjährige Aufenthalte in den USA. Die deutsche Bundesregierung startete 1953 ein eigenes entsprechendes Programm, indem sie die während der Nazi-Zeit gleichgeschaltete und am Kriegsende aufgelöste Alexander von Humboldt-Stiftung wieder aufleben liess. Schon 1950 war der Akademische Austauschdienst (AAD), der ein entsprechendes Schicksal erlitten hatte, als Gemeinschaftseinrichtung der deutschen Hochschulen und Studierendenschaften wieder gegründet worden, jetzt mit dem vollen Namen Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Damit wurde der internationale wissenschaftliche Austausch weiter intensiviert.

2.4 Hochkonjunktur des Reformdenkens in den 1960er und 1970er Jahren

Während die Entwicklung von 1949 bis zum Beginn der 60er Jahre »Merkmale einer relativen Stabilität« aufwies, »die manche als Stagnation empfanden«, begannen nun ein »konjunktureller Aufschwung« und ein »Modernisierungsschub«, wie man schlagwortartig die beginnende Reformperiode charakterisiert hat ...«, schreiben Oskar Anweiler u.a. (1992, 18 bzw. 20). 1963 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine »Bedarfsfeststellung« für den gesamten Bildungs- und Kulturbereich, bekannte sich 1964 in einer »Berliner Erklärung« zu einer Orientierung an der »europäischen Schulentwicklung« (hierbei waren die Hochschulen eingeschlossen) und führte in einer weiteren Publikation den Begriff der »Bildungsplanung« ein (Anweiler u.a. 1992, 22). Die Zeit war reif, sich ernsthafte Gedanken über eine Reform des Hochschulwesens zu machen, nicht zuletzt angesichts der sich abzeichnenden nächsten Phase der industriellen Revolution, die die Möglichkeit von automatisierten Verfahren auf Basis der Computertechnik eröffnete. Hier musste die Konkurrenzfähigkeit Deutschlands gegenüber den USA und der UdSSR verbessert werden. Die Jahre vorher hatten sich noch durch Abgrenzungsprobleme zwischen Bund und Ländern ausgezeichnet, aber jetzt zeigte sich der Bundestag bereit, erweiterte finanzielle Mittel für die Wissenschaft zu sprechen, ohne selbst konkrete Vorschläge zu machen.

¹⁸ Was dies in der sowjetischen Besatzungszone und der späteren Deutschen Demokratischen Republik (DDR) für die höhere Bildung bedeutete, werden wir hier nicht weiter betrachten. Für eine informative Schilderung der dortigen Entwicklung siehe Oskar Anweiler u.a. 1992.

¹⁹ Das Programm ist nach dem amerikanischen Senator J. William Fulbright (1905–1995) benannt, der einen entsprechenden Gesetzesentwurf eingegeben hatte.

Schon 1957 hatte aber die DFG eine Initiative zur Einsetzung eines Wissenschaftsrates lanciert, der als Planungsgremium für den Hochschulbereich fungieren und damit Daueraufgaben von überregionaler Bedeutung übernehmen sollte. Er umfasste 39 auf jeweils drei Jahre berufene Mitglieder, Wissenschaftler und anerkannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens.²⁰ Zwei Ausschüsse, eine wissenschaftliche und eine Verwaltungskommission waren für das Fassen von gemeinsamen Beschlüssen zuständig. Unter den nun folgenden Aktivitäten des Rates lassen sich nach Olaf Bartz (2006) drei von im im Zeitraum bis 1970 publizierte »Grosse Pläne« herausheben. Danach verlor der Wissenschaftsrat seinen Status als Planungsorgan – seine künftige Funktion wurde zu reiner Beratung herab gestuft.

Der erste der von Bartz als »gross« bezeichneten Pläne des Wissenschaftsrates erschien 1960, befasste sich aber noch nicht mit Aspekten einer organisatorischen Reform, sondern bloss mit dem angesichts der erhöhten Anforderungen an die Forschung und der rasant ansteigenden Zahl der Studierenden notwendig erscheinenden quantitativen Ausbau innerhalb der überlieferten Strukturen.²¹ Dies schlug sich in der Forderung nach einer Vergrösserung der Zahl der Lehrstühle – dabei wurden einzelnen Hochschulen Schwerpunkte und Sondergebiete zugesprochen, während ansonsten aber das Prinzip der disziplinären Universalität galt – und einer Erweiterung des so genannten Mittelbaus nieder, der die graduierten wissenschaftlichen Mitarbeitenden ohne Lehrstuhl umfasste.²² Des weiteren gehörte die finanzielle Beurteilung des jährlichen Sachmittelbedarfs pro Lehrstuhl dazu, der erwartungsgemäss für die Naturwissenschaften als mindestens fünf Mal höher eingeschätzt wurde als für die Geisteswissenschaften.²³ Schliesslich kam noch eine Liste wünschbarer Bauvorhaben dazu – zum Teil ging es hier auch um noch nicht behobene Kriegsschäden –, die eine Gesamtsumme von 2,6 Milliarden DM ausmachten. In der Öffentlichkeit wurden die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zwar als konservativ, aber, weil gut realisierbar, trotzdem als positiv beurteilt. Der Konservatismus bestand nach Bartz (2006, 76) darin, »dass der Wissenschaftsrat implizit wie explizit am mit dem Namen ›Humboldt‹ verknüpften Universitätsideal festhielt.« Mit der Umsetzung der Pläne wurde zügig begonnen: 1961 wurden 105, im Folgejahr 335 Lehrstühle neu geschaffen. Die damit ausgelöste Euphorie wurde aber gedämpft, als die umfangreichen Bauvorhaben unter einem Mangel an Arbeitskräften und steigenden Preisen zu leiden begannen, was für einzelne Universitäten Kürzungen oder gar Sperrungen bedeutete.

Mitte der 1960er Jahre wurde klar, dass nun mit echten organisatorischen Reformen nachgedoppelt werden sollte. Ausgelöst durch eine im Januar 1964 in der Wochenzeitung *Christ und Welt* erschienene Artikelserie des Philosophen Georg Picht entwickelte sich eine heftige Debatte. Picht warnte vor einer »Bildungskatastrophe«, die als Folge des im internationalen Vergleich bestehenden Investitionsrückstands Deutschlands drohte. Es war eine Reform des gesamten Bildungssystems notwendig, und diese müsste in einer durchwegs durchlässigen

²⁰ Der Verteilschlüssel: 16 Mitglieder werden vom Bundespräsidenten auf gemeinsamen Vorschlag der DFG, der Max-Planck-Gesellschaft und der Westdeutschen Rektorenkonferenz gewählt, sechs ebenfalls vom Bundespräsidenten auf gemeinsamen Vorschlag der Bundesregierung und der Landesregierungen. Weitere sechs Mitglieder werden direkt von der Bundesregierung entsandt, elf von den einzelnen Landesregierungen. Nachdem die erste Zusammensetzung bekannt war, gab es Kritik von aussen, ein Übergewicht der Industrie unter den Personen der öffentlichen Lebens, eine Untervertretung der Geistes- und Sozialwissenschaften und das Fehlen von Frauen betreffend (Bartz 2006, 55 ff.).

²¹ Der Bericht trägt den Titel »Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen.«

²² Zur damaligen Zeit handelte es sich um besoldete akademische Räte und Studienräte im Hochschuldienst und nicht beamtete Privatdozenten mit Lehrbefugnis.

²³ Genau: Für die Naturwissenschaften von 30'000 DM an aufwärts, für die Geisteswissenschaften 3'500 bis 6'000 DM mit Ausnahme der Theologie, die mit einem Bedarf von bloss 2'000 bis 3'000 DM eingestuft wurde (Bartz 2006, 77).

Neugestaltung des bisher mehrgliedrigen System mit unterschiedlichen Endpunkten bestehen. Damit würden auch die Bildungschancen der immer noch benachteiligten Gruppen der Bevölkerung verbessert.²⁴ Auf Hochschulniveau schwebte Picht eine Unterteilung des Studiums in eine berufsvorbereitende Unter- und eine wissenschaftlich orientierte Oberstufe und daneben eine ständige Weiterbildung der schon berufstätigen Akademiker vor.²⁵ Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben müssten aber, so Picht, die ansonsten finanziell und organisatorisch überforderten Bundesländer durch die Etablierung eines zentralen Bildungssystems mit Mitsprache des Bundes unterstützt werden.

Gegen Ende 1965 meldete sich der Soziologe Ralf Dahrendorf seinerseits mit einem in einer Artikelserie in *Die Zeit* dargestellten Gegenprogramm zu Wort. Er sah ebenfalls eine Umgestaltung des Bildungswesens als unumgänglich an, aber wandte sich gegen das Argument der internationalen Wettbewerbsfähigkeit. Er meinte, eine Ausrichtung am ökonomischen Bedarf habe einen bloss reaktiven Charakter, und es sollte doch möglich sein, proaktiv auf die Geschehnisse einzuwirken. »... die Richtgröße dürfe ... nicht der (zukünftige) Bedarf an Arbeitskräften sein, sondern das Ziel, jedem einzelnen Staatsbürger durch umfangreiche Bildung ›die Teilnahme am Leben der Gesellschaft überhaupt erst zu ermöglichen« (Lambrecht 2007, 475). Entsprechend erschienen Dahrendorfs Artikel unter dem Motto »Bildung ist Bürgerrecht«. Diese Konstellation resultierte für längere Zeit in einer Polarisierung der Debattierenden: Naturgemäss waren wirtschaftliche Kreise, aber auch die Mehrzahl der Professoren sowie konservative Politiker auf der Seite Pichts, während sich Studierende, Assistenten, Reformpädagogen und SPD-Politiker auf der von Dahrendorf wiederfanden.

Der Ruf nach einer Studienreform wurde vom Wissenschaftsrat in seinem nächsten »grossen Plan« aufgenommen, der 1966 veröffentlicht wurde.²⁶ Er sekundierte Pichts »Bildungskatastrophe« mit der Diagnose von durch die »Überfüllung« der Hochschulen und der Länge der Studiendauer bewirkten Missständen, die zu sinkenden Leistungen, mehr Studienabbrüchen und einem Fehlen der Einheit von Lehre und Forschung führten. Zudem seien die gegebenen Strukturen der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft nicht gewachsen. Als Heilmittel pries der WR eine veränderte Studienplangestaltung mit einer streng strukturierten, dreisemestrigen Eingangsphase, einer obligatorischen, der Ausiebung dienenden Zwischenprüfung, einem berufsbefähigenden Abschluss nach maximal vier Jahren in der Form eines Magisters, Diploms oder Staatsexamens und einem eventuell nachfolgenden zweijährigen zur Promotion führenden »Aufbaustudium« an. Daneben wurde auch die Notwendigkeit eines »Kontaktstudiums«, d.h. einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Berufstätige angemahnt. Die Publikation dieser Empfehlungen löste einen Proteststurm aus. Der hauptsächliche Stein des Anstosses war die für alle Disziplinen vorgesehene einheitliche Studienstruktur, die sich vornehmlich an dem in den Natur- und Technikwissenschaften ohnehin schon üblichen Aufbau orientierte und von den Philosophischen Fakultäten als unfreundlicher Akt taxiert wurde. Eine namhafte Stimme, die sich gegen diese Einheitsidee erhob, stammte vom Ökonomen Friedrich August von Hayek, der in einem Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ)²⁷ forderte, zwischen den Universitäten müsste eine Konkurrenz spielen, damit mit verschiedenen Lösungen experimentiert werden könne. Der Kunsthistoriker Wolfgang Schöne monierte in einer Streitschrift (Schön 1966), gegen die Überfüllung müsste mittels eines propädeutischen Jahres mit Eignungsprüfung vorgegangen

²⁴ Dazu ist zu sagen, dass das Postulat der sozialen Chancengleichheit allgemein erst in den frühen 1960er Jahren zu einem Thema wurde, danach aber eine zentrale bildungspolitische Bedeutung erlangte.

²⁵ Mit dieser Idee nahm Picht die Studienstruktur der dann nach der Jahrtausendwende durchgeführten »Bologna-Reform« (s.d.) voraus.

²⁶ »Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen«.

²⁷ 16. Juli 1966.

werden. Eine positive Reaktion auf die Vorschläge des Wissenschaftsrates gab es von der KMK, die auf deren möglichst rasche Umsetzung drängte. Letztlich geschah aber nichts. Es fehlte eine zentrale politische Instanz, die als übergeordnetes Organ eine Ausführung hätte an die Hand nehmen können.

In dieser Situation ergriffen einzelne Länder von sich aus die Initiative für Reformen. Baden-Württemberg gab 1966 einen Hochschulgesamtplan in Auftrag, der unter der Leitung von Ralf Dahrendorf innerhalb eines Jahres erstellt wurde. Die darin enthaltene grundlegend neue Idee war die Schaffung einer »differenzierten Gesamthochschule«, in der in verschränkter Form nicht nur die wissenschaftlichen Hochschulen, sondern auch die der Technik, Pädagogik, Kunst, Sozialarbeit, Wirtschaft usw. gewidmeten Fachschulen enthalten sein würden. Allgemein sollte in diesem Gebilde ein sechssemestriges »Kurzstudium« und ein achtsemestriges »Langstudium« angeboten werden. Kritische Reaktionen auf diesen Plan richteten sich vor allem auf die Kurzstudium-Idee, und eine Umsetzung kam auch in diesem Fall nicht in Gang. Als zweites Beispiel für eine regionale Hochschulplanung kann Nordrhein-Westfalen dienen, wo Helmut Schelsky einen entsprechenden Auftrag übernommen hatte. In diesem Fall resultierte daraus 1969 die Gründung der Universität Bielefeld, die als eine die Interdisziplinarität fördernde »Reformuniversität« konzipiert war, was die Architektur symbolisch durch eine alle Fakultäten miteinander verbindende zentrale Halle zum Ausdruck brachte.

Die nächst-höhere, Aktivitäten entfaltende Ebene bestand aus interregionalen Gremien, die versuchten, die Hochschulen oder die Länder für ein koordiniertes Vorgehen zu gewinnen. Dies betraf die schon 1949 gegründete »Westdeutsche Rektorenkonferenz« (WRK)²⁸, die schon früher erwähnte Kultusministerkonferenz (KMK) und die seit 1954 bestehende »Ministerpräsidentenkonferenz« (MPK). Unter der Regie der KMK und der MPK beschlossen die Länder 1968, dass eine ganze bunte Palette der Fachschulen, von denen wir oben ein paar Beispiele genannt haben, offiziell den Status von Institutionen des tertiären Bildungsbereichs, also des Hochschulbereichs erhalten würden.²⁹ Sie wurden nun als »Fachhochschulen« bezeichnet, und ihre Dozenten, Dozentinnen erhielten den Professorentitel. Damit sich die professorale Dozentenschaft der Universität aber doch noch vom Rest abheben konnte, wurde in ihrem Fall fortan von »Universitäts-Professoren« gesprochen. Speziell erwähnen kann man hier die Ausbildung für alle Lehrämter, die nun an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, eine »Akademisierung«, die die Lehrerschaft selbst schon lange gefordert hatte (Anweiler u.a. 1992, 127). Mit der Gleichstellung aller Einrichtungen im tertiären Sektor sollte der Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen nachgekommen werden. »Die vereinheitlichte Massenuniversität, die 30% eines Jahrgangs aufnehmen sollte, galt vielen als positives Gegenbild zur traditionellen Eliteuniversität für 5% eines Jahrgangs in den fünfziger Jahren« (Eßbach 2009a, 15).

Die Gleichstellung war auch eine Voraussetzung, die erfüllt sein musste, wenn ein Gesamthochschule-Plan wie der erwähnte von Dahrendorf überhaupt verwirklicht werden sollte. Zu dieser Idee hier noch diese Präzisierung: Eine Gesamthochschule war als eine systemische Zusammenfassung aller Studiengänge der in einem bestimmten Gebiet befindlichen Hochschulen

²⁸ Die Mitgliedschaft in diesem Gremium war zuerst auf Universitäten beschränkt. Ab 1970 kamen dann auch andere Hochschulen dazu. Nach der deutschen Wiedervereinigung erfolgte im November 1990 die Umbenennung in »Hochschulrektorenkonferenz (HRK)«.

²⁹ Zu vermerken ist hier, dass dies nicht alle Fachschulen betraf. Wie es im Bildungsgesamtplan von 1973 heisst: »Zu den sonstigen berufsqualifizierenden Ausbildungsstätten gehören diejenigen Schulen, Fachschulen und Höheren Fachschulen, die auch in Zukunft nicht dem Sekundarbereich, dem Hochschulbereich und der Weiterbildung zuzuordnen sind; für sie kommt die Ausbildung für Tätigkeitsbereiche z. B. in gewerblichen, kaufmännischen und technischen Berufen in Betracht. Sie sind dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen keine Forschung betrieben wird und die Ausbildungszeit zumeist zwei Jahre nicht übersteigt« (Deutscher Bundestag 1973, 26).

zu verstehen. Sie sollten in abgestufter und aufeinander bezogenen Form ein durchlässiges System bilden. Dabei wurden zwei mögliche Typen ins Auge gefasst: Zum einen die »kooperative« Version, bei der die einzelnen, ansonsten unabhängig bleibenden Institutionen eine Kooperationsgemeinschaft bilden würden, zum anderen die »integrative« Version, bei dem die Hochschulen in eine übergreifende Organisation eingegliedert würden. In der Tat kam es dann Anfang der 1970er Jahre zur Etablierung einer ganzen Reihe solcher Gebilde. Nach Teichler (2010, 3) sind in Bayern insgesamt fünf Gesamthochschulen der kooperativen Art und in Hessen und Nordrhein-Westfalen sechs der integrierten Art eingerichtet worden, wobei die erste 1971 in Kassel entstand. Mit Verspätung wurde 1976 auf Bundesebene ein Hochschulrahmengesetz verabschiedet, in dem auch die Bildung solcher Institutionen vorgesehen war. Zu dieser Zeit begann die Idee aber schon wieder in der Versenkung zu verschwinden; sie war auch nie sehr populär gewesen. Aus den damals gegründeten Gesamthochschulen sind seither per Gesetz Universitäten geworden, wobei diese Umwandlung in einigen Fällen mit der Ausgliederung von Fachhochschulbereichen verbunden war.

Inzwischen war auch eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern unterwegs. In einem Abkommen 1965 war nach dem Vorbild des schon existierenden Wissenschaftsrates ein Bildungsrat geschaffen worden, der zunächst für den primären und sekundären Bildungsbereich, also die Schule, zuständig war, später sich aber auch mit dem tertiären Bereich, speziell auch mit der Ausbildung von Lehrkräften befasste.

2.5 Unzufriedene Studierende

Die 1960er Jahre waren auch eine Zeit, in der sich in verstärkter Masse studentische Kreise mit einfacher Kritik bis zu Protestdemonstrationen zu Wort meldeten. 1962 gab der sich an der Frankfurter Schule und der Neuen Linken³⁰ orientierende Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) eine Hochschuldenkschrift heraus, die eine Reihe von Kritikpunkten umfasste. Statt einer echten Bildung, so wurde moniert, gebe es eine bloße Ausbildung in Form von Wissensvermittlung, in der Oligarchie der Ordinariate hätte keine studentische Mitsprache Platz, die Institute würden wie Industriebetriebe geführt und in den Seminaren würden ohne Diskussion fertig bearbeitete Denkresultate präsentiert. Der SDS forderte eine erweiterte studentische Mitbestimmung auf allen Ebenen der universitären Verwaltung, wobei dies für ihn aber nur der zentrale Teil einer notwendigen allgemeinen Gesellschaftsreform sah.

1966 kam es an der Freien Universität Berlin (FU) zu Protesten der Studierenden, erstmals in der Form von *Sit-ins* und *Teach-ins*.³¹ Sie wandten sich vor allem gegen die Beschränkung der Studienzzeit – sie sprachen von »Zwangsexmatrikulation« – und meinten, wenn diese eingeführt werde, müsste der Staat die Studien- und Lebenshaltungskosten der Studierenden übernehmen, weil dann die Möglichkeit wegfalle, nebenbei mit Teilzeitarbeit Geld zu verdienen. Falsch sei auch das Fehlen einer Praxiskomponente im Studienprogramm – der Wissenschaftsrat hatte eine solche abgelehnt –, diese sei für das Erreichen des Bildungsziels von grosser Bedeutung. Allgemein gesehen sei es höchst undemokratisch, die Studierenden betreffende Entscheidungen ohne deren Mitwirkung zu treffen. Unterstützung gab es von diversen Professoren innerhalb und ausserhalb der FU und in Form des vom Sozialwissenschaftler Stephan Leibfried herausgegebenen Buches *Wider*

³⁰ Die Neue Linke grenzte sich von der herkömmlichen Sozialdemokratie ab, aber auch vom in Osteuropa praktizierten Marxismus-Leninismus. Stattdessen orientierte sich an früheren sozialistischen Ideen, z.B. jenen von Rosa Luxemburg oder von Anarchisten, und sie sah sich auch als Teil einer ausserparlamentarischen Opposition.

³¹ Diese Form von Protest war von entsprechenden Vorkommnissen in der Bürgerrechtsbewegung der USA inspiriert.

die Untertanenfabrik (1967), in dem eine Demokratisierung der Hochschule gefordert wurde. Jürgen Habermas kritisierte darin die Befristung der Immatrikulation und meinte, die Studierenden sollten in der Lage sein, selbst ihr Studium zu planen. Damit möglicherweise verbundene zeitweilige Desorientierungen enthielten ein über die Vermittlung von Wissen hinausreichendes Bildungspotenzial. Der Historiker Hannes Heer sah in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Absicht, einen »neuen, glatten, kantenlosen Menschen« zu schaffen, und damit einen Bückling vor dem »Wunsch der Monopole und des Staates nach kalkulierbarem Arbeitskräftereservoir.«

Ein eigentlicher Aufstand der Studentenbewegung stand aber noch bevor. Im Sommer 1967 protestierte sie in West-Berlin gegen den Staatsbesuch von Schah Mohammad Reza Pahlavi. Dabei wurde der 26-jährige Germanistik- und Romanistik-Student Benno Ohnesorg von der Polizei erschossen. Die Protestbewegung radikalisierte sich danach und breitete sich in Form von Solidaritätskundgebungen an anderen Universitäten auf die ganze Bundesrepublik aus. Im Sommer 1968 kam noch der Impuls von an Hochschulen in ganz Europa parallel verlaufenden Protestaktionen dazu. Naturgemäß war die Reform einer verkrusteten Hochschule – dazu wurde das Motto »Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren« auf Transparenten herumgetragen –, die ein studentisches Mitspracherecht mit sich bringen würde, ein zentrales Thema. Darum herum gab es aber im nationalen oder globalen Rahmen mit der allgemeinen Gesellschaft verbundene Angriffspunkte wie die nicht zu Ende geführte Entnazifizierung der deutschen Gesellschaft, das Ausbleiben einer vollen sexuellen Emanzipation, der Vietnam-Krieg und das kapitalistische Wirtschaftssystem. Ein besonderes Zielobjekt stellte das Medienhaus Springer dar, das eine fast monopolistische Stellung einnahm und gegen die Studentenschaft hetzte. Ein Anschlag auf die charismatische Führungsfigur Rudi Dutschke – er wurde von einem Hilfsarbeiter niedergeschossen, überlebte aber schwer verletzt – sorgte für eine weitere Radikalisierung der Bewegung, allerdings auch für den Beginn ihrer Auflösung, da sie nun in einander konkurrierende Gruppierungen zerfiel³². Von Seiten der Kultusminister gab es aber gewisse Zugeständnisse. In einem Beschluss vom 10. April 1968 lautete Punkt 3: »In den akademischen Organen ist eine funktionsgerechte Mitsprache der an Forschung und Lehre beteiligten Gruppen einschließlich der Studenten zu sichern« (Anweiler u.a. 1992, 195).

2.6 Bildungspolitische Aufbruchstimmung

Nach den Studentenunruhen von 1968 und dem Regierungswechsel von 1969 mit einer SPD/FDP-Koalition und Willy Brandt als Bundeskanzler herrschte eine bildungspolitische Aufbruchstimmung. 1969 wurden bedeutsame Ergänzungen des Grundgesetzes beschlossen, die dem Bund das Recht der Rahmengesetzgebung für das Hochschulwesen gaben. Noch im selben Jahr wurde auch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)³³ errichtet, und im nächsten Jahr einigten sich Bund und Länder auf die Schaffung einer »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung« (BLK)³⁴, die vor allem die Pläne der Länder koordinieren sollte. Dieses

³² Z.B. kam es zu einem Aufstand der sich unterdrückt fühlenden Frauen an der Delegiertenkonferenz im September 1968.

³³ Das BMBW fusste auf Vorläufern wie dem Bundesministerium für Atomfragen (BMAf, 1955 gegründet) und dem Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung (BMwF, 1962). 1994 wurde es dann mit dem Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT, 1972) zum Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) zusammengelegt. 1998 aber erfolgte eine Verschiebung der Technologie zum Wirtschaftsministerium; die damit verbleibende Behörde wurde fortan Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) genannt.

³⁴ 1975 erweiterte sich der Zuständigkeitsbereich der BLK auf die Forschungsförderung, womit auch der Name auf »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung« änderte.

Gremium war mit 11 Repräsentanten auf beiden Seiten paritätisch zusammengesetzt und konnte Beschlüsse mit einer Dreiviertelmehrheit fassen.

1970 gab der Wissenschaftsrat seinen dritten »Grossen Plan« (Bartz 2006) heraus.³⁵ Darin wurde die Auffassung vertreten, die herkömmliche Universitätsverfassung sei den gegenwärtigen Anforderungen nicht gewachsen und müsste deshalb grundlegend revidiert werden. Statt durch das klassische, personell häufig wechselnde Rektorat sollte eine Hochschule durch ein starkes, Kontinuität garantierendes Präsidium geleitet werden.³⁶ Und zwecks Stärkung der Autonomie wäre die bisherige staatlich kontrollierte Finanzverwaltung mit der akademischen Verwaltung zu verschmelzen, so dass eine Hochschule über globale Haushaltsmittel verfügen würde. Für den akademischen Bereich wurde ein radikaler struktureller Umbruch vorgeschlagen: Als administrative Einheiten würden nicht mehr Lehrstühle, Institute und Fakultäten fungieren, sondern Fachbereiche. Aus dem oben erwähnten Dahrendorf-Plan wurden die Idee einer integrierten Gesamthochschule und die Unterscheidung zwischen Kurz- und Langstudien übernommen. Der Bericht erzeugte eine bloss bescheidene Resonanz, nicht zuletzt weil die KMK zwei Jahre vorher schon Beschlüsse in derselben Richtung gefasst hatte. Es gab aber schon Proteste von studentischen Organisationen, da die von ihnen geforderte paritätische Mitbestimmung immer noch fehlte. Zwar sprach der Wissenschaftsrat von der Möglichkeit der Mitwirkung von Mittelbau und Studierenden in gewissen Leitungsgremien, bezog aber keine klare Position. Nach der Auffassung von Bartz (2006, 166) kommt dem Plan aber eine fundamentale Bedeutung zu: »Die darin enthaltenen Vorschläge stellten eine radikale Abkehr vom klassischen humboldtianistischen Organisationsmodell dar.«

Tatsächlich wurden aber, variierend nach Ländergesetzen, d.h. in unterschiedlich starkem Masse, eine ganze Reihe der vorgeschlagenen Änderungen umgesetzt, so die Ideen eines starken Präsidiums, einer zentralen Verwaltung und der Fachbereiche anstelle der Institute. Aus der vom Wissenschaftsrat genannten Mitwirkungs-Möglichkeit wurden effektive Gremien, in denen alle Universitätsmitglieder, d.h. die Professoren, die Studierenden, die Angehörigen des Mittelbaus und das nicht-wissenschaftliche Personal vertreten waren. Damit kam es zu einer Transformation der herkömmlichen »Ordinarien-Universität«, in der die Entscheidungsbefugnis im wesentlichen bei den Professoren bzw. bei den fakultätsweisen Ordinarierversammlungen lag, zu einer demokratisch konstituierten »Gruppen-Universität«. Die ursprüngliche Vorstellung war die einer paritätischem Vertretung der einzelnen Gruppen, die aber einer juristischen Beurteilung nicht standhielt. In einem Urteil kam das Bundesverfassungsgericht 1973 zum Schluss, dass zwar das Konzept der Gruppen-Universität im Prinzip verfassungskonform sei, dass aber die paritätische Vertretung aller Interessen Einschränkungen unterworfen werden müsse. Bei der Entscheidung über Fragen von Lehre oder Forschung sei die Gewährleistung der Freiheit der Wissenschaft entscheidend, mit anderen Worten die Gruppe der Hochschullehrer müsse massgeblichen Einfluss ausüben können. Konkret heisse dies, dass sie bei Problemen, die die Lehre betreffen, über die Hälfte der Stimmen verfügen, und bei solchen, die mit der Forschung zu tun haben, einen ausschlaggebenden Einfluss auszuüben in der Lage sein müsse.³⁷ Insgesamt stellte die Reform eine etwas kuriose Mischung von Zentralisierung und Demokratisierung dar. In der Folge erfuhr der Wille zu allzu radikal erscheinenden Reformen nicht nur eine rechtliche Einengung, sondern seine »Schubkraft [wurde] von Politik und Verwaltung instrumentiert, d. h. gebremst und umgesteuert. Es kam zu für den modernen Gesetzes- und Verwaltungsstaat typischen Struktur-, Personal- und Funktionskompromissen - getragen vor allem durch eine mental konservative und administrativ routinierte Beamtenschaft in den Kultusverwaltungen der Länder« (Horst Baier 1996).

³⁵ »Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970.«

³⁶ Überlegungen dieser Art wurden vom Wissenschaftsrat schon 1968 publiziert.

³⁷ Siehe Dokument 2.5.9 in Anweiler u.a. 1992, 235 f.

1973 stellte die BLK dann als gemeinsames Entwicklungskonzept einen »Bildungsgesamtplan« für die Bundesrepublik vor, der auf sämtliche Sparten der Bildungseinrichtungen Bezug nahm³⁸ (Deutscher Bundestag 1973). Gewissermassen in Vorahnung der späteren Bologna-Reform plädierte er neben den bisherigen Abschlüssen für kürzere, bereits berufsqualifizierende Studiengänge, und zwar sowohl im Bereich der Fachhochschulen wie in dem der Universitäten. Weiter plädierte der Plan für die Einrichtung von Gesamthochschulen (vgl. xx), von »Aufbaustudiengängen« für die Heranbildung von wissenschaftlichen Nachwuchs (Zugang nach einem vierjährigen Erststudium), von Fernstudien-Möglichkeiten und von »Kontaktstudien« als notwendige Weiterbildung angesichts der sich beschleunigenden Entwicklung der Wissenschaften.³⁹ Schliesslich sollte eine Neubestimmung der Verbindung von Forschung und Lehre anvisiert werden. Aber auch diesem Werk war schliesslich das Schicksal einer vorzeitigen Schubladisierung beschieden, weil restliche Meinungsverschiedenheiten nicht ausgeräumt und zudem finanzielle Einschränkungen plagten. Später, 1982, sollte die BLK dann noch einen zweiten Bildungsgesamtplan produzieren, der aber nicht nur nicht umgesetzt, sondern zum vornherein als nicht finanzierbar betrachtet und gar nicht verabschiedet wurde. Sowohl die Zuständigkeit der BLK für die Bildungsplanung wie auch ihre Mitgliederzahl wurden daraufhin reduziert.⁴⁰

»Die Beurteilung der Reformperiode zwischen 1965 und 1973«, so Anweiler u.a. 1992, 23), »jener ›Hochkonjunktur‹ der Bildungspolitik in der Bundesrepublik, schwankt zwischen dem Vorwurf, die geweckten Erwartungen nicht erfüllt zu haben, und der Kritik, daß die Ziele von vornherein zu hoch gesteckt waren.« Viele ins Auge gefasste strukturelle Reformen konnten in der Tat nicht umgesetzt werden, was aber nicht heisst, dass nichts geschah. Quantitativ gesehen kam es »zu der größten Expansion im Schul- und Hochschulwesen in der deutschen Bildungsgeschichte«. Für ein Weile wurde nämlich die Bildungspolitik auch in den öffentlichen Haushalten als erstrangig behandelt, was auch »den proportional höchsten Zuwachs der Staatsausgaben für diesen Zweck« nach sich zog. Die Netto-Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden stiegen von 15,7 (1965) auf 44,6 Milliarden DM im Jahre 1973. Das konnte aber nicht beliebig lange so weiter gehen, und so war denn nach 1975 eine Abflachung der Zuwachsrates zu verzeichnen (Anweiler u.a. 1992, 23). Nicht zu vergessen sind auch die etlichen Neugründungen von Universitäten in dieser Zeit, alle in der einen oder anderen Form als Reformhochschule angelegt. So wurde versucht, die disziplinären Abgrenzungen bis Isolationen aufzuweichen, indem etwa die kleinsten Einheiten nicht mehr Institute waren, sondern grössere Fachbereiche, in denen innerhalb, aber auch ausserhalb interdisziplinäre Forschung angeregt wurde. Dieser Wille zur Kooperation konnte auch äusserlich durch eine Campus-Bauweise symbolisiert werden, d.h. die Lehr-, Forschungs- und Verwaltungsgebäude waren nicht, wie anderswo, irgendwie über die Stadt verteilt, sondern standen, nach Möglichkeit zusammen mit Wohnraum für die Studierenden und Grünanlagen, relativ kompakt nebeneinander auf einem speziell der Hochschule gewidmeten Areal. Die erste Nachkriegs-Neugründung überhaupt war 1962 die Universität Bochum. 1966 folgte die Universität Konstanz, 1969 die in Bielefeld und 1971 die in Kassel, die letztere konzipiert als Gesamthochschule (vgl. xx).

³⁸ Er kann als Weiterentwicklung eines Strukturplans betrachtet werden, den der Bildungsrates 1970 vorgelegt hatte.

³⁹ Wie Anweiler u.a. (1992, 244) anmerken, war von Weiterbildung erstmals ernsthaft 1970 im genannten Strukturplan des Bildungsrates die Rede, was in Übereinstimmung mit dem von der UNESCO und der OECD propagierten »lebenslangen Lernen« stand. Die Weiterbildung konnte eine Rolle als Fortbildung, als Umschulung oder als Erwachsenenbildung spielen.

⁴⁰ Die BLK hat ihre Tätigkeit am 31. Dezember 2007 eingestellt. Die Aufgaben in den Bereichen Wissenschafts- und Forschungsförderung sind ab 1. Januar 2008 von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) übernommen worden.

2.7 »Abschwungphase« der Bildungskonjunktur

Um das Jahr 1974, so Anweiler u.a. (1992, 25), setzte ein bildungspolitischer Stimmungsumschwung ein, der, verstärkt durch die damalige wirtschaftliche Rezession, eine »Abschwungphase« der Bildungskonjunktur einleitete. Einige sprachen von »Tendenzwende«, andere von »realistischer Neuorientierung«. Im Resultat führte dies zu einer zurückhaltenden Finanzpolitik und einer wachsenden Abwehr gegenüber einer langfristigen Bildungsplanung. Eine gesamtstaatliche Bildungsreformpolitik wurde aufgegeben, was sich in der Auflösung des Deutschen Bildungsrates (1975) und dem vergeblichen Bemühen, den Bildungsgesamtplan von 1973 fortzuschreiben, manifestierte. Die Bildungspolitik fand sich auf der Ebene der Länder wieder, aber diese bekundeten Mühe, im Rahmen der KMK bei grundsätzlichen Fragen einen Konsens zu erzielen. Trotzdem kam es 1976 mit dem damaligen Hochschulrahmengesetz zur Schaffung eines einheitlichen gesetzlichen Rahmens der Hochschulstrukturen in der ganzen Bundesrepublik⁴¹, aber dies geschah auf der Basis einer grundsätzlichen Länderverständigung, die ins Jahr 1968 zurückreichte.⁴² Wie zu erwarten, brachen jedoch bezüglich bestimmter Details Konflikte zwischen Bund und Ländern aus. Bei der Novellierung des Gesetzes 1985 wurde einerseits die zentrale Steuerung gelockert – es gab also eine Deregulierung –, andererseits wurden die Einflussmöglichkeiten der Professorenschaft in den Gremien verstärkt. Somit wurden die früher genannten konträren Pole, Zentralisierung und Demokratisierung, beide wieder etwas zurückgefahren.

[Frage: Gibt es noch weitere Ereignisse im Zeitraum 1980 bis 2000, die genannt werden sollten? Habe bisher nur wenig Informationen gefunden.]

2.8 Rückschau auf die Nachkriegsentwicklung der höheren Bildung bis 2000

Bevor wir zur radikalen Umstülpung der Struktur der herkömmlichen höheren Bildung durch den Bologna-Prozess nach der Jahrtausendwende kommen, ist es lohnend, sich in einer Rückschau der Frage zu widmen, wie deren allgemeine Entwicklung in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg gesehen wird. Da ist z.B. Walter Rüegg (2011, 3), der meint, diese sei durch die drei folgenden Themen beschreibbar: Erstens durch das ständige Thema der Idee einer Reform; zweitens durch die Zerstörung des Elfenbein-Turms, d.h. die Öffnung der Universitäten gegenüber der Gesellschaft, und drittens durch die Provinzialisierung der Hochschul-Landschaft, d.h. den Verlust der dominanten Position in der globalen Forschung. Mit den Reformversuchen haben wir uns ausführlich beschäftigt. Wenden wir uns also den beiden anderen Themen zu, zuerst dem dritten.

Von der Provinzialisierung ist nicht nur Deutschland, sondern ganz Europa betroffen, aber natürlich hat Deutschland, was die frühere Forschungsreputation betrifft, innerhalb des Kontinentes eine führende Stellung innegehabt. Europa ist jetzt bloss eine von mehreren Provinzen in der globalen Sphäre der höheren Bildung. Und die dafür verantwortlichen nationalen Autoritäten werden allmählich durch supranationale Institutionen ersetzt (Rüegg 2011, 21). Das ist ein Resultat der Globalisierung, die nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte, als der internationale Austausch von Wissenschaftlern durch Unternehmen wie dem Fulbright-Programm (s.d.) intensiviert zu werden begann. Ein Ziel der Reformtätigkeit war die Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit vor allem gegenüber den USA, aber auch, vor ihrem Zusammenbruch, gegenüber der UdSSR. Mit dem massiven Ausbau der höheren Bildung und dem damit verbundenen enormen Anstieg der Zahl der

⁴¹ Siehe Dokument 2.4.4 in Anliker u.a. 1992, 199 ff.

⁴² Siehe Dokument 2.4.2 (» Grundsätze für ein modernes Hochschulrecht und für die strukturelle Neuordnung des Hochschulwesens«) in Anliker u.a. 1992, 195 ff.

Studierenden wurde aber letztlich das Gegenteil erreicht. In den 1970er und 1980er Jahren galt als Leitlinie der Hochschulpolitik ausdrücklich eine Stimulierung des Hochschulzugangs, nicht zuletzt auch zwecks Förderung der Chancengleichheit. Schon 1972 hatte das Bundesverfassungsgericht einen generellen *Numerus clausus* als verfassungswidrig deklariert (Anweiler u.a. 1992, 23 f.). Im Resultat führte dies zu einer Überforderung der Hochschulen wie auch der zuständigen staatlichen Stellen und damit in einer Qualitätsminderung. Die Reformen resultierten in einer Ausbreitung der »Massen-Universität«, was schliesslich die der Bildung gewidmeten staatlichen Budgets sprengte und zudem die Bürokratisierung der Verwaltung stärkte (Rüegg 2011, 14).

Hier ein Blick auf die Zahlen des quantitativen Wachstums: 1960 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 33 Universitäten und 93 andere Hochschulen⁴³, 1980 55 und 174, 2000 96 und 254, und 2019 106 und 320. Die Zahl der Studierenden (Studienanfänger) an allen Hochschulen belief sich 1960 auf 250'000, 1980 auf 1 Million, 2000 auf 1,8 Millionen und 2020 auf ca. 2,9 Millionen. Bei diesen Zahlen ist zu beachten, dass ab 2000 die Werte für die »neuen Bundesländer«, d.h. die früheren DDR, mit enthalten sind. Die Anzahl Studierende könnte man zur jeweiligen Gesamtbevölkerung in Beziehung setzen, aber dies würde wegen der Veränderungen im Umfang der Altersklassen ein falsches Bild ergeben. Sinnvollerweise wird mit dem für die Hochschulplanung wichtigen Indikator der Studienanfängerquote gearbeitet. Diese drückt die Zahl der Studienanfänger*innen in Prozent der Bevölkerung des entsprechenden Alters aus. Dieser Anteil hat sich von unter 5 Prozent im Jahre 1950 auf ca. 56 Prozent heute katapultiert!

Rüegg (2011, 21) bringt diese inflationäre Entwicklung mit einer falschen Marktorientierung in Zusammenhang und bringt einen interessanten Vergleich mit den USA, wo dieser Zusammenhang nicht besteht. Dort existierten 2006 insgesamt 4'276 Institutionen der tertiären Bildung, an denen ein staatlich anerkannter Studienabschluss erworben werden konnte. In dieser grossen Zahl steckten aber bloss 258 Universitäten (165 staatliche und 93 private), die Dokorate vergeben konnten. Rüegg vergleicht dies mit der Zahl der Universitäten in Europa, die von 1945 bis 1995 von 200 auf über 800 gestiegen ist!⁴⁴ Die Situation in den USA lässt sich nicht aus einer Marktorientierung erklären, die kleine Zahl von Universitäten in einem breiten Spektrum von tertiären Bildungsinstitutionen ist nur möglich in einer Demokratie, »die den akademischen Grad oder Titel als ein Zeichen akademischer Bildung anerkennt, ihn dabei aber nicht als notwendig erachtet für den Erwerb von Karrierevorteilen oder sozialem Prestige. So lange wie die Art und die Länge eines erfolgreichen Universitätsstudiums Zugang zu privilegierten Karrierepfaden im öffentlichen Dienst oder in bürokratisch organisierten Firmen vermittelt, wird das inflationäre Wachstum und folgerichtig die qualitative Provinzialität der europäischen Universitäten andauern ...« (Rüegg 2011, 21).

Die Rede vom »Elfenbeinturm« hat seinen Ursprung in der Bibel im erotisch gefärbten Hohen Lied Salomos, wo es unter 7.5 heisst: »Dein Hals ist wie ein elfenbeinerner Turm.« Zu jener Zeit galt Elfenbein als Symbol der Reinheit. Im 19. Jahrhundert verstand man darunter einen geistigen Ort der Abgeschiedenheit, der ein von der Aussenwelt unberührtes Nachdenken und/oder künstlerisches Schaffen erlaubt, und gegen Ende des Jahrhunderts wurde die Metapher auf die Universitäten übertragen, um sie als Orte der »arroganten Distanzierung von der Welt« (Rüegg 2011, 16) zu charakterisieren, an denen Forschung hinter verschlossenen Türen stattfindet und die Öffentlichkeit dann und wann mit fertigen Resultaten überrascht oder auch verängstigt wird. In neuerer Zeit ist der Begriff in Deutschland immer wieder im Zusammenhang mit der Reformbedürftigkeit der Universitäten aufgetaucht. Diese begannen in den 1960er Jahren

⁴³ Den grössten Anteil haben hier die Fachhochschulen. In den Rest teilen sich Kunst, Verwaltung, Theologie und Pädagogik.

⁴⁴ Allerdings wäre bei diesem Vergleich zu berücksichtigen, dass Europa eine gegenüber den USA etwas mehr als doppelt so grosse Bevölkerung hat.

transparenter zu werden, indem sie sich nach aussen öffneten. Einige gingen voran und richteten Pressebüros ein, die die Öffentlichkeit über universitäre Aktivitäten informierten, und 1966 nahm an der Universität Frankfurt ein »Radio College« seinen Betrieb auf. In den 1980er Jahren begannen die Hochschulen unternehmerische Gestalt anzunehmen, bei der Kontakte zur Aussenwelt nicht eine Option waren, sondern immer mehr zu einer notwendigen Existenzbedingung wurden. Über blosse Tätigkeitsberichte hinaus greifend, entstand eine Werbe- und Marketingkultur, die heute natürlich vor allem Websites füllt. Rüegg (2011, 20) schreibt dazu: »... Aufmachung und Vermarktung sind, wenn sie nicht die Erfüllung der Lehr- und Forschungsaufgaben an Bedeutung übertreffen, zumindest zu einem wesentlichen Faktor für das Management der unternehmerischen Universitäten geworden. Der Abbruch des Elfenbeinturms durch die marktorientierte Öffnung der Universität war 1995 in vollem Gang.«⁴⁵

Was die frühere Elfenbein-Neigung der deutschen Universitäten betrifft, kriegt wieder einmal Wilhelm von Humboldt einen Tritt ans Schienbein. Der Elfenbeinturm entspreche symbolisch seiner Vorstellung der Funktion einer Universität, wird gesagt (Rüegg 2011, 16). Welche Äusserungen von ihm werden zitiert, die in diese Richtung weisen? Einmal diese: »Da diese Anstalten [gemeint sind Universitäten] ihren Zweck indess nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien.«⁴⁶ Und zum anderen diese: »Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstsein, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.«⁴⁷ Dass mit diesen Feststellungen eine strikte Abschottung nach aussen festgelegt sein soll, ist nicht ganz einsichtig, aber selbst, wenn es wirklich so gemeint war, kann man die Bedeutung dieser Ansicht auch in einem positiven Licht sehen: Eine Universität erscheint dann als ein Ort der Besinnung, wo man sich, wenn man noch nicht sicher ist, in welche Richtung der Lebensweg gehen soll, mit Hilfe der vorhandenen Informationsangebote in einem Prozess der Bewusstseinsbildung Optionen vor Augen führen kann, bevor man sich unüberlegt von äusseren Verführungen bis Zwängen vereinnahmen lässt. Man sollte doch meinen, dass gerade in der heutigen Zeit ein derartiges Verständnis wichtig, ja überlebenswichtig wäre. Aber natürlich ist, wie die unten skizzierte Bologna-Reform zeigen wird, genau das Gegenteil verwirklicht worden.

Ein Plädoyer für den Nutzen des Elfenbeinturms stammt von Uwe Justus Wenzel (2006). Natürlich meint er damit nicht, dass die Universität ein Ort der Geheimniskrämerei und der Verschwiegenheit sein solle, schon aber ein Ort, an dem sich Forschung und Lehre unberührt von einem externen politischen, ökonomischen oder sonstigen ideologischen Ansinnen frei entfalten kann. So ist sie indirekt von grösserem Nutzen für die Gesellschaft, als wenn sie, wie dies im Bologna-System geschieht, auf direkte vordergründige Nützlichkeit getrimmt wird. Es stellt sich für Wenzel deshalb »leider die Frage: Wie lässt sich noch verhindern, dass alle Universitätsangehörigen zu – pardon – nützlichen Idioten eines expansiven, aber nutzlosen Willens zur ›direkten‹ Nützlichkeit werden?«

⁴⁵ »... packaging and marketing have become, if not more important than the fulfilling of their tasks of teaching and research, at least an essential factor for the management of the entrepreneurial universities. The demolition of the ivory tower by the market-oriented opening up of the university was in full swing by 1995.«

⁴⁶ Wilhelm von Humboldt 1809/10 (aber erst um 1900 in einem Archiv entdeckt): »Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.« Abgedruckt in Humboldt-Universität zu Berlin 2010: *Gründungstexte*, 229.

⁴⁷ Wilhelm von Humboldt 1809: »Der Königsberger und der Litauische Schulplan.« Wiedergegeben in Gerhard Lauer (Hrsg.) 2017: *Schriften zur Bildung*, 226-227 (epub-Version).

Als ganz anderes Thema sieht Horst Baier (1996) eine wachsende »Kluft zwischen Lehre und Forschung.« Zur Restauration des Hochschulbetriebs in der Nachkriegszeit gehörte der Versuch, deren historisch geforderte Einheit im Rahmen von Veranstaltungen im Seminarstil wieder zu beleben.⁴⁸ Der Erfolg ist ausgeblieben. Drei Gründe sind dafür verantwortlich: Zum ersten der quantitative Grund der enormen Steigerung der Zahl der Studierenden (vgl. xx), die einen Austausch in kleinen Gruppen verunmöglicht. Zum zweiten der qualitative Grund des zwischen der Berufsorientierung des Studiums, wie sie von Wirtschaft und Ministerien verlangt wird, und der für die Forschung notwendigen Spezialisierung entstandenen Widerstreites. Die universitäre Forschung ist zudem in Gefahr, im Wettbewerb mit der in grossen speziellen Forschungsinstituten und der in der Industrie betriebenen in Rücklage zu geraten. Der letzte ist ein institutioneller Grund, in den Worten von Baier: »Die Dynamik der Fertigungs- und Vertriebs-, der Verwaltungs- und Dienstleistungs-, der Informations- und Kommunikationstechnologien mit ihren Anforderungen an professionelle Qualifikation und Managementkompetenzen läuft so schnell, dass die neufeudalisierten Universitäten mit ihren Didaktiken und Prüfungsverfahren von vorgestern, ihren Lerninhalten von gestern, ihren Personalpyramiden von heute nicht mithalten können.« In den 1990er Jahren zeigte sich, so Baier, dass die Universitäten mit den eben skizzierten Problemen für den Wettbewerb im europäischen und globalen Umfeld schlecht gerüstet waren. Es braucht eine verbesserte »Verwaltungseffizienz, Forschungsproduktivität und Ausbildungseffektivität.« Zwar werde von einer Verschlinkung der Strukturen, einer Leistungsevaluierung des Personals, einer Studienzeiterkürzung und einer Berufsorientierung der Studiengänge gesprochen, aber bisher seien diese Verbesserungen behindernden Übel nicht an der Wurzel gepackt, sondern nur mit Symptombekämpfung zu kurieren versucht worden. Das tönt schon fast wie ein Plädoyer für eine Reform in einem Stil, wie sie dann vom damals noch nicht bekannten Bologna-Prozess verwirklicht worden ist.

Demgegenüber bringen Anweiler u.a. (1992, 12) in ihre Rückschau eine positive Note: »Es gehört ... zu den wichtigsten Merkmalen und Errungenschaften der demokratischen Entwicklung nach 1945 im westlichen Teil Deutschlands, daß der Staat nur über eine rechtlich begrenzte und nach Erziehungs- und Bildungsbereichen abgestufte politische Gestaltungs- und Einwirkungsmöglichkeit verfügt und daneben die gesellschaftlichen Kräfte einen eigenen Spielraum für ihre pädagogischen Ziele und Aktivitäten besitzen.« Für das deutsche Bildungswesen sind das föderalistische Prinzip und der weltanschauliche und gesellschaftliche Pluralismus ein Segen. Die Autoren ahnen noch nicht, dass die kommende Bologna-Reform genau diese beiden, Föderalismus und Pluralismus, in Frage stellen wird.

3. Die Hochschulen im Sog von Europäisierung, Globalisierung und Ökonomisierung, wiederum vornehmlich auf Deutschland bezogen

3.1 Erste Gedanken und Initiativen in Richtung »Europäisierung«

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis 2000 zeichnete sich, wie wir gesehen haben, durch ständige, zum Teil heftige Diskussionen über mögliche Hochschulreformen aus, die aber nur wenig in substantiellen Realisierungen resultierten. Dies geschah in einem traditionellen Rahmen nationaler Interessen und nationalen Selbstverständnisses. Schon früh kamen aber Ideen über eine

⁴⁸ Dies war vor allem in den Reformuniversitäten (s.d.) der Fall.

transnationale Europäisierung der Hochschullandschaft zur Sprache.⁴⁹ 1969 entschloss sich die Parlamentarische Versammlung des Europarates (PV ER), ein Programm zur Europäisierung der Universitäten zu verfolgen. 1973 warf die Europäische Kommission in einem Bericht mit dem Titel »For a Common Education Policy« die in diese Richtung zielende, folgende Frage auf: »Wenn man die wachsende Grösse der Firmen in Rechnung stellt, die zunehmende Spezialisierung und den Grad von internationaler Kooperation mit den damit verbundenen wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen, kann man dann wirklich eine europäische wirtschaftliche Integration ins Auge fassen ohne gleichzeitig eine simultane »Europäisierung« der »grossen Universitäten« in Erwägung zu ziehen?« (Rüegg 2011, 29).⁵⁰ 1976 wurde in der EG ein erstes »Aktionsprogramm im Bildungsbereich« verabschiedet. In der Folge entstanden an über 500 Hochschulen in allen Mitgliedsländern »Gemeinsame Studienprogramme« (Joint Study Programmes = JSP), die den Austausch von Studierenden und Dozierenden und zum Teil gemeinsame Lehrplanentwicklungen beinhalteten. 1985 gab der Europäische Rat die Prüfung eines interuniversitären europäischen Austausch- und Studienprogramms und eines europäischen Systems für die gemeinschaftsweite Anrechnung von Studienleistungen ("European Academic Credit Transfer System") in Auftrag. Via einen 1986 von der Europäische Kommission vorgelegten Vorschlag führte dies zum ERASMUS (Akronym für »EuRoPean Community Action Scheme for the Mobility of University Students«)⁵¹ genannten Programm, das 1987 seinen Start erlebte. Seither ist ERASMUS zum global größten Förderprogramm von Auslandsaufenthalten an Universitäten geworden. Unter der Bezeichnung ERASMUS mundus ist es 2003 über Europa hinaus erweitert worden. Bis 2017, also in den ersten 30 Jahren des Bestehens, sind rund 4,4 Millionen Studierende unterstützt worden, davon rund 650'000 aus Deutschland. 2014 erfolgte eine Verschmelzung von Erasmus mit anderen Programmen, darunter »Lebenslanges Lernen« (früher SOKRATES), zu Erasmus+.
(<https://de.wikipedia.org/wiki/Erasmus-Programm>, 26. August 2020)

3.2 Bologna-Reform: Die treibenden Kräfte

Um die Jahrtausendwende kam eine revolutionierende Bewegungskraft Richtung Europäisierung zum Zug, die mit massiver Beschleunigung den »Reformstau« auflöste und die angestammten Hochschulstrukturen völlig über den Haufen warf. Den Anfang machte eine Jubiläumsfeier an der Sorbonne am 25. Mai 1998, wo die Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Italien und Grossbritannien⁵² eine »Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system« lancierten, in der sie die europäischen Staaten dazu aufriefen, sich im Rahmen eines strukturell gemeinsamen Hochschulsystems zusammen zu finden, was nach aussen die Sichtbarkeit europäischer höherer Bildung verstärken, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen intensivieren, die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen problemlos gestalten und die Möglichkeiten geographischer Mobilität der Studierenden sowie deren Berufsbefähigung (*employability*) massiv verbessern würde. Die strukturelle Übereinstimmung

⁴⁹ Wenn nicht anders vermerkt, stützen sich die folgenden Angaben auf die Website »Der Weg zum ERASMUS-Programm« (<https://eu.daad.de/die-nationale-agentur/30-jahre-erasmus/die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/de/51628-die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/>, 26. August 2020)

⁵⁰ »Taking into account the growing size of companies, the increasing specialization and the degree of international cooperation with all the associated scientific and technical developments, can one really contemplate European economic integration without considering a simultaneous »Europeanization« of the »great« universities?«

⁵¹ Mit der Konstruktion dieser Abkürzung wird an Erasmus von Rotterdam (1466-1536) erinnert, den europäisch orientierten humanistischen Gelehrten der Renaissance.

⁵² Es handelte sich um Luigi Berlinguer (Italien), Claude Allègre (Frankreich), Jürgen Rüttgers (Deutschland) und Baronin Tessa Blackstone (UK).

sollte durch ein Studiensystem mit den zwei Stufen eines *undergraduate* und eines *graduate* Programms – konkret: nach dem angelsächsischen Bachelor/Master-System – und der Einführung eines allgemein gültigen Systems von Kreditpunkten erreicht werden.

Bis ein Jahr später stiessen 25 weitere europäische Länder dazu. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die zuständigen Bildungsminister⁵³ in Bologna ein Übereinkommen betreffend die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (»European Higher Education Area« = EHEA), wobei die in der Sorbonne-Erklärung enthaltenen Absichten eine weitere Konkretisierung erfuhren und für die strukturellen Änderungen eine Frist bis 2010 gesetzt wurde. Zum erwähnten Ziel der Sichtbarkeit eines standardisierten europäischen Systems der höheren Bildung nach aussen heisst es im Papier, das als »Bologna-Erklärung« in die Geschichte eingegangen ist: »Wir müssen sicherstellen, daß die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen« (Europäische Bildungsminister 1999, 3).

Wohlgemerkt, es ging hier nicht um ein aus irgendwelchen universitären Initiativen geborenes Reformprojekt, sondern um einen politischen Willkürakt. Im Rückblick haftet der von den europäischen Bildungsministern in Bologna getroffenen Übereinkunft schon fast der Charakter einer Nacht-und-Nebel-Aktion an. Es gab in keinem Land dazu vorher eine Vernehmlassung, einen parlamentarischen Beschluss (auch nicht vom europäischen Parlament in Strassburg) oder eine Volksabstimmung. Mit anderen Worten, es war ein höchst undemokratisches Prozedere. »... die unteren Chargen haben sich selbst ermächtigt«, schreibt der kritisch eingestellte Philosoph Reinhard Brandt in seinem Buch *Wozu noch Universitäten?* (2011, 131). Er stellt auch die Frage, was die Verwirklichung der Bologna-Reform für die viel beschworene Autonomie der Universitäten bedeutet. Zwar wird in der Erklärung gesagt, die Gewährleistung von Autonomie sei von grosser Bedeutung; die Universitäten müssten flexibel auf den Fortgang der Forschung reagieren und aber auch kulturelle Eigenheiten des betreffenden Landes berücksichtigen können. Es kommt auch die in der Sorbonne-Erklärung vorhandene Rede von »Harmonisierung« nicht mehr vor, offenbar aus der Befürchtung, dies könnte (richtigerweise!) als Gleichschaltung interpretiert werden. Nach Brandt (2011, 131) ist nicht klar, aus was die verbleibende Autonomie noch bestehen kann, da sie sich doch genau auf Lehre und Forschung beziehen sollte. »Universitäten sind keine Schulen, die Wissen vermitteln, sondern Institutionen eigenständiger Erkenntnis. Nimmt der Begriff der Autonomie zu dieser Alternative Stellung? Sie ist den Verwaltungskadern unbekannt.«

Zur Rechtfertigung des zu einem europäischen Hochschulraum führenden Bologna-Prozesses wird häufig als Startpunkt die so genannte »Magna Charta Universitatum« genannt, die 1988 ebenfalls in Bologna zur Feier des 900-jährigen Jubiläums der dortigen Universität von 388 Leitungspersonen von europäischen, zum Teil auch aussereuropäischen Universitäten unterschrieben wurde. Darin wird aber im ersten Grundsatz deren Autonomie beschworen: »... Universitäten [sind] autonome Einrichtungen, die Kultur vermittlels Forschung und Lehre schaffen, entfalten, hinterfragen und weiterreichen. Um sich den Anforderungen ihrer Zeit stellen zu können, müssen sie gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten unabhängig sein« (Magna Charta Universitatum 1988, 1). Weiter ist von der Bedeutung der »Freiheit der Forschung, der Lehre und der Ausbildung« (1) und vom »gegenseitigen Austausch von Informationen und Forschungsergebnissen sowie ... der Förderung gemeinsamer wissenschaftlicher Projekte« (2) die Rede. Es ist hier nichts zu finden, das als ein Plädoyer für die Einführung eines Reformprozesses der jetzt verfolgten Art interpretiert werden könnte.

⁵³ Im Fall von Ungarn, Deutschland, Island, Polen, Slowenien, Spanien und der Schweiz handelte es sich um Staatssekretäre.

Wenig bekannt ist, dass der Bertelsmann-Konzern und seine Denkfabrik, die Bertelsmann-Stiftung im Vorfeld des Bologna-Prozesses eine wesentliche Rolle gespielt haben und jetzt immer noch spielen. 1994 gründete die Stiftung zusammen mit der HRK in Gütersloh das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) »Von der Hochschulrektorenkonferenz kommt die Legitimität, vom Bertelsmann das Geld. CHE verantwortet nicht nur das Hochschulranking von Stern und Zeit (beides Medien, die zum Bertelsmann-Konzern gehören). Es bietet darüber hinaus Fortbildungstagungen für Beamte und Angestellte in den Universitätsverwaltungen und Ministerien an, auf denen die Teilnehmer mit den jeweils neuesten Reformkonzepten vertraut gemacht werden« (Eßbach 2009a, 5). CHE wirbt mit allem modernen Methoden des Marketing »für die standortgerechte Dienstleistungshochschule.« Eßbach weist darauf hin, dass etliche Ministerien, aber auch Hochschulleitungen sich gerne zur Entlastung ihrer Mitarbeitenden vom Selbstdenken mit CHE-Produkten eingedeckt hätten. »Die Vision von CHE«, schreibt Eßbach (2009a, 6), »ist die Verpunktung aller Tätigkeiten in Forschung, Lehre und Studium. Das fängt bei Credit-Points für Studierende an, geht weiter zu Teaching-Points für Dozenten bis zu Research-Points für Forscher, d.h. der Idee nach gibt es Punkte für die Einwerbung von Drittmitteln, Punkte für Veröffentlichungen, Punkte für das Zitiertwerden von Anderen, Punkte für die Korrektur von Examens- und Hausarbeiten, Punkte für Sprechstunden, Punkte für eine gehaltene Lehrveranstaltung, Punkte für den Besuch von Lehrveranstaltungen, für Klausuren und jetzt geistert auch noch die Idee herum, Punkte für soziales Engagement der Studenten einzuführen.« Hinsichtlich der damit verbundenen detaillierten Zerteilung einer Arbeit in einzelne Einheiten sieht Eßbach darin eine Verwandtschaft zum »Taylorismus«, d.h. zu Winslow Taylors »Principles of Scientific Management« von 1913, jetzt einfach auf Hochschulen statt auf Industriebetriebe angewendet. Erschreckend aber bei der ganzen Geschichte ist der Umstand, dass sich hinter der Gestaltung der höheren Bildung auch wirtschaftliche Partikularinteressen verbergen können.

3.3 Bologna-Reform: Die inhaltliche Gestaltung

»Die Ziele des Bologna-Prozesses wurden für die Umsetzung in Deutschland durch das Hochschulrahmengesetz, durch verschiedene Beschlüsse des Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz, des Wissenschafts- und Akkreditierungsrates sowie durch die Landeshochschulgesetze und durch Verordnung der zuständigen Landesministerien konkretisiert«, heisst es im von der Hochschulrektorenkonferenz herausgegebenen *Bologna Reader* (2004, 19). Dieser enthält »Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele.« Die letzteren resultieren in den folgenden Strukturelementen: Die erste Stufe eines Studiums führt zum »Bachelor« (oder »Bakkalareus«), der bereits ein berufsqualifizierender Abschluss sein soll, und dauert drei bis vier Jahre. Danach kann bei genügender Qualifikation die ein bis zwei Jahre umfassende, mit dem »Master« (oder »Magister«) endende zweite Stufe absolviert werden. Diese kann inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet sein, stärker anwendungsorientiert und dann allenfalls thematisch auf dem Bachelor aufbauend, mehr forschungsorientiert oder aber weiterbildend nach mindestens einem mit Berufspraxis gefüllten einjährigen Studienunterbruch. Es gibt keine Regel, wonach an einer Hochschule beide Zyklen, also Bachelor und Master, vorkommen müssen, es kann auch nur der eine oder der andere angeboten werden. Sind aber beide präsent, dann dürfen sie zusammen fünf Jahre nicht überschreiten, womit für Bachelor und Master drei Modelle möglich sind: Drei und zwei Jahre, dreieinhalb und anderthalb Jahre und vier Jahre und ein Jahr.

Ein allenfalls als dritte Stufe folgendes, auf den Doktor-Grad zielendes Promotionsstudium ist auf eigenständige Forschung konzentriert und hat einen zeitlich offenen Horizont. Als Richtlinie gilt aber ein Arbeitsaufwand von drei bis vier Jahren bei Vollzeitbeschäftigung. Die Lehrveranstaltungen werden in der Form von Modulen angeboten, wobei ein Modul ein bestimmtes

Lernziel definiert, bei dessen Erreichen eine bestimmte Anzahl von Leistungs- bzw. Kreditpunkten vergeben wird. Das System der Kreditpunkte wird »European Credit Transfer and Accumulation System« (ECTS) genannt. Ein Punkt steht für 30 Arbeitsstunden; in einem Semester sollen 30, in einem Jahr 60 Punkte gesammelt werden, was somit einem Aufwand von 900 bzw. 1'800 Stunden entspricht. Wenn wir annehmen, dass ein Semester 15 Wochen umfasst, heisst das also, dass Studierende im Durchschnitt mit 60 Wochenstunden Arbeit rechnen müssen. Je nach Länge ist ein Bachelor-Programm 180 bis 240 Punkte, ein Master-Programm 90 bis 180 Punkte wert. Im Doktorats-Studium kann das ECTS keine Anwendung finden, da ja kein vorgeschriebenes Ziel erreicht werden muss, sondern das Lösen einer eigenständig definierten Aufgabe angesteuert werden soll.

Zwecks Sicherung der Qualität der Studienprogramme wurde ein externes Zertifizierungssystem eingeführt. Zunächst sah dieses so aus, dass jeder Studiengang einer Akkreditierungsprozedur unterworfen werden musste. Die Hochschulen waren verpflichtet, jedes intern konzipierte Studienprogramm von einer externen, privatwirtschaftlich organisierten Akkreditierungsagentur begutachten zu lassen und dafür zu bezahlen.⁵⁴ Den Agenturen übergeordnet wurde ein landesweiter kontrollierender Akkreditierungsrat eingerichtet. Die als gut befundenen Agenturen sowie die von diesen bewilligten Studiengänge erhielten das Gütesiegel dieses Rates. Schon bald beklagten sich die Hochschulen über diese überrissene Bürokratie, die grossen Zeitaufwand und hohe Kosten verursachte. Daraufhin wurde 2008 als Alternative zur Programmakkreditierung eine Systemakkreditierung eingeführt. Dabei werden ausser einer »Programmstichprobe« von 15 Prozent nicht mehr die einzelnen Studiengänge evaluiert, sondern es wird das der Hochschule interne Qualitätssicherungssystem untersucht und akkreditiert. Das Problem dabei: Viele Hochschulen haben ein solches System bisher nicht gekannt und müssen eines aufbauen. Im Resultat tendieren der notwendige Zeitaufwand und die anfallenden Kosten eher noch weiter nach oben als nach unten. So oder so aber beschäftigt eine Agentur eine Gutachtergruppe, die normalerweise aus drei Lehrkräften und einer Studentin/einem Studenten einer anderen Hochschule sowie einem Vertreter der zugehörigen Berufspraxis besteht. Die Gruppe besucht die beantragende Hochschule und führt Gespräche mit der Leitung, den Lehrenden und Vertretern der Studierenden. Nach einer Weile tauchte auch die juristische Frage auf, ob, da doch nach Grundgesetz die Hochschulen in der Gestaltung ihrer Lehre frei sind, die für diesen Vorgang geschaffene Gesetzesgrundlage nicht etwa verfassungswidrig sei. Auf eine Klage hin wurde dies vom Bundesverfassungsgericht bestätigt. Daraufhin erfuhr die Prozedur insofern eine Änderung, als nun die einzelnen Agenturen ihre Beurteilung dem Akkreditierungsrat einreichen müssen, der dann als letzte Instanz darüber entscheidet. Dass damit der Verfassungsmässigkeit Genüge getan ist, ist allerdings nicht ersichtlich.

Was die Beurteilung des Fortgangs des Bologna-Prozesses aus höherer Warte betrifft, treffen sich die Europäischen Bildungsminister seit 1999 immer wieder in einem Abstand von zwei bis drei Jahren und geben dann ein die Situation kommentierendes »Communiqué« heraus. Diese Dokumente sind im Allgemeinen voller Lob über die erzielten Fortschritte, weisen aber auch auf fortdauernde Probleme hin. Interessant ist, dass sich angesichts ungünstiger Veränderungen der Weltlage ein gewisser Wandel in der Art und Weise, wie die Aufgabe der Höheren Bildung gesehen wird, abzuzeichnen scheint. So wurde im »London-Communiqué« von 2007 noch in gewohntem Ton von der Wichtigkeit der Studienreform für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes gesprochen (Europäische Bildungsminister 2007, 2). Im »Paris-Communiqué« von 2018 dagegen kommt eine erweiterte Palette von gesellschaftlichen Problemen zur Sprache, mit denen Europa konfrontiert ist: Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit, migrationsbedingte Fragen, politische Polarisierung,

⁵⁴ In einem von Wolfgang Eßbach (2009a, 13-14) genannten baden-württembergischen Beispiel schwankten die Preise pro Akkreditierung zwischen 13'000 und 30'000 Euro. Nachbesserungen werden separat verrechnet. Dazu kommt, dass die Lizenz nach ein paar Jahre verfällt und neu beantragt werden muss.

Radikalisierung und gewalttätiger Extremismus; und es wird an die soziale Verantwortung der Hochschulen appelliert, sich mit diesen Problemen zu beschäftigen (Europäische Bildungsminister 2018, 1).

3.4 Bologna-Reform: Zielerreichungsgrade

»Eine Bilanz der nicht erreichten Ziele«, so lautet der Titel eines Artikels von Peter Wex (2019), in dem er anhand verfügbarer statistischer Daten den Erfolgsgrad von drei im Bologna-Prozess angesteuerten quantitativen Zielen überprüft. Da ist einmal die Mobilität: Die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes sollte es den Studierenden möglich machen, mühelos von einem Land zum andern zu wechseln. Der Anteil an deutschen Studierenden, die für eine Weile im Ausland studieren, hat aber von Anfang an bei 32 Prozent stagniert, und ist in den letzten Jahren sogar auf 28 Prozent gesunken.⁵⁵ Zwar wurde an der 20-Jahr-Feier des Projektes in Bologna im Juni 2019 eine Verdreifachung der Zahl von Auslandstudenten gefeiert. Doch dies hängt einfach mit dem entsprechenden Wachstum der Gesamtzahl der Studierenden zusammen! »Bologna als Mobilitätsmotor? Nur ein frommer Wunsch«, schreibt Wex (2019, 626). Was sind die Gründe für die mangelnde Bewegungsfreudigkeit? Erstens dürfte einmal der von den ausgeklügelten Studienplänen ausgeübte Zeitdruck »Seitensprünge« schlicht erschweren. Und man könnte sich vorstellen, dass mit der ja angestrebten Homogenisierung der Programme in fortgeschrittenem Stadium der Anreiz sinkt, eine andere Universität kennen zu lernen. Ironischerweise scheint sich aber im Sinne einer nicht intendierten Nebenwirkung eher ein Trend nicht nur zur Bewahrung der vorherigen Eigenständigkeit in der Studienplangestaltung, sondern sogar zu deren Verstärkung bemerkbar zu machen. Z.B. wird gerne in grossspuriger Aufmachung für den Besuch neuer Studienrichtungen geworben; man möchte sich aus Konkurrenzgründen mit einem besonderen Image aus der grossen Masse herausheben. Das aber vermindert die Vergleichbarkeit von Angeboten und erhöht die gegenseitigen Anerkennungsbehinderungen. Je nach Hochschule ist für einen temporären Aufenthalt die vorherige Einreichung eines so genannten *learning agreement* empfohlen oder aber obligatorisch. Darin sind die Lehrveranstaltungen festgehalten, die die Kandidatin, der Kandidat besuchen und sich anrechnen lassen möchte. Ohne eine solche Vereinbarung werden in 37 Prozent der Fälle die im Ausland erbrachten Leistungen nicht anerkannt, aber auch wenn sie vorhanden ist, sind es immer noch 23 Prozent! Dabei spielt noch eine Rolle, dass die leistungsmässige Bedeutung von ECTS-Punkten nicht durchgehend einheitlich gehandhabt wird. In Deutschland gilt, wie oben vermerkt, dass ein ECTS-Punkt 30 Arbeitsstunden repräsentiert, während er z.B. in Schottland nur 20 Stunden umfasst.

Ein zweites Ziel der Bologna-Reform ist die Verkürzung der Studiendauer, die beim vorherigen Studienregime als zu lang taxiert wurde. Wir haben gesehen, dass für Bachelor und Master zusammen eine Studienzeit von fünf Jahren bzw. zehn Semestern die Regel sein sollte. Nun ist sie aber bis zum Jahr 2017 auf 11,8 Semester gestiegen. Dies ist ein Durchschnittswert; es kann auch extreme Fälle geben. Ein Beispiel ist die FU Berlin, bei der für den Bachelor im Mittel 8,5, für den Master 6,3 Semester, zusammen also 14,8 Semester oder fast siebeneinhalb Jahre aufgewendet werden. Zum Vergleich: 1999 dauerte das damalige Diplom-Studium im Mittel 6,9 Jahre. Illustrativ für den heutigen Zustand sind auch die Prozentzahlen der Absolventen, die ihren Abschluss innerhalb der vorgesehenen Studiendauer erreichen: Beim Bachelor sind es nur 38,5, beim Master

⁵⁵ In der Schweiz hat sich zwar die Mobilität von 16 Prozent im Jahr 2002 auf heute um die 21 Prozent erhöht, aber die Geister teilen sich in der Frage, ob dies als Erfolg oder eher als Enttäuschung zu werten sei. Bruno S. Frey (2019) erinnert daran, dass für die Zunahme auch die ERASMUS-Programme (s.d.) eine wesentliche Rolle spielen, bei denen ein Auslandsaufenthalt mit einem Stipendium von um die 400 Franken monatlich (genauer Betrag abhängig vom Zielland) dotiert ist.

bloss 27. »Bologna als Studienbeschleuniger? Nur eine Mär« (Wex 2019, 626). Man kann aber einer längeren Studiendauer auch einen positiven Aspekt abgewinnen. Natürlich ist es ein Unterschied, ob sie der Notwendigkeit, mit Teilzeitarbeit zur Studiumsfinanzierung beizutragen entspringt, oder aber sich aus einem freiwilligen, bewussten Entschleunigungsversuch ergibt. Es wäre zu wünschen, dass das letztere häufiger vorkommt, ja dass solches Verhalten gefördert wird. Schliesslich ist das Studium, hat man sich für eine akademische Bildung entschieden, eine entscheidende Phase des Lebens, die nicht nur einen beruflichen Ausbildungsaspekt haben, sondern ebenso zur Allgemein- und Persönlichkeitsbildung beitragen sollte, was später nicht nur der Person selbst, sondern auch ihrem gesellschaftlichen Umfeld zugute kommt.

Das dritte Ziel der Reform betrifft den Studienabbruch; dessen Häufigkeit, die in den 1990er Jahren 25-27 Prozent betrug, sollte vermindert werden. Nun hat sich aber mit Bologna kaum etwas gebessert. Von den Studierenden auf der Bachelor-Stufe beenden 28 Prozent ihr Studienprogramm nicht, und bei denjenigen auf der Master-Stufe sind es immer noch 19 Prozent, die scheitern.

»Bologna als Studienerfolgsrezept? Ein Fehlschlag« (Wex 2019, 626). Von denjenigen, die den Bachelor zu Ende bringen, sollten nach Vorgabe der Kultusministerkonferenz (KMK) 80 Prozent dies im Sinne des berufsqualifizierenden Abschlusses tun und direkt in den Arbeitsmarkt eintreten.

Es ist umgekehrt herausgekommen, d.h. von den Absolventen studieren 80 Prozent im Master-Programm weiter, an den Universitäten etwas mehr, an den Fachhochschulen etwas weniger.

»Bologna als ein klug auf den Arbeitsmarkt abgestimmtes Graduiertensystem? Mitnichten« (Wex 2019, 627). Auch diesem »Misserfolg« kann man nur Gutes abgewinnen. Wenn schon eine höhere Bildung, dann ist es gut, wenn sie erweiterter Natur ist und nicht den Anspruch erhebt, nach einem »Crash«-Studium von nur drei Jahren schon Nützliches für die Gesellschaft leisten zu können.

Wolfgang Eßbach (2009a, 1-2) stimmt, allerdings zehn Jahre früher, dem Befund zu, dass die Ziele im Allgemeinen nicht erreicht worden sind, sieht aber im Gegensatz zu Wex im Fall der Studienzeiterkürzung eine positive Entwicklung. Diese sei aber, so meint er, nur zum Teil ein Verdienst der Bologna-Reform. Wichtiger sei ein Mentalitätswandel der Studierenden, der sich in einer intensiveren Orientierung am Arbeitsmarkt ausdrücke. Das Problem dabei ist nur, dass sich das nicht ohne weiteres auszahlt, denn, so Eßbach, »die Zweifel, ob Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt eine gute Chance haben, sind nicht geringer geworden, sie sind gewachsen.« Eher in einem positiven Sinne mit der Reform verknüpft sei der Umstand, dass hier und dort »unter dem Deckmantel von Bologna« schon lange geplante Studienplanänderungen rascher realisiert werden konnten. Ansonsten weist Eßbach darauf hin, dass die vorwiegend negativen Beurteilungen zwei verschiedenen Lagern zugewiesen werden können: »Die einen sagen: Das sind Kinderkrankheiten, die bald überwunden sind. Die anderen sagen: Der ganze Prozeß läuft in die falsche Richtung.« (2)

Hinsichtlich des Tempos, mit dem die Universitäten in Deutschland »bolognisiert« wurden, lässt sich das Folgende festhalten: Schon in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre, also noch vor Bologna, verbreitete sich in Deutschland (und auch in anderen europäischen Ländern) die Vorstellung, Hochschulen würden für ausländische Studierende attraktiver, wenn gestufte Studiengänge und -abschlüsse eingeführt würden. 1998 gab es auch schon eine Änderung des Hochschulrahmengesetzes, das diese Möglichkeit festhielt (Teichler 2010). Damit war der Boden für Bologna schon vorbereitet und tatsächlich wurden dann im neuen Jahrtausend erste Umstrukturierungsentscheidungen auch vielerorts früh getroffen. Die Umsetzung jedoch hinkte hinten nach, und im Jahr 2007 war es erst etwas über die Hälfte der Studienanfänger, die in reformierte Programme einsteigen konnten. Mittlerweile sind die meisten Studienpläne umstrukturiert, aber es gibt Ausnahmen. 2016 gab es noch um die 60 Studienangebote mit Diplomabschluss. Die Medizin (inkl. der Zahn- und der Veterinär-Medizin), die Rechtswissenschaften und die Theologie wollten von Anfang an bei traditionellen Langzeitstudienplänen bleiben. Im übrigen gibt es an einigen Orten »gallische Dörfer«,

Studienrichtungen, von der eine Umstellung auf Bologna erwartet wird, die sich einer solchen aber widersetzen und bei den herkömmlichen Diplom-Studiengängen bleiben. Marcel Schütz und Heinke Röbbken (2016) haben einige solche Fälle, indem sie mit zuständigen Personen Interviews führten und nach den Gründen der Verweigerung forschten.

Sie sahen sich vor allem in der ingenieurwissenschaftlichen Domäne um und stellten fest, dass die Beibehaltung des Diploms in erster Linie mit Rückmeldungen aus der Industrie zu tun hatte. Diese fand, die Bachelor-Absolventen wüssten zu wenig und das Praktikum falle zu kurz aus – vorher hatte es ein halbes Jahr gedauert, jetzt nur noch ein paar Wochen. So sei eine Arbeitsmarktfähigkeit nicht wirklich gegeben. Es ist also ausgerechnet eines der Hauptargumente für die Einführung des Bologna-Systems, nämlich eine Berufsbefähigung schon nach kürzerer Zeit erzielen zu können, das hier Lügen gestraft wird. Eine Bestätigung für die Überlegenheit des Diplomstudiums liefern auch die Studierenden selbst: Um die drei Viertel sagen explizit, sie seien an die betreffende Universität gekommen, weil sie hier noch ein Diplom erwerben könnten. Der Titel des Diplom-Ingenieurs hat immer noch den Charakter eines Qualitätssiegels. Des weiteren wird moniert, die Studienzeiterkürzung produziere zu viel Zeitdruck, es gebe keine Freiräume mehr, was sich negativ auf den persönlichen Reifungsprozess der Studierenden auswirke. Und noch ein anderer Grund für die Ablehnung der Bologna-Reform ist die Tatsache, dass sie ohne Ausnahme in gleicher Form auf alle Disziplinen angewandt werden soll. Da gibt es Konflikte mit spezifischen Fachkulturen. Es können auch, darüber hinaus, kulturelle Besonderheiten im weiteren Umfeld, auf der regionalen und nationalen Ebene, nicht berücksichtigt werden. Es ist aber auch nicht so, dass man sich in jedem Fall an die herkömmliche Studiengestaltung ohne jegliche Änderung anklammert. Es wird gesagt, prinzipiell über Reform zu reden, sei gut, denn alte Studienpläne müssten wirklich mal weiterentwickelt werden. In einigen Fällen haben die »Rebellen« schon mal eine Modularisierung vorgenommen, auch wenn sie im Moment noch beim Diplom bleiben, aber damit zu rechnen haben, vielleicht mal doch auf Bologna umschalten zu müssen. Andere – Schütz und Röbbken berichten über einen Fall in den Wirtschaftswissenschaften – bieten neben dem Diplom-Studiengang auch den Bachelor und den Master an, und machen dann die Feststellung, dass der Diplom-Weg immer noch mehr Zulauf hat. Zwang oder Freiheit, was gilt, hängt in erster Linie davon ab, ob das Bildungsministerium eines Bundeslandes eine gesetzliche Verankerung der Bologna-Umsetzung veranlasst hat, in zweiter Linie von der Flexibilität und Toleranz der Universitätsleitung.

3.4 Bologna-Reform: Heftige Kritik am »Studium bolognese«:

Zur Qualität des Bologna-Systems gibt es positive und negative Kommentare zuhauf, aber die letzteren sind klar in der Überzahl.⁵⁶ Es folgt eine Auswahl prägnanter kritischer Aussagen.

Peter Finke (2010, 69-70) meint: »Der bislang letzte grosse kulturpolitische Fehler war der sogenannte Bologna-Prozess, bei dem in der Europäischen Union flächendeckend eine vielleicht gut gemeinte, aber in weiten Regionen gnadenlos missratene Studienreform per ordre de mufti⁵⁷ durchgesetzt wurde.« Versuche, zu Lösungen der grossen planetaren Krise zu gelangen, unter der wir und unsere Mitwelt leiden, setzen die Existenz einer dazu angemessenen Bildung voraus. Die heutige *universitas bolognese* bietet aber keinen Ausgang, sondern ist ein Sinnbild dieser Krise. Wir

⁵⁶ Vermutlich könnte man hier einwenden, es sollte aber berücksichtigt werden, dass es der menschlichen Natur entspricht, viel eher auf negativ empfundene Zustände zu reagieren und sie zu kritisieren als positiv erlebte Situationen zu lobpreisen.

⁵⁷ Aus dem Französischen stammende, im Original *par ordre du mufti* lautende Redewendung. Im Deutschen wird meistens *per Order di Mufti* geschrieben. Gemeint ist damit eine autoritäre, von oben herab diskussionlos erlassene Verordnung.

haben es mit der »Einfalt einer Bildungspolitik« zu tun, »die den Schwund der grossen Ideen zugunsten der Werte der Wall Street durch anhaltende Unter-Alimentierung seit Jahrzehnten begünstigt.« Die alten Werte von Christentum und Aufklärung gelten nicht mehr. Heute muss alles schneller gehen, was für die Bildung bedeutet: Sie muss nicht in einem umfassenden Sinne vermittelt werden, drei zum Spezialistentum führende Jahre genügen für den Grossteil der Studierenden völlig. Als schmale elitäre Spitze haben wir ja immer noch die Absolventen der Exzellenz-Universitäten, die alles aus höherer Warte betrachten können. Für die Allgemeinheit wirken sich weitschweifende Gedanken einer freiheitlichen Wissenschaft störend auf »die effiziente Ausbildungsverwaltung« aus. Wir brauchen nicht nachzudenken, geschweige denn neue Erkenntnisse, denn die herrschenden Paradigmen und die üblichen Lehrbücher vermitteln die nötige Orientierung, jedenfalls für den Bachelor. Wenn wir einen Master anhängen, können wir ja dann »noch ein bisschen Theorien diskutieren.« Mit diesen Vereinfachungen lassen sich auch Kosten sparen, d.h. die schon vor Bologna bestehende finanzielle Vernachlässigung der Bildung lässt sich noch unterbieten. Damit ist natürlich das grosse Problem des reinen ökonomischen Denkens angesprochen: Es kann qualitative Ressourcen wie Motivation, Kreativität, Überblick und Urteilskraft nicht berücksichtigen, weil diese nicht monetarisierbar sind.

Dieter Lenzen (2014) sagt knapp, aber klar: »Bologna zerstört unsere akademische Bildung«.⁵⁸ Warum? Gestern noch waren die Universitäten ein Ort des forschenden Lernens, der Erkenntnissuche, während sie heute den Erwerb von Kompetenzen und die Vermittlung von Wissen forcieren, die für bestimmte Berufsrichtungen relevant sind. Dabei, so Lenzen, wird erst noch mit einem Etikettenschwindel operiert, wenn der im Bologna-Prozess verwendete englische Ausdruck *employability* in »Berufsqualifikation« übersetzt wird. Natürlich ist man nach einem kurzen Bachelor-Studium noch lange nicht direkt für einen bestimmten Beruf qualifiziert. Man hat aber auch seine Allgemeinbildung nicht vertiefen und auch nicht viel für seine persönliche Entwicklung tun können. Die alte Idee der akademischen Bildung »bestand, in Kontinentaleuropa, nämlich darin, jungen Menschen durch eine Beteiligung an Erkenntnisprozessen, durch forschendes Lernen, durch Selbstdisziplin der Erkenntnissuche, durch Methodenstrenge, durch »Einsamkeit und Freiheit«⁵⁹ ein Angebot zur Persönlichkeitsbildung zu machen«, schreibt Lenzen. Was aber umgekehrt mit der »Qualifikation« der Hochschule passiert: Sie wird zu einem Hort der Lehre unter Vernachlässigung der Forschung, die in Gefahr steht, aus der Höheren Bildung zu verschwinden. Wer versucht, sie weiter zu führen, wird häufig mit dem Problem konfrontiert sein, dass die Unterstützung durch staatliche Gelder nicht ausreicht, und wird aktiv nach externen Finanzierungsquellen Ausschau halten oder dankbar auf von aussen kommende Angebote einsteigen. Damit aber können sich Privatinteressen breit machen, was frontal mit dem Konzept der akademischen Freiheit kollidiert.

Wolfgang Eßbach (2009a, 1) legt den Hauptpunkt seiner Kritik auf die gestuften Studiengänge. »Sie haben keine flexiblen Strukturen mit mehr Eigenverantwortlichkeiten hervorgebracht, sondern eine maßlose Verschulung und Verregelung des Studiums.« Das heisst, dass nach zwölf Jahren Schule mit dem Bachelor nochmals drei Jahre »schulischen Unterrichts« angehängt werden. Ein selbstverantwortliches Studium ist auf alle Fälle nicht möglich. Ein spezielles Augenmerk richtet Eßbach auf die Modularisierung der Studienprogramme. Er betont, dass das zugrunde liegende Konzept aus dem Bereich der beruflichen Ausbildung stamme. Da geht es um genau beschriebene Kompetenzen, »wie zum Beispiel Lesen, Schreiben, Messen, Hämmern, Sägen, Löten, Buch führen, Tanzen, Auto fahren usw., Module, d.h. in sich abgeschlossene Lehreinheiten.« Diese sollen wie Legosteine frei kombinierbar sein. Aber dem steht entgegen, dass der Stundenplan nicht kollisionsfrei ist: »Die Nebenfächer im BA sind oftmals rein logistisch unstudierbar.« Nach der

⁵⁸ Dies ist der Titel eines Artikels von Lenzen in *Die Welt*. Ausführlicher äussert er sich zum Thema in seinem Buch *Bildung statt Bologna* (2014a).

⁵⁹ Die Rede von »Einsamkeit und Freiheit« geht auf Wilhelm von Humboldt zurück (vgl. xx).

BLK haben wir es hier mit einem notwendigen »Perspektivwechsel« zu tun: An die Stelle des traditionellen Ansatzes »Welche Lehrinhalte will ich vermitteln? (Input-Orientierung)« tritt die Frage »Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lernen und Bildungsprozessen sein? (Output-Orientierung).« Die damit angestrebte Berufsschulung weist der Wissensvermittlung eine zweitrangige Position zu. Und dieser Ausrichtung fallen auch die Seminare, die eigentlich »Pflanzstätten des Geistes« sein sollten, zum Opfer. »Was hier gezüchtet wird, ist ein oberflächliches Fast-Knowledge, da jedes bei einer Sache-Bleiben verhindert wird. Für die Geistes- und Sozialwissenschaften ist das tödlich.« Ein weiteres Problem in der Modularisierung sieht Eßbach im Umstand, dass jedes Modul den Charakter eines Mini-Studienganges hat, weil dessen Benotung in die Abschlussnote am Ende des Studiums mit eingeht. Früher war es möglich, ein schlechtes Resultat im ersten Semester durch eine verstärkte Anstrengung im weiteren Verlauf des Studiums zu kompensieren und dieses mit »sehr gut« abzuschliessen. Das ist jetzt nicht mehr möglich, womit ein möglicher Beitrag zur Persönlichkeitsbildung verschwindet (Eßbach 2009a, 12-14).

Vor zehn Jahren machte sich Teichler (2010, 8) Gedanken zu damals stattfindenden Protesten von vielen Studierenden, aber auch von manchen Hochschullehrern. Er vermutete, dass es dafür zwei Gründe gab: Zum einen eine Überfrachtung von Bachelor-Studiengängen mit vielen Pflichtveranstaltungen und Einzelprüfungen, und zum anderen – und er dachte, das sei der wichtigere Grund – eine mangelnde Bereitschaft, die Bachelor-Stufe als eine eigenständige und geeignete Qualifikationsebene zu akzeptieren. Wir haben oben gesehen, dass diese Zurückhaltung unter den Studierenden auch tatsächlich vorhanden ist; 80 Prozent der Bachelor-Absolventen hängen ein Master-Studium an. Was den ersten Grund betrifft, muss man sich zwecks Verifizierung einfach bei den Studierenden selbst umhören. Martin Roeck, Präsident des Studierendenrats (StuRa) der Universität Zürich, äusserte sich vor ein paar Jahren so: »Viele Studentinnen und Studenten gehen heute Punkte jagen und machen nicht mehr das, was sie interessiert, sondern das, was möglichst schnell zum Abschluss führt« (Hofbauer 2012). Und ebenfalls in Zürich sagte eine 22-jährige ETH-Studentin namens Sophia Rudin: »Die Eigenständigkeit und die Teamfähigkeit drohen verloren zu gehen. Es bleibt kaum Zeit, um die Zusammenhänge zu verstehen, den Stoff zu vertiefen oder eigene Fragen und Ideen zu entwickeln. Verschulung verstärkt das Gefühl, für die Uni, für den Dozenten, für den Abschluss zu arbeiten – und nicht für sich« (Gertsch 2009). Und die ehemalige Studentin und jetzige Journalistin Helene Arnet (2016) wagt einen vergleichenden Rückblick auf alte Zeiten und schreibt: »Mit Bologna ist das Studium »durchgetaktet von Montag bis Freitag, von Morgen bis Abend, ... Viel Pflicht, kaum Musse für Kür. Seit der Hochschulreform Bologna sind die Studiengänge nichts anderes als der Weg zum Ziel. ... Dabei bleiben das Studentenleben, die Boheme – und viel Lebensfreude auf der Strecke. ... Es war schön, das Studentenleben. Aber es war kein Flohnerleben. Wenn wir im Rondell Kaffee tranken, statt Vorlesungen zu besuchen, hingen wir nicht lustlos ab. Wir diskutierten und philosophierten, wir erklärten und verstanden.«

Ein anderes Bild vermittelt die Schweizer Journalistin Kathrin Meier-Rust (2009) in einem Artikel mit dem Titel »Bologna macht die Faulen fleissig«, der so interpretiert werden könnte, dass früher an den Universitäten Schlendrian herrschte. Sie meint, die studentischen Proteste hätten wenig mit Bologna zu tun, gibt aber zu, dass die Studienreform für »die Geistes- und Sozialwissenschaften mit ihrem vielbeschworenen Humboldtschen Ideal studentischer Freiheit« ein Problem darstelle. Sie zitiert dann eine Umfrage, die 2008 von der Schweizerischen Rektorenkonferenz bei 5000 Studierenden an allen Schweizer Universitäten durchgeführt wurde. Resultat: Drei Viertel der Befragten sind zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem Studium, 11 Prozent sind enttäuscht. Über die Hälfte meinen, dass der Arbeitsaufwand pro Kreditpunkt mit 25–

30 Stunden richtig eingeschätzt sei, etwa 30 Prozent halten ihn für grösser. Ein Drittel hält die Studiengänge für zu starr reglementiert.«

Diesem positiv klingenden Befund steht wiederum die Erfahrung von Eugen Teuwsen (2008) gegenüber, Erfahrung, die er als psychologischer Berater von Studierenden seit 1972 sammeln konnte, womit er heute mit gestern zu vergleichen bestens in der Lage ist. In einem Interview sagte er: »Im letzten Jahr haben auffällig viele in der Beratung gesagt, dass sie viel mehr unter Druck stehen. Von einer Begeisterung für das Bologna-System ist hingegen nichts zu vernehmen. Die vielen Prüfungen machen ihnen zu schaffen. Die zunehmende Verschulung ist offensichtlich ein Problem und wird kritisiert. Der Weg bis zum Bachelor ist fast wie eine zweite Matur. Studierende müssen grösstenteils vorgegebene und genau definierte Leistungen mit ganz konkreten Anweisungen erfüllen. Viele empfinden ihre Selbstständigkeit beschnitten und sagen, so müssten sie gar nicht an eine Uni gehen. Alles dreht sich nur noch um Kreditpunkte: Studierende sind zu Schnäppchenjägern geworden. Eine für zukünftige Akademiker fragwürdige Mentalität!«

Teichler (2010, 1) moniert weiter, dass mit dem berufsorientierten Bologna-System »die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen als wichtigstes Element der formalen strukturellen Differenzierung« an Bedeutung verliere und zu zunehmendem Wettbewerb zwischen den beiden Hochschultypen führe. Eßbach (2009a, 16) geht hier noch einen Schritt weiter: »Ein Teil der Kritiker der Einführung des BAs an Universitäten hat nun bemängelt, daß damit das Studium an Universitäten auf das Niveau von Fachhochschulen abgesenkt werde. Davon kann wirklich keine Rede sein. Denn was ein Universitätsstudent im BA mitbekommt, unterbietet in vielen Fächern das, was er an einer Fachhochschule erhält.« Schliesslich gibt es dort langjährige Erfahrungen mit explizit praxisbezogenen Studiengängen.

Wir haben weiter oben (s. 2.8) den Vorgang der Provinzialisierung der europäischen, der deutschen Hochschullandschaft erwähnt. Die Bologna-Reform hätte hier ein Heilmittel sein sollen. Aber Brandt (2011, 11) schreibt: »Niemand wird heute, 2010, noch Schülern aus den USA, Argentinien oder Australien, die ihr Studium der Physik, Archäologie oder Mathematik beginnen möchten, empfehlen, an eine deutsche Universität zu gehen, so wenig, wie jemandem vor 1990 einfiel, das Studium doch in der DDR und vor 1945 das Studium doch in Deutschland zu beginnen. Genau das ist der entscheidende Punkt. So verbirgt das ausgehängte Schild ›Europa‹ die Unkenntnis der inneren Logik der Wissenschaft und ihrer unterschiedlichen Zweige. Die Manager des Wissens wissen nicht, was Erkenntnis ist.« Mit Bologna hat sich das Provinzialisierungs-Problem also noch verschärft!

Als ausgesprochener Befürworter des Bologna-Systems tritt der Pädagoge Rolf Arnold auf. Er hat sich in einem Artikel in der *Neuen Zürcher Zeitung*, »Bildung statt Bologna?« (2014) gegen die kritischen Stimmen gewandt, dabei, wie der Titel des Artikels erkennen lässt, in erster Linie gegen diejenige von Dieter Lenzen in dessen Buch *Bildung statt Bologna*. Arnold meint, Lenzens Vorstellung des Beruflichen sei ein Zerrbild. Das Leitmotiv: »Mit Humboldt in die Zukunft!« sei unzeitgemäss; der richtige Weg führe über die Berufsorientierung, diese diene explizit der Persönlichkeitsbildung. Dass sich Lenzen gegen den Kompetenzbegriff wende, habe seine Ursache darin, dass er ihn »verkantet« rezipiert habe. Die These, nur eine »Bildung durch Wissenschaft« erzeuge die notwendige Strenge für die Entwicklung der Denkfähigkeit sei falsch, dies könne auch bei der konkreten Vorbereitung auf eine berufliche Praxis mittels »der durch die zu bearbeitende Aufgabenkomplexität gegebenen Logik« erreicht werden. Von ihr gingen »Persönlichkeits- und Haltungsbildungseffekte« aus, die es den Lernenden ermögliche, mit unterschiedlichen und neuartigen Anforderungen gestaltend umzugehen. So gesehen sollte das Leitmotiv eher »Mit Spranger in die Zukunft« lauten, denn von diesem stamme die Kernaussage: »Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.«

3.5 Die Lissabon-Strategie: Die Hochschulen werden zu einem Subsystem der Wirtschaft

In der Bologna-Erklärung kommt zwar das Wort »Wirtschaft« nicht vor, aber mit der Rede von den »arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen«, die das System der höheren Bildung liefern soll, wird indirekt auf sie Bezug genommen. Dies zusammen mit der angestrebten europaweiten Homogenisierung der Studienprogramme reichte aus, um dem Europäischen Rat (dem Gremium der Staats- und Regierungschefs der EU) für seine Bestrebungen der durchgehenden Ökonomisierung der Gesellschaft eine Steilvorlage zu liefern. Dieser traf sich auf einem Sondergipfel im März 2000 in Lissabon um ein Programm zu verabschieden, das als »Lissabon-Strategie« bekannt geworden ist. Es heisst darin: »Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.« Damit soll das Unmögliche möglich werden, nämlich es soll damit gleichzeitig gelingen, »die Lebensqualität der Bürger wie auch den Zustand der Umwelt zu verbessern.« Und die Rede vom »wissensbasierten Wirtschaftsraum« deutet an, dass die Rolle der höheren Bildung auf Zulieferdienste für eine Ökonomie reduziert wird, der keine Steine in den Weg gelegt werden dürfen. Konkret: »Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen.« Oder wie es bei Liefner, Schätzl & Schröder (2004, 23) umgekehrt heisst: »Die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft hängt von der Leistungsfähigkeit ihrer Institutionen der Höheren Bildung ab.«⁶⁰ Letztlich waren es auch nicht die Ideen der Regierungen der EU-Länder, die in Lissabon verabschiedet wurden, sondern: »Das Resultat des Gipfeltreffens war ein grosser Triumph für eine diskrete Gruppe von Lobbyisten, für den European Round Table of Industrialists, einer Organisation von 48 Präsidenten und CEOs der grössten transnationalen Konzernen Europas«⁶¹ (Rutherford 2001).

Zehn Jahre später, also 2010, zog die Europäische Kommission Bilanz. Sie stellte fest, insgesamt habe sich die Lissabon-Strategie positiv ausgewirkt, aber die gesetzten Ziele seien nicht erreicht worden. Daraufhin verabschiedete der Europäische Rat ein Folgeprogramm unter der Bezeichnung »Europa 2020-Strategie«, die ein »intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum« verfolgen soll. Der Hochschulbildung ist dabei wiederum eine wichtige Rolle in der Förderung des Wirtschaftswachstums zugeordnet. Eine abschliessende Beurteilung des Programms bezüglich Erfolg oder Misserfolg liegt noch nicht vor, aber letztes Jahr hat Eurostat, das statistische Büro der EU, einen auf Indikatoren basierenden Monitoring-Bericht publiziert. Darin heisst es, die Veränderung der Indikatorwerte seit dem Basisjahr 2008 ergäben ein »eher gemischtes Bild« (8). Im Bildungssektor seien aber die gesetzten Indikator-Zielwerte, nämlich unter 10 Prozent Studienabbrecher*innen und 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss, praktisch erreicht worden (10). Kritische Stimmen reden davon, dass mit solchen Programmen eine »Bildungsökonomisierung« vorangetrieben wird. So schreibt z.B. der Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS) in einem *Grundlagenpapier Lissabon-Strategie* (2006): »Das Hauptcharakteristikum der Lissabon-Strategie und der Grund für ihre enorme Bedeutung für die Bildungspolitik ist, dass eine eindeutig nur auf volkswirtschaftliche Ziele (Wettbewerbsfähigkeit, Arbeitsplätze, Wachstum) ausgelegte Massnahme es in Anspruch nimmt, die

⁶⁰ »A society's economic competitiveness is dependent on the performance of its higher education institutions.«

⁶¹ »The outcome of the summit was a triumph for a discrete lobby group, the European Round Table of Industrialists, an organisation of 48 chairpersons and CEOs of Europe's largest transnational corporations.«

Gestaltung der Hochschullandschaft zu bestimmen« (2-3). Und: »Die vermehrte Investition von interessen gebundenen Geldern in die Bildung führt zu einer Veränderung der gesamten Finanzierungsstrukturen im Bereich der Hochschulbildung.« (4)

Als spezielle Reaktion auf die Lissabon-Strategie ist die von Bund und Ländern gefasste Idee einer so genannten »Exzellenzinitiative« zu verstehen, die herausragende universitäre Forschungsprogramme durch besondere Förderung auszeichnen will. Wenn Europa zum fortschrittlichsten Wirtschaftsraum der Welt werden sollte, dürfte hier doch von Deutschland mit seiner alten hochstehenden Forschungstradition ein besonderer Beitrag erwartet werden. Dazu musste aber der oben erwähnte Trend zur allgemeinen Provinzialisierung gebrochen werden. Bund und Länder einigten sich auf ein Förderprogramm mit einem Budget von insgesamt 4,6 Milliarden Euro für den Zeitraum von 2006 bis 2017. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und der Wissenschaftsrat organisierten das erstmals 2005/06 durchgeführte Bewerbungsverfahren für die Universitäten. Nach der Evaluation des Programms durch eine internationale Expertenkommission (2014 bis 2016) beschlossen Bund und Länder, die bisherige Vorgehensweise – die wir hier nicht im Detail betrachten (s. dazu Sondermann u.a. 2008) – 2019 durch eine »Exzellenzstrategie« zu ersetzen. Prämiert werden fortan thematische Clusteranträge. Universitäten, die mindestens deren zwei erfolgreich durch das Auswahlverfahren bringen, erhalten den Status einer Exzellenzuniversität (im Volksmund »Eliteuniversität«) und können mit einer finanziellen Unterstützung von 10 bis 15 Millionen Euro rechnen.⁶²

Das Projekt der Exzellenzinitiative hat einige Kritik auf sich geladen. Es gibt dabei zwei Hauptpunkte, die sich in der *Frankfurter Rundschau* vom 16. Juni 2012 in den Äusserungen der damaligen Redakteurin Katja Irle und des Soziologen Michael Hartmann (interviewt von Irle) nachlesen lassen. Zum ersten Punkt: Der mit der Initiative initiierte Wettbewerb führt naturgemäss zu einer Spaltung bzw. Hierarchisierung der Hochschullandschaft, zu Gewinnern und Verlierern, wobei die ersteren dank der gewonnenen Reputation mit Vorteilen beim Einwerben von Drittmitteln und mit einem höheren Zulauf von hochqualifizierten Studierenden rechnen können, während den letzteren »nach und nach die Argumente für ihre Existenz ausgehen könnten.« »... das Bemühen, Hochschulen in effiziente Organisationen zu verwandeln und sie wie Wirtschaftsunternehmen auf dem Weltmarkt der Forschung zu positionieren, hat seinen Preis« (Irle). Dabei wäre doch eine in der Breite gestreute Qualität wichtig für die Bildung der enormen Zahl von Studierenden, die mittlerweile auf 2,2 Millionen gestiegen ist. Ein Qualitätsverlust in der Breite dürfte sich letztlich auch negativ auf die Spitzenforschung auswirken. Hartmann berichtet von einer vom Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) 2010 durchgeführten Umfrage, die mehrere Tausend Professoren umfasste. Mehr als die Hälfte war der Meinung, der Wettbewerb stärke den Wissenschaftsstandort Deutschland nicht, während weniger als ein Viertel dies positiv sah. »Selbst jene Professoren, die bei der Exzellenzinitiative erfolgreich waren, haben mehrheitlich eine negative Haltung eingenommen. Die einzige Gruppe mit einer positiven Mehrheit waren jene Professoren, die ihre Stelle der Exzellenzinitiative zu verdanken haben« (Hartmann).

Der zweite Kritikpunkt ergibt sich aus dem ersten: Die einseitige Prioritätensetzung droht Forschung und Lehre voneinander zu entkoppeln. »Dadurch, dass viele Professoren in neu geförderte Projekte eingebunden sind, können sie sich noch stärker als zuvor auf die Forschung konzentrieren und aus der Lehre zurückziehen« (Hartmann). Dem kann nur begegnet werden, wenn die Lehre zwecks Qualitätssteigerung ebenso mit zusätzlichen Mitteln dotiert wird. Schliesslich sei

⁶² Gegenwärtig befinden sich auf der Liste der Exzellenzuniversitäten ((T)U = (Technische) Universität): TU Aachen, Verbund Berlin mit Freie U, Humboldt-U und TU, U Bonn, TU Dresden, U Hamburg, U Heidelberg, Karlsruher Institut für Technologie, U Konstanz, U München, TU München und U Tübingen. Ein Verbund wie der von Berlin muss minimal drei erfolgreiche Cluster aufweisen können und wird mit 15-28 Millionen Euro unterstützt.

aber nicht verschwiegen, dass man der Exzellenzinitiative auch eine positive Seite abgewinnen kann, die allerdings die negative nicht aufwiegen wird. Irle spricht vom »frischen Wind«, der durch die Initiative in die Hochschulen hineingebracht worden sei, denn unabhängig von Erfolg oder Misserfolg bei ihrer Bewerbung hätten die Universitäten »an ihren Profilen gefeilt, Strukturen überprüft, das sture Denken in Fachbereichen überwunden und Kooperationspartner für ihre Ziele gesucht.«

In einer Zeit, da das ökonomische Denken alles andere dominiert, ist es nur logisch, dass die Notwendigkeit von Sozial- und Geisteswissenschaften in Frage gestellt wird. Stellvertretend für etliche Voten in dieser Richtung sei ein Artikel von Hans Ulrich Gumbrecht in der *Neuen Zürcher Zeitung* (2019) genannt, in dem er schreibt: »Ganz nüchtern lässt sich ... hochrechnen, dass es niemand ausserhalb der Welt der Geisteswissenschaften registrierte (oder gar bedauerte), wenn deren Existenz morgen global eingestellt würde. Das Interesse an ihrem Überleben ergibt sich mittlerweile vor allem aus der Funktion als Einkommensquelle für Hochschullehrer.« Dagmar Simon (2006) macht darauf aufmerksam, dass mit Exzellenzinitiativen der obigen Art die Überlebenaussichten der Geistes- und auch Sozialwissenschaften auch aus administrativ-technischen Gründen Schaden nehmen. Wenn grossdimensionierte Forschungsverbände als Voraussetzung für exzellente wissenschaftliche Arbeit gelten, dann geraten Zweige der Wissenschaft wie eben die Geisteswissenschaften, in denen häufig »Einzelkämpfer« vorherrschen, ins Hintertreffen. Aber, so meint Simon, vielleicht liegt das mangelnde Echo, das diese erzielen können, auch an einer mangelnden Art der Selbstdarstellung. Das Verhältnis zur allgemeinen Öffentlichkeit müsste unbedingt intensiviert werden.