

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Dieter Mohrhart

Zwischenbilanz der
Gesamthochschul-Diskussion

Rainer van Rin
Dietrich Urbach

Die Stiftungsuniversität
in der bildungspolitischen
Diskussion

B 37/71

11. September 1971

Dieter Mohrhart, geb. am 20. 2. 1944 in Holm-Seppensen (Niedersachsen), fuhr von 1958 bis 1963 zur See. Abitur (Abendgymnasium) 1967; seitdem Studium der Politikologie in Hamburg. Mitarbeiter mehrerer Zeitungen und des NDR.

Rainer van Rin, geb. 1940, Staatsexamen für den Lehrdienst, weiteres Studium an verschiedenen Universitäten mit den Schwerpunkten Bildungssoziologie und -planung, empirische Forschung, Soziologie und Psychologie; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Berlin; bildungspolitische Aktivitäten, u. a. im Berliner Bildungspolitischen Arbeitskreis. Verschiedene pädagogische und bildungspolitische Veröffentlichungen.

Dietrich Urbach, geb. 1940. Studium an der PH Stuttgart und FU Berlin; 1970 Promotion. 1968/69 Referent im Institut für Politische Planung und Kybernetik, Bad Godesberg; seit 1969 Geschäftsführer des 'Arbeitskreises Gesamthochschule Kassel'.

Veröffentlichungen: u. a. Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR; Bibliographie zur Volksbildung 1933—1945, Forschung und Forschungsförderung in der Bundesrepublik. Beiträge in Fachzeitschriften über Bildungspolitik, Erwachsenenbildung und Fernstudium.

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Redaktion: Dr. Enno Bartels.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Zwischenbilanz der Gesamthochschul-Diskussion

Vorbemerkung

Wer heute die „Zwischenbilanz der Gesamthochschul-Diskussion“ zieht, sieht sich vor drei Schwierigkeiten: dem Informationsreichtum einer in den letzten Jahren zunehmend intensivierten Diskussion um die Hochschulreform; der Tatsache, daß die „Gesamthochschule“ noch ein programmatisches Ziel ist und das Stadium der Modellplanung kaum verlassen hat; und schließlich dem Problem einer distanzierten (und dennoch nur vorläufigen) Einordnung der Vorgänge und Tendenzen. In diesem

Versuch soll zunächst skizziert werden, was man den „bildungspolitischen Aufbruch der sechziger Jahre“ nennen könnte, dann die Geschichte der westdeutschen Universität nach dem Zweiten Weltkrieg, schließlich die Genesis der Gesamthochschule. Daran schließt sich die Erörterung einiger Probleme an. Zahlreiche offene Fragen — wie die künftige Struktur des Lehrkörpers, die Rolle der Forschung und die quantitativen Dimensionen der Gesamthochschule — werden nicht angesprochen.

I. Der bildungspolitische Aufbruch der sechziger Jahre

Spätestens seit Georg Pichts Kassandrarufer von der „deutschen Bildungskatastrophe“ ist Bildungspolitik ein allgemein diskutiertes Thema. Picht war der erste, der in publizistisch wirksamer Form ¹⁾ die Planungsmängel und Disproportionen des westdeutschen Bildungswesens ins öffentliche Bewußtsein rückte. Seine Thesen fanden erhebliche Resonanz ²⁾, vor allem die Forderung nach einer sofortigen energischen Steigerung der Abiturientenquote. Schulentwicklungspläne wurden aufgestellt ³⁾; staatliche Instanzen und private Organisationen warben mit gezielten Aktionen für den Besuch weiterführender Schulen. Das Ziel war die Erschließung von „Begabungsreserven“ vor allem bei den unteren Sozialschichten. Zwei Beispiele: die Freiburger Studentenschaft sprach im Rahmen der Aktion „Student aufs Land“ 1965/66 in nahezu 500 Informationsvorträgen rund 24 000 Personen im ländlichen Gebiet Südwestdeutschlands an. Im selben Zeitraum führte die „Aktion Gemeinsinn“ eine sorgfältig vorbereitete Bildungskampagne

durch, die sich in erster Linie an die Eltern der schulpflichtigen Kinder mittlerer Sozialschichten wandte. So wurde z. B. die Broschüre „Lernt Eure Schulen besser kennen“ in weit über 100 000 Exemplaren verteilt. Dem gleichen Ziel dienten eine gestaffelte Plakatwerbung, Anzeigen in Tageszeitungen, Hinweise in Rundfunk und Fernsehen ⁴⁾.

Mit dem Interesse für die Bildungspolitik gerieten auch Bildungssystem und Bildungsprozeß stärker in den Blickpunkt. Die Bildungsfor-

Rainer van Rin, Dietrich Urbach

Die Stiftungsuniversität

in der bildungspolitischen Diskussion ... S. 29

schung ⁵⁾ diagnostizierte die Beziehung zwischen „Bildungsprozessen“ und ihren sozialen Determinanten, den

— sozio-ökonomischen Faktoren (z. B. Beruf und Einkommensverhältnisse der Eltern)

¹⁾ Erstveröffentlichung in „Christ und Welt“, Februar 1964, unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“; die Artikelserie erschien in Buchform, Olten-Freiburg 1964.

²⁾ Vgl. die Dokumentation bei Picht, a. a. O., S. 101 ff.

³⁾ Vgl. Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg. Bildung in neuer Sicht — Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg A 1, Villingen 1965.

⁴⁾ Helmut Bilstein, Bildungswerbung — ein Beispiel studentischer Reformpolitik, in: Gegenwartskunde 18 (1969), S. 357.

⁵⁾ Vgl. die Auswahlbibliographie bei Wolfgang Klafki, Integrierte Gesamtschule — ein notwendiger Schulversuch, in: W. Klafki/A. Rang/H. Röhrs, Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School — Motive, Diagnose, Aspekte, Braunschweig 1970, S. 166 ff. (Anm.).

— institutionellen Faktoren (z. B. die formale Organisation des Bildungssystems; Lehrpläne; Zeitpunkt und Struktur von Prüfungen)

— sozio-ökologischen Faktoren (z. B. die Informationsdistanz bestimmter Sozialgruppen; die verkehrsgeographische Situation, d. h. Lage des Wohnorts und örtliches „Bildungs“-Angebot)

— sozio-kulturellen Faktoren (z. B. das Sozialklima der Familie; das Bildungsniveau der Eltern; Konfession; Geschlecht; die affektive Distanz der Eltern zur „höheren Bildung“; das Selbstverständnis der Lehrer, ihre Vorurteile und Attitüden).

Helge Pross hat die Relevanz sozialer Daten an einem Extrembeispiel deutlich gemacht: „In der Situation der Arbeitertöchter kumulieren sich ... alle Widerstände gegen die theoretische Bildung, die in der Bundesrepublik überhaupt bestehen. Wohnt das Mädchen überdies noch auf dem Land, gar in Bayern oder Rheinland-Pfalz, und gehört es einer katholischen Familie an, so grenzt es ans Wunderbare, wenn es zum Abitur gelangt. Völlig unabhängig von der Begabung ist sein Bildungsweg von vornherein durch die Geschlechts- und Schichtzugehörigkeit determiniert.“⁹⁾ Damit zeigte sich, daß von der vielberufenen (oder doch unterstellten) Bildungsunwilligkeit unterer Sozialschichten nur in Einzelfällen die Rede sein kann, daß vielmehr der Mangel an Selbstvertrauen, die Unterschätzung des Leistungsvermögens der Kinder und die Furcht vor der Blamage für das Bildungsverhalten ausschlaggebend sind — daß also eher vom Nicht-Wagen als vom Nicht-Wollen gesprochen werden muß⁷⁾. Hand in Hand mit diesen Einsichten ging die endgültige Revision des Begabungsbegriffs, deren gesellschafts- und sozialpolitische Bedeutung kaum zu überschätzen ist: „Begabung“ erscheint nicht mehr primär als genetisch fixiertes (und damit konstantes) Datum, sondern zum guten Teil⁸⁾ als sozial

⁹⁾ Helge Pross, Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1970³, S. 65.

⁷⁾ Vgl. Susanne Grimm, Die Bildungsabstinenz des Arbeiters. Eine soziologische Studie, München 1966.

⁸⁾ Offen ist, in welchem Ausmaß „Begabung“ die Funktion sozialer Variabler ist: „... alle empirischen Versuche, Erb- und Umweltwirkungen hinsichtlich der Schulleistung in ein Zahlenverhältnis zu bringen, (bleiben) fragwürdig... Wir müssen uns mit der allgemeinen Erkenntnis begnügen, daß Umwelteinflüsse auf die Schulleistung nur innerhalb der Reaktionsnorm des Individuums, d. h. innerhalb der Schwankungsbreite seiner Erbanlagen wirksam werden, womit freilich das Ausmaß dieser Einwirkungsmöglichkeit solange offen bleibt, als

vermittelte (und damit veränderbare) Größe. Daß die Bildungsforscher mit dieser Einsicht keineswegs offene Türen einrannten, wird deutlich, wenn man sich daran erinnert, daß etwa noch 1959 der Hauptsprecher des Philologen-Verbandes, Karl Valentin Müller, auf der 12. Jahreshauptversammlung des Landesverbandes Niedersachsen „mit aller Entschiedenheit und mit dem Recht einer sicher gegründeten Naturwissenschaft“ erklärte, „die Herren Soziologen werden sich daran gewöhnen müssen, daß Begabung eine biologische Kategorie ist“, daß Begabung „unabdingbar auf Erbanlagen beruht“⁹⁾. Vom Schrifttum zur Begabungsforschung ist vor allem das Gutachten des Deutschen Bildungsrats¹⁰⁾ zu nennen, in dem Psychologen, Soziologen und Pädagogen einen dynamischen Begabungsbegriff explizierten. Begabung wird als eine innerhalb bestimmter Grenzen beeinflussbare Disposition verstanden, als ein „Potential, das ohne angemessene Impulse und Anforderungen verkümmern, umgekehrt aber durch pädagogisch positive Anregungen und Aufgaben, durch Vermittlung von Erfolgserlebnissen und Stiftung von Interessen verstärkt werden kann“¹¹⁾. Begabung ist nicht nur Voraussetzung des Lernens, sondern auch dessen Ergebnis. Begabung ist dem Bildungssystem also nur bedingt vorgegeben; seine Aufgabe ist es vielmehr, den Schüler „zu begaben“.

Zweierlei markiert damit den bildungspolitischen Aufbruch der sechziger Jahre: der Hinweis auf die Funktionsmängel des Bildungssystems und die Ergebnisse der Bildungsforschung, die auf ideologische und soziale Barrieren und eklatanten Ungerechtigkeiten im Bildungsprozeß aufmerksam machten. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung muß die Diskussion über die Gesamthochschule gesehen werden.

die Grenzen dieser Reaktionsnorm unbekannt sind“. Hans-Dieter Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes — vergleichende Untersuchung zum Problem des Schulversagers, Leipzig 1967² (Habilitationsschrift), zit. nach Klaus Gloy, Der Einfluß der Sozialfaktoren auf den Bildungsprozeß — Bildung und soziale Mobilität, in: Neue Sammlung 9 (1969), S. 161.

⁹⁾ Karl Valentin Müller, Umfang, Standort und Nutzung unseres Begabungsnachwuchses, in: Die höhere Schule in der technisch-industriellen Arbeitswelt. Vorträge und Diskussionen zur 12. Jahreshauptversammlung des Philologenverbandes Niedersachsen, Goslar 1959, S. 7, zit. nach Gloy, a. a. O., S. 160.

¹⁰⁾ Begabung und Lernen, Hrsg. Heinrich Roth, Stuttgart 1969 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission 4).

¹¹⁾ Klafki, a. a. O., S. 119.

II. Die westdeutsche Universität seit 1945

Die „Krise der deutschen Universität“, seit 1966/67 in aller Munde, war seit 1945 Thema unzähliger Tagungen, Denkschriften, Gutachten, konkreter Empfehlungen und kulturkritischer Essays¹²⁾. Betrachtet man die hochschulpolitische Reformliteratur, „so gibt es eigentlich nichts an der deutschen Universität, was nicht reformiert werden sollte“¹³⁾. Doch trotz aller Kritik galt den Reformern der berühmte Satz des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker aus den Anfängen der Weimarer Republik: „Der Kern unserer Universitäten ist gesund“¹⁴⁾, — ein Satz, den eines der bekanntesten Nachkriegsgutachten, das im Auftrage der britischen Militärregierung 1948 erstellte „Blaue Gutachten“, aufnahm¹⁵⁾. Befreit vom Kuratel des Nationalsozialismus, griff die Universität auf die Tradition der Zeit vor 1933 mit ihrer Orientierung an der Universitätsidee Wilhelm von Humboldts zurück. In seiner berühmten Schrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ schrieb Humboldt 1809: „Da diese Anstalten ihren Zweck . . . nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreis vorwaltenden Principien. Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, . . . so muß die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und ab-

sichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten. Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, daß sie die Wissenschaft immer als ein

Inhalt

Vorbemerkung

I. Der bildungspolitische Aufbruch der sechziger Jahre

II. Die westdeutsche Universität seit 1945

1. Erste Phase: Restauration und Konsolidierung
2. Zweite Phase: Ausbau statt Neubau
3. Dritte Phase: Umbau statt Ausbau — der Weg zur Gesamthochschule (GHS)
 - a) Der „Dahrendorf“-Plan
 - b) Das Problem der Fachhochschulen

III. Die GHS als bildungspolitische Grundentscheidung

1. Das normative Argument
2. Das bildungsökonomische Argument
3. Das Argument der Effizienz

IV. Die differenzierte Gesamthochschule

1. Die kooperative GHS
2. Die integrierte Gesamthochschule (IGH)
 - a) Der „Evers“-Plan
 - b) Der „Weizsäcker“-Plan

V. Die integrierte GHS als Organisationsproblem

1. Die Makrostruktur der IGH
2. Die Binnenstruktur der IGH

VI. Die IGH als bildungstheoretisches Problem

1. Studienreform
Exkurs: Gesamthochschule und Oberstufenreform
2. Zwei Schlüsselbegriffe der Studienreform: „Curriculum“ und „Hochschuldidaktik“
 - a) Curriculum
 - b) Hochschuldidaktik

VII. Fazit

noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht

¹²⁾ Die Nachkriegsgeschichte der deutschen Universität ist noch nicht geschrieben. Wichtige Ansätze finden sich u. a. bei Wilhelm Schumm, Kritik der Hochschulreform. Eine soziologische Studie zur hochschulpolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, München 1969; Wilhelm Hennis, Die deutsche Unruhe. Studien zur Hochschulpolitik, Hamburg 1969; bes. Helmut Schelsky, Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 244 ff.; ders., Abschied von der Hochschulpolitik oder Die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Bielefeld 1969. Dieses Buch ist wohl die scharfsinnigste Analyse der realen und ideologischen Schwierigkeiten der westdeutschen Universität. Vgl. auch die Zusammenstellung soziologischer Materialien bei Wolfgang Nitsch, Hochschule. Heidelberg 1967 (= Gesellschaft und Erziehung VIII).

¹³⁾ Schelsky, Einsamkeit, a. a. O., S. 244.

¹⁴⁾ C. H. Becker, Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919, S. 17.

¹⁵⁾ Rolf Neuhaus (Hrsg.), Dokumente zur Hochschulreform 1945—1959, Wiesbaden 1961, S. 291. Dieser Band vereint die wichtigsten Reformgutachten der Nachkriegszeit (bis 1959).

gleich glücklich von statten gehen.“¹⁶⁾ In Humboldts „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ tritt die Aufgabe der (berufsbezogenen) Lehre hinter die Suche nach der Wahrheit in der Forschung zurück; innerhalb der Universität dominiert die Philosophische Fakultät.

Ein entscheidendes und für das Selbstverständnis der deutschen Universität auch nach 1945 kennzeichnendes Merkmal ist eben dieser Gegensatz von „praktischer Tüchtigkeit“ und der „Universitätsidee“. Die Fachhochschule mit ihrer Erziehung zur „unmittelbaren praktischen Nützlichkeit“ ist das Gegenbild dieser Universität: „Die Idee einer wissenschaftlichen Hochschule als Berufsausbildungsstätte stellt ... das dauerhafte Gegenbild der deutschen Universität dar.“¹⁷⁾ Diese „Idee“ wurde bald durch die sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Entwicklung in Frage gestellt¹⁸⁾.

Im Zusammenhang mit der Industrialisierung traten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts neben die Universitäten die Technischen Hochschulen (in der Regel durch Privilegierung bestehender Real- und Gewerbeschulen und polytechnischer Anstalten) und eine Reihe von Spezialhochschulen (Bergakademien, Tierärztliche Hochschulen u. ä.). Die Studiengänge dieser Institutionen waren auf die spätere Berufstätigkeit ihrer Absolventen ausgerichtet; von da aus wurde die Bezeichnung „Hochschule“ geradezu zum Ausdruck des Unterschieds gegenüber der Universität. In der Folgezeit gewannen eine Reihe von Spezialhochschulen und die Technischen Hochschulen allmählich denselben Status und dieselben Privilegien wie die Universität; eine Reihe weiterer Einrichtungen wurden zu Hochschulen erklärt — so die Musik-, Kunst- und Sporthochschulen —, ohne daß sie den Status der Universitäten und Technischen Hochschulen erhielten.

Damit war eine neue Differenzierung im Hochschulsektor eingeleitet: die Unterscheidung zwischen „wissenschaftlichen“ und sonstigen Hochschulen¹⁹⁾. Wie fließend die Grenzen

sind, zeigt das Beispiel der Pädagogischen Hochschulen. Mit dem Rückgriff auf die spezifisch deutsche Universitätsidee nach dem Zweiten Weltkrieg wurde diese Differenzierung im Hochschulbereich ignoriert.

Im Rückblick auf die Entwicklung seit 1945 lassen sich heute sehr vereinfacht drei Abschnitte unterscheiden²⁰⁾: die Phase der Restauration und der Konsolidierung des Universitätsbetriebes; die Phase des Ausbaus und teilweisen Neubaus, die bis in die zweite Hälfte der sechziger Jahre reichte; schließlich die jüngste Entwicklung, die auf die strukturelle Reorganisation des Tertiärbereichs²¹⁾ zielt.

1. Die erste Phase:

Restauration und Konsolidierung

Unmittelbar nach der Kapitulation begannen die Universitäten mit ihrem Wiederaufbau. Schon im Wintersemester 1945/46 wurden regelmäßige Vorlesungen an verschiedenen Hochschulen gehalten. Die Bedingungen des Neuanfangs waren allerdings denkbar schlecht: 60 % des Baubestandes von 1939 war zerstört²²⁾, der Lehrkörper durch den Nationalsozialismus, durch Krieg und Entnazifizierung erheblich dezimiert. So wurde die praktische Arbeit dieser Phase, ähnlich wie beim Aufbau der Städte, vom „Wiederaufbau-Denken“ bestimmt. Wie man mit der Wiederaufnahme des Universitätsbetriebes die Hoffnung auf eine Erneuerung im Sinne Humboldts verband²³⁾, so griff man organisatorisch auf die von der nationalsozialistischen Kulturpolitik zerschlagene überlieferte Hochschulverfassung zurück. Damit wurde eine Universitätsverfassung restituiert, die auf dem Dualismus von staatlicher und hochschulautonomer akademischer Verwaltung beruht. Rektor, Senat und Fakultäten — die Selbstverwaltungsorgane — wurden wieder in ihre Rechte eingesetzt. Der staatliche Verwaltungsanspruch hinsichtlich der Wirtschafts- und Personalangelegenheiten blieb hingegen gewahrt²⁴⁾. Strukturelle Reformen, etwa der

¹⁶⁾ In: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Hrsg. E. Anrich, Darmstadt 1956, S. 377 f.

¹⁷⁾ Schelsky, Einsamkeit, a. a. O., S. 69.

¹⁸⁾ Zum Folgenden s. Gerhard Wehle, Schul- und Hochschulwesen, in: Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe II, München 1970, S. 423—450, bes. 439 ff.

¹⁹⁾ Zum Begriff der „Wissenschaftlichen Hochschule“ s. Werner Thieme, Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen Hoch-

schulen in der Bundesrepublik Deutschland und im Lande Berlin, Berlin/Köln 1956, S. 2 ff.

²⁰⁾ Vgl. Dieter Sterzel, Technokratische Universitätsreform? — Zum gegenwärtigen Stand der Hochschuldiskussion, in: RdJB 16 (1969), S. 161 f.

²¹⁾ Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil 1, Bonn 1960, S. 21.

²²⁾ Vgl. Karl Japers, Die Idee der Universität, Heidelberg 1946, (Vorwort).

²³⁾ Sterzel, a. a. O., S. 161.

Selbstverwaltung, wie sie vor allem die amerikanische Reeducation-Politik anstrebte, kamen nicht zum Zuge. So stieß der Vorschlag, einen Aufsichtsrat ähnlich dem der US-Universitäten einzurichten, der „zwischen Universität, den staatlichen Dienststellen und der allgemeinen Öffentlichkeit, die er repräsentiert, vermittelt“²⁴⁾, auf den Widerstand der deutschen Professoren, die dieses Konzept mit dem aus der deutschen Hochschultradition begründeten Argument ablehnten, „that the mission of the university is to serve truth and truth alone, and that any outside interference or control would prevent them from achieving such a purpose“²⁵⁾. Trotz der Marburger Hochschulgespräche und der Schwalbacher Richtlinien in der US-Zone und trotz des „Blauen Gutachters“ der britischen Militärregierung kam es nicht zu Hochschulreformen. Es zeigte die Resignation der Amerikaner vor dieser Aufgabe, als 1949 am Ende der Militärregierung folgendes Resümee gezogen wurde: „Both on the whole, the Military Government period closed with the university reform a matter of future accomplishment.“²⁶⁾

2. Zweite Phase: Ausbau statt Neubau

Mitte der fünfziger Jahre setzte die Phase des verstärkten Ausbaus der Hochschulen ein. Ging es zunächst darum, „zu retten, wieder aufzubauen und wiederherzustellen“, wie der Wissenschaftsrat 1960 feststellte²⁷⁾, so rückten in der Folgezeit angesichts der steigenden Studentenzahlen zunächst Fragen der Studienreform und der Kapazitätserweiterung in den Vordergrund. 1955 studierten an den wissenschaftlichen Hochschulen 130 000 Studenten; 1960 waren es bereits 206 000²⁸⁾. Diese Entwicklung führte zu einer Reihe von Vorschlägen, die auf die Bewältigung des Massenproblems und auf die Wahrung der „Universitätsidee“ zielten: die wissenschaftlichen, Forschung und Lehre — jedenfalls dem Anspruch nach — verbindenden Hochschulen sollten

durch ausbildungsintensive Einrichtungen entlastet werden.

So stellte der damalige Ministerialrat im Bundesinnenministerium, Karl Friedrich Scheidemann, die Frage, ob „alle Studenten wirklich studieren müssen oder etwa ihre Ausbildung für den Beruf an Fachschulen erhalten sollen, die den Hochschulen zugeordnet werden müßten“²⁹⁾. In die gleiche Richtung ging der Flüge-Plan. Um die meist nur noch fiktive Einheit von Forschung und Lehre wiederherzustellen, solle man die durchschnittlich Begabten auf ein Schulsystem verweisen und nur noch eine Elite von etwa 10 % der Gesamtstudentenschaft in die Forschung einführen“³⁰⁾. Diese Vorschläge wurden vom Wissenschaftsrat abgelehnt, auch solche, die „Studienhochschulen“ im Sinne der französischen Grandes Écoles oder die horizontale Funktionsteilung der Universität (Grund- und Hauptstudium) im Auge hatten. Sie liefen, so der Wissenschaftsrat, darauf hinaus, entweder die Hochschulen als „esoterische Einrichtungen zu isolieren“ oder sie in ihrem Unterbau zu „bloßen Ausbildungsstätten zu denaturieren“ oder — beim System der „Studienhochschulen“ — die Universitäten auf den zweiten Platz zu verweisen³¹⁾. Der Wissenschaftsrat selbst verzichtete auf die Empfehlung organisatorischer Maßnahmen zur Bewältigung des Massenproblems, „um den Organen der akademischen Selbstverwaltung nicht vorzugreifen“³²⁾. Statt dessen richtung von zusätzlichen Professuren, durch die richtung von zusätzlichen Professuren durch die Verstärkung des personellen Mittelbaus und durch die Gründung neuer Hochschulen zu begegnen³³⁾. Faktisch meinte dies: Ausbau statt Neubau. Damit setzte der Wissenschaftsrat seine Politik fort, die er 1960 in seinen „Empfehlungen“³⁴⁾ eingeschlagen hatte, in denen er für den räumlichen, personellen und materiellen Ausbau und erst an zweiter Stelle für den Neubau von Universitäten plädierte.

²⁴⁾ Office of Military Government (U.S.) — Report, Education, No. 34, S. 37; zit. nach Karl-Ernst Bungenstab, Umerziehung zur Demokratie? Reeducation-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–49, Düsseldorf 1970, S. 121 f.

²⁵⁾ Zit. nach Bungenstab, a. a. O., S. 122.

²⁶⁾ Zit. nach Bungenstab, a. a. O., S. 116.

²⁷⁾ Wissenschaftsrat (1960), a. a. O., S. 24.

²⁸⁾ Quelle: Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn 1970, Tabelle 24. Der Bericht wurde dem Bundestag als Drucksache VI/925 vorgelegt.

²⁹⁾ K. F. Scheidemann, Überfüllung der Hochschulen. Eine Studie über Studentenzahlen und Fassungsvermögen der deutschen Hochschulen, Bonn 1959, S. 18; zit. nach Günter Lachmann, Zur Konzeption der Fachhochschulen, in: Deutsche Universitätszeitung 22/1969, S. 1.

³⁰⁾ Siegfried Flüge, Gedanken zur Hochschulreform, Bad Homburg/Berlin/Zürich 1959 (= Schriftenreihe des Forschungsrats des Landes Hessen).

³¹⁾ Wissenschaftsrat: Anregungen zur Gestalt neuer Hochschulen (1962), in: Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen, Hrsg. R. Neuhaus, Wiesbaden 1968, S. 7 f.

³²⁾ Ebenda, S. 6.

³³⁾ Ebenda, S. 8.

³⁴⁾ Ebenda.

Wilhelm Hennis hat überzeugend nachgewiesen, daß die Alternative „Ausbau statt Neubau“ nicht erst durch die Ausbauempfehlungen von 1960 entschieden wurde, sondern daß diese Entscheidung nur die Nachkriegspolitik der „Westdeutschen Rektorenkonferenz“ (WRK) ratifizierte, die sich als „Politik der Besitzstandswahrung“ charakterisierte. So warnte die Rektorenkonferenz etwa „vor einer Inflation auf dem Gebiet des eigentlichen Hochschulwesens“ (1951)³⁵⁾ und nahm ein Jahr später „mit großer Besorgnis zur Kenntnis, daß die Promotionsmöglichkeiten in einzelnen Ländern der Bundesrepublik vermehrt werden sollen“³⁶⁾. Der Widerstand gegen die Politik des Neubaus und das Plädoyer für die Beschränkung des Habilitationsrechts entsprang, so Hennis, der standespolitisch motivierten „Tendenz, innerhalb der Universitäten unter allen Umständen au pair zu bleiben“³⁷⁾.

Diese Politik erwies sich als ebenso einflußreich wie verhängnisvoll. Die Zahl der Universitäten und Technischen Hochschulen wurde im Vergleich zum Anstieg der Studentenzahlen (1960: 206 000; 1968: 288 000) nur ungenügend erhöht, nämlich von 31 (1960) auf 39 (1968)³⁸⁾.

3. Dritte Phase: Umbau statt Ausbau — der Weg zur Gesamthochschule

Pichts Warnung vor der „Bildungskatastrophe“ hatte zunächst nur auf die Mängel im Sekundarbereich aufmerksam gemacht; die hochschulischen Folgeprobleme der expansiven Bildungspolitik gerieten zunächst nicht ins Blickfeld. Das bildungspolitische Reformklima führte zum raschen Aufschwung der Abiturientenzahlen: von 47 848 im Jahre 1965 auf 73 264 im Jahre 1968³⁹⁾.

Neben dem rapiden Zuwachs an Studienanfängern verschärften zusätzliche Faktoren das Massenproblem der Hochschulen, nämlich⁴⁰⁾

- die Erhöhung der Mindeststudiendauer: in den fünfziger Jahren wurde für einzelne stark besetzte Studienrichtungen wie Hu-

manmedizin, Rechtswissenschaft, Volks- und Betriebswirtschaftslehre und Philologie die Mindeststudiendauer erhöht;

- die Erhöhung der effektiven Studiendauer aufgrund mangelnder Studienberatung, der Disparität zwischen Studierenden und Dozenten etc., ferner der Vermehrung des Wissenstoffs und damit der Prüfungsanforderungen;
- Strukturverschiebungen innerhalb der Gesamtzahl der Studierenden von kürzeren Studiengängen zu Studienrichtungen längerer Dauer;
- die Zunahme der Verweildauer an Hochschulen: zwischen 1959 und 1965 stieg die mittlere Studiendauer erfolgreicher Absolventen von etwa 9 (männliche Studierende) bzw. 10 (weibliche Studierende) auf knapp 12 (männliche Studierende) bzw. 10,5 (weibliche Studierende) Semester. Erhöht wird diese generelle Verweildauer ferner dadurch, daß die Studierenden, die ohne Examen die Hochschule verlassen, die Aufgabe des Studiums sehr oft in die höheren Semester verlegen (die durchschnittliche Erfolgsquote liegt zwischen 60 und 61 % bei den Studenten und zwischen 54 und 57 % bei den Studentinnen mit allerdings beträchtlichen Unterschieden des Studienerfolgs in den einzelnen Studienrichtungen).

Diese Faktoren führten zusammen mit der Expansion des Sekundarbereichs zur hoffnungslosen Überfüllung der Hochschulen. Die zunehmende Verengung der Hochschulkapazitäten erwies sich als das eigentliche (oder doch handgreiflichste) Politikum in der Hochschulreformdiskussion, die spätestens mit den Studentenunruhen zum Tagesgespräch wurde; Politikum deshalb, weil in erheblichem Umfang die Anwendung des Numerus clausus als Instrument der Zulassungsbeschränkung notwendig wurde⁴¹⁾. Damit sah sich die Bildungspolitik mit der drängenden Aufgabe konfrontiert, die ‚positive Bildungskatastrophe‘ in den Griff zu bekommen. Hier setzte sich erstaunlich rasch die Einsicht durch, daß dies die strukturelle Reorganisation des Tertiärbereichs in Richtung von Hochschulverbundsystemen notwendig macht.

³⁵⁾ Zit. nach Hennis, a. a. O., S. 18.

³⁶⁾ Ebenda, S. 20.

³⁷⁾ Ebenda.

³⁸⁾ Deutscher Hochschulführer, Bonn 1960/61, S. 53 ff.; 1969, S. 7 ff.

³⁹⁾ Die Zahlen beziehen sich nur auf die Absolventen des 1. Bildungswegs (Gymnasium); s. Bildungsbericht '70, Tabelle 22.

⁴⁰⁾ Zum Folgenden, auch zu den Zahlen, s. Hans Peter Widmaier, Analysen zur Gesamthochschule, in: Jahrbuch für Sozialwissenschaft 20 (1969), S. 295—309.

⁴¹⁾ Nach einer vom Generalsekretariat der WRK vorgelegten Übersicht über die Zulassungsbeschränkungen im Wintersemester 1970/71 gab es an 37(!) Wissenschaftlichen Hochschulen Zulassungsbeschränkungen, insbesondere in den Fächern Medizin, Zahnmedizin, Veterinärmedizin, Psychologie, Pharmazie, Architektur.

a) Der „Dahrendorf“-Plan

Das erste Konzept eines solchen Verbundsystems legte im Juli 1967 der „Arbeitskreis Hochschulgesamtplan“ des Kultusministeriums von Baden-Württemberg unter dem Vorsitz Ralf Dahrendorfs vor. Das entscheidende Motiv für die Erarbeitung des Hochschulgesamtplans⁴²⁾ war die Bewältigung des „Massenproblems“: in Baden-Württemberg als dem hochschulreichsten Land der Bundesrepublik hatten sich die Abiturientenzahlen innerhalb von zehn Jahren nahezu verdoppelt, nämlich von 26 800 im Wintersemester 1956/57 auf beinahe 50 000 im WS 1966/67⁴³⁾. Ziel des Plans war es, „die großen Zahlen von Studienanfängern ... in überschaubarer Zeit zu sinnvollen Abschlüssen“ zu führen⁴⁴⁾.

Der „Dahrendorf“-Plan der „differenzierten Gesamthochschule“ faßt Wissenschaftliche Hochschulen, Pädagogische und Kunsthochschulen, Studienseminare, Ingenieurschulen und Höhere Fachschulen in einem Verbund zusammen. Er bietet unterschiedliche Studiengänge an, nämlich berufsorientierte Kurzstudiengänge (3 Jahre) und wissenschaftsorientierte Langstudiengänge (4 Jahre), an die für einen begrenzten Teil der Absolventen ein forschungsbezogenes Aufbaustudium anschließen kann. Diese Kurzstudiengänge werden einmal im sogenannten „allgemeinen Hochschulbereich“, den bisherigen „wissenschaftlichen Hochschulen“, angeboten und sollen hier mehr theorieorientiert sein, zum anderen im „Fachhochschulbereich“, wo sie stärker praxisbezogen sind. Damit geht der Vorschlag der Kommission von zwei Überlegungen aus: zum einen wird der Rang (und damit das Prestige) der nichtwissenschaftlichen Hochschule angehoben (Hoffnung: viel mehr Abiturienten als bisher werden vom Universitätsstudium absehen und Fachhochschulen besuchen); zum anderen wird innerhalb der bisherigen Universitäten durch das Angebot der Kurzstudien — bis zum Bakkalaureat — die Durchlaufzeit verringert (Hoffnung: Studenten und Abnehmergruppen werden zu einem größeren Teil —

⁴²⁾ Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg: Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation. Bildung in neuer Sicht — Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg A 5, Villingen 1967. Eine kurze Zusammenfassung findet sich bei Ralf Dahrendorf, Von der Universität zur Gesamthochschule, in: Bildung — Grundlage unserer Zukunft, München 1968, S. 125—136; vgl. auch das SPIEGEL-Gespräch mit Dahrendorf (Nr. 42/9.10.1967) und die Diskussion des „Bergedorfer Gesprächskreises“ (Protokoll Nr. 26/24.7.1967).

⁴³⁾ Hochschulgesamtplan, a. a. O., S. 15 f.

⁴⁴⁾ Kultusminister Hahn im Vorwort (ebd. S. 16).

etwa 55 % — mit diesem Kurzstudium zufrieden sein).

b) Das Problem der Fachhochschulen

Der Hochschulgesamtplan Baden-Württembergs sah die Einbeziehung geeigneter Höherer Fachschulen⁴⁵⁾ als Fachhochschulen in den Hochschulbereich vor. Eingangsvoraussetzung sollte das Abitur sein⁴⁶⁾. Eine andere Konzeption für die Zukunft der Höheren Fachschulen, die zunächst von den übrigen Bundesländern (mit Ausnahme Berlins) bevorzugt wurde, sah die Umwandlung der Fachschulen in Akademien vor; die Fachschulen sollten in ihrer Ausbildungsfunktion neben die Hochschulen treten, dabei aber ihre Stellung gegenüber den Hochschulen behalten.

Ein wesentlicher Aspekt der Fach(hoch)schul-Diskussion betraf die Entlastung wissenschaftlicher Hochschulen. Bereits in seinen ersten „Empfehlungen“ von 1960 hatte der Wissenschaftsrat die Gründung einer Reihe Höherer Fachschulen gefordert⁴⁷⁾ und 1962 dafür plädiert, „solche mittleren Ausbildungsgänge und ihre Abschlußdiplome so auszugestalten, daß sie sinnvolle und sozial attraktive Berufsmöglichkeiten bieten“⁴⁸⁾. Die Entscheidung — Akademie oder Fachhochschule? — brachte neben dem Drängen der Studierenden und ihrer Lehrer die Entwicklung im EWG-Bereich⁴⁹⁾; die graduierten Ingenieure der Höheren Fachschulen sollten in der EWG Technikern gleichgesetzt und ihnen die selbständige Niederlassung verwehrt werden. Dies gab den Ausschlag: die Entscheidung der Ministerpräsidenten vom 31. Oktober 1968 ordnete die Ingenieurschulen etc. dem Hochschulbereich zu⁵⁰⁾; das Akademie-Konzept wurde fallengelassen.

⁴⁵⁾ Gemeint sind Einrichtungen wie Ingenieurschulen, Höhere Wirtschaftsfachschulen, Werkkunstschulen, Fachschulen für Sozialpädagogen etc.

⁴⁶⁾ Das Problem, daß mit dieser neuen Eingangsvoraussetzung der zweite Bildungsweg der Ingenieurschulen verschwinden würde, wurde vom Arbeitskreis Hochschulgesamtplan mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer „neuartigen, angehobenen Techniker Ausbildung“ ausgeklammert (Bergedorfer Gesprächskreis, a. a. O., S. 25).

⁴⁷⁾ Wissenschaftsrat (1960), a. a. O.

⁴⁸⁾ Anregungen (1962), a. a. O., S. 7.

⁴⁹⁾ Zum Folgenden Lachmann, a. a. O., S. 1 ff., und Herbert Enderwitz, Fachhochschulen: Änderung der Fassade oder Neubau?, in: Gesamtschule 1 (1969) H. 4, S. 1 f.

⁵⁰⁾ Das Abkommen ist veröffentlicht u. a. in: Vorschlag zur Neuordnung des technischen Bildungswesens. Arbeitsergebnisse der Kommission für Ingenieurausbildung beim Kultusministerium Baden-Württemberg. Bildung in neuer Sicht — Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Villingen 1969, S. 29 ff.

Die neuen Fachhochschulen wurden als „eigständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich“ bezeichnet; die volle Fachaufsicht behielten sich die Kultusbehörden allerdings vor.

Mit der Entscheidung für die Fachhochschule war die formelle Voraussetzung für die Ein-

beziehung dieser Einrichtungen in ein Hochschulgesamtsystem gegeben; die praktischen Fragen — etwa das Qualifikationsgefälle zwischen den Hochschulen, das heute die Fachhochschulen zu den neuralgischen Punkten der praktischen Diskussion macht — wurden allerdings nicht beantwortet.

III. Die Gesamthochschule als bildungspolitische Grundentscheidung

Im Bundesbericht Forschung II (1967) ging die Regierung der Großen Koalition davon aus, daß 1970 etwa 280 000 Studenten an den westdeutschen Wissenschaftlichen Hochschulen immatrikuliert sein würden; für 1980 wurde mit einer Verdoppelung dieser Zahl gerechnet⁵¹⁾. Da es nicht möglich sein würde, selbst bei Forcierung des Hochschulneubaus die Kapazitäten auch nur annähernd zu verdoppeln, die Drosselung der „Bildungsexpansion“ aber vermieden werden sollte, schlug die Regierung vor, die Wissenschaftlichen Hochschulen von ihren Ausbildungsaufgaben zu entlasten: „Eine mögliche Lösung besteht darin, daß (etwa im Rahmen von Gesamthochschulen) neben die Ausbildungsgänge, die vorwiegend auf die Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses gerichtet sind, andere treten, die eine spezialisierte Ausbildung zu nichtwissenschaftlichen Berufen und eine erweiterte Allgemeinbildung vermitteln. In Wirtschaft und Verwaltung besteht ein wachsender Bedarf an vielseitig verwendbaren jungen Hochschulabsolventen, die in der Lage sind, sich die für ihre Arbeit erforderlichen Spezialkenntnisse am Arbeitsplatz rasch anzueignen.“ Und weiter: „Durch diese Art der Ausbildung kann zudem eine erhebliche Senkung der Ausbildungskosten erreicht werden: An Fachhochschulen, wo die Studenten rascher zum Abschluß geführt werden, weniger Studenten das Studium ohne Examen abbrechen und keine kostspielige Forschung betrieben wird, kostet ein Absolvent die öffentliche Hand nur etwa den fünften Teil dessen, was der Absolvent einer Wissenschaftlichen Hochschule kostet. Die wachsende Studentenzahl und die Bedürfnisse von Staat und Wirtschaft werden es notwendig machen, daß ein immer größerer Teil der Studenten derartige Ausbildungsgänge durchläuft.“⁵²⁾

„Gesamthochschule“⁵³⁾ meint hier ein Hochschulverbundsystem, in dem ausbildungsinensive Fachhochschulen die Universitäten entlasten; es wird dabei primär unter kostensparendem Effekt gesehen. Die Gesamthochschule erscheint als Antwort auf die quantitativen Folgeprobleme der aktiven Bildungspolitik, nicht auf die pädagogischen und gesellschaftspolitischen Fragen der Hochschule.

Wenn auch das Konzept des damaligen Wissenschaftsministers Stoltenberg auf Widerstand stieß⁵⁴⁾, schnell „erhebliche neue Ausbildungskapazitäten in Fachhochschulen“ zu schaffen, da nur so „bis 1975 ein größerer Teil der Absolventen weiterführender Schulen den Zugang zu einer qualifizierten Ausbildung neben den Wissenschaftlichen Hochschulen finden“ könne⁵⁵⁾, zeichnete sich doch ein deutlicher Konsens für Gesamthochschulsysteme ab. Der „Bildungsbericht '70“: „Die Aufteilung des tertiären Bereichs in formal getrennte und hierarchisch geordnete Institutionen wird weitgehend abgelehnt und statt dessen ein Verbund aller Einrichtungen des Hochschulbereichs, wenn auch mit unterschiedlichen Methoden und unterschiedlichen Stufen, angestrebt.“⁵⁶⁾ Dieser Konsens muß den überra-

⁵³⁾ Soweit ich sehe, taucht der Begriff „Gesamthochschule“ erstmals in den „Anregungen“ des Wissenschaftsrat (a. a. O., S. 15) auf, hier allerdings verstanden als Summe der in der Selbstverwaltungskörperschaft Universität zusammengefaßten Fakultäten.

⁵⁴⁾ Die Bundestagsfraktion der SPD lehnte in ihrem Schwerpunktprogramm die Pläne Stoltenbergs ab, „einen großen Teil der Abiturienten auf Fachhochschulen abzurängen, auf diese Weise die Desintegration des Gesamthochschulbereichs zu zementieren und die Ausbildungsziele junger Menschen zu manipulieren“; zit. nach Lachmann, a. a. O., S. 2

⁵⁵⁾ Bundesbericht Forschung III. Deutscher Bundestag, Drucksache V/4335, S. 14.

⁵⁶⁾ A. a. O., S. 100. Vgl. dazu die zustimmenden Bemerkungen von CDU-MdB Georg Göltner in: Das Parlament 35/36 v. 29. 8. 70, S. 21; ferner das Hearing über die 14 Thesen zum Hochschulrahmengesetz („Leussink-Thesen“): Stenographisches Pro-

⁵¹⁾ Bundesbericht Forschung II. Deutscher Bundestag, Drucksache V/2054, S. 13.

⁵²⁾ Ebenda, S. 14.

schen, der sich an die zähe und langwierige Debatte über die künftige Organisation des Sekundarbereichs erinnert. Er mag ihn sich, wie dies kürzlich ein Kritiker der Integrierten Gesamthochschule (IGH) tat, damit erklären, daß er die Gesamthochschule (GHS) mit einer leeren Projektionswand vergleicht, „auf die von Projektionsständen verschiedenster Richtung die jeweilige Wunschvorstellung projiziert wird“⁵⁷⁾, daß sich also mit der GHS die unterschiedlichsten Erwartungen der verschiedenen Gruppen verbinden.

Auch wer sich nicht auf das undankbare Geschäft der Motivforschung einläßt, kann nicht übersehen, daß sich mit der GHS handfeste Interessen verbinden, etwa status- und standespolitische Hoffnungen, am Sozialpromoter-Effekt der Universität teilzuhaben. Im Folgenden sollen die drei wichtigsten Argumente für die GHS skizziert werden, nämlich das normative, das bildungsökonomische und das Argument der internen Effizienz. Diesen Argumenten stimmen prinzipiell alle Befürworter differenzierter Gesamthochschulbereiche zu, wobei sie je nach politischem Couleur und taktischer Zweckmäßigkeit Schwerpunkte setzen.

1. Das normative Argument

Das normative Argument muß vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Aufbruchs der sechziger Jahre gesehen werden. Es betont zweierlei: das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf) als ‚individual demand‘ und den sozialetischen Gesichtspunkt der Egalisierung der Chancen⁵⁸⁾. Das Bürgerrecht auf Bildung meint für Dahrendorf dreierlei:

— „Ein soziales Grundrecht (jedes Menschen) auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen“;

Protokoll über die Öffentliche Informationssitzung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft VI/Nr. 9—15.

⁵⁷⁾ Heinz Heckhausen, Die „Integrierte Gesamthochschule“. Ein neues Luftschloß am Planungshorizont der deutschen Hochschulpolitik, in: Deutsche Universitäts-Zeitung 7/1971, S. 197.

⁵⁸⁾ Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1966; zur Problem Diskussion der „Chancengleichheit“ vgl. Hartmut v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968, S. 81 ff.

— „Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne, in dem dieser Begriff gemeint ist. Es darf keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage geben.“

— „Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können ... Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für die Verwirklichung des Rechtes auf volle Teilnahme aller Bürger am Leben der Gesellschaft entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit.“⁵⁹⁾

Bildung als Bedingung der Möglichkeit von Mündigkeit wird in dreifacher Weise als Politikum begriffen a) als Bürgerrecht, b) als Instrument, politische Gleichheit herzustellen, die formale Gleichheit zur égalité de fait, zur realen Chancengleichheit zu machen, c) als politische Bildung, die zur Wahrnehmung gesellschaftlicher und politischer Funktionen befähigen soll. Bildung als Politikum — eben dies hat Condorcet⁶⁰⁾ in seinem „Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ vor nahezu zweihundert Jahren betont; daß Dahrendorf dies erneut und mit erheblicher Resonanz thematisieren mußte, zeigt eben jenen „Mangel an Modernität“ der westdeutschen Gesellschaft, den Dahrendorf selbst des öfteren lebhaft beklagte. Die Bildungsforscher, deren Ergebnisse u. a. Dahrendorf popularisierte, hatten auf die sozialkonservative Funktion des Bildungssystems aufmerksam gemacht, daß die bestehende Sozialstruktur reproduziert und das soziale Gefälle stabilisiert⁶¹⁾.

⁵⁹⁾ Dahrendorf, a. a. O., S. 23 ff.

⁶⁰⁾ Condorcet: Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, in: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution, Hrg. R. Alt, Berlin/Leipzig 1949.

⁶¹⁾ Ralf Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965. In jüngster Zeit läßt sich bei den Studienanfängern eine gewisse Umstrukturierung hinsichtlich der sozialen Schichtung des Elternhauses feststellen. Nach Mitteilung des Statistischen Bundesamtes stieg der Anteil der Arbeiter bei den Familienvätern der Studienanfänger von 6,5 % im Wintersemester 1966/67 auf 10,5 % im Wintersemester 1969/70. Im selben Zeitraum sank der Anteil der Arbeiter an der Gesamtzahl der männlichen Erwerbstätigen von 55,1 % auf 53,9 %; s. Deutsche Universitäts-Zeitung 3/1971, S. 83.

Die GHS, insbesondere in ihrer integrierten Form, soll durch erhöhte Flexibilität und Durchlässigkeit im Tertiärbereich die vertikale Mobilität begünstigen und damit einen wichtigen Beitrag zur Egalisierung der Sozialchancen leisten. Sie kann in der Tat Fehlentscheidungen des vorgelagerten Bildungsberichts teilweise revidieren und partielle Fehlentscheidungen korrigieren. Doch kann das Teilsystem Hochschule mit Sicherheit nicht die von der Bildungsforschung aufgewiesenen Milieu- und Lerndefizite ausgleichen. Dies könnte nur (soweit heute übersehbar) langfristig durch eine Totalrevision des Bildungssystems von der (kompensatorischen) Vorschulerziehung über die Primar- und Sekundarstufe bis zur Oberstufe geleistet werden.

In der jüngsten bildungspolitischen Diskussion ist die Inflation des Arguments von der Chancengleichheit unübersehbar; es dient als Legitimationskonzept nahezu jeder bildungs- und hochschulpolitischen Maßnahme. Diese Inflation mag sich daraus erklären, daß „Chancengleichheit“ in zwei Richtungen als Alibi dienen muß: zum einen gegen den Vorwurf, man orientiere die Ausbildungsmöglichkeiten einseitig am wirtschaftlichen Bedarf, zum anderen gegen den konservativen Hinweis, die expansive Bildungspolitik verrate die deutsche Bildungstradition. Gegenüber beiden Vorwürfen kann darauf hingewiesen werden, daß eine Bildungspolitik, die den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften im Auge hat, das Verfassungsrecht auf Chancengleichheit in weit höherem Maße realisiert als dies die bisherige Bildungspolitik tat, ein Recht, das doch wohl in seiner Legitimität auch von der Bildungstradition unbestritten sei⁶²⁾.

Auf einen betont egalitären Aspekt der normativen Diskussion weist schließlich die Bundes-Assistenten-Konferenz (BAK) hin, wenn sie mit der Neustrukturierung des Tertiärbereichs die Hoffnung verbindet, „daß (dann) ein jeweils verschiedener Status in der Gesellschaft aufgrund der Absolvierung von bestimmten Bildungseinrichtungen mit klassifizierenden, Anrecht begründenden Abschlüssen nicht mehr entsteht“⁶³⁾. Hier wird erwartet, daß die IGH den „Akademikerdünkel“, die elitären Ansprüche akademischer Ausbildung reduziere. In der Tat muß die enge Koppelung zwischen

akademischer Ausbildung und Status-Erwartungen angesichts der politisch gewünschten akademischen Massenausbildung aufgebrochen, d. h. die Ansprüche, die sich mit der akademischen Ausbildung verbinden, heruntergeschraubt werden.

2. Das bildungsökonomische Argument

Das bildungsökonomische Argument bietet die GHS als organisatorische Lösung des „Massenproblems“ an: Nur die strukturelle Reform im Hochschulbereich sei geeignet, die Disparität zwischen Studienbewerbern und Studienplätzen auszugleichen und so den Bedarf an Hochschulabsolventen zu befriedigen. Hatten in den sechziger Jahren die Bildungsforscher auf die sozialen und regionalen Disproportionalitäten hingewiesen, so hoben die Bildungsökonomien die wirtschaftliche Problematik hervor.

„Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“, schrieb Picht⁶⁴⁾, der zusammen mit Bestseller-Autoren wie Klaus Mehnert und Karl Steinbuch⁶⁵⁾ die Einsicht in die Abhängigkeit zwischen dem Wachstum der hochtechnisierten Industrie von einer ausreichenden Zahl qualifizierter Arbeitskräfte popularisierte; „Bildung“ erschien als dritter Faktor an der Seite der traditionellen Investitionsfaktoren ‚Kapital‘ und ‚Arbeit‘. Damit ergab sich die Frage nach dem „Bedarf“ des Marktes an Hochschulabsolventen, zugleich auch die Befürchtung eines ‚Akademiker-Proletariats‘⁶⁶⁾.

⁶²⁾ A. a. O., S. 17. Picht stützte sich vor allem auf die Arbeiten Friedrich Eddings, der in der BRD im Bereich der Bildungsökonomie Pionierarbeit geleistet hatte (F. Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, Freiburg 1963). Edding scheute die apokalyptische Sprache Pichts, aber er hat anerkannt, daß Pichts Interpretation den Zahlen, die aus seinen und OECD-Arbeiten stammten, seiner, Eddings, Betrachtungsweise eine zusätzliche politische Interpretation verliehen haben (Hellmut Becker, Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie und Bildungsforschung, in: *Bildungsökonomie — eine Zwischenbilanz*, Festschrift für F. Edding, Hrsg. Klaus Hüfner/Jens Naumann, Stuttgart 1969, S. 12).

⁶³⁾ K. Mehnert, *Der deutsche Standort*, Stuttgart 1967; K. Steinbruch, *Falsch programmiert*, Stuttgart 1968.

⁶⁴⁾ Diese Befürchtung ist nicht neu; sie wurde gelegentlich bereits in der Weimarer Republik geäußert. Schon Theodor Geiger wies darauf hin, daß ein Überschuß an Akademikern nicht nur soziale Kosten, sondern auch sozialen Nutzen bringen kann. So verschärfe etwa ein Überschuß von Ärzten die Konkurrenz: „Vorübergehende Überfüllung kann geradezu allgemeinnützig wirken, indem sie junge Ärzte dazu zwingt, eine Landpraxis zu begründen. In Deutschland z. B. war um 1930 viel Geschrei über drohende Proletarisierung des

⁶²⁾ Günther Eigler, *Planung des Erziehungswesens*, in: *Die Gesellschaft in der Bundesrepublik*, Analysen I., Hrsg. H. Steffen, Göttingen 1970, S. 133 f.

⁶³⁾ Überlegungen zur Gesamthochschule, Bonn 1969 (= Materialien der BAK 4).

Riese und seine Mitarbeiter erstellten im Auftrag des Wissenschaftsrats eine Arbeit über die „Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik“⁶⁷⁾, Widmaier und seine Mitarbeiter für das baden-württembergische Kultusministerium eine „Modellstudie zur Bildungsplanung“⁶⁸⁾. Diese Bedarfsberechnungen versuchten, Bedarf und Nachfrage zu ermitteln: ein Nachfragemodell wurde mit einem Angebotsmodell konfrontiert und beide Seiten in einer sog. Bildungsbilanz verrechnet, die sichere Orientierungsdaten für die Bildungsplanung liefern, also die Nachfrage der privaten Haushalte, des Staates, der Wirtschaft und die Eigennachfrage des Bildungssystems quantifizieren sollte.

Diesen methodischen Ansatz, der erhebliche Schwächen zeigt, stellt die Bildungsökonomie heute in Frage. Zum einen versucht die bedarfsorientierte Bildungsplanung den künftigen Arbeitskräftebedarf aus dem heutigen Ist-Zustand zu errechnen, ohne Modelle dafür zu haben, wie sich durch vermehrte (oder verminderte) Qualifikation das Arbeitsplatzgefüge selbst verändert. Sie geht davon aus, daß Güter und Dienstleistungen in der gleichen Faktorenkombination wie heute auch in der Zukunft erstellt werden. Tatsächlich aber ergeben sich aus dem proportionalen oder überproportionalen Einsatz hochqualifizierter Kräfte unterschiedliche Wachstums- und Rentabilitätschancen. Zum anderen zeigt der bedarfsorientierte Ansatz eine deutlich konservative Tendenz, da er sich auf die ökonomische Fragestellung beschränkt und nicht in der Lage ist, soziale und gesellschaftliche Bedürfnisse zu berücksichtigen. Ferner erscheint hier der Bedarf ausschließlich als Funktion ökonomischer Entwicklungen, während er tatsächlich in erheblichem Maße durch politische Entscheidungen beeinflusst wird, z. B. der Lehrerberuf durch die Veränderung der Klassenfrequenzen, der Ärztebedarf durch die Veränderung der Zahlenrelation zwischen Gesamtbevölkerung und praktizierenden Ärz-

ten⁶⁹⁾. H. Riese, der oft zitiert wird, um eine mögliche Inflation an Akademikern nachzuweisen, betont, daß eine „Bildungspolitik, die die Zahl der Abiturienten ausschließlich an ökonomischen Notwendigkeiten mißt, ... in ihrem Grundton nur konservativ sein“ kann. Und: „Insofern beruht meine Studie über den Akademikerbedarf auf einer zu engen Fragestellung: anstatt nach dem notwendigen Bildungssystem zu fragen, also die notwendigen Reformen anzuvisieren, ist allein die Frage nach dem Wieviel gestellt worden“⁷⁰⁾.

3. Das Argument der Effizienz

Die Bildungsökonomie hat es nicht nur mit der ökonomischen Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu tun, sondern auch mit der Rentabilität und internen Ökonomie der Bildungseinrichtungen. Während die Bildungsökonomie auf der einen Seite nachweist, daß die Expansion der Hochschulabsolventen notwendig sei, fragt sie also auf der anderen, welche Organisationsform am geeignetsten sei, die Studentenerweiterung wirtschaftlich optimal zu bewältigen. In der Bundesrepublik hat sich die Überzeugung durchgesetzt, daß nur Hochschulverbundsysteme den optimalen Einsatz materielle und personeller Mittel gestatten. Im einzelnen werden unter dem Gesichtspunkt der ökonomischen Effizienz vor allem drei Punkte angeführt:

- die Rationalisierung der Verwaltung durch die Bildung gemeinsamer Zentralverwaltungen mit Datenverarbeitungsanlagen zur technischen Abwicklung von Verwaltungsvorgängen (z. B. Immatrikulationen),
- die gemeinsame Benutzung zentraler Anlagen (z. B. Rechenzentren, Zentralbibliotheken) bzw. die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen (z. B. Hörsäle, Labors, Studienplätze),

Arztstandes, während nachweislich für junge Ärzte ausgezeichnete, aber ungenutzte Erwerbschancen auf dem Lande bestanden. Der ärztliche Nachwuchs zog es aber vor, sich in den Städten gegenseitig auf die Zehen zu treten und sich über Proletarisierung zu beklagen“ (Th. Geiger, Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft, Stuttgart 1949, S. 117 f.).

⁶⁷⁾ Wiesbaden 1967.

⁶⁸⁾ Bildung und Wirtschaftswachstum. Modellstudie zur Bildungsplanung. Bildung in neuer Sicht — Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg A 3, Villingen 1966.

⁶⁹⁾ Hans Leussink, Überlegungen zum tertiären Bildungsbereich, in: Politik — Wissenschaft — Erziehung, Festschrift für E. Schütte, Frankfurt/M. 1969, S. 86 f.

⁷⁰⁾ H. Riese, Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und Struktur des Bildungswesens, in: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Internationales Seminar über Bildungsplanung. Referate und Diskussionen (heft. Manuskript), Berlin 1967, S. 54; zit. nach Hans-G. Rolff, Bildungsexpansion und Gesamthochschulen, in: C.-H. Evers/J. Rau (Hrsg.), Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt/Berlin/München 1970, S. 118.

— die optimale Auslastung des Lehrpotentials: die Verbindung verschiedener Hochschultypen erlaubt, „das in sich selbst differenzierte Lehrpersonal der Hochschulen in verschiedenen Teilen des Hochschulbereichs zu beschäftigen“ und so „fruchtbarer wirksam werden zu lassen“⁷¹⁾.

Überlegungen dieser Art tragen naturgemäß den Charakter des Vorläufigen, solange GHS nur ein theoretisches Programm darstellen

und genaue Kostenanalysen deshalb nicht durchgeführt werden können. Offen ist, in welchem Umfang die Rationalisierung und Straffung der Studiengänge (z. B. durch die Vermeidung von Mehrfachangeboten) die bessere Ausnutzung vorhandener Kapazitäten erlaubt. Andererseits verlangt die GHS zugunsten der propagierten Ziele einen erheblichen Aufwand an „Innovations-Investitionen“ im Bereich der Curriculum-Entwicklung, des programmierten Unterrichts etc.

IV. Die differenzierte Gesamthochschule

„Differenzierte Gesamthochschule“, der von Dahrendorf in die hochschulpolitische Diskussion gebrachte Terminus, meint das gesamte Spektrum möglicher Verbundsysteme, dessen Extreme die kooperativen bzw. integrierten Gesamthochschulen sind. Zwei Überlegungen liegen der GSH zugrunde: Zum einen verbieten die personellen und finanziellen Zwänge der einzelnen Hochschule, die gesamte ‚universitas‘ der Wissenschaften anzubieten; Vollständigkeit im Lehr- und Forschungsangebot kann nur noch im Rahmen arbeitsteiliger Verbundsysteme erreicht werden, die die Bildung von Schwerpunkten erlauben. Die andere Überlegung — der strukturelle Leitgedanke aller GHS-Pläne — zielt auf den Abbau der starren Grenzen zwischen den Hochschultypen und auf die Zusammenfassung aller Institutionstypen des Tertiärbereichs in einem GHS-System. Für die Realisierung dieses Systems bieten sich prinzipiell zwei Modelle an: die kooperative und die integrierte GHS.

1. Die kooperative Gesamthochschule⁷²⁾

Helmut Schelsky, der allerdings die Forschung im Blick hatte, während heute die Lehre im Vordergrund steht, war der erste, der einen

Aspekt der kooperativen GHS⁷³⁾ formulierte: „Die Einführung eines Hochschulverbundes mehrerer Hochschulen in Forschung und Lehre erscheint mir als das beste Mittel, den institutionellen Egoismus der Einzelhochschulen und Einzelfakultäten zugunsten einer Kooperationsform zu überwinden, ... die geeignet ist, den unaufhörlich steigenden finanziellen und personellen Anforderungen der Wissenschaft in Forschung und Lehre mit einer Form der Rationalisierung, d. h. einer optimalen Ausnutzung von Begabungen und Geld, zu begegnen.“⁷⁴⁾

Das Modell der kooperativen GHS geht von der prinzipiellen Selbstständigkeit der verschiedenen Einrichtungen innerhalb des Verbundes aus; alle Hochschulen verstehen sich als Teile einer „funktionalen Einheit“. Die Zusammenarbeit bezieht sich auf die gegenseitige Abstimmung der Studiengänge und Prü-

sie sich vom Fachgebiet her anbieten“, läßt der Entwurf offen (§ 7.4). Demgegenüber lehnt der (3.) Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes (Bundratsdrucksache 689/70; künftig zit. als: EHschR), der für die integrierte Gesamthochschule (IGH) plädiert, den Terminus „kooperative Gesamthochschule“ ab. „Die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von Hochschulen, die in der bildungspolitischen Diskussion mit dem Begriff ‚kooperative Gesamthochschule‘ bezeichnet werden, werden durch § 59 erfaßt. Da in diesen Fällen jedoch keine neue Hochschule entsteht, vielmehr die rechtliche Selbstständigkeit der beteiligten Hochschulen erhalten bleibt, ist die Bezeichnung ‚kooperative Gesamthochschule‘ irreführend“ (Begründung zu § 4 EHschR).

⁷³⁾ Schelsky spricht vom „Hochschulverbund“. Der Terminus „kooperative Gesamthochschule“ erscheint erstmals im Hochschulgesamtplan I Baden-Württembergs, a. a. O.

⁷⁴⁾ Helmut Schelsky, *Schwerpunktbildung der Forschung in einem Lande*, in: Deutsche Universitätszeitung 3/1967, S. 17. Dabei lehnt Schelsky integrierte Formen, wie sie heute diskutiert werden, ab (vgl. S. 16).

⁷¹⁾ Vgl. etwa: Rahmenplan für einen differenzierten Hochschulbereich: Hochschulgesamtplan I der Landesregierung Baden-Württemberg. Bildung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg A 18, Villingen 1969, S. 23 ff., und: Universität Kassel: Gesamthochschule — die erste in der Bundesrepublik, Kassel 1970, S. 8.

⁷²⁾ Für das Modell der kooperativen Gesamthochschule plädieren die CDU/CSU: „Die Hochschulen eines Landes sollen zur Erfüllung ihrer Aufgaben zu Gesamthochschulen zusammengefaßt werden“ (§ 7, 1. Hochschulrahmengesetz: Gesetzentwurf der Fraktion der CDU/CSU, Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode). Die Erprobung und Entwicklung „integrierter Formen der Gesamthochschule“, „wo

fungsordnungen, die Bildung von Schwerpunkten in Forschung und Lehre, die Koordination von Forschungsprogrammen, den Austausch wissenschaftlichen Personals und die gemeinschaftliche Nutzung wissenschaftlicher Einrichtungen⁷⁵⁾. Die Kooperation innerhalb des Verbundes wird durch ein Koordinationsorgan organisiert⁷⁶⁾. Seine Aufgabe ist es, die „Realisierbarkeit, Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit“ einer möglichen Zusammenarbeit zu prüfen. Die Arbeitsorgane dieses Koordinierungsgremiums sind die „ständige Geschäftsstelle“ (Sekretariat) und die Fachausschüsse, die die Aufgabe haben, „die Empfehlungen für das gemeinsame Koordinierungsgremium“ zu erarbeiten und die Beschlüsse sachlich vorzubereiten. Die Verpflichtung zur Zusammenarbeit beeinträchtigt „weder die organisatorische Selbständigkeit noch das Selbstverwaltungsrecht der Hochschule“, da jede Hochschule grundsätzlich selbst entscheidet, „ob die Beschlüsse und Empfehlungen des gemeinsamen Koordinierungsgremiums in ihrem Bereich verwirklicht werden sollen“⁷⁷⁾.

Dieses Modell macht nicht deutlich, wie die bloße Assoziierung der Hochschulen die auch für die kooperative GHS propagierte Durchlässigkeit erlauben soll⁷⁸⁾. Dieses Problem wird bereits im „Dahrendorf-Plan“ sichtbar, der — in der heutigen Terminologie gesprochen — das Modell der kooperativen GHS vertritt: „Entscheidend für das Modell der differenzierten GHS ist, daß ihre Bestandteile nicht bloß formell aneinandergereiht, etwa rechtlich verbunden oder auf ein Verwaltungs-

zentrum bezogen, sondern, wo immer dies sinnvoll möglich ist, effektiv verschränkt werden, ohne daß die Eigenart der Bestandteile damit zerstört wird“⁷⁹⁾. Die offene Frage für die kooperative GHS ist, wie sie die „effektive Verschränkung“ mit der Wahrung der „Eigenart der Bestandteile“ vereinbaren will.

2. Die integrierte Gesamthochschule (IGH)⁸⁰⁾

Die radikale Antwort auf diese Frage ist das Strukturmodell der IGH. In der aktuellen Diskussion steht der Begriff „Integration“ für die verschiedenartigsten Maßnahmen: von der Abstimmung einzelner Studiengänge und -abschlüsse über die Kooperation benachbarter Einrichtungen bis zum Projekt der IGH, wie es im Hochschulgesamtplan I (neben der kooperativen GHS), vom Wissenschaftsrat, dem Bildungsbericht der Bundesregierung und der WRK gefordert wird⁸¹⁾. In der IGH werden die unterschiedlichen Hochschulen in einer organisatorisch einheitlichen Einrichtung unter einer gemeinsamen Leitung und mit gemeinsamen Entscheidungsorganen zusammengefaßt. In einem „Vermaschungsprozeß“, dessen Verlauf und Struktur in starkem Maße von der regionalen bzw. lokalen Situation bestimmt wird, werden die Institutionstypen integriert; am Ende des Prozesses steht ein aliud — die IGH, in die die Hochschulen verschmolzen sind. Für die IGH zeichnen sich, je nach räumlicher Situation, zwei organisatorische Alternativen ab: ein dezentralisiertes System von Teilhochschulen in Flächenstaaten und das Modell der zentralisierten, d. h. räumlich zusammenliegenden GHS, das auch der Verschmelzung der örtlichen Einrichtun-

⁷⁵⁾ Vgl. CDU/CSU-Entwurf § 7.2.

⁷⁶⁾ Zum Folgenden s. Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg, a. a. O. S. 26 ff. Dieser Plan sieht das Modell einer kooperativen Gesamthochschule für den Raum Stuttgart vor, das einer IGH für Konstanz.

⁷⁷⁾ Hochschulgesamtplan I, S. 29; vgl. aber: „Für den Fall, daß eine Hochschule den Vollzug der vom Kultusministerium gebilligten Empfehlungen und Beschlüsse verweigert oder unterläßt, muß das Kultusministerium die Möglichkeit haben, aus wichtigen Gründen die Realisierung der gemeinsamen Reformmaßnahmen zu verlangen“ (ebd.).

⁷⁸⁾ Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Gottfried Hausmann urteilt im Blick auf Berliner Experimente mit der sog. additiven Gesamtschule, die Durchlässigkeit habe sich als „ineffektiv und nicht operabel“ erwiesen. Im Hinblick auf die Gesamthochschuldiskussion kommt er zu dem Schluß: „Die Modellvorstellung von der gegliederten Hochschule halte ich nicht für eine weiter diskutierbare“ (Gesamthochschule oder Fachhochschule eine Aufgabe der Bildungsplanung, in: Gesamthochschule oder Fachhochschule? Loccumer Protokolle 18/1969, S. 104.)

⁷⁹⁾ Hochschulgesamtplan von Baden-Württemberg (1967), a. a. O., S. 67.

⁸⁰⁾ Die IGH wird von den bildungspolitischen Programmen der SPD — s. „Modell für ein demokratisches Bildungswesen“ (abgedruckt im Anhang: Evers/Rau, a. a. O.) — und der FDP vertreten (zum FDP-Programm s. die Programmsynopse in: Die Welt v. 21. 2. 1969).

⁸¹⁾ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd. I—III, 1970; Alternativthesen der Westdeutschen Rektorenkonferenz zu den Thesen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes. WRK: Dokumente zur Hochschulreform, 1970; Bildungsbericht '70, a. a. O.

⁸²⁾ Carl-Heinz Evers war bis Anfang März 1970 Berliner Schulsenator. Sein Plan stellt in erweiterter Form das Bildungsprogramm der SPD dar. Zum Evers-Plan s. C.-H. Evers, Das Neue Gymnasium und die Gestufte Gesamthochschule, in: Evers, Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1969, S. 93—106.

gen des Tertiärbereichs hervorgegangen ist. Im Folgenden sollen mit dem „Evers“- und dem „Weizsäcker“-Plan zwei Strukturmodelle für den IGH-Bereich beschrieben werden, wobei beide gleichzeitig den Charakter von Studienreformmodellen haben.

a) Der „Evers“-Plan

Anders als der „Dahrendorf“-Plan beschränkt sich Evers nicht auf den Tertiärbereich, sondern bezieht auch den Sekundarbereich in seine Strukturreform ein (s. Exkurs). Evers' Plan der „Gestuften GHS“ faßt regional die bestehenden Hochschulen in Teilhochschulen zusammen. An diesen Teilhochschulen werden arbeitsteilig vierfach gestufte Studiengänge angeboten, wobei nach erfolgreichem Besuch auf jeder Stufe ein berufsqualifizierender Abschluß mit einem akademischen Grad möglich ist:

- die zweijährige College-Stufe (Grundstudium); sie soll die Orientierung in der gewählten Disziplin erlauben und mit Hilfe intensiver Studienberatung die Entscheidung über den weiteren Verlauf oder Abschluß des Studiums geben;
- das praxisorientierte einjährige Abschlußstudium oder
- das stärker theoretisch orientierte zweijährige Hauptstudium;
- das (in der Regel) zweijährige Aufbaustudium (Abschluß: Promotion).

In diesem Modell sind die Fachhochschulen etc. keine selbständigen Einrichtungen mehr, doch sollen ausbildungsintensive Grundstudien größtenteils an den „unvollständigen Teilhochschulen“ (den heutigen Pädagogischen und Fachhochschulen) absolviert werden, während den herkömmlichen wissenschaftlichen Hochschulen in erster Linie (nicht ausschließlich) die forschungsintensiven Haupt- und vor allem Aufbaustudien vorbehalten bleiben. Die einzelnen Teile der Gesamthochschule bieten also arbeitsteilig die verschiedenen Stufen und Abschlüsse in allen Disziplinen an. Hier tritt freilich das Problem auf, daß Lehrende und Lernende vermutlich die „vollständigen Teilhochschulen“ (also die heutigen Wissenschaftlichen Hochschulen) den „unvollständigen Teilhochschulen“ vorziehen werden und damit die Verteilung auf die Hochschulen zum Zwecke der optimalen Kapazitätsauslastung unmöglich wird. Dieser Gefahr soll dadurch begegnet werden, daß innerhalb der „Gestuften GSH“ alle materiellen und immate-

riellen „Diskriminierungen und Differenzierungen“ ausgeräumt werden⁸³). Ulrich Lohmar, der bildungspolitische Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, zählt denn auch zu den Zielen der IGH die „Egalisierung vorgeprägter Unterschiede zwischen Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen im Hinblick auf Bauausstattung, Haushaltsmittel und Personal“⁸⁴). Sollte sich „der prestigebedingte Zustrom der Studienbewerber zum Grundstudium an die alten Universitäten“ trotz qualitativ gleicher Ausstattung der Teilhochschulen nicht vermeiden lassen, wird sich „die Verteilung der Studenten des Grundstudiums nach dem Losverfahren nicht vermeiden lassen“⁸⁵).

b) Der „Weizsäcker“-Plan

Origineller, aber auch anspruchsvoller als der Plan von Evers und seinen Mitarbeitern ist das Baukastensystem Ernst von Weizsäckers⁸⁶). Der Plan empfiehlt die Aufgliederung des gesamten Lehrangebots einer GHS in Studieneinheiten⁸⁷), den sog. „Bausteinen“, und weitgehend freie Wahl der Bausteine: „Eine Einheit ist ein relativ abgeschlossenes Lehrgebiet, das durch Praktika, Kolloquien, Selbstbeschäftigung mit Fachliteratur und Fernstudienbriefen sowie Vorlesungen erarbeitet wird, wobei Reihenfolge und Gewicht der jeweiligen Aktivitäten je nach Fach und Ziel der Einheit didaktisch vorteilhaft festgelegt werden können.“⁸⁸

⁸³) Hubert Raupach, „Neues Gymnasium“, Gestufte Gesamthochschule und Hochschulreform, in: Evers/Rau, a. a. O., S. 101.

⁸⁴) In: Deutsche Universitätszeitung 7/71, S. 200.

⁸⁵) Raupach, a. a. O., S. 101.

⁸⁶) „Entwurf einer Baukasten-Gesamthochschule“, Hrsg. SPD-Landesverband Baden-Württemberg, o. O., o. J. [1969]. Ernst v. Weizsäcker war Vorsitzender der vom Landesverband eingesetzten Arbeitsgruppe „Unkonventionelle Möglichkeiten der Studienplatzvermehrung“, deren Plan sich als Alternative zum Hochschulgesamtplan der Landesregierung verstand. Eine knappe Zusammenfassung des Plans findet sich im „Loccumer Protokoll“, a. a. O., S. 1—7. Vgl. auch v. Weizsäcker/J. Bopp, Heraus aus dem Korsett/Entwurf zu einer Gesamthochschule nach dem Baukastenprinzip, in: Christ und Welt v. 19. 12. 1970, ferner v. Weizsäcker, Studium im Baukastensystem, in: Die Zeit v. 26. 3. 1971; und die Kontroverse zwischen den Professoren Karl Oettle und Hans Maier zum Weizsäcker-Plan in der Stuttgarter Zeitung v. 18. 2. bzw. 1. 4. 1970.

⁸⁷) Ein ähnlicher, damals (1964) nicht beachteter Vorschlag findet sich bei Gustav Thuro, Die Universalschule, Geesthacht 1964; ders., Die Universalschule — Ausweg aus dem Bildungsnotstand, in: Geesthachter Zeitung (Sonderdruck 1965).

⁸⁸) „Entwurf“, a. a. O., S. 10.

Pro Semester sollen etwa zwei solcher Kompakteinheiten belegt werden können, die jeweils zwischen fünf und zehn Wochen in Anspruch nehmen. Durch die Zusammenstellung frei gewählter Einheiten — etwa die Hälfte in einem Fach, der Rest möglichst fachübergreifend — soll der Studierende die Möglichkeit haben, sein Studium transparenter und ökonomischer zu gestalten.

Kennzeichnend für den Weizsäcker-Plan ist das sog. Tutorensystem. Dessen Grundgedanke ist, „das in der Studentenschaft selbst liegende intellektuelle und pädagogische Potential“⁸⁹⁾ zu aktivieren. „Ein Studierender kann die Aufgabe eines Tutors bereits übernehmen, wenn er erst einige Semester in dem betreffenden Fach studiert.“⁹⁰⁾ Aufgabe des Tutors ist neben der Anfängerberatung u. a. die Hilfestellung bei Lektürekursen, Arbeits- und Diskus-

sionsgruppen, was im Sinne des „Durch-Lernen-lernen“ durchaus als Gewinn für das Studium des Tutors gesehen werden kann. Der Zugang zur ersten Einheit dieser Baukastenhochschule steht jedermann offen. „Personen ohne Abitur müssen vorher mit einem eigens hierfür angestellten, psychologisch vorgebildeten Studien- und Arbeitsmarkt-Berater sprechen,“ der ihnen empfehlen kann, vor dem Eintritt in die Einheit zunächst noch bestimmte Abend- oder Fernkurse zu belegen⁹¹⁾. Die „Hochschulreife“ hat, wer drei Einheiten erfolgreich absolviert bzw. das Abiturzeugnis besitzt. Sie berechtigt zum sechssemestrigen Studium. Der Student erhält einen akademischen Titel, der ihn — je nach Wahl — beruflich qualifiziert oder zum Weiterstudium berechtigt, wenn er mindestens zehn Einheiten, davon die Hälfte in einem Hauptfach, erfolgreich absolviert hat.

V. Die integrierte Gesamthochschule als Organisationsproblem

Probleme der organisatorischen Konkretisierung der IGH werden in der aktuellen Diskussion weitgehend als Restgröße behandelt. Dabei treten eine Reihe organisationstechnischer und — soziologischer Probleme auf. Es liegt auf der Hand, daß eine Großorganisation mit Arbeitsteilung in horizontaler und Dezentralisierung mit vertikaler Differenzierung ein hohes Maß an Koordination erfordert. In erheblichem Maße erschwert wird diese Koordination durch die räumliche Trennung der (Teil-)Hochschulen. Wie die IGH, die durch funktionelle Einheit und wechselseitige Kommunikation der Fachbereiche ein Höchstmaß an Durchlässigkeit, also Wechselmöglichkeit für Studierende, ermöglichen soll, organisatorisch bewältigt werden kann, ist heute eine weitgehend ungelöste Frage. Angesichts der voraussehbaren Schwierigkeiten spricht wenig für die Behauptung, „durch Vereinfachung der Gesamtstruktur der künftigen Hochschulen werden sämtliche Entscheidungs- und Verwaltungsvorgänge durchschaubarer sein“⁹²⁾.

⁸⁹⁾ Ebenda, S. 24.

⁹⁰⁾ Ebenda.

⁹¹⁾ Ebenda, S. 91.

⁹²⁾ Ulrich Lohmar/Ferdinand Wiebecke, Modell der Reform: Die Integrierte Gesamthochschule, in: Deutsche Universitätszeitung 9/71, S. 261. Eine Projektgruppe am Seminar für Verwaltungslehre der Universität Hamburg arbeitet z. Z. am Modell einer Gesamthochschulverwaltung, da, wie angemerkt, in den politischen Zielvorstellungen zur GSH in der

1. Die Makrostruktur der integrierten Gesamthochschule

Es liegt nahe, in den Stadtstaaten und den kleineren Flächenstaaten die bestehenden und neu zu errichtenden Institutionen des Tertiärbereichs zu einer GHS mit entsprechend vielen Teilhochschulen zusammenzufassen. Für die großen Bundesländer bieten sich dagegen jeweils mehrere GHS auf regionaler Ebene an⁹³⁾. Im einzelnen stellt die Integration die Frage, welche Ausbildungsstätten bzw. -gänge aus dem Bereich der Fachhochschulen (Höheren Fachschulen) für die Einbeziehung in den GHS-Bereich in Betracht kommen. Dabei macht die Beurteilung der Fachhochschulen besondere Schwierigkeiten, weil diese sich in vieler Hinsicht mit dem Bereich der Fachschulen überschneiden⁹⁴⁾.

Zu den Kriterien für die Prüfung der Integration zählt der Wissenschaftsrat u. a.

- Ausbildungsziel
- Inhalt des Studiengangs
- Beziehung zu anderen Studiengängen
- Beziehung des Ausbildungsganges zur Forschung

Regel konkrete Angaben zur Verwaltungsorganisation fehlen.

⁹³⁾ Vgl. Rolff, a. a. O., S. 124 ff.

⁹⁴⁾ Wissenschaftsrat (1970) I, S. 115.

— Zweckmäßigkeit einer organisatorischen Zusammenführung⁹⁵⁾.

Es liegt auf der Hand, daß eine nähere Präzisierung — vor allem des Kriteriums der „Zweckmäßigkeit einer organisatorischen Zusammenführung“ — erst ‚vo Ort‘ erreicht werden kann, d. h. dann, wenn die regionalen, baulichen, curricularen etc. Faktoren im einzelnen berücksichtigt werden können. Hier fordert der Wissenschaftsrat ein Instrumentarium für die Entscheidung über die Integration. Dies muß „einer Einrichtung übertragen werden, in der Bund und Länder zusammenwirken“⁹⁶⁾. Nur so könnten überregionale Gesichtspunkte und die notwendige Konzentration der Mittel berücksichtigt werden. In manchen Fällen verbieten die regionalen Verhältnisse die Einrichtung von IGHs. So ist es etwa in Gebieten mit geringer Bevölkerungsdichte im Interesse eines ausreichenden Bildungsangebots nützlich, vorhandene Hochschuleinrichtungen beizubehalten, die wegen ihrer räumlichen Lage in absehbarer Zeit nicht in IGHs einbezogen werden können. Auch wäre es wenig sinnvoll, Hochschulen zusammenzuschließen, die räumlich weit auseinanderliegen oder die fachlich völlig verschiedene Aufgaben haben⁹⁷⁾.

2. Die Binnenstruktur der integrierten Gesamthochschule

Mangelnde Effizienz der Universitätsverwaltung, Immobilismus der akademischen Entscheidungsgremien, hierarchische Verfestigung der Autoritätsstrukturen — auf diese Punkte läßt sich, formelhaft verkürzt, die Kritik an der traditionellen Universitätsstruktur reduzieren. Die Phase der Hochschulgesetze, die mit der Verabschiedung des Hochschulgesetzes in Hessen im Jahre 1966 begann und die keine umfassende Reform des Hochschulrechts, sondern vor allem Neuregelungen im Organisationsbereich der Universität brachte, leitete die Reorganisation der universitären Binnenstruktur ein, deren Notwendigkeit allgemein bejaht wurde⁹⁸⁾. Auch der Wissenschaftsrat fordert in seinen „Empfehlungen“ für die Organisationsstruktur der IGH⁹⁹⁾:

⁹⁵⁾ Ebenda, S. 116.

⁹⁶⁾ Ebenda, S. 117.

⁹⁷⁾ EHschR, Begründung zu § 5.

⁹⁸⁾ Vgl. die Dokumentation in: L. Schmidt/D. Theilen, Hochschulreform — Gefahr im Verzuge?, Frankfurt/M. 1969.

⁹⁹⁾ Wissenschaftsrat (1970) I, S. 118.

— für die Leitung der Hochschule einen Präsidenten; für die Ablösung der herkömmlichen Honoratiorenspitzen¹⁰⁰⁾ sprachen wichtige Gründe, u. a. die diskontinuierliche und deshalb schleppende Amtsführung, Überforderung der nebenamtlich tätigen Rektoren, die aus Zeitmangel nur schwer das Informationsniveau erarbeiten konnten, das für die Führung des Großbetriebes Hochschule notwendig ist¹⁰¹⁾. Der Präsident ist Integrations- und Repräsentationsfigur. Als ‚Vertreter‘ der gesamten der Universität zugeschriebenen Haushaltsmittel steht er in doppelter Frontstellung: einmal gegenüber dem Staat in der Auseinandersetzung über die Höhe der Mittel, zum anderen gegenüber den Fachbereichen, die mit Sicherheit plausible Gründe aufführen können, warum gerade sie mehr Geld bzw. Stellen haben müssen, als für sie vorgesehen ist. Zur starken Stellung des vom Konzil gewählten Präsidenten trägt bei, daß in fast allen Universitätsgesetzen¹⁰²⁾ der staatlichen Rechtsaufsicht eine Rechtsaufsicht des Präsidenten (oder Rektorats) vorgeschaltet ist, die sich auf die Beschlüsse und Maßnahmen aller Stellen der Hochschule, auch der Fachbereiche erstreckt;

— eine genügend starke Verwaltungs- und Entscheidungsbefugnis der Hochschule in Personal- und Haushaltsfragen;

— die Zusammenfassung der „akademischen“ und „allgemeinen“ (oder Wirtschafts- und Personalverwaltung) zu einer Einheitsverwaltung, d. h. die bisher von staatlichen Dienststellen wahrgenommene Wirtschafts- und Personalverwaltung geht als Auftragsverwaltung an die Hochschule, wobei sie der staatlichen Fachaufsicht unterliegt;

— die Einrichtung von Fachbereichen als organisatorischen Grundeinheiten der Hochschulen. In diesen „neu zu bildenden Fach-

¹⁰⁰⁾ Schon Max Weber hatte die „Lage der wechselnden Rektoren“ beklagt: „Nur der autonom für längeren Termin gekorene Universitätspräsident (amerikanischen Typs) könnte — von Ausnahmefällen abgesehen — eine nicht nur aus Phrasen und Wichtigtuerei bestehende ‚Selbstverwaltung‘ der Universitäten schaffen, und nur die Eitelkeit der akademischen Kollegien einerseits, das Machtinteresse der Bureaucratie andererseits sträubt sich gegen das Ziehen solcher Konsequenzen.“ Wirtschaft und Gesellschaft, Studienausgabe, Hrsg. J. Winkelmann, 1. Halbband, Köln/Berlin 1964, S. 216 f.

¹⁰¹⁾ Sterzel, a. a. O., S. 165.

¹⁰²⁾ Z. B. Gesetz über die Universität Hamburg v. 25. 4. 1969 § 25 (3).

bereichen" werden „die Angehörigen der jeweiligen Fachrichtung sowohl aus den jetzigen Wissenschaftlichen Hochschulen wie aus den anderen Ausbildungsstätten des Hochschulbereichs zusammenzuführen sein. Diese neuen Einrichtungen übernehmen die bisher in getrennten Einrichtungen wahrgenommen sowie sich der GSH neu zu stellenden Aufgaben" ¹⁰³).

Zu den wichtigsten Schritten einer stufenweisen Integration gehört die Konstruktion eigener Organe wie Präsident, kollegiale Zentralorgane und gemeinsame Vertretungen in den Fachinstanzen. Erleichtert wird diese Integration durch die Angleichung der Verfassungen der Fachhochschulen etc. an die der Wissenschaftlichen Hochschulen, d. h. durch Schaffung von Parallelorganen wie Präsident, Konzil, Senat etc. Die Zentralorgane werden im Aufbaustadium der IGH erhebliche Entscheidungsbefugnisse haben müssen, um den zu erwartenden partikularen und auseinanderstrebenden Tendenzen und Interessen der

Einzelhochschulen und ihrer Teile begegnen zu können ¹⁰⁴).

Generell läßt sich sagen, daß die Frage nach der institutionellen Ausgestaltung der Integration durch ein Bündel organisatorischer, fachspezifischer, lokaler und personeller Faktoren in einer Weise kompliziert wird, daß spezifische Aussagen über den optimalen Zentralisierungsgrad der IGH, die Aufgabenverteilung und Kompetenzabgrenzung zwischen den Fach- und Zentralinstanzen, die Schaffung zentraler Einrichtungen, die Koordination der in (Flächenstaaten notwendigen) Abteilungen etc. nicht möglich sind. Eine Detailbeschreibung der künftigen Organisationsstruktur — vor allem auf der Ebene der Fachinstanzen — wird zudem dadurch erschwert, daß der Integrationsprozeß zum einen zur Konzessionsbereitschaft gegenüber einbezieharen Strukturelementen des herkömmlichen Systems nötig, zum anderen, weil die Auswirkungen, die die jeweiligen Studiengänge auf die formale Organisation haben werden, nicht abzusehen sind.

VI. Die integrierte Gesamthochschule als bildungstheoretisches Problem

„Die integrierte Gesamthochschule ist die organisatorische Folgerung aus der Reform der Studiengänge“, heißt es im „Bildungsbericht '70" ¹⁰⁵). Und der Regierungsentwurf des Hochschulrahmengesetzes betont: „Ziel (der IGH) ... ist die Schaffung eines differenzierten Angebots von abgestuften und aufeinander bezogenen Studiengängen und Studienbeschlüssen. Die dadurch erzielte Verbesserung des Studiensystems ist ... der entscheidende Aspekt der Gesamthochschule.“ ¹⁰⁶) Entscheidend ist also die ‚innere Reform‘: die Entwicklung eines Studiensystems, in dem es keine vertikal unterschiedenen Studienkategorien gibt, sondern (im wesentlichen) horizontale Differenzierungen, die frühere Studienentscheidungen in möglichst weitem Maße korrigierbar machen.

1. Studienreform

Die Studienreform hat es mit der inneren und äußeren Organisation des Studiums zu tun, also mit der Reform der Lernziele und Lehr-

inhalte (s. Curriculum) und der Studien- und Prüfungsordnungen. Vor allem drei Studienreformmodelle werden im Zusammenhang mit der IGH diskutiert: das „Baukastensystem“; das „Projektstudium“; das „Stufenmodell“.

Das „Baukastensystem“ als konsequentes ‚Freiwahlsystem‘ sieht komprimierte Studieneinheiten vor, die interdisziplinär gestaltbare individuelle Studiengänge anbieten sollen. Zu fragen ist, ob (abgesehen von dem Aufwand bei der Entwicklung von „Bausteinen“) alles Grundwissen und die methodischen Kenntnisse in themengebundene Projekte eingebracht werden können; ferner, ob Einzelprüfungen nach dem Kumulationsverfahren ausreichen und nicht doch eine Abschlußprüfung o. ä. zur Integration der Teilziele und zur übergreifenden Orientierung notwendig ist ¹⁰⁷); schließlich, ob die für das Modell ‚lebenswichtige‘ Beratungshilfe („Welche Bausteine nehme ich, um welches Ziel zu erreichen?“) wirklich von den ‚Tutoren‘ in Weizsäcker's Sinne geleistet werden kann.

¹⁰³) Wissenschaftsrat (1970) I, S. 114.

¹⁰⁴) Raupach, a. a. O., S. 104.

¹⁰⁵) A. a. O., S. 104.

¹⁰⁶) EHSchR, Begründung zu § 4.

¹⁰⁷) Dieter Baacke, Baukasten gegen Systemzwänge. — Rezension von Weizsäcker/Dohmen/Jüchter u. a., Baukasten gegen Systemzwänge: Der Weizsäcker-Hochschulplan; München 1970; in: Merkur 25 (1971), S. 286—289.

Eine Variante des „Baukastensystems“ ist das Block- oder Kompakstudium, bei dem im Mehrwochenrhythmus ein präzise umrissenes Thema im kleinen Kreis behandelt wird.

Das „Projektstudium“ ist im Vergleich zum „Baukastensystem“ weniger abgeschlossen und standardisiert. Die in Kleingruppen organisierte Projektarbeit soll in Bremen, insbesondere in der Lehrerbildung, die vorherrschende Studienform sein¹⁰⁸). Projektbereiche werden nach den bislang entwickelten Vorstellungen als zeitlich befristete Einrichtung der Fachbereiche für die Dauer von ein bis zwei Semestern (u. U. auch länger) durch eine übergreifende Thematik definiert. In ihnen sollen eine größere Anzahl von Studenten, Tutoren und Hochschullehrern in kleinen Gruppen verschiedene Arbeitsvorhaben im Sinne des „forschenden Lernens“ durchführen¹⁰⁹). Als Kriterium eines Projektes werden der Bezug auf die zukünftige Berufspraxis des Studenten und auf ein gesellschaftlich relevantes Problem genannt. Das Modell des „Projektstudiums“ stellt beträchtliche Ansprüche an die Flexibilität und Kooperationsbereitschaft bei Lehrenden und Lernenden. Nicht zuletzt vom Ergebnis dieses Experiments wird es abhängen, ob Bremen den Namen einer ‚Reformuniversität‘ verdient.

Das für die Studienorganisation der IGH vorherrschende Modell dürfte das „Stufenmodell“ sein. Seine Vorzüge hat Carl-Heinz Evers an einem Beispiel deutlich gemacht: „Heute legt sich der Student zu Beginn des Studiums auf sein Studienziel fest — graduiertes Ingenieur etwa oder diplomiertes Ingenieur. In der Gesamthochschule würde der Student nur die Marschrichtung haben, Elektrotechnik etwa, und erst einmal ein Grundstudium absolvieren — ganz gleich, ob im GSH-Teilbereich TU oder im Teilbereich Ingenieurschule. Und je nach Leistung und Neigung kann er auf diesem Weg weitermarschieren: nach dem Grundstudium ein Fachstudium“¹¹⁰) etc. Allerdings werden sich nicht in allen Disziplinen „Grundstudien“ abgrenzen und integrierte Studiengänge einrichten lassen. Hier wird die Möglichkeit gemeinsamer Studienabschnitte oder konsekutiver Studiengänge von Fach zu Fach geprüft werden müssen. Prinzipiell bieten sich je nach Fachrichtung bzw. Studienziel für die Studien-

integration zwei Möglichkeiten: die Studiengänge einer Hochschule werden zu fachgleichen bzw. fachanalogen Studiengängen einer anderen Hochschule ausgelagert oder neue gemeinsame Studiengänge bzw. -einheiten werden in einer Hochschule geschaffen.

Im ganzen steht die Diskussion über die künftige Studienorganisation der IGH noch am Anfang. Mit Sicherheit werden die unterschiedlichen Fachrichtungen nicht zu einheitlichen Lösungen kommen; vielmehr dürfte die künftige Studienorganisation der IGH eine jeweils fachspezifisch konkretisierte Mischung der heute erörterten Modelle sein.

In naher Zukunft müßten Modell-Studiengänge entwickelt werden, die dann während der Experimentalphase modifiziert werden könnten. Maßstab für die Beurteilung des Studienmodells bzw. der konkreten Studienordnung muß dabei die größtmögliche vertikale und horizontale Durchlässigkeit sein, also die Chance zur optimalen Individualisierung des Studiums. Dabei zählt die Entwicklung von Kurzstudiengängen zu den didaktischen Schlüsselproblemen der IGH. Der Wissenschaftsrat plädierte dafür, überall dort, wo es das Ausbildungsziel zuläßt, Studiengänge anzubieten, die einen Abschluß nach zweieinhalb bis drei Jahren erlauben. Der Wissenschaftsrat schätzt, daß 1980 von den 25 bis 30 % eines Geburtsjahrgangs, die eine Hochschulausbildung erhalten sollen, 15 bis 18 % ein zwei- bis dreijähriges Studium absolvieren werden, nämlich — in absoluten Zahlen ausgedrückt — 375 000 bis 450 000 Studenten¹¹¹).

Der Gedanke der Kurzstudiengänge geht davon aus, daß heute in einer Vielzahl von Berufen — etwa im Bereich der Sozialberufe, der Rechtspflege, der öffentlichen Verwaltung etc. — Personen tätig sind bzw. ein Bedarf an Personen besteht, deren Qualifikationen nach Inhalt und Niveau oder nach beiden differenziert sind, deren Ausbildung jedoch bei aller Verschiedenheit der Qualifikationen für deren Erwerb nicht auf Wissenschaftsorientierung verzichten kann. Allerdings sind diese Kurzstudiengänge nicht unumstritten. Bereits Dahrendorfs (vertikale) Unterscheidung von Kurz- und Langstudiengängen war auf erhebliche Kritik gestoßen¹¹²); ähnliches gilt für die Vorschläge des Hochschulrahmengesetzes und

¹⁰⁸) Bericht über den Aufbau der Universität Bremen. Stand: Dezember 1970 (Ms.).

¹⁰⁹) Der Begriff wurde von der BAK in die Diskussion gebracht; s. „Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen“, Bonn 1970 (= Schriftenreihe der BAK 5), bes. S. 14 ff.

¹¹⁰) SPIEGEL-Gespräch (42/13. 10. 1969), S. 105.

¹¹¹) Wissenschaftsrat (1970) I, S. 137 ff.

¹¹²) Z. B. Stephan Leibfried, Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA, Frankfurt/M. 1969, S. 86 ff.

des Wissenschaftsrats¹¹³). So kritisierte eine Studentenorganisation das sechssemestrige Studium, hinter dessen „Regelzeit“ sich nichts anderes verberge als die effektive Möglichkeit, Studenten zu disziplinieren und sie zu „bornierten, in fachlicher Enge befangenen Teilen eines Produktionsablaufs zu degradieren“¹¹⁴). Eine solche Argumentation klammert sich zu sehr an die Studiendauer; politisches Verständnis und kritische Einsichten entwickeln sich nicht proportional zur Länge des Studiums, sondern sind (neben anderem) die Funktion des Studieninhalts und seiner Präsentation.

Die „Verwissenschaftlichung“ dieser Kurzstudiengänge ist eine der schwierigsten Aufgaben der ‚inneren Studienreform‘. Dabei dürften sich bei der Erprobung der Kurzstudiengänge eine Reihe der Schwierigkeiten ergeben, die Giesecke am Beispiel des Übergangs von den „Lehrerbildungsanstalten“ zur „Wissenschaftlichen Lehrerbildung“ beschrieben hat¹¹⁵). Die Kritiker, die die Kürze der Ausbildungszeit monieren, werden sich fragen müssen, ob die Liberalität eines Bildungssystems nicht auch daran gemessen werden muß, ob es kürzere Bildungsgänge bereitstellt, also seine Absolventen nicht zwingt, rund fünf oder mehr Jahre zu studieren, bevor sie einen berufsqualifizierenden Berechtigungsschein erwerben können. Richtig erscheint die Kritik dagegen dort, wo sie auf einen verkürzten Praxisbegriff in der hochschulpolitischen Diskussion aufmerksam macht, wenn das Argument der „praxisnahen Ausbildung“ angeführt wird, das übersieht, daß eine Ausbildung nicht „praktisch“ sein kann, die nicht eine wissenschaftliche ist, die den Menschen also nicht lehrt, ständig sich verändernde Probleme immer wieder begrifflich zu strukturieren, rational zu argumentieren, sich selbst und die eigene Praxis methodisch zu problematisieren und gezielt Informationen zu verschaffen¹¹⁶). Zu beachten ist die Kritik ferner dort, wo sie auf die Gefahren einer engen Koppelung von Ausbildungsgang und starrem Berufsbild hin-

weist. Eine solche Koppelung stände zum einen möglichen Innovationen im Beschäftigungssystem im Wege, zum anderen, wie Riese kürzlich in einem instruktiven Aufsatz gezeigt hat, der „Substituierbarkeit“. Unter Substituierbarkeit ist „die Möglichkeit einer reibungslosen Anpassung des Angebots an Bedarfsschwankungen für einzelne Qualifikationen“ zu verstehen. Um dies zu gewährleisten, muß das Bildungswesen so konzipiert sein, daß die Berufswahl ... möglichst spät erfolgt. Geringe Differenzierung auf der Gymnasialstufe, Betonung der Allgemeinbildung und der generellen Abstraktionsfähigkeit beim Studium sind die Voraussetzungen. Die Denkschulung steht vor dem Lernen praktischer Anwendungsmöglichkeiten. Die Spezialausbildung erfolgt weitgehend im Beruf (on-the-job-training).“¹¹⁷)

Neben der Einrichtung von Kurzstudiengängen (bzw. integrierter Elementarstudiengängen) erscheint die sinnvolle Verbindung von Prüfungsanforderungen und Studienordnungen als zweites didaktisches Schlüsselproblem der IGH. Wie Prüfungsordnungen Studiengänge zementieren können, zeigt das Beispiel der Lehrerbildung. Hier nimmt das Prüfungsrecht eine deutliche Trennung zwischen Gymnasiallehrern einerseits und Volks- und Real-schullehrern andererseits vor. Die einheitliche Lehrerbildung („Stufenlehrer“) setzt also die Revision des Prüfungsrechts voraus. Neben der Korrektur der akademischen und staatlichen Prüfungsordnungen bzw. ihrer Neuformulierung im Hinblick auf differenzierte Abschlüsse und multidisziplinäre Studiengänge ist die Revision der Laufbahnvorschriften im öffentlichen Dienst notwendig. Hier wird deutlich, daß die Absicht, mit der IGH ein System differenzierter Abschlüsse für Tätigkeitsfelder bereitzustellen, die vom heutigen Ausbildungssystem nicht oder nur unzulänglich abgedeckt werden, die Kooperation von Hochschule, Praxis und Berufsforschung in einem bislang unbekanntem Umfang verlangt.

¹¹³) Vgl. etwa die VDS-Kritik am EHschR, in: WRK: Dokumente zur Hochschulreform 1971, S. 56 ff.
¹¹⁴) So das „Präsidium des Cartell-Verbandes der katholischen deutschen Studentenverbindungen“ (CV), zit. in: Publik v. 28. 5. 1971.
¹¹⁵) Hermann Giesecke, Kritik des verwalteten Lernens: Über einige didaktische Probleme der „wissenschaftlichen Lehrerbildung“, in: Neue Sammlung 9 (1969), S. 331—347.
¹¹⁶) Ebenda, S. 336.
¹¹⁷) H. Riese, Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens, in: Konjunkturpolitik, 5./6. Heft 1968, S. 281; zit. nach Hasso v. Recum, Probleme der Bildungsplanung, in: Einführung in die Soziologie der Erziehung, Hrsg. K. Kippert, Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 264. Vgl. auch: D. Hartung/P. Nuthmann/W. D. Winterhager, Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem, Stuttgart 1970, S. 6f. (= Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hrsg. v. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft).

Exkurs: Gesamthochschule und Oberstufenreform

Erschwert wird die Studienreform durch die unbeantwortete Frage der Zugangsvoraussetzungen zur GHS. Sicher ist, daß das traditionelle Abitur des Gymnasiums als Aditur (sic!) zur Hochschule abgelöst wird. Umstritten ist es nicht erst seit heute — schon 1959 schrieb Wilhelm Flitner von der „Krisis der Maturität“¹¹⁸⁾. Die vorliegenden Oberstufenreformpläne zielen darauf ab, die Kluft zwischen der Schule, die es „nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen“ zu tun hat, und der Wissenschaft „als ein(em) noch nicht ganz gelöste(n) Problem“ (Humboldt) zu verringern. So schlägt v. Hentig ein Oberstufenkolleg vor, das die bisherige Oberstufe des Gymnasiums mit dem Grundstudium der Universität verbindet und Studierende des 11.—14. Ausbildungsjahres aufnimmt. Damit wird einer „spezialisierten Einrichtung“ der „schwierige Übergang von notwendiger Allgemeinbildung zu notwendiger Spezialausbildung (verbunden obendrein mit der Berufswahl)“¹¹⁹⁾ übertragen.

Auch der von Carl-Heinz Evers vorgetragene Reformplan schaltet einen Übergang zwischen die zehnjährige Gesamtschule und die Hochschule ein. Diese Zwischenstufe besteht aus einem zweijährigen Teil, der als „Neues Gymnasium“ die Oberstufe bildet, und aus einer zweijährigen Kolleg-Ausbildung, die die Eingangs- und Orientierungsstufe eines Gesamthochschulsystems darstellt („Grundstudium“). Das „Neue Gymnasium“ kombiniert in drei parallelen Ausbildungsvorgängen theoretische mit berufsbildenden Kursen

- Vollzeitunterricht mit allgemeinen und beruflichen Kursen
- Schulunterricht und betriebliche Ausbildung zu gleichen Teilen — etwa ein Drittel Schulunterricht und zwei Drittel betriebliche Ausbildung.

Damit würde die zweijährige Oberstufe nicht nur die Vorbereitungskurse für ein Hochschulstudium umfassen, sondern in den beiden anderen Zügen auch das heutige Berufs- und Fachschulwesen in die Gesamthochschule miteinbeziehen. Je nach Leistung und Kombination der Wahlkurse würde der erfolgreiche

¹¹⁸⁾ Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959.

¹¹⁹⁾ Hartmut v. Hentig, Schule ohne Abschluß — Universität ohne Anfang, in: Merkur 22 (1968), S. 1013.

Besuch dieser Oberstufe dann entweder zu einer praktischen Berufsausbildung oder zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen des Fachschul- oder Hochschulbereiches führend¹²⁰⁾. Von besonderem Interesse ist schließlich der auf der 27. Sitzung der Bildungskommission des „Deutschen Bildungsrats“ am 13. Februar 1970 verabschiedete „Strukturplan für das Bildungswesen“, auf den sich die Stellungnahme des „Bildungsberichts '70“ zur Reform des Sekundarbereichs stützt. An eine „zehnjährige Vollzeitschule“ schließt sich (in der Regel mit dem 16. Lebensjahr) der Übergang auf die Sekundarstufe II an. Dieser Sekundarbereich II vereint in sich Aufgaben, die heute auf so unterschiedliche Institutionen wie die gymnasiale Oberstufe, die Berufsschule und die verschiedenen Fachschulen verteilt sind. Allerdings ist der Bildungsrat anders als der Evers-Plan der Meinung, daß „eine volle Integration für die ganze Sekundarstufe II zumindest für die nähere Zukunft nicht empfohlen werden kann“¹²¹⁾. Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II führen zu „berufsqualifizierenden Abschlüssen unterschiedlichen Niveaus“¹²²⁾ und zum Abitur II. „Das Abitur II ist nach inhaltlich bestimmten Profilen differenziert. Es eröffnet den Zugang zum Studium im Hochschulbereich, berechtigt jedoch nicht zur Wahl beliebiger Studiengebiete. Die Festsetzung der für ein bestimmtes Studiengebiet geforderten Leistungsgebiete und Leistungsgrade erfolgt von Schule und Hochschule.“¹²³⁾ Damit ist die traditionelle Koppelung von „Abitur“ und „allgemeiner Hochschulreife“ aufgegeben.

2. Zwei Schlüsselbegriffe der Studienreform: „Curriculum“ und „Hochschuldidaktik“

Vorweg erscheinen einige Anmerkungen zur Abgrenzung zwischen „Curriculum“ (C) und „Hochschuldidaktik“ (HD) nützlich, wobei daran zu erinnern ist, daß terminologische Fragen Angelegenheiten der Zweckmäßigkeit und der Verständigung sind. Der Begriff „C“, von Saul B. Robinsohn¹²⁴⁾ wieder in die deutsche Pädagogik eingeführt, hat sich dank seiner

¹²⁰⁾ Carl-Heinz Evers, Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule, in: be trifft: erziehung 1 (1968), S. 10—12.

¹²¹⁾ Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1970, S. 168.

¹²²⁾ Ebenda, S. 159.

¹²³⁾ Ebenda, S. 163.

¹²⁴⁾ S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1970².

Anwendung in den Ausschüssen und Arbeitsgruppen des Deutschen Bildungsrats sehr schnell verbreitet. Mit „C“ soll bezeichnet sein, „was mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau oder nur partiell gefaßt ist“ (Robinsohn). Diese Breite des Begriffs bewirkt, daß er zwar vielseitig verwendet werden kann (und wird), daß aber die jeweiligen Aussagen unspezifisch sind, soweit man sie nicht eindeutig aus dem Zusammenhang erschließen kann.

Ähnliche Unschärfen erschweren den Umgang mit dem Begriff „Didaktik“. Zwar ist, wie Blankertz im Hinblick auf die allgemeine Didaktik bemerkt, das Interesse an ihr noch nie so groß gewesen wie heute, doch zugleich illustriert er an ihr eine Erkenntnis der Informationstheorie, „derzufolge sich die Häufigkeit, mit der ein Zeichen auftritt, umgekehrt proportional zu seinem Bedeutungsinhalt verhält“¹²⁵).

Zur Schwierigkeit der begrifflichen Abgrenzung trug auch die Diskussion über die Aufgaben der Hochschuldidaktik bei. Am Anfang der Diskussion, die 1966 begann, standen Fragen der Unterrichtsmethodik und -technik im Vordergrund, also das Problem der Vermittlung. Die HD drohte, so mutmaßten Kritiker, zur „Unterrichtsmechanik“ zu werden, zur „Ratschlagswissenschaft“¹²⁶), die unbefragtes Wissen auf unbefragte Ziele hin vermittelt; HD solle vorzeitig verengt werden „auf eine Technik, die den bestehenden Betrieb rationalisiert, aber grundsätzlich an ihm nichts ändert“¹²⁷). Damit verschob sich das Interesse der HD von den Techniken zu den Lernzielen und Lerninhalten; die HD geriet in die Nähe des C. Huber hat schließlich eine mögliche Antwort auf die Frage nach der Abgrenzung zwischen C. und HD angeboten, indem er die Aufgaben, um die es der HD gehen muß, im Begriffssystem der Curriculumforschung zu lokalisieren sucht (s. u.).

a) Curriculum¹²⁸)

Im anglo-amerikanischen Sprachraum¹²⁹) gibt es eine Reihe von C-Theorien, die sich von der

¹²⁵) Herwig Blankertz, Didaktik, in: Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe, Bd. I, München 1970, S. 240.

¹²⁶) Volker Gerhardt, Die geschichtliche Funktion der „Hochschul“-Didaktik, in: Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform, Hrsg. D. Spindler, Bonn 1968, S. 107.

¹²⁷) Ebenda.

¹²⁸) Einen wichtigen Aspekt der Curriculumforschung hat Wolfgang W. Mickel an dieser Stelle

ursprünglichen Gleichsetzung von C. mit dem Stoffplan bis zur Definition des C. als Summe aller Lernerfahrungen (einschließlich der sozialen Erfahrungen), die der Schüler in der Schule und durch die Schule macht, erstrecken. In jüngster Zeit schränkt man den Begriff wieder ein, nämlich auf die Unterrichtsziele und deren detaillierte Beschreibung (bzw. die zu erwerbenden Qualifikationen), auf Lehrinhalte und die Unterrichtsorganisation und -methoden¹³⁰). Das C. soll also Auskunft darüber geben, wer was wann auf welche Weise und wozu lernt. Der letzte Aspekt wird vom Begriff des „Lernziels“ abgedeckt.

Anders als der „Lehrplan“ ist das C. also nicht traditionalistisch, sondern konstruktiv bestimmt. Ihm geht es, um mit Robinsohn zu sprechen, darum, die Entscheidung über Bildungsziele und -inhalte aus dem Bereich der „Beliebigkeit“, aus pädagogischem und politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens“ zu bringen¹³¹). Ziel curricularer Überlegungen ist es, neben der weitgehenden Objektivierung des Lehrens die Individualisierung des Lernens zu erreichen. Auch an der Hochschule meint die Aufstellung eines C. die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Lehre. In fünf Punkten lassen sich die wesentlichen Schritte der C-Entwicklung zusammenfassen¹³²):

1. Die theoretisch begründete Satzung der Lernziele oder ihre empirische Ermittlung (etwa durch Analyse der Tätigkeitsfelder, Expertenbefragungen etc.).
2. Die Auswahl und Organisation der zu vermittelnden Inhalte (Grundbegriffe, Aufbau, spezielle Fakten, Methoden, Hilfsmittel).

behandelt; vgl. W. W. Mickel, Curriculumforschung und politische Bildung, in: „Aus Politik und Zeitgeschichte“ B 19/71; vgl. auch Siegfried George, Zur Neufassung der Curricula für die politische Bildung, in: Soziale Welt 21/22 (1970/71), S. 90–99.

¹²⁹) K. Huhse, Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Ein Bericht über die Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England, Berlin 1968.

¹³⁰) Doris Knab, Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Neue Sammlung 9 (1969), S. 169 bis 185; dies., Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrages der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen — Grundlagen und Möglichkeiten, Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1969, S. 26–40.

¹³¹) Robinsohn, a. a. O., S. 31.

¹³²) Ludwig Huber, Hochschuldidaktik, in: Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der „Neuen Sammlung“, 1970, S. 47.

3. Auswahl und Organisation der Lernsituationen und Lernverfahren (Selbststudium, Programmierter Unterricht, Gruppenunterricht, Vorlesungen, Beratung, Praktika etc.).
4. Auswahl und Organisation der Lehrstrategien (d. h. die Anordnung des Stoffes und die Umsetzung von Inhalten von Prozessen und Aufgaben).
5. Empirische Erforschung des Lehr- und Lernerfolges, gemessen an den aufgestellten Zielen (Evaluation).

Das C. stellt ein Regelkreissystem dar, d. h. zwischen den Teilen der Curriculum-Konstruktion herrscht Interdependenz: Entscheidungen in (2), (3) oder (4) dürfen nur so getroffen werden, daß alle oder möglichst viele der in (1) aufgestellten Ziele erreicht werden; Entscheidungen über die Inhalte stehen nicht über, sondern unter den Zielentscheidungen. „Ziele, zu denen sich in (2), (3) oder (4) keine geeigneten Inhalte, Lernsituationen und Lehrstrategien finden lassen, müssen einstweilen anders gefaßt oder eben zurückgestellt werden, wenn man nicht der Unredlichkeit verfallen will; dem Fegefeuer der Evaluation (5) müssen alle in (1)–(4) getroffenen Entscheidungen immer wieder unterworfen werden, um bereinigt und verändert zu werden.“¹³³⁾ Die Schritte (3)–(5) sind Gegenstand der HD; mit (1) und (2) werden Probleme angesprochen, die Hartmut von Hentig mit dem Begriff „Wissenschaftsdidaktik“ thematisiert hat¹³⁴⁾.

Die Auswahl der Inhalte im Hinblick auf die Ziele verlangt die zielkritische Organisation der Wissenschaft unter dem Aspekt der Vermittlung. Organisierbar ist Wissenschaft unter drei Aspekten: dem der optimalen Verwaltung, der optimalen Forschung und der optimalen Lehre, wobei sich ihre Struktur jeweils verschiebt. Wissenschaft didaktisch organisieren heißt, sie auf Lernziele hin ordnen. Wissenschaftsdidaktik, die dies leisten könnte, würde damit zur „Wissenschaftswissenschaft“, zur Metawissenschaft, die über die Beziehung zwischen Sach(-Wissenschafts)-Struktur und Denkstruktur nachdenkt; sie würde gleichermaßen fachspezifische Integrationswissenschaft, die den gemeinsamen Horizont der je-

weiligen Wissenschaft wieder-(oder erst)herstellt, denn was als „eine Wissenschaft“ firmiert, hat sich in Teilbereiche aufgelöst, in Spezialgebiete mit jeweiligen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen. Wissenschaftsdidaktik, so verstanden, müßte im Interesse der Vermittlung den vom Forschungsinteresse bestimmten Zentrifugalkräften und die interdisziplinären Verständigungsschwierigkeiten überwinden, die kaum geringer sind als die interdisziplinären.

Eine Didaktik, die dies leisten könnte, scheint einstweilen undenkbar; doch gilt für sie, was v. Hentig in anderem Zusammenhang bemerkte: „Didaktik als Wissenschaft (und nicht als schöpferische Vermittlungskunst) ist im Begriff, sich wenigstens negativ durchzusetzen: Es wird immer mehr Lehrern und Wissenschaftlern bewußt, daß sie uns fehlt.“¹³⁵⁾

Zum Problem der Lernziele: die BAK hat 1968 elf allgemeine Lernziele für ein Hochschulcurriculum formuliert (wobei die Reihenfolge beliebig ist), in deren Mittelpunkt der Begriff des „wissenschaftlichen Verhaltens“ steht¹³⁶⁾: Autonomie; Reflexion auf praktische Anwendung und gesellschaftliche Relevanz; Ökonomie; methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewußtsein; Anwendung des Verfahrens „Hypothese — Verifikation und Falsifikation; Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Motivation; Kreativität; fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Diese Lernziele sind notwendig sehr allgemein und fachunspezifisch. Aufgabe der einzelnen Fächer wäre es nun, diese Ziele anhand fachspezifischer Fragestellungen zu konkretisieren und zu operationalisieren, d. h. der Evaluation (5) zugänglich zu machen. Hier zeigen sich methodische Probleme, etwa die Reduktion der allgemeinen auf spezielle Lernziele, ihre Klassifikation und die Organisation des didaktischen Regelkreises“¹³⁷⁾.

Bei diesen methodischen Problemen ist die C-Forschung im wesentlichen steckengeblieben und kann deshalb der Studienreform nur in begrenztem Maße Hilfe leisten. Curricula im beschriebenen Sinne wären in der IGH insbesondere im Bereich der Grundstudiengänge zu

¹³³⁾ Ebenda.

¹³⁴⁾ H. v. Hentig, Wissenschaftsdidaktik, in: Wissenschaftsdidaktik, a. a. O., S. 13–40; ders., Das Lehren der Wissenschaft (1969), in: Hochschuldidaktik, a. a. O., S. 7–16.

¹³⁵⁾ v. Hentig, Systemzwang, a. a. O., S. 113.

¹³⁶⁾ In: Hochschuldidaktik, a. a. O., S. 61 f.; vgl. auch: Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn 1968³ (= Schriften der BAK 1), S. 15 f.

¹³⁷⁾ Zu einigen Problemen des „Regelkreises“ s. Brigitte Eckstein, Die Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolgs an der Hochschule, in: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 21/März 1971.

erstellen. Dabei geht es um die Entwicklung jeweils eines Fundamentalstudiengangs für die verschiedenen, stärker spezialisierten Fachstudien mit unterschiedlicher Länge und unterschiedlichen Qualifikationszielen. Im Grundstudium müssen die später notwendigen Spezialisierungsprozesse vorbereitet und aus der Sache begründet werden: „Der Student muß also Einsicht in die Funktion der Spezialisierung gewinnen, um jeweils den Stellenwert des Speziellen ermessen zu können und ein Bewußtsein für seine Teilfunktion zu behalten. Gleichzeitig muß durch eine solche Orientierung über Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Spezialisierung in einem Wissenschaftsbereich eine aufgeklärte Wahl des weiteren Studiums ermöglicht werden.“¹³⁸⁾ Ziel dieses Grundstudiengangs ist zudem die systematische Angleichung der Eingangspositionen, da ihm das konsequente Modell die Funktion des ‚Filters‘ und ‚Verteilers‘ zuschreibt. Dabei wird sich das Grundstudium vor allem vor dem hüten müssen, was sehr plastisch als „Grundlagenideologie“¹³⁹⁾ bezeichnet worden ist: das Angebot eines Stoffkanons, der unbefragt deklariert, was im jeweiligen Fach als „fundamental“ und „unbedingt wichtig“ gilt.

Die C-Konstruktion erscheint ferner bei der Erstellung von Studieneinheiten (etwa im Sinne der „Bausteine“) wichtig, die auch im Rahmen des projektierten FIM-Systems („Fernstudium im Medienverbund“)¹⁴⁰⁾ verwendet werden können, zudem bei der Erarbeitung objektiver Studienmaterialien in verschiedenen Bereichen (vor allem in dem methodischen Einführungs- und Kernbereich eines Studiengangs, über den es einen interuniversitären Minimalkonsens der Fachvertreter gibt), die als „vorgefertigte Montageteile“ überregional eingesetzt werden können¹⁴¹⁾.

¹³⁸⁾ Jürgen Raschert, Reform des Curriculum, in: Evers/Rau, a. a. O., S. 4.

¹³⁹⁾ „Grundlagenideologie“: Assistentenschaft der TU Berlin, Arbeitskreis ‚Didaktik des Ingenieurstudiums‘, in: Hochschuldidaktik, a. a. O., S. 87 bis 94; zum Problem des „Grundstudiums“ vgl. auch Eckhard Sperling, Das Dilemma des Lehrens und Lernens, in: Neue Sammlung 11 (1971), H. 1, S. 84.

¹⁴⁰⁾ Anfang 1971 wurde von den westdeutschen Hochschulen die „Hochschulvereinigung für das Fernstudium“ gegründet (6/1971, S. 177). Da sich die FIM-Planungen erst in den Anfängen befinden, dürfte mit einer spürbaren Entlastung der Hochschulen durch das ‚multi-mediale Studium‘ in absehbarer Zeit nicht zu rechnen sein (vgl. Ingo Hermann, Bildungsfernsehen in den siebziger Jahren, in: Politik und Massenmedien, Hrsg. F. Hufen, Mainz 1970, S. 257–271; ders., Wie lange noch? —

b) Hochschuldidaktik

Die Forderung nach HD gehört seit 1966 zu den Gemeinplätzen der Hochschulpolitik. Sie fehlt in keinem der bekannten Gesetze, Resolutionen und GHS-Pläne. Dem Beobachter erscheint sie gelegentlich als *deus ex machina*, der die Probleme der Hochschule aus der Welt schaffen soll, als handliche Formel, die Schwieriges ungebührlich vereinfacht. Auch wer sich der eminenten Wichtigkeit der HD bewußt ist, wird sich gelegentlich fragen müssen, ob HD leisten kann, was von ihr erwartet wird (etwa die Reduzierung der drop out-Quote mit ihren nur schwer zu überschätzenden humanen und sozialen Kosten).

Was ist HD? Folgt man der Systematik Hubers (s. o.), so hat es HD mit der Auswahl und Organisation der Lernsituationen, Lernverfahren und Lehrstrategien zu tun, also mit der optimalen Umsetzung von Inhalten in Prozesse. HD fragt nach der jeweiligen Nützlichkeit der Medien wie ‚direct teaching‘, Buch, Lehrbrief, Diapositiv etc., ferner nach der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen und der optimalen Zuordnung von Lerngegenstand und Veranstaltungstypus (Übungen, Colloquien, Kompaktkurse etc.)¹⁴²⁾. Dabei erweist sich ‚Lernen‘ als soziales Interaktionssystem mit hochkomplexen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren.

Im einzelnen hängt die Wirksamkeit von Lehrveranstaltungen ab:

1. vom Inhalt des jeweiligen Lerngegenstandes und der in der jeweiligen Arbeitsweise verfolgten Absicht der Wissensvermittlung, Förderung des Problemdenkens oder von Motiven und Einstellungen,
2. von dem jeweiligen Adressaten, seinem Wissen, seiner Motivationslage, seinen Fähigkeiten und Absichten und
3. auch von dem jeweils tätigen Dozenten und seinen Wirkungsmöglichkeiten, deren Spielraum zwischen der Rolle des Informationsverarbeiters und -vermittlers, des Grup-

Bemerkungen zum Aufbau eines Medienverbundsystems, in: Frankfurter Hefte 26 (1971), H. 4, S. 338 bis 340).

¹⁴¹⁾ Günther Dohmen, „Universitätsfernsehen“ und „Fernstudium im Medienverbund“, in: Hochschuldidaktik, Karlsruhe 1969 (= Universität Karlsruhe, Referate der Sitzung des Ehrensensats).

¹⁴²⁾ Harm Prior, Formen des Hochschulunterrichts, Ergebnisse einer Umfrage, Hamburg 1969 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik H. 2).

penführers und des ‚Gruppentherapeuten‘ variieren kann.“¹⁴³⁾

Zu 3. wäre zu ergänzen, daß ‚Lernen‘ auch mit dem Kontakt Student-Dozent außerhalb von Veranstaltungen zusammenhängen kann — auch an der Universität bleibt das Lernen dem Lehrer zuliebe als ein Teil der Motivation bestehen¹⁴⁴⁾. HD begreift Lernen also nicht nur als kognitiven, sondern auch als sozialen und affektiven Prozeß. Gerade dieser Hinweis auf die ‚emotionale‘ Komponente könnte dazu beitragen, das Sozialklima im Großbetrieb Hochschule freundlicher zu machen, nicht zuletzt auch im Hinblick auf Lerneffizienz. Vor allem die gruppenspezifischen Arbeiten, die bei der HD immer mehr Interesse finden¹⁴⁵⁾, zeigen die enge Beziehung zwischen Lernfähigkeit Gruppensituation und Persönlichkeitsstruktur: „Die frühere Auffassung, der Lehrstoff bilde den entscheidenden Inhalt, die Technik des Lehrens sei eine notwendige Ergänzung . . ., erfährt bei konsequenter Anwendung gruppenspezifischer Prinzipien fast eine Umkehr: Die Mitglieder einer Gruppe sind nicht ohne weiteres in der Lage, real zu lernen, bevor nicht ihre tatsächlichen Beziehungserwartungen und -befürchtungen untereinander und den Lehrenden gegenüber soweit geklärt sind, daß sie erwartungsfrei die Wirklichkeit wahrnehmen können.“¹⁴⁶⁾

Auf die Beziehung zwischen Persönlichkeitsstruktur, Sozialerfahrung und Lernbereitschaft weist der Begriff der Motivation hin, der heute zum gängigen Vokabular der HD zählt; hier wird zwischen primärer (intrinsischer) und sekundärer (extrinsischer) Motivation unterschieden¹⁴⁷⁾, wobei wiederum jeweils tätigkeits- und situationsspezifisch differenziert

werden muß. Wenn auch die Beziehung zwischen Motivation und Lernen eindeutig nachgewiesen ist¹⁴⁸⁾, ist heute noch nicht zu sehen, wie die Orientierung einer (einheitlichen) Studienorganisation an (unterschiedlichen) Motivationen geleistet werden könnte. Zum Beispiel hat Helge Pross mit dem Hinweis auf Leibfrieds und Lefévres Kritik an den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Studienreform (1966), die eine strengere Reglementierung der Studiengänge, besonders in den Philosophischen Fakultäten vorsahen, darauf aufmerksam gemacht, daß „Zwischenprüfungen und andere Leistungskontrollen . . . für die durchschnittliche Studentin eine andere, positivere Bedeutung als für viele männliche Studierende“ haben¹⁴⁹⁾.

Ein anderes Arbeitsfeld der HD, das eng mit den Fragen der Motivation verbunden ist, ist die Problematik der Prüfungen. Steinbuch hat kürzlich auf ein Unding des bundesdeutschen Prüfungsmodus hingewiesen: „An amerikanischen Universitäten ist es meist üblich, schriftliche Prüfungen ohne Aufsicht durchzuführen, die Studenten gehorchen ihrem ‚Honor-Code‘, der sie dazu verpflichtet, illegale Methoden bei der Prüfung weder zu benutzen noch deren Benutzung durch andere zu dulden. Auch hier zeigt die Erfahrung, daß eine solche Art der Prüfung in unserem Land durch uralte Bräuche verhindert wird. Deshalb werden dieselben Menschen, die wenige Monate später als ‚Akademiker‘ in unserer Gesellschaft einen relativ hohen Status beanspruchen, kurz vorher noch bei Prüfungen durch penible Aufsicht am ‚Spicken‘ gehindert. Es gibt wenig Tatbestände, welche die Untauglichkeit unserer akademischen Tradition zur Erziehung intellektuell und moralisch hochwertiger Akademiker deutlicher demonstrieren.“¹⁵⁰⁾ Es geht bei der hochschuldidaktischen Diskussion der Prüfung nicht um die polemische Alternative zwischen Abschaffung oder Beibehaltung, sondern um die Frage nach ihrer Funktion, von der dann Prüfungsstruktur, -inhalt und -zeitpunkt

¹⁴³⁾ Emil Schmalohr, Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 59; vgl. auch Johannes Weinberg, Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg, in: Hans Tietgens, Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967, S. 247—262.

¹⁴⁴⁾ Was stört Studenten am Unterricht?, in: Neue Sammlung 9 (1969), S. 39.

¹⁴⁵⁾ Harm Prior, Gruppendynamik in der Seminararbeit, Hamburg 1970 (=Blickpunkt Hochschuldidaktik H. 11).

¹⁴⁶⁾ Tobias Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 88.

¹⁴⁷⁾ Beispiel eines primär Motivierten ist ein Schüler, der in einem selbsterrichteten Labor Experimente durchführt; sekundär ist er motiviert, wenn er nur dann Schulaufgaben macht, weil die Eltern mit Strafen drohen oder weil er eine gute Note erhofft (Gerhard Portele, Intrinsische Motivation in der Hochschule, Hamburg 1970 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik H. 12) S. 7).

¹⁴⁸⁾ Heinz Heckhausen, Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Begabung und Lernen, a. a. O., S. 193—228; ders., Zur Bedeutung moderner Lernmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik, in: Wissenschaftsdidaktik, a. a. O., S. 99—108; ferner: Manfred Sader u. a., Kleine Fibel zur Hochschuldidaktik, München 1970, S. 26 ff. Dieses Buch, das vier Psychologen geschrieben haben, ist ohne Zweifel die z. Z. beste Arbeit zum Thema ‚Hochschuldidaktik‘.

¹⁴⁹⁾ Helge Pross, a. a. O., S. 49 f.

¹⁵⁰⁾ Karl Steinbuch, Falsch programmiert, Stuttgart 1968, S. 168.

abzuleiten sind. Insgesamt hat die HD hier eine Reihe interessanter Ergebnisse und Vorschläge vorgelegt¹⁵¹⁾.

Im Vorhergehenden wurde deutlich, daß sich HD nicht nur mit den Adressaten, den Studenten, beschäftigt, sondern auch, ein relativ wenig erörtertes Thema, mit dem Dozenten. Die akademische Lehre, die sich an den Einsichten der HD orientiert, verlangt vom Dozenten ein erhebliches Engagement¹⁵²⁾, wobei guter Unterricht im Universitätssystem bislang kaum gelohnt wird¹⁵³⁾. „Eine entscheidende Beeinträchtigung jedes Engagements

und erst recht einer ständigen Arbeit in didaktischen Fragen ergibt sich daraus, daß theoretische Reflexion der Wissensvermittlung . . . oder praktische, erfolgreiche Neuerungen im Unterricht . . . für die akademische Karriere gegenüber Leistungen in der Forschung nicht ins Gewicht fallen. Einer der objektiven Gründe dafür dürfte sein, daß sich die Leistungen im Bereich der Lehre bisher nicht so mühelos objektiv nachweisen lassen. Hilfen zu diesem Punkt müssen noch erfunden werden; ‚Lehrproben‘ allein wären ein zu fragwürdiges Mittel.“¹⁵⁴⁾

VII. Fazit

„Die moderne Gesellschaft ist eine Gesellschaft der Massenausbildung auch auf der Hochschulstufe.“¹⁵⁵⁾ Die Gesamthochschule, insbesondere in ihrer integrierten Form, versteht sich als organisatorische Antwort auf diese politische Entscheidung. Sie will (im Vergleich zum bisherigen Hochschulsystem) für weniger Geld mehr Menschen besser ausbilden, zugleich, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten, an der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ festhalten. Ob sie diese Versprechungen einlöst oder vor ihren eigenen Aporien kapituliert, steht heute noch dahin. Zudem mag sich zeigen, daß das Engagement der Politiker für Gesamthochschulen erlahmt, wenn sich die Erkenntnis durchsetzt, daß die bloße Integration des Mangels keinen Überfluß bringt.

Aber das sind Spekulationen. Heute stellt sich die sehr praktische Frage: Wer soll die Gesamthochschule verwirklichen, wer soll die Reformarbeit leisten? Die Kultusverwaltungen klagen über den Mangel an qualifizierten Mitarbeitern, desgleichen die Planungsstäbe der

Universitäten. An den Hochschulen führt das Übermaß der Ausschüsse zur permanenten Überlastung der Engagierten. Sie können aus „Arbeitsüberlastung und auf Grund des mit ihrer Arbeit verbundenen Lernzwangs nicht ausreichend informiert sein, sie werden sich nicht genügend über ihre Ziele einig, und es ist aus allen diesen Gründen oft ein zu großer Entscheidungsaufwand und eine dennoch geringe Entscheidungsqualität festzustellen“¹⁵⁶⁾.

Auf die Dauer dürften im Hochschulbereich die Appelle an die Freiwilligkeit abgenutzt sein; hier wäre zu prüfen, ob die Reformarbeit nicht honoriert werden könnte, etwa durch Sitzungsgelder oder durch Reduzierung der Lehrpflichten. Diese Leistungen müßten als ‚Innovationsinvestitionen‘ verstanden werden. Dies freilich würde die mögliche Frontbildung der Hochschule gegenüber den staatlichen Instanzen voraussetzen, die einen inneruniversitären Konsens verlangt, der, abgesehen von der notorischen Unfähigkeit der Hochschulen zu korporativem Handeln, in der aktuellen Situation nicht leicht zu erzielen sein dürfte.

Nochmals: Wer soll die angestrebten ‚inhaltlichen‘ Reformen leisten? Erschwert werden sie zudem durch Kontaktsperren — etwa durch Ressentiments und Sprachbarrieren — zwischen Hochschule und Kultusverwaltung, vielleicht auch zwischen den hauptamtlichen akademischen Planern und den akademischen Selbstverwaltungsorganen und zwischen den Lehrkörpern der künftigen Teilhochschulen.

¹⁵¹⁾ Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem, Hrsg. M. Schütz, H. Skowronek, W. Thieme, Hamburg 1969 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 1); Sader, a. a. O., S. 95 ff.

¹⁵²⁾ Ein gutes Beispiel dafür gibt Horst Rumpf, Eine andere Hochschuldidaktik. Bericht von einem Konstanzer Kompaktkurs, in: Frankfurter Hefte 26 (1971) H. 5, S. 381—388.

¹⁵³⁾ Sperling, Was stört die Studenten am Unterricht?, a. a. O., S. 39.

¹⁵⁴⁾ Ludwig Huber, Thesen zu den Aufgaben der Hochschuldidaktik, in: Hochschuldidaktik, a. a. O., S. 61; vgl. auch Schelsky, Abschied, S. 22.

¹⁵⁵⁾ Carlo Schmid, Wissenschaft und Forschung, in: Perspektiven. Sozialdemokratische Politik im Übergang zu den siebziger Jahren, Reinbek bei Hamburg 1969, S. 72.

¹⁵⁶⁾ Peter Jokusch, Entscheidungsbildung bei der Bedarfsplanung wissenschaftlicher Hochschulen, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen VII (1969), S. 42.

Hinzu kommt, daß die Gesamthochdiskussion vor einer Reihe von Fragen steht, auf die wir bestenfalls hypothetische oder Teilantworten haben. Ebenso wenig wie heute ernsthafte Prognosen darüber angestellt werden können, ob die Gesamthochschule die Hochschulprobleme löst oder nur die alten durch neue ersetzt, ist die Gefahr von der Hand zu weisen, daß der ‚Erfolgszwang‘ die politischen Instanzen verführt, Institutionen miteinander zu verklammern, ohne zuvor vom Arbeitsinhalt dieser Institutionen her die Voraussetzung dafür geschaffen zu haben. Dies freilich hieße,

die inhaltliche Immobilität mit progressiven Begriffen zu verschleiern, was freilich niemand außer den unmittelbar Beteiligten und (soweit es sich um Hochschulangehörige handelt) Betroffenen merkt, die es dann vermutlich vorziehen zu schweigen, sei es, weil sie sich ohnehin nicht zu Gehör bringen könnten, sei es, weil ihre Klagen als Plädoyer pro domo abgestempelt werden würden.

Noch ist also offen, ob sich die Gesamthochschule als Königs- oder Holzweg in die Hochschullandschaft der achtziger Jahre erweisen wird.

Die Stiftungsuniversität in der bildungspolitischen Diskussion

Pro und Kontra

Einleitende Bemerkungen

In die bildungspolitische Diskussion der letzten Zeit mischten sich zunehmend Überlegungen zur Frage privater und gesellschaftlicher Initiativen in Wissenschaft, universitärer Forschung und Hochschulwesen. „Stiftungsuniversität“ bzw. „Privathochschule“ — einerseits Begriffe aus der Tradition des deutschen Hochschulwesens, andererseits Konzepte und Modelle für ein zukunftsorientiertes Hochschulwesen — gehören dabei zu den umstrittensten Begriffen. Die Kontroverse der letzten fünf Jahre weist eine breite Skala von Motiven und Begründungen auf, die sich vom traditionellen Verständnis von Wissenschaft und Universität bis zur reinen Gesellschaftsfunktionalität erstreckt. Darüber hinaus ist die Diskussion bestimmt durch Interessenkonflikte und tiefgreifende ideologische Auseinandersetzungen wissenschaftlicher Gruppen und gesellschaftlicher Organisationen.

Der umfangreiche Katalog von Argumenten für und wider eine Stiftungsuniversität zeigt, welche nachdrückliche Unterstützung und Bereitschaft zur Förderung ein solches Projekt findet, aber auch, auf welche strikte Ablehnung es stößt. Die Argumente reichen von Innovation, neuen Impulsen für die Hochschulreform, Überwindung der derzeitigen Hochschulsituation, Entlastung der Hochschulen, effektiver und praxisorientierter Bildung bis zu Kapitalabhängigkeit der Wissenschaft und Ausbildung sowie ihrer Manipulation durch die Geldgeber. Das Engagement im Hochschulwesen wird von den Befürwortern nicht zuletzt mit der ge-

samtgesellschaftlichen Verantwortung begründet. Das umstrittene jüngste und zum Politikum gewordene Projekt des Wissenschaftszentrums in Berlin zeigt, wie schwierig der Versuch einer Realisierung ist; wobei es sich hierbei — das muß mit aller Deutlichkeit betont werden — nicht um ein Modellbeispiel der Stiftungs- bzw. Privatuniversität handelt. Es ist nicht unbegründet auf Widerstand und Ablehnung gestoßen. Als Beispiel

Inhalt

Einleitende Bemerkungen
Stiftungen
Stiftungsuniversität und Hochschulreform
Die verfassungsrechtliche Situation
Die bildungspolitische Diskussion
Privathochschule im Ausland
Deutsche Beispiele
Zusammenfassung
Auswahlbibliographie

einer idealen Stiftungs- bzw. Privatuniversität, wie sie im folgenden diskutiert wird, kann es nicht dienen.

Der Begriff „Stiftungsuniversität“ an sich bezeichnet nur die Rechtsform und die Art der Finanzierung. Die Kritik hingegen entzündet sich vor allem an dem Begriff „Privathochschule“, einer von außerstaatlichen, also gesellschaftlichen Trägern unterhaltenen Bildungsinstitution. Die Frage privater und gesellschaftlicher Beteiligung im Hochschulwesen steht erneut und verstärkt zur Diskussion und

bedarf einer gründlichen Analyse der bisherigen Situation und einer eingehenden Beschäftigung unter den Aspekten des gesellschaftlichen Anspruchs und der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung gegenüber dem Bildungswesen. In diesem Zusammenhang stehen die Fragen, ob und in welcher Form die Realisierung privat- und gesellschaftsgetragener Projekte im Wissenschafts- und Hochschulbereich sinnvoll sind, worin die Probleme bestehen und welche Chancen es für eine Realisierung

Stiftungen

Das Stiftungswesen ist in der Bundesrepublik noch unterentwickelt, während es im öffentlichen Leben etwa der USA einen breiten Raum einnimmt. Nicht zuletzt den amerikanischen Stiftungen sind moderne Einrichtungen im bundesdeutschen Bildungswesen zu danken; so hat sich z. B. die Ford-Foundation stark für die Freie Universität Berlin engagiert.

Gernot Gather weist in einem Bericht über Stiftungsinitiativen im amerikanischen Bildungswesen den Stiftungen als „Elementen der Unabhängigkeit“ von der staatlichen Administration vor allem drei Funktionen zu:

1. Die *initiative Funktion*: „Die Stiftungen wirken gegenüber staatlichen Tätigkeiten initiativ. Sie wollen nur erste Anstöße geben in der Erwartung, daß später einmal der Staat Aufgaben übernimmt, auf deren Dringlichkeit die Stiftungen nur öffentlich aufmerksam machen wollen. Stiftungen verstehen sich also als eine Art ‚geistiger Entwicklungshilfe‘. Den Stiftungen ist die Beunruhigung der Öffentlichkeit über das bisherige Versagen des Staates auf diesen Gebieten gelungen. Der Staat wurde unter Druck gesetzt.“¹⁾

2. Die *Komplementärfunktion*: „Stiftungen treten aber auch komplementär zum Staate auf, sei es, daß der Staat Stiftungsvorhaben unterstützt oder daß Stiftungen staatliche Aktivitä-

ten ergänzen. So beschränken sich Stiftungen nicht darauf, nur Lückenbüßer zu sein, sondern sie erheben den Anspruch, als gleichwertige Partner anerkannt zu werden, und sie setzen sich auch als solche durch.“²⁾

Im folgenden wird versucht, die Bedeutung der Stiftung im öffentlichen Leben zu analysieren und anschließend die Problematik staatliche Hochschule — gesellschaftsgetragene Hochschule zu untersuchen und die jeweiligen Merkmale zu verdeutlichen.

3. Die *kontradiktorische Funktion*: „Schließlich sind Fälle nicht selten, in denen die Stiftungen kontradiktorisch zum Staat handeln. Erwähnt sei nur, daß zum Beispiel die von einer Stiftung getragene und aus privaten Mitteln finanzierte Tulane University in New Orleans dank dieser Unabhängigkeit die Möglichkeit hat, sich eindeutig gegen die Neger-Segregation zu stellen, während der benachbarten Staatsuniversität diese Möglichkeit versagt bleibt, wollen die Professoren nicht Gefahr laufen, ihres Amtes verlustig zu gehen.“³⁾

Stiftungen sind so Ausdruck einer ‚mündigen Gesellschaft‘, die auf dem Gebiet der öffentlichen Wohlfahrt der staatlichen Legislative und Exekutive eigene Maßnahmen voran- bzw. entgegengestellt. Die Gesellschaft zwingt damit den Staat — außer mit den in der parlamentarischen Demokratie üblichen politischen Mitteln —, sich mit speziellen Problemen und Mißständen auseinanderzusetzen und diese möglichst zu beheben. Während der Staat in der Regel auf dem Gebiet der öffentlichen Wohlfahrt statisch agiert, haben die Stiftungen die Chance, neben der erwähnten ‚Lücken-

¹⁾ Gernot Gather, Stiftungsinitiativen im Bildungswesen, in: Offene Welt, Nr. 72, Juni 1961, S. 145 f.

²⁾ Ders., a. a. O., S. 147 f.

³⁾ Ebenda, S. 148.

büßerfunktion' eine ‚Schrittmacherfunktion' zu übernehmen. Die großen Stiftungen in der Bundesrepublik, insbesondere die Stiftung Volkswagenwerk mit ihren Initiativprojekten „Deutsches Institut für Fernstudien“ und „Hochschul-Informationssystem“ (HIS), haben bereits vielfältige Anregungen für die staatliche Wirksamkeit gegeben.

Daneben führen Stiftungen oft auch Wettbewerbssituationen herbei und zwingen staatliche Institutionen zur Konkurrenz und Offenheit. So wird über die amerikanischen Stiftungsuniversitäten berichtet: „Diese Stiftungen sind Ausdruck der Bürgerinitiative. Die von ihnen getragenen Anstalten konkurrieren untereinander und mit den staatlichen Institutionen um qualifizierte Schüler, Studenten und Lehrer, um interessante Forschungsvorhaben, um Experimente und Neuerungen aller Art, — das gesamte amerikanische Bildungswesen befindet sich auf diese Weise in unaufhörlicher Bewegung. Und die Schulen, Hochschulen und Forschungsstätten müssen sich zugleich, eben wegen ihrer Konkurrenzlage, dem Verständnis der Gemeindemitglieder, der potentiellen Stifter, kurz, der Bürger, transparent machen. Wo der Besucher in Deutschland oft antichambrieren und mühevoll Informationen erbitten muß — und sie oft nicht erhält —, findet er in Amerika allenthalben offene Türen.“⁴⁾

Eine entsprechende Modell- und Wettbewerbssituation herbeizuführen ist die Absicht der Initiatoren einer Stiftungsuniversität in der Bundesrepublik.

Eine solche Privathochschule allerdings muß nicht unbedingt die Rechtsform einer Stiftung haben. Aus verschiedenen — u. a. steuerlichen — Gründen würde sich auch die Rechtsform eines eingetragenen Vereins empfehlen. Entscheidend ist jedoch — deshalb der Begriff „Stiftungsuniversität“ —, daß einmalig eine sehr große Summe von einem oder mehreren Spendern zur Verfügung gestellt wird, so daß der Unterhalt der Privathochschule allein aus den jährlichen Zinsen dauernd gewährleistet ist. Sind das Stiftungskapital und dessen regelmäßiger Ertrag gegeben, so entfällt auch eine der heftigsten Kritiken, die sich an den Privathochschulen der USA orientieren: Da dort oftmals das Stiftungskapital zu klein bzw. nicht vorhanden ist, sind jene Universitäten auf regelmäßige und einmalige Spenden von Förderern, Industrie und ehemaligen Studenten sowie auf staatliche Forschungsaufträge angewiesen. Die Abhängigkeit der Universität von ihren Geldgebern liegt in einem solchen Falle klar auf der Hand. Durch die „Stiftungsuniversität“ mit einem ausreichenden Kapital soll einer solchen möglichen Abhängigkeit vorgebeugt werden.

Stiftungsuniversität und Hochschulreform

Stiftungsuniversitäten sind im deutschen Hochschulwesen keine Novität. Dennoch wird die gegenwärtige Forderung nach Einrichtung einer Stiftungsuniversität als Modellhochschule als neuartig, fremd und utopisch empfunden. Eine solche „staatsfreie“ Institution würde aber in der jetzigen Hochschulreformdiskussion wesentliche Akzente setzen können. Entsprechende Anstöße könnten auch — noch ohne reale Gründung — bereits durch das Gedankenmodell einer Privathochschule gege-

ben werden, besonders dann, wenn es als Politikum verstanden wird.

Die Forderung nach der Errichtung einer staatsfreien und gesellschaftstragenen Universität entstand erst — abgesehen von einer ersten Initiative der katholischen Kirche — während der Diskussion um die Hochschul- und Studienreform. Die Krise der bundesdeutschen Hochschulen konnte, das zeigte sich bereits seit den Denkschriften des SDS von 1961, nicht mehr durch Einzelmaßnahmen der Hochschulen selbst bewältigt werden. Die Probleme waren grundlegender Natur. Es bedurfte einer strukturellen Veränderung des gesamten

⁴⁾ Christian Graf v. Krockow, Bürgerinitiative als Bildungs-Problem, in: Offene Welt, Nr. 97/98, Juni 1968, S. 240.

Hochschulwesens. Dies wurde deutlich, als sich zunehmend politische Gremien mit diesen Problemen beschäftigten. Dennoch brachten nur wenige Politiker und Professoren Verständnis für die umfassende Krisis des Hochschulwesens auf. Die Schuld beispielsweise an den angeblich überlangen Studienzeiten wurde den Studierenden zugeschoben. Eine Reformbewegung anstelle reformistischer Einzelmaßnahmen, die zu Lasten der Studenten gehen, ließ die Preisgabe traditioneller Bindungen, Gewohnheiten und Vorrechte befürchten. Das vordringliche Problem schien für alle Seiten lediglich die Überprüfung der Universitäten zu sein, dem durch Zulassungsbeschränkungen, Befristung des Studiums, Zwangsexmatrikulation und Stipendienentzug begegnet werden sollte. ‚Geregelte‘ Forschung und Lehre sollten durch Disziplinarmaßnahmen aufrechterhalten werden. Politiker und Professoren überspielten durch den Ruf nach Ordnung die Tatsache, daß das Recht der Studenten auf Ausbildung durch eine völlig ‚ungeordnete‘, unrationelle und nicht überprüfbare Forschung und Lehre von seiten des akademischen Lehrkörpers seit längerem nicht mehr gewährleistet war.

Neben dieser inneren Krise der Universitäten wurde, ausgelöst durch die ‚Kuby-Affäre‘ an der Freien Universität Berlin, durch Demonstrationen der Studenten, Assistenten und einzelner Professoren die Öffentlichkeit auf einen weiteren Mißstand aufmerksam gemacht: das undemokratische Eigenleben der Universitäten und die mangelnde Verbindung zur Gesellschaft.

Während der zunehmend ideologischen Auseinandersetzung zwischen Traditionsbewahrung, Reform und revolutionärer Umgestaltung bemühten sich verschiedene Gruppen in den wissenschaftlichen Institutionen und Parteien wie auch einzelne Politiker um neue Konzeptionen und Modelle, die der bundesrepublikanischen Gesellschaftsordnung entsprechen bzw. für deren Entwicklung eine Schrittmacherfunktion übernehmen sollten. Doch bewegten sich fast alle Vorschläge im Rahmen der traditionellen Universitätsstruk-

tur. Lediglich die Humanistische Studentenunion (HSU) brachte einen kaum beachteten Vorschlag für eine genossenschaftlich getragene Universität zur Diskussion.

Auch die in erster Linie vom SDS begründete „Kritische Universität“ war als Gegenuniversität zur staatlichen Universität bzw. als wissenschaftliches Organ der Studentenschaft innerhalb der staatlichen Universität geschaffen. Sie setzte sich damit der gleichen Kritik aus, die Kuby der als Gegenuniversität zur Ostberliner Humboldt-Universität gegründeten „Freien Universität Berlin“ vorwarf: als Gegenuniversität unfrei zu sein. Wenngleich die „Kritische Universität“ als Gegenuniversität, als Interessenorgan und letztlich zur wissenschaftlichen Untermauerung außeruniversitärer, politischer Aktivitäten geschaffen wurde, so wird hier doch der Ansatz deutlich, aus der staatlichen Universität auszubrechen bzw. ein Organ zu bilden, das die bestehende staatliche Universität völlig umstrukturiert. Dieser Versuch ist zwar gescheitert, aber durch die inzwischen eingetretene Bewußtseinsänderung der Studentenschaft nicht ohne Folgen geblieben.

In der Motivation der Berliner „Kritischen Universität“ war bereits ihr Ende angezeigt: Sie sollte bei den Studenten das „Interesse an Sicherheit und Erfolg in ihrer künftigen beruflichen Entwicklung“ als ein „unmittelbares Interesse an einem lebendigen und ökonomisch organisierten Studium, unter Vermeidung sinnloser und unproduktiver Arbeit“ und als ein „Interesse an der Erhaltung ihrer persönlichen Freiheit und der politischen Grundrechte gegen staatliche Übergriffe und sozialen Druck“ aufzeigen⁵⁾. Es wurden damit aber lediglich Probleme der Studienreform und der Einsicht in gesellschaftliche Verhältnisse berührt.

Eine grundsätzliche Kritik und der Ansatz zu einer genossenschaftlich getragenen außerstaatlichen Universität findet sich dagegen bei

⁵⁾ „Kritische Universität“, hrsg. vom ASTA der FU, Berlin 1967, S. 2.

dem erwähnten Konzept der Humanistischen Studentenuunion:

„Will man die bisherige Taktik engagierter Studenten und ihrer Studentenvertretungen kritisieren, so fällt neben der bereits fast überwundenen Form des unreflektierten, nicht gesellschaftsbezogenen Pragmatismus dessen neue, noch hilfloser anmutende Variante auf: die ‚Überbau-Revolution‘. In einigen Universitäten scheint der Fehlschluß von der Unveränderbarkeit des Systems bereits so weit verbreitet zu sein, daß man sich als schönsten Erfolg studentischer Politik den Auszug der ‚Antiautoritären‘ aus der Hochschule, etwa in Form einer permanenten (für die Masse erwiesenermaßen nicht attraktiven) ‚Kritischen Universität‘ vorstellt, um dort den an sich selbst und vergeblich an die etablierte Universität gestellten wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Wenn man davon überzeugt ist, daß z. B. das Ordinariatsprinzip entscheidend dazu beiträgt, Studenten und ‚Mittelbau‘ an ihrer wissenschaftlichen Entfaltung zu hindern, kann man schon um der eigenen Glaubwürdigkeit willen keine Vorschläge akzeptieren oder gar selbst formulieren, die auf dessen Stützung oder Perpetuierung hinauslaufen, auch wenn dies mit dem, den Studenten mit Recht nicht einleuchtenden, Hausmittelchen der Parität (welcher auch immer) überspielt wird.“

Die Negation der bestehenden Universität und die Strategie der Aufdeckung ihrer Widersprüche wird nicht aufgegeben, sondern als in sich geschlossene, zu verwirklichende Utopie konkretisiert. Das hier vorgelegte Diskussionsmodell erhebt den Anspruch, die bestehenden und geplanten Formen der universitären Organisation an Rationalität zu übertreffen und in dem Sinne ‚rationell‘ zu sein, daß es das Niveau der wissenschaftlichen Arbeit durch die Kooperation der dabei Beteiligten verbessern kann.“⁶⁾

⁶⁾ Humanistische Studentenuunion, Bundesvorstand: Die Universität als Genossenschaft, Frankfurt/M., 27. 6. 1968, S. 2 f.

Der Entwurf der HSU hat, und deshalb ist er — ansonsten leider unbeachtet — für die Hochschulreform und auch für die Privatuniversität von großem Interesse, das Prinzip der Hochschullehrer als Beamte auf Lebenszeit aufzugeben.

Der § 14 des Verfassungs-Entwurfs lautet:

„Die Berufungsverträge können Kündigungsfristen von drei bis fünf Jahren vorsehen. In beiderseitigem Einvernehmen zwischen Dozent und Fachgruppe kann das Arbeitsverhältnis auch kurzfristiger beendet werden. Erfüllt ein Dozent Verpflichtungen seines Berufungsvertrages wiederholt nicht, so kann die Vollversammlung der Fachgruppe mit $\frac{2}{3}$ Mehrheit seine Entlassung beschließen, die vom Geschäftsführer des Fachbereichs im Einvernehmen mit dem Universitäts-Rat vorgenommen wird.“

Obwohl die HSU eine staatliche Finanzierung ihrer ‚genossenschaftlichen‘ Universität vorsieht — an sich ein völlig neues Modell im Genossenschaftswesen —, fasziniert der in sich geschlossene Entwurf einer konkreten Utopie und der Ausbruch aus dem Beamtenrechts-Rahmengesetz; beides im Modell der Privathochschule eingebaute Initiativen.

Bezeichneten die Studenten ihr Modell als ‚Utopie‘, die zu verwirklichen allerdings durchaus die zuständigen politischen Entscheidungsträger befugt seien, so waren bei den zu dieser Zeit gegründeten bzw. konzipierten sogenannten ‚Reform-Universitäten‘ Bochum, Bielefeld, Konstanz und Dortmund grundlegende Reformen nicht zu verzeichnen. Die von der Politik angekündigten ‚Reformen‘ erstreckten sich lediglich auf kleine organisatorische Änderungen und auf ausgeglichene Arbeitsmöglichkeiten für die Professoren. Prof. Schelsky, Mitbegründer der tatsächlich traditionellen ‚Reform‘-Universität Bielefeld, weist der Politik den Mangel an Initiativen zu:

„Zumindest aber in einem Falle hätte eine dezidierte Reformpolitik den Landeskultusministern und sogar dem Bund freigestanden: in der Errichtung neuer Universitäten. Selbst die

Gutachten des Wissenschaftsrates haben immer wieder darauf hingewiesen, daß die neuen Universitäten zu einem Experimentierfeld und damit zu einem entscheidenden Ansatz der Hochschulreform genutzt werden sollten. Obwohl bei diesen Neugründungen alle Entscheidungsgewalten bei den Landeskultusministern lagen und auch der Bund über seine finanziellen Zuschüsse erheblichen Einfluß auf strukturelle Entscheidungen hätte nehmen können, ist dieses Instrument der Hochschulreform von den staatlichen Instanzen kaum genutzt worden.“⁷⁾

Schelsky will freilich trotz einer sonst so engagiert vorgetragenen Kritik lediglich innere ‚strukturelle‘ Änderungen. Das System des staatlichen Hochschulmonopols, eingebettet in Hochschulgesetze, Beamtenrechts-Rahmengesetz sowie der den Universitäten außerwissenschaftliche Verpflichtungen auferlegenden staatlichen Prüfungsordnungen, wird in seinem kürzlich erschienenen Buch „Abschied von der Hochschulpolitik“ nicht einmal berührt.

Andere politisch aktive Wissenschaftler, wie etwa die Professoren Froese und Pöggeler, stellen dagegen das staatliche Hochschulmonopol in Frage: „Bei den bisherigen Überlegungen zur Hochschulreform ist in unserem Lande erstaunlich wenig erwogen worden, wie das Hochschulwesen durch freie Initiativen von Bürgern und Verbänden demokratisiert werden könnte.“⁸⁾

Die Kritik von Prof. Abelein geht in die gleiche Richtung: „Das deutsche Hochschulwesen befindet sich in einer wenig beneidenswerten Lage. Einerseits steigt die Zahl der Studierenden und Studienbewerber sprunghaft und wird sich Mitte nächsten Jahrzehnts auf eine Marge von etwa 500 000 Studenten einzupendeln beginnen. Auf der anderen Seite sind weder die Bemühungen der staatlichen Träger erfolgreich, die Kapazitäten dem An-

sturm auf die Hochschulen anzupassen, noch haben sich die Hochschulen selbst dazu in der Lage erwiesen, durch organisatorische Reformen und eine grundsätzliche Neuordnung des Studiums die Diskrepanz zwischen Nachfrage und Angebot zu verringern . . . In der Debatte fehlt es an Modellvorstellungen konstruktiver Utopie. So kleben beispielsweise alle Reformkonzepte an der Prämisse, daß Hochschulen vom Staat errichtet und unterhalten werden, wobei die Ansichten über die staatliche Einflußnahme und Kontrolle dann weit auseinanderklaffen. Nicht zuletzt aufgrund ausländischer Beispiele muß gefragt werden, wieso die staatliche Trägerschaft zum konstituierenden Merkmal der deutschen Hochschule gehört. Unverständlich ist, daß die ‚progressiven Studenten‘ zwar private Monopol Tendenzen, nicht aber das unübersehbare staatliche Hochschulmonopol brechen wollen.“⁹⁾

Diese beiden Stimmen, herausgegriffen aus einer Vielzahl von Diskussionsbeiträgen, machen einen neuralgischen Punkt in der Reformkritik deutlich, der bislang kaum beachtet wurde: Das staatliche Monopol im Hochschulbereich ist eine wichtige Ursache der noch nicht bewältigten Hochschulkrise und ein Reformhemmnis.

Die Kritik an den traditionellen Universitäten läßt sich, wenn auch nur sehr pauschal, unter wenigen Punkten zusammenfassen; gleichzeitig werden die Alternativfunktionen und Wesensmerkmale einer Privathochschule sichtbar. Durch die Errichtung einer Privathochschule könnten überwunden werden:

1. „Die Tätigkeit der Hochschullehrer in der Regel als Beamte auf Lebenszeit bzw. in darauf gerichteten Vorbereitungspositionen (Assistent, Privatdozent, außerplanmäßiger Professor) und ihre darauf basierende unkontrollierte ‚absolutistische Machtausübung‘;
2. der staatliche Einfluß auf die Hochschulen in ihrer Aufsichts- und Kontrollfunktion (durch

⁷⁾ Helmut Schelsky, Abschied von der Hochschulpolitik oder Die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Bielefeld 1969, S. 83.

⁸⁾ Franz Pöggeler, Hochschulen als Stiftungen, in: Politisch-Soziale Korrespondenz 1969/7/8.

⁹⁾ Manfred Abelein, Plädoyer für eine Stiftungsuniversität, in: Kulturpolitischer Informationsdienst 1968/20.

die Genehmigungspflicht von Satzungen und Ordnungen, durch Einzelfinanzierung, durch die Berufungspraxis);

3. die mangelnde Mitwirkung aller betroffenen Hochschulmitglieder an den Entscheidungen der Hochschulorgane; dies betrifft sowohl die hochschulpolitischen Entscheidungen wie die Mitwirkung bei der Gestaltung der Studiengänge und der Prüfungsordnung, wie die Mitwirkung in der Forschung.

4. die Negation bestehender Konflikte in der ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘; dargestellt in der akademischen Disziplinarordnung, der Vertraulichkeit der Sitzungen der Hochschulorgane und dem Kollegial- und Einstimmigkeitsprinzip (insbesondere in den Fakultäten);

5. die fehlende Einheitlichkeit des tertiären Bildungssektors bzw. die Stufung des Hochschulwesens in Universitäten, technische und andere wissenschaftliche Hochschulen, pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und höhere Fachschulen (einschließlich Akademien und Seefahrtsschulen) — die Hochschulgesamtpläne von Dahrendorf und Evers haben hier bereits Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt;

6. der fehlende Praxisbezug des Studiums und die den späteren Berufsmöglichkeiten und -funktionen nicht mehr entsprechenden Studiengänge und Prüfungsanforderungen.

Eine privatrechtliche Hochschule, die als Anstalt des privaten Rechts keine beamteten Hochschullehrer kennt, die von gesellschaftlichen Gruppen getragen wird, die nicht durch Tradition und staatliche Auflagen belastet ist und in deren Organen alle Hochschulmitglieder angemessen vertreten sind, könnte ein Modell zur Lösung dieser Probleme sein.“¹⁰⁾

Der Vorzug der privatrechtlichen Stiftungsuniversität besteht vor allem darin, daß sie unbelastet von einer Tradition sich neue Ziele setzen und wegweisende Veränderungen vornehmen kann. So werden sich hier leichter

¹⁰⁾ Vgl. Dietrich Urbach, Die Stiftungsuniversität als Modell, in: Die neue Gesellschaft, 1968, H. 5, S. 384 f.

eine demokratische Struktur, neue Ausbildungsgänge, die Aufnahme neuer wissenschaftlicher Fachrichtungen, neue Abschlüsse des Studiums, bessere Curricula und ein neues Wissenschaftsverständnis schaffen lassen. Besonders aber wird die Privathochschule einen wesentlichen Beitrag leisten zu einer größeren Praxisorientiertheit in Forschung, Lehre und Studium. Dies insbesondere durch die höhere und leichtere Mobilität des Lehrpersonals, das nunmehr wechseln kann zwischen wissenschaftlicher Tätigkeit, Staats- und Verbandsverwaltung, Wirtschaft, Kultur und Presse. Daß der mit dieser personalen Mobilität verbundene Vorzug einer stärkeren Verflechtung von Wissenschaft und Praxis, Hochschule und Gesellschaft, nicht unerhebliche neue Probleme in der Frage der Anstellung, des Einflusses von außen her und Gefährdung der Autonomie etc. mit sich bringt, bleibt unübersehbar.

Ein besonderes Merkmal der Stiftungshochschule aber ist das ihr vom Begriff her zugewiesene Prinzip des gesellschaftlichen Bezugs, das in verschiedener Form sichtbar wird.

Dieses Prinzip ist auf die Funktion der ‚Stiftung‘ im öffentlichen Leben grundsätzlich zurückzuführen. Denn ihre Funktionszuweisung erfährt die Stiftung von der Gesellschaft, die in einem ständigen Wandel begriffen ist: „Sofern aber Stiftungen Veränderungen hervorbringen, zum gesamtgesellschaftlichen Wandel beitragen sollen, genügt es nicht, ihnen nur eine formale Position zuzusprechen, indem sie zum Staat ins Verhältnis gesetzt werden ... Vielmehr muß dann im Sinne des Dahrendorfschen Beispiels versucht werden, ein gesellschaftliches Bedürfnis als Wert zu artikulieren und die Gründe dafür herauszuarbeiten, warum diesem Bedürfnis in der gegebenen politischen und sozialen Struktur keine generelle Befriedigung zuteil werden kann.“¹¹⁾

Es darf hier unterstellt werden — und die Diskussionsbeiträge von Vertretern verschiedener politischer Parteien, der Wirtschaft und

¹¹⁾ Theo Schiller, Stiftungen und gesellschaftlicher Wandel, in: Offene Welt, Heft 97/98, Juni 1968, S. 384.

der Studentenverbände belegen es —, daß ein gesellschaftliches Bedürfnis besteht, im Hochschulwesen neue Modelle zu erproben und dabei auch den Weg über außerstaatliche, private Stiftungsinitiativen zu gehen. Die Stiftungsuniversität soll dabei nicht nur initiativ und innovativ in einer ‚Schrittmacherfunktion‘ wirken, sondern ein *Konkurrenzmodell* gegenüber den staatlichen Universitäten darstellen. Abgesehen von den erwähnten organisatorischen Reformen kommt durch die erweiterte Einbeziehung von qualifizierten Vertretern aus der Wirtschaft, Verwaltung, Politik und anderen Bereichen in Forschung und Lehre ein stärkerer Bezug der Wissenschaft zum gesellschaftlichen und berufspraktischen Leben zustande. Daneben führt diese Offenheit und Mobilität zu einer höheren Leistungseffizienz der Hochschule sowie zur politischen und gesellschaftlichen Emanzipation und Verantwortlichkeit ihrer Mitglieder.

Der Stiftungsuniversität ist es möglich, eine Initiativfunktion zur Errichtung eines Gesamthochschulmodells zu verwirklichen und damit zum Abbau der Rangordnung der verschiedenen Hochschuleinrichtungen beizutragen. Eine neue Rangordnung zwischen staatlichen und privaten Universitäten muß vermieden werden. In einem kooperativen Gesamthochschulmodell darf zwischen privaten und staatlichen Hochschulstiftungen kein Rangunterschied bestehen. Insbesondere wird es möglich sein, an einer solchen Privathochschule, die nicht den staatlichen Haushaltsbestimmungen und deren für die wissenschaftliche Arbeit unrationellen Auswirkungen unterliegt¹²⁾, die in die Industrie und andere hochschulfreie Institutionen abgewanderte Forschung wieder mit der Lehre und Ausbildung zu verbinden. Den — von der Stiftungshochschule aufzugreifenden — gesellschaftlichen Bezug der Forschung, die von ihrem Wesen her an den Universitäten wieder institutionalisiert werden sollte, betont auch eine Studie über die „Forschung und Forschungsförderung in der Bundesrepublik“:

¹²⁾ Vgl. Helmut Becker und Alexander Kluge, Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle, Frankfurt/M. 1961.

„Die Wissenschafts- und Forschungspolitik, ihre Ziele und Mittel sind eingeordnet in die Gesellschaftspolitik. Ein autonomer, gesellschaftsunabhängiger Bereich der Wissenschaft existiert heute nicht mehr — weder für die Hochschulen noch für die Selbstverwaltungsorganisationen der Wissenschaft. Wirkungsweise und Zielvorstellungen der Wissenschaftspolitik sind somit abhängig von den Zielvorstellungen der allgemeinen Politik ... Diese Forschung nimmt damit vor allem eine gesellschaftsbezogene, zukunftsorientierte Funktion war. Aus diesem Grunde obliegen Gesellschaft und Staat besondere Pflichten gegenüber der Forschung und den sie durchführenden Institutionen.“¹³⁾

Der Tenor des Vorschlags dieser Studien-Gruppe liegt darin, die Forschung soweit als möglich in eine veränderte, gesellschaftsintegrierte Hochschule zurückzuholen. Dieser Vorschlag wird voraussichtlich in nächster Zeit nur an einer Privathochschule oder einer neugegründeten Hochschule mit neuer Organisation und Zielsetzung zu verwirklichen sein.

Das Problem der Forschung an einer Privathochschule ist jedoch auch unter einem anderen Gesichtspunkt zu betrachten. Zur Zeit gibt es sehr viele Institute ‚an‘ Universitäten und Hochschulen, die von der Wirtschaft, von Verbänden oder Kommunen finanziert werden. Diese Institute, unter Leitung eines der Universität angehörenden Lehrstuhlinhabers, dienen in der Regel lediglich der zweckorientierten Forschung im Sinne ihrer Träger. Diese Institute profitieren zwar vom ‚Nimbus‘ der Universitäten, sind jedoch nicht deren Kontrolle unterworfen und dienen oft in geringem Maße der Ausbildung der Studenten. Ihr Anschluß an eine Universität ist von der traditionellen und gegenwärtigen Zielsetzung der Universität her sicher problematisch, fragwürdig und daher zu überprüfen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb auch eine Überprüfung der Stellung dieser Institute:

¹³⁾ Dietrich Urbach u. a., Forschung und Forschungsförderung in der Bundesrepublik. Zur Reform ihrer Organisation, IPK, Dezember 1968, S. 1 ff.

„Ein gemeinsames Kriterium für die Aufgaben der Institute, die diese Organisationsform haben, ist nicht erkennbar. Ebenso ist es schwer bestimmbar, welche spezifischen Aufgaben diese Form erfordern. Offenbar sind auch die Bedingungen, unter denen die Hochschulen oder Hochschulverwaltungen rechtlich selbständigen Forschungseinrichtungen gestatten, sich als Institute ‚an‘ der Hochschule zu bezeichnen, an einer Reihe von Hochschulen nicht geregelt, jedenfalls scheinen sie von Ort zu Ort verschieden zu sein.“¹⁴⁾

Voraussichtlich wird in den nächsten Jahren die Rechtsstellung dieser Institute überprüft werden. Diese Institute, die aus verschiedenen, oft recht äußerlichen Motiven staatlichen Hochschulen angegliedert sind, könnten in einer Privathochschule zusammengefaßt bzw. in sie integriert werden: „Grundsätzlich sollen die gruppengetragenen Forschungseinrichtungen stärker zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses eingesetzt werden, indem in ihnen Praktika und wissenschaftliche Qualifizierungsarbeiten durchgeführt werden können.“¹⁵⁾

Im Rahmen dieser Problemstellung ist auch zu verweisen auf die bestehenden Stiftungen von und für Hochschulen. Für die Bundesrepublik gibt es jedoch noch keine genaue Übersicht. Man schätzt jedoch bei einem angenommenen Gesamthaushalt der deutschen Hochschulen von vier bis fünf Milliarden DM pro Jahr den Anteil von Stiftungen auf sieben bis zehn Prozent. Eine Information des hessischen Kultusministers über Stiftungseigentum an den

Hochschuleinrichtungen des Landes Hessen ist jedoch aufschlußreich:

„Universität Frankfurt. Die Universität verfügt über die Erlöse aus 22 unselbständigen Stiftungen mit einem Gesamtkapital von rund 2,1 Millionen DM. Die Stiftungen werden teils von der Universität, teils von der Stadt Frankfurt verwaltet. Es bestehen 13 selbständige Stiftungen, die besonders aufgrund des Vertrages über die Gründung der Universität von 1912 ihr bewegliches und unbewegliches Vermögen der Universität kostenlos zur Nutzung zur Verfügung stellen.

Universität Gießen. Es bestehen vier unselbständige Stiftungen mit einem Gesamtvermögen von 148 000,— DM.

Universität Marburg. Es bestehen zwei selbständige Stiftungen mit einem Gesamtvermögen im Nennwert von rd. 900 000,— DM sowie elf unselbständige Stiftungen mit einem Gesamtvermögen im Nennwert von 758 000,— DM.“¹⁶⁾

Für die Universität Frankfurt weist der verhältnismäßig hohe Betrag darauf hin, daß die Universität ursprünglich im Jahr 1912 als Stiftungsuniversität gegründet wurde und noch heute Zuwendungen aus den Stiftungen Frankfurter Bürger erhält. Grundsätzlich ist jedoch dieser Übersicht zu entnehmen, daß auch Erträge aus bestehenden Stiftungen sowie die Nutzung unbeweglichen Vermögens zur Finanzierung der Arbeit an den bestehenden Universitäten beitragen. Auch die traditionellen Universitäten sind damit, wenngleich auch nur zu einem sehr geringen Teil der Gesamtfinanzierung, Nutznießer von Stiftungen.

Die verfassungsrechtliche Situation

In der Bundesrepublik sind unter den gegebenen verfassungsrechtlichen Bestimmungen Gründungen von privatrechtlichen Stiftungsuniversitäten möglich. Zudem existieren be-

reits als kirchlich-theologische Hochschulen einige Privathochschulen, die allerdings nur der Ausbildung des theologischen Nachwuchses dienen und deren Aufgabenbereich in Landesverfassungen und Konkordaten festgelegt ist.

¹⁴⁾ Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil III, Bd. 1, S. 51.

¹⁵⁾ Dietrich Urbach u. a., Forschung und Forschungsförderung in der Bundesrepublik, a. a. O., S. 93.

¹⁶⁾ Der Hessische Kultusminister. Informationen und Mitteilungen, 19. Mai 1969.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik enthält weder negative noch positive Äußerungen über private Hochschulen. Allerdings ist den Protokollen des Parlamentarischen Rates zu entnehmen, daß dessen Mitglieder sich gegenüber privaten Hochschulen eher ablehnend verhielten und deshalb einen dem Art. 7,4 GG entsprechenden Passus über Privathochschulen ausklammerten. Das Grundgesetz verbietet jedoch Privathochschulen nicht ausdrücklich; die positiven Artikel in einigen Landesverfassungen widersprechen nicht dem Grundgesetz und lassen demzufolge Privathochschulen zu.

Bayern kennt als Hochschulen mit Sonderstatus nur kirchliche Hochschulen (Art. 150 Bayerische Verfassung). Privathochschulen der erwähnten Art sind deshalb zumindest problematisch.

Baden-Württemberg legt sich in Art. 20 seiner Verfassung ausdrücklich auf staatliche Hochschulen fest. Eine Verfassungsinterpretation, die private Hochschulen zuläßt, ist kaum möglich.

Die Verfassungen von Hamburg und Berlin enthalten keine das Hochschulwesen tangierenden Artikel. Von der Praxis her wäre in Hamburg kaum, in Berlin nach den Erfahrungen von amerikanischen Sondierungsgesprächen her eine Privathochschule ebenfalls kaum, wie die gegenwärtige Situation aber zeigt, vielleicht möglich.

In Bremen wäre nach Art. 34 der Verfassung („Die Hochschulen sind in der Regel staatlich.“) eine Privathochschule zulässig, sie bedürfte jedoch eines Gesetzes. Die Auseinandersetzungen seit 1961 um die Gründung der Universität Bremen haben immerhin dazu geführt, daß im Gründungssenat und auch im Bundestag die Gründung einer Stiftungsuniversität in Bremen anstelle der geplanten staatlichen Universität in Erwägung gezogen wurde. Der Bildungssenator von Bremen, Thape, hatte diese Möglichkeit im Mai 1968 angedeutet. Und auch nach Pressemeldungen vor einigen Monaten hat der Gründungssenat eine solche Entwicklung diskutiert.

Die niedersächsische Verfassung enthält keine Bestimmungen über das Hochschulwesen. Die Gründung einer Privathochschule nach Verabschiedung eines entsprechenden Gesetzes wäre möglich.

Der Artikel 16 der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen enthält keine Argumentation für eine Privathochschule. Die politische Konstellation schließt wohl auch eine entsprechende Initiative aus, obwohl in Nordrhein-Westfalen in den kommenden zehn Jahren acht neue Universitäten gegründet werden sollen und der ehemalige nordrhein-westfälische Kultusminister Prof. Mikat als erster im Jahre 1965 die Errichtung von Privathochschulen vorschlug.

Im Land Rheinland-Pfalz sind Privathochschulen in der Verfassung ausdrücklich zugelassen. Der Art. 30 lautet: „Privathochschulen als Ersatz für öffentliche Schulen, einschließlich der Hochschulen, können mit staatlicher Genehmigung errichtet und betrieben werden.“ Der derzeitige Kultusminister des Landes, Dr. Vogel, unterstützt die Bemühungen um die Gründung einer Stiftungsuniversität nachdrücklich. Sein Land würde, auch aus geopolitischen Gesichtspunkten, sicher einen guten Standort für eine Stiftungsuniversität bieten.

Schleswig-Holstein hat in Artikel 7 seiner Verfassung keine näheren Angaben über das Hochschulwesen des Landes. Eine Privatuniversität wäre möglich; ob opportun, erscheint fraglich.

Für Hessen läßt die Landesverfassung Privathochschulen zu, auferlegt ihnen jedoch einige Bedingungen. Der Artikel 61 der Landesverfassung vom 22. Juli 1950 lautet: „Private Mittel-, höhere und Hochschulen und Schulen besonderer pädagogischer Prägung bedürfen der Genehmigung des Staates. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die Privatschulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen, wenn sie eine Sondierung nach den Besitzverhältnissen der Eltern fördern

oder wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung nicht genügend gesichert ist. Das Nähere bestimmt das Gesetz."

In Hessen wäre damit grundsätzlich die Errichtung einer Stiftungsuniversität möglich. Das hierfür notwendige von der Verfassung vorgeschriebene Gesetz hat die Landtagsfraktion der FDP, worauf noch zu verweisen ist, bereits im Inhalt angekündigt.

Für die von den Initiatoren geplante privatrechtliche Stiftungsuniversität sind von der Verfassungssituation her die Länder Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Bremen und Hessen besonders zu empfehlen. Allein von der Auslegung der Verfassung würden die Länder Hessen und Rheinland-Pfalz

Im Pluralismus der Hochschulreformbestrebungen findet das Modell einer privaten Hochschule in den beiden letzten Jahren besonderes Interesse; die Diskussion setzte jedoch bereits vor fünf Jahren ein. 1964 sprach sich ein Vertreter der katholischen Kirche, der Aachener Bischof Dr. Pohlschneider, auf dem 80. Katholikentag in Stuttgart für die Gründung einer privaten katholischen Universität an einer zentralen Stelle in der Bundesrepublik aus.

Ein Jahr später forderte der damalige nordrhein-westfälische Kultusminister Prof. Mikat dazu auf, im Rahmen einer breiten und grundlegenden Bildungsreform eine „neue Universität“ zu gründen, die von den organisierten gesellschaftlichen Gruppen, vor allem von Arbeitnehmern und Arbeitgebern, getragen werden sollte. Die Angesprochenen vermuteten jedoch — zu unrecht —, daß der Staat lediglich die finanzielle Trägerschaft gesellschaftlichen Gruppen übernehmen wolle und lehnten den Vorschlag ohne weitere Diskussion ab: „Kultusminister Mikat machte vor einiger Zeit den Vorschlag, die Finanzierung der deutschen Hochschulen teilweise aus privaten Quellen zu speisen. Uns scheint es bewundernswert, welche Ideen produziert werden,

als beste Standorte für eine Privathochschule erscheinen.

Neben diesen verfassungsrechtlichen Erwägungen bleibt in erster Linie die politische Diskussion von Interesse. Dabei dürfte auch von Bedeutung sein, daß die Forderung nach einer Stiftungsuniversität weder partei- noch landespolitisch geprägt ist. Die Möglichkeit einer außerstaatlichen Konkurrenz, die zugleich Schrittmacherfunktionen übernehmen soll, interessiert die einzelnen Bundesländer und politischen Parteien gleichermaßen. Dabei muß jedoch betont werden, daß vor allem die liberale Partei das Modell einer außerstaatlichen, durch private Initiative geförderte Privathochschule besonders unterstützt hat.

Die bildungspolitische Diskussion

um davon abzulenken, daß es Aufgabe des Staates ist, Wissenschaft und Forschung, Hochschulen und Bildungswesen ausreichend mit Geld zu versorgen. Es fehlt eigentlich nur noch der Vorschlag, die Hochschulen sollten im Lotto spielen.“¹⁷⁾

Ähnlich lehnte damals die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Mikats Vorschlag als „undurchführbar und abwegig“ ab, während die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft erklärte, es sei eine Zumutung für den Steuerzahler, wenn er für die Gemeinschaftsaufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung und Forschung „in karitativer Weise“ zusätzlich aufkommen müsse¹⁸⁾.

1966 plädierte ein Vertreter der Industrie, Manfred Wahl von der Geschäftsleitung der Deutschen IBM, auf der Jahrestagung der deutschen Volks- und Betriebswirte in München für eine eigene Industrieuniversität. Wahl erneuerte seine Forderung im April 1968 und begründete seinen Vorschlag insbesondere mit der unzureichenden Aus- und Weiterbildung des Industrie-Managements: „Je mehr ich darüber nachdenke, desto mehr komme ich zu der

¹⁷⁾ DAG Korrespondenz, 3. 8. 1965.

¹⁸⁾ Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29. 7. 1965.

Überzeugung, daß nur eine eigenständige, großzügig ausgestattete ‚Stiftungsuniversität der deutschen Wirtschaft‘, frei von staatlichen Zuschüssen und damit Reglementierungen, die notwendige Flexibilität und Attraktivität für Lehrkräfte und Lernende haben wird, die erforderlich ist, um zu der notwendigen Breiten- und Tiefenwirkung zu kommen.“¹⁹⁾ Öffentliche Reaktionen der Industrie waren jedoch nicht zu verzeichnen.

Als erster Politiker griff der Bildungsexperte der FDP-Bundestagsfraktion, Karl Moersch, das Problem auf einem Parteitag auf. Er wies auf die Notwendigkeit der Überwindung des staatlichen Hochschulmonopols hin und brachte damit eine Grundlage für die weitgreifende Diskussion ein. Moersch erklärte während des 18. Parteitages der Freien Demokraten am 3. April 1967 in Hannover: „Es sind große Aufgaben, riesengroße Aufgaben sogar, die gelöst werden müssen, wenn wir ein modernes leistungsfähiges Bildungswesen schaffen wollen. Ich fürchte fast, die staatlichen Instanzen allein sind dabei überfordert. Deshalb sollten wir entschlossen den Weg für die Privatinitiative ebnen, auch und gerade im Bereich der Hochschule und Wissenschaft. Warum eigentlich gibt es bei uns keine private Universität, warum kann sie nicht gegründet werden? Weil es keine großen privaten Stiftungen gibt wie in Amerika, weil es an den Geldmitteln fehlt, lautet die Antwort. Sie ist nur zum Teil richtig. Eine private Universität, obwohl in einigen Länderverfassungen zumindest rechtlich möglich, paßt nicht zur Tradition unseres Bildungswesens.“

Dennoch kann kein Zweifel daran bestehen, daß eine privatrechtliche und aus privaten Mitteln finanzierte Institution ein stimulierendes Element für alle Arten von Reformen in Lehre und Forschung sein könnte. Warum eigentlich sollte das Beispiel der so oft pädagogisch wegweisenden Privatschulen nicht in gewissem Umfang auch für den Hochschulbereich gelte können? Es wird einjemandt, daß

eine staatliche Anerkennung dieser Universität schwierig wäre. Zwei Dinge müssen hier klar unterschieden werden: die Staatsprüfungen und die akademischen Prüfungen. Bei den Staatsprüfungen müßte es möglich sein, daß die staatlichen Prüfer genauso examinieren wie an den öffentlich-rechtlichen Anstalten, wobei es der privaten Universität überlassen bliebe, zu bestimmen, in welcher Weise, auf welchem Weg das Prüfungsziel erreicht wird. Viel einfacher müßte es bei der akademischen Qualifikation sein. Die private Universität bestimmt selbst das Maß ihrer Anerkennung durch den wissenschaftlichen Leistungsnachweis derer, die sie absolviert haben. Die Privatuniversität muß auf ihren wissenschaftlichen Ruf sorgfältig achten, wenn sie ihre Geldgeber nicht enttäuschen und sich selbst nicht disqualifizieren will.

Warum also kein Nebeneinander von öffentlich-rechtlicher und privater Hochschule? Das Haupthindernis in der Praxis wird die Finanzierung sein. Um so wichtiger ist es, durch ein verbessertes Stiftungsrecht, durch ein verändertes Erbrecht und Steuerrecht den Anreiz für wirksame Privatstiftungen zu schaffen. Noch einmal: wenn keine staatlichen Mittel gefordert werden, sollte der Staat auch hier der Privatinitiative freien Spielraum geben und freien Raum lassen. Ein Leistungswettbewerb muß gefördert werden, wo immer diese Förderung möglich ist.“²⁰⁾

Der Staatssekretär im Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung, von Heppe, unterstützte in einer Pressekonferenz im Februar 1968 in Hannover die Initiativen für eine privatrechtliche Stiftungsuniversität nachdrücklich und bedauerte, daß hier die Stiftung Volkswagenwerk nicht initiativ geworden sei.

Die Bundestagsfraktion der FDP griff diese Stellungnahme des Staatssekretärs auf und legte zur dritten Beratung des Bundeshaushalts 1968 einen Entschließungsantrag vor, in dem die Bundesregierung ersucht wurde,

¹⁹⁾ Manfred Wahl, Wir brauchen eine Industrie-Universität, in: Die Zeit vom 19. 4. 1968.

²⁰⁾ Karl Moersch, Rationale Hochschul- und Wissenschaftspolitik, in: FDP-Information, XVIII. Bundesparteitag der Freien Demokraten in Hannover 3. 4. 1967.

„1. entsprechend den Äußerungen des Staatssekretärs von Heppe vom Februar 1968 in Hannover in allen Gremien, in denen sie Einfluß nehmen kann, die Gründung einer wissenschaftlichen Stiftungshochschule mit Modellcharakter nach Kräften zu fördern;

2. mit Nachdruck die Gründung einer wissenschaftlichen Hochschule in Bremen zu unterstützen;

3. die Rechtslage, insbesondere im Stiftungs- und Steuerrecht so zu ändern, daß sie einem Ausbau des Stiftungswesens im Bereich von Wissenschaft und Forschung nicht mehr entgegenstehen.“²¹⁾

Bei der Bundestagsdebatte über Studentenunruhen und Hochschulreform am 7. Mai 1968 vertrat Karl Moersch erneut seine Forderung nach einer Privathochschule: „Nun, ich glaube, wir sind in dieser Diskussion an dem Punkt, an dem wir uns überlegen müssen, ob es heute noch sinnvoll ist, das staatliche Bildungsmonopol im Hochschulbereich aufrechtzuerhalten . . . Ich möchte ihnen dringend vorschlagen, diesen Gedanken sehr ernst zu prüfen und uns auch in diesem Hause einmal speziell mit dieser Frage zu befassen.“²²⁾ In seinen folgenden Ausführungen ging Moersch im einzelnen auf den Modellcharakter dieser Privathochschule ein und betonte, daß Bremen als Standort möglich sei.

Die FDP hatte das ihr nahestehende „Institut für Politische Planung und Kybernetik“ bereits zuvor beauftragt, ein Gutachten zur Entwicklung des Hochschulwesens in der Bundesrepublik abzugeben und dabei auch die Gründung von Privathochschulen einzubeziehen. Der vom Institut vorgelegte und von den zuständigen Gremien der FDP übernommene Entwurf für ein Bundesrahmen-Hochschulgesetz wies den privaten Hochschulen folgende Aufgaben und Stellung zu:

„§ 29 Aufgabe und Stellung:

(1) Private Hochschulen müssen den Prinzipien dieses Gesetzes, insbesondere den

²¹⁾ Wissenschaftspolitischer Entschließungsantrag der FDP, in: fdk-tagesdienst, 3. April 1968.

§§ 1 und 2 genügen; sie sind in ein Hochschulregister einzutragen.

(2) Sie können Teilbereiche der Wissenschaft und einzelne Studienstufen umfassen.

(3) Auch private Hochschulen müssen jede soziale Selektion vermeiden.

(4) Sie dürfen in den Anforderungen an die wissenschaftlichen Angestellten nicht hinter denen öffentlich-rechtlicher Hochschulen zurückstehen.

(5) Sie müssen ausreichendes eigenes Vermögen bzw. die Garantie regelmäßiger Zuwendungen haben. Sie haben Haushalts- und Rechenschaftsberichte jährlich zu veröffentlichen.

§ 30 Aufsicht

Private Hochschulen unterliegen der Fachaufsicht einer unabhängigen Kommission. Die Mitglieder der Aufsichtskommission werden vom Bundestag gewählt.“²³⁾

In der beigefügten Begründung zu §§ 29 und 30 wird die Bedeutung klar, die privaten Hochschulen beigemessen wird. Hingewiesen wird aber auch auf die gemeinsam für staatliche und private Hochschulen verbindlichen Grundsätze. Es heißt dort:

„Nur wenige Länder lassen bisher in ihren Verfassungen private Hochschulen zu. Um Privatinitiativen zu ermuntern, um Reformversuche auch außerhalb des staatlichen Hochschulwesens zu ermöglichen und dadurch Konkurrenz zu schaffen, wird die Gründung privater Hochschulen generell erlaubt. Um Offenheit und Vergleichbarkeit zwischen den staatlichen Hochschulen und Hochschulen in privater Trägerschaft zu gewährleisten, werden die privaten Hochschulen an die Grundsätze dieses Gesetzentwurfs gebunden; dies betrifft die Aufgabenstellung und die Stellung im Hochschulbereich sowie die Qualifikation der Studierenden und der wissenschaftlichen Ange-

²²⁾ Karl Moersch, Private Modellhochschule, in: Das Parlament vom 15. 5. 1968, S. 5.

²³⁾ Wolfgang Heinz, Dietrich Urbach u. a., Hochschulreform und Hochschulselbstverwaltung im demokratischen Rechtsstaat, Bad Godesberg 1968, 6. Abschnitt „Private Hochschulen“, S. 53.

stellten. Darüber hinausgehende Vorschriften werden nicht erlassen, um den Spielraum privater Initiative und neuartiger Konzeptionen nicht einzuengen. Um eine Kontrolle der Privathochschulen zu ermöglichen, ohne sie dem direkten Einfluß der Kultusverwaltung auszusetzen, wird eine unabhängige Kommission gebildet." ²⁴⁾

Die angesprochenen Aufgaben der Hochschulen (§ 1) umfassen u. a.:

— Wissenschaft und Kunst durch Forschung, Lehre und Studium zu pflegen und zu verbreiten,

— die gesellschaftlichen Auswirkungen der Wissenschaften aufzuzeigen und sie für die Verwirklichung freiheitlicher demokratischer Prinzipien einzusetzen,

— die Offenheit für alle, die entsprechende Qualifikationen besitzen, die Vorbereitung auf Funktionen und Positionen in der Gesellschaft, für die wissenschaftliches Arbeiten notwendig ist.

Die privaten Hochschulen gehören (nach § 2) wie die staatlichen in die tertiäre Stufe des Bildungswesens, bauen auf Abschlüssen der Endstufe des Sekundarschulwesens oder gleichwertigen Qualifikationen auf und führen die Studierenden zu akademischen Examen ²⁵⁾.

Im Januar 1969 legte die FDP-Fraktion des hessischen Landtages einen Gesetzentwurf für privatrechtliche Hochschulen vor, der auf dem Artikel 61 der Verfassung des Landes Hessen basierte und einzelne Punkte des Rahmengesetzentwurfes des FDP-Bundesvorstandes näher erläuterte. Zur rechtlichen Stellung einer Privathochschule sieht dieser Entwurf eines ‚Privathochschulgesetzes‘ vor, daß die privatrechtlichen Hochschulen in ein beim Registergericht einzurichtendes Privathochschulregister einzutragen sind und die privatrechtlichen Hochschulen der Fachaufsicht einer unabhängigen Kommission unterliegen, deren Mitglieder vom Landtag gewählt werden, die Hälfte aber nicht Mitglieder des Landtages sein darf. Sie

²⁴⁾ Vgl. Wolfgang Heinz u. a., a. a. O., Begründung zu §§ 29 und 30, S. 72 f.

²⁵⁾ Ebenda, S. 40.

soll aus 11 Mitgliedern bestehen. Vorsitzender ist der Kultusminister oder sein Stellvertreter. Aufgabe der Kommission ist, fachlich die Einhaltung dieses Gesetzes zu prüfen. Werden die gesetzlichen Bedingungen erfüllt, „so ist die Hochschule staatlich anerkannt und kann akademische Prüfungen durchführen und akademische Titel verleihen“. Damit ist sie den „staatlichen Hochschulen und deren Studienordnungen gleichrangig und hat das Recht, in der Westdeutschen Rektorenkonferenz oder gleichwertigen Institutionen vertreten zu sein“ ²⁶⁾.

Der von der FDP-Bürgerschaftsfraktion Bremen vorgelegte Gesetzentwurf über die Universität Bremen sieht in ähnlicher Weise eine Rechtsgrundlage für die Gründung einer Privathochschule vor ²⁷⁾. Die Bremer FDP orientierte sich bei diesem Gesetzentwurf auch an der aktuellen Diskussion um die Gründung der Universität Bremen. „Der Bremer Bildungssenator hat in einem Appell an die Länder den Gedanken einer Stiftungsuniversität mit Beteiligung des Bundes, der schon vor Jahren einmal im Gespräch war, wieder aufgegriffen. Man sollte diesen zunächst etwas abstrakt wirkenden Plan in einen konkreten Entwurf verwandeln. Vielleicht bekäme er dadurch mehr Anziehungskraft.“ ²⁸⁾ Dazu kam es aber nicht.

Der Vorstand des Verbandes Deutscher Studentenschaften begrüßte zwar grundsätzlich eine Privathochschule als Reformmodell, meldete aber einige Bedenken an: „Der VDS ist nicht gegen Pläne für eine private Modelluniversität, glaubt aber, daß deren Verwirklichung zu lange dauern würde.“ ²⁹⁾

Von seiten der CDU wurde die Projektion einer Stiftungsuniversität grundsätzlich begrüßt. Der Kultusminister des Landes Rhein-

²⁶⁾ Entwurf für ein Privathochschulgesetz des Landes Hessen. Vorgelegt von der Fraktion der FDP, Wiesbaden, Januar 1968.

²⁷⁾ Gesetzentwurf über die Universität Bremen, in: Sofortprogramm der Bremer Freien Demokratischen Partei zur Bildungspolitik, Bremen 1969.

²⁸⁾ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3. 5. 1968.

²⁹⁾ Frankfurter Rundschau vom 22. 5. 1968, S. 5.

land-Palz, Dr. Bernhard Vogel, brachte in verschiedenen Diskussionsbeiträgen neue Vorschläge für eine Reform des Hochschulwesens durch das Modell einer Privathochschule ein: „Die Grundfigur von mir ist, daß, wenn alles, was über Demokratie und Pluralismus im Augenblick gesagt wird, einen wahren Kern hat, es nicht nur im Bereich der Schule, sondern erst recht im Bereich der Hochschule einen gesellschaftlichen Wettbewerb geben muß. Daß wir das staatliche Schulmonopol des 19. Jahrhunderts nicht mehr brauchen können, wird langsam Allgemeingut. Ich meine, daß wir aber auch ein Hochschulmonopol in dieser Form nicht mehr brauchen können, zumal es ganz offensichtlich dem Staat außerordentlich schwerfällt, den kranken Patienten Hochschule gesund zu bekommen. Ich kann mir aber vorstellen, daß durch eine Konkurrenz, indem sich ja eine Hochschule herausbildet, die frei ist von einer ganzen Reihe von staatlichen Bindungen, daß durch eine solche Konkurrenz auch ein Gesundungsprozeß für die staatliche Hochschule eingeleitet wird. Um ein Beispiel zu nennen: Nichts würde eine private Hochschule zwingen, ihren Dozenten, ihren Professoren den Status von Beamten zu geben. Sie könnte, und hier ist der Markt glaube ich nicht schlecht, Wissenschaftler auf fünf oder sieben Jahre verpflichten, zu einem entsprechend hohen Gehalt, zu einem Vertrag, der verlängert werden kann, der aber solchen Kräften dann auch die Rückkehr an ihr bisheriges Tätigkeitsfeld ermöglicht.“³⁰⁾

An einer anderen Stelle dieses Interviews betonte Minister Dr. Vogel nochmals die angestrebte Konkurrenz- und Modellsituation: „Ich möchte die Stiftungsuniversität nicht mit der Aufgabe belasten, den staatlichen Universitäten vorzumachen, wie sie es machen sollen. Sondern ich möchte sie nur in die Konkurrenz schicken mit den anderen Universitäten. Mag sein, daß sie im Laufe der Zeit auch Modelle entwickelt, die dann von staatlichen Universitäten übernommen werden könnten. Aber

³⁰⁾ Die Universitäten brauchen Konkurrenz, Publik vom 29. 11. 1969, S. 15.

mein erster Impuls dafür, um es noch einmal klar zu betonen, ist, daß eine mündig gewordene Gesellschaft sich meiner Überzeugung nach auch in diesem Bereich aus der alleinigen Zuständigkeit des Staates lösen soll.“³¹⁾

Unterstützt wurde Kultusminister Vogel in seinen Vorstellungen von anderen kulturpolitischen Sprechern der CDU, Dr. Abelein, Dr. Dichgans und dem zuständigen Referenten Bergsdorf. Eine entscheidende Förderung erhielt die Diskussion um die Stiftungsuniversität durch die Vorschläge zur Konzeption, Finanzierung und Institutionalisierung der Privathochschule des „Berliner Bildungspolitischen Arbeitskreises“³²⁾. Waren dessen Vorstellungen auch nur temporär von Bedeutung, so brachten sie doch inhaltliche Vorstellungen zur Konzeption der Stiftungsuniversität und gleichzeitig einen Beitrag zur allgemeinen Hochschulreformdiskussion. Eine erste Diskussion wurde im November 1968 in der Evangelischen Akademie Loccum³³⁾, eine zweite im September 1969 in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach veranstaltet. Bei diesen Tagungen traten auch die widersprüchlichen Meinungen der Vertreter der großen Stiftungen und der Wissenschaft zutage.

Der Generalsekretär des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft unterstützte die Initiative für eine Stiftungsuniversität, warnte jedoch vor einer Vermischung mit einer staatlichen Finanzierung. Prof. Dr. Sohn, damals Vorstandsmitglied der Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, jetzt Staatssekretär im Entwicklungshilfe-Ministerium, unterstützte die Konzeption des „Berliner Bildungspolitischen Arbeitskreises“. Prof. Sohn führte an anderer Stelle aus: „Die Kompetenz des Staates und seiner Organe für das Hochschulwesen

³¹⁾ Ebenda.

³²⁾ Vgl. „Entwurf einer Stiftungsuniversität. Der Plan des Berliner Bildungspolitischen Arbeitskreises“, Handelsblatt vom 2. 12. 1968, S. 17. Ferner Dietrich Urbach, Modell einer privaten Stiftungsuniversität, X-Informationen, Berlin 12. 8. 1968.

³³⁾ Vgl. Die Finanzierung öffentlicher Aufgaben. Loccumer Protokolle 24/1968.

kann gewiß nicht in Frage gestellt werden. Andererseits ist der Staat jedoch gut beraten, wenn er auch solche Initiativen in seine Überlegungen zur Reformation des Hochschulwesens einbezieht, die nicht von ausschließlich staatlichen, sondern auch von privaten Hochschulmodellen ausgehen. Entscheidende Veränderungen im Hochschulwesen — vor allem in der Hochschulverfassung — können meines Erachtens nur von außen eingeleitet und verwirklicht werden. Die für die bisherige Struktur des Hochschulwesens und damit auch für seine Mängel verantwortlichen Personen und Institutionen haben sich so stark mit den geltenden Prinzipien und Ordnungen identifiziert, daß sie eine wirklich durchgreifende Veränderung selbst kaum vornehmen können: Sie würden damit ja ihre eigene Leistung und ihr eigenes Konzept in Frage stellen.“³⁴⁾

Der Gründungsrektor der Universität Bielefeld, Prof. Mestmäcker, äußerte dagegen grundsätzliche Vorbehalte gegen eine Privatuniversität und forderte eine konzentrierte Reform an den bestehenden Universitäten. Vertreter der Stiftung Volkswagenwerk beriefen sich bei der Ablehnung der Stiftungsuniversität vor allem auf finanzielle Erwägungen.

In den am 5. Februar 1970 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft vorgelegten 14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes war die Möglichkeit, private Hochschulen zu errichten, vorgesehen. Nach These 1 Absatz 4 können die Länder Einrichtungen, die nicht von ihnen getragen werden, „als Hochschulen anerkennen, wenn ihre Aufgaben denen der staatlichen Hochschulen entsprechen und ihre Struktur die Wahrnehmung dieser Aufgabe gewährleistet. In diesem Fall gelten die Bestimmungen des Gesetzes sinngemäß, soweit sie nicht an den staatlichen Charakter der Hochschulen gebunden sind.“ Nach These 4 sollte die Anerkennung einer privaten Hochschule von der Stellungnahme

einer zentralen Stelle abhängig gemacht werden³⁵⁾.

Auffallend jedoch ist, daß in dem Hochschulrahmengesetzesentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft im Juli 1970 entsprechende Formulierungen, die private Stiftungs-Hochschulen ermöglichen, fehlen. In der Begründung zu § 7 „Rechtsstellung der Hochschulen“ wird sogar ausdrücklich festgestellt, daß Hochschulen Einrichtungen des Staates sind und der Staat als Träger der Hochschulen die Verantwortung und die Pflicht für ihre finanzielle Ausstattung hat³⁶⁾. Auch im Referentenentwurf vom 2. Oktober 1970 ist keine Formulierung enthalten, die die Gründung privater Hochschulen ermöglicht, bzw. zuläßt³⁷⁾. Im Entwurf des Hochschulrahmengesetzes sind Hochschulen in Form privater Stiftungen in § 54 jedoch kurz angesprochen.

Diese Änderung geschah nicht zuletzt aufgrund des scharfen Protestes und des harten Widerstandes der Studentenverbände gegen die Errichtung privater Hochschulen. In diversen Studentenzeitschriften wurde u. a. an entsprechenden Formulierungen kritisiert, nach denen private Einrichtungen in den Geltungsbereich des Hochschulrahmengesetzes fallen könnten. Die Deutsche Studentenunion (DSU) befürchtete, daß es sich in These 1 (4) um „sogenannte Stiftungsuniversitäten“ handeln könnte, und wandte sich wiederholt gegen solche Einrichtungen, gestand aber zu, wenn sich Einrichtungen von Stiftungsuniversitäten nicht abwenden ließen, zumindest gewährleistet sein müßte, „daß der Stifter keinen Einfluß auf die Entscheidungsfreiheit der Hochschule ausüben

³⁵⁾ 14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes. Leitlinien des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes, Nr. 18, S. 169, Bonn 11. 2. 1970, Z 1988 B.

³⁶⁾ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Stand 1. Juli 1970; Entwurf der Begründung zum Referentenentwurf des Hochschulrahmengesetzes nach dem Stand vom 1. Juli 1970.

³⁷⁾ Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Stand 2. Oktober 1970.

³⁴⁾ Karl-Heinz Sohn, Außerstaatliche Initiativen zur Hochschulgründung, in: Die neue Gesellschaft, 1969, H. 1, S. 48.

kann". Darüber hinaus müsse sichergestellt werden, „daß ihre Struktur nicht zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben ausreicht, sondern diese Struktur einer demokratisch organisierten Hochschule entspricht“³⁸⁾.

Noch radikaler abgelehnt und bekämpft wurde der Versuch, private Einrichtungen im Hochschulbereich zu schaffen und anzuerkennen, vom Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) und dem Sozialdemokratischen Deutschen Hochschulbund (SHB). Ihr Mißtrauen richtete sich grundsätzlich gegen ein Ausbildungssystem und ein Forschungswesen, das noch mehr auf die „Bedürfnisse der kapitalistischen Gesellschaft zugeschnitten“ werden solle. Den staatlichen Einrichtungen wird sogar vorgeworfen, als „quasi-Privatuniversitäten“ zu fungieren und in Forschung (insbesondere durch die Drittmittelforschung) und Ausbildung Zulieferer für die „profitmaximierende“ Industrie zu sein, Industrie- und Kriegsforschung zu betreiben und eine angepaßte Elite „herauszufiltern“ sowie unkritische Hochschulabsolventen für die Wirtschaft und den Staat zu produzieren³⁹⁾.

Neutral und sachlich kommentierend nahm die Bundesassistentenkonferenz (BAK) die Anerkennung nicht-staatlicher Einrichtungen zur Kenntnis (These 1 [4]), forderte aber, daß sie „neben gleichen Aufgaben eine Struktur und Rechtsform voraussetze“, welche die „Freiheit der Forschung, der Lehre und des Lernens gewährleistet“. Zur Anerkennung soll die Stellungnahme einer Bundeshochschulkonferenz eingeholt werden⁴⁰⁾.

Mit der Gründung des Wissenschaftszentrums GmbH in Berlin⁴¹⁾ am 3. Februar 1969 wurde

³⁸⁾ Deutsche Studenten Union, 14 Antithesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes, Bonn, März 1970.

³⁹⁾ Verband deutscher Studentenschaften, Vorläufige Kritik der Thesen zum Hochschulrahmengesetz, Bonn, 24. 2. 1970. Stellungnahme des SHB zu Leussinks Thesen.

⁴⁰⁾ Bundesassistentenkonferenz, Antithesen zum Hochschulrahmengesetz in der 5. Vollversammlung, Bonn, März 1970.

⁴¹⁾ Siehe hierzu u. a.: Die GmbH-Universität für die Mandarine der Zukunft, Sonderdruck der Mar-

von namhaften Vertretern aus Industrie und Politik ein in der Diskussion heiß umstrittener Versuch unternommen, private Initiativen im Wissenschaftsbereich zu realisieren. Dieses neueste, größte und gleichsam umstrittenste Projekt im Bereich von Forschung und Ausbildung steht in der Reihe vieler anderer Realisierungsversuche: Gründung einer privatwirtschaftlichen Volkswirtschaftsuniversität in Düsseldorf 1968, Aufbau einer Management-Universität in Kassel, Errichtung einer Management-Fakultät in Augsburg, Gründung einer „Elite-Universität“ für das Rhein-Ruhr-Gebiet in Essen und verschiedene Realisierungsansätze, etwa: Universitätsseminar der Wirtschaft in der Universität Köln, Stiftungslehrstühle und Stiftungen für Forschungsprojekte an staatlichen Universitäten.

Einen völlig neuen Aspekt in der Diskussion um die nicht-öffentliche Hochschule bringt der am 15. Juni 1971 veröffentlichte Vorschlag der vom Verteidigungsminister eingesetzten „Kommission zur Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr“. Die Kommission unter Leitung von Prof. Ellwein schlug vor, in Hamburg und München bundeswehreigene Hochschulen zu errichten. Das Studium an den direkt dem Verteidigungsminister unterstehenden Hochschulen soll nach drei Jahren zu einem Diplom führen; die drei Studienjahre sollen zeitlich acht Semestern entsprechen.

Das Studium an den Bundeswehrhochschulen soll auf die praktischen Anforderungen der Bundeswehr vorbereiten. Eine Hochschule für technische Disziplinen bietet Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen sowie Luft- und Raumfahrttechnik, die zweite für Führung und Organisation Ausbildungsgänge in Betriebswissenschaft, Organisationswissenschaft, Informatik und Pädagogik.

Die Hochschulen werden nur eine Teilautonomie erhalten; die Ergänzung des Lehrkörpers

burger Blätter, 15. 5. 1970 (mit Dokumentation). Wissenschaftszentrum Berlin GmbH, in: Presse- dienst des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Nr. 10/70, 13. Mai 1970.

z. B. bleibt dem Verteidigungsministerium vorbehalten. Der Zugang steht nur Angehörigen der Bundeswehr offen.

Die vorgeschlagene Errichtung bundeswehreigener Hochschulen würde nach diesem Konzept nicht dem Hochschul-Rahmengesetz des Bundes entsprechen: die Hochschulen haben keine wissenschaftliche Autonomie; der Zugang steht nicht allen qualifizierten Studienwilligen offen und zudem bleibt fraglich, ob Bundeswehr-Hierarchie und Gehorsamspflicht der Freiheit von Lehre und Studium entsprechen.

Die Konzeption der Bundeswehr-Hochschulen widerspricht damit den wichtigsten Forderungen der Befürworter einer nicht-öffentlichen Hochschule, nach denen die private Hochschule wissenschaftlich und haushaltspolitisch autonom, allgemein zugänglich und nicht einem bestimmten Personenkreis vorbehalten sein soll.

Im Mai 1971 haben der Verband der Kriegsbeschädigten, Kriegshinterbliebenen und Sozialrentner Deutschlands und die Heidelberger Stiftung Rehabilitation vorgeschlagen, auf privater Basis eine Gesamthochschule für Behinderte zu errichten. Neben den von der Stiftung Rehabilitation bereits geschaffenen 400 Fachhochschulplätzen sollen weitere 600 Studienplätze im universitären Bereich errichtet werden. An dieser Gesamthochschule sollen in erster Linie Studenten mit Lähmungen aller Art und andere Schwerbehinderte studieren können.

Hochschullehrer der Freien Universität Berlin hatten im Februar 1971 erwogen, die medizinischen Fachbereiche aus der Freien Universität auszugliedern und in Berlin eine „Freie Medizinische Akademie“ zu errichten. Dieser Vorschlag wird von 52 der 59 Klinikdirektoren und Abteilungsleitern getragen, die befürchten, daß der Medizin im Universitätsbereich von „sachfremden, zum Teil ideologisierten Instanzen und Gremien Strukturen und Organisationsformen aufgezwungen werden, die zur Minderung der Krankenversorgung, der Lehre und der Forschung führen“. Die vorgeschla-

gene Akademie sollte eine medizinische Gesamthochschule sein und damit ein erstes Modell für die akademische Ausbildung nichtärztlicher medizinischer Mitarbeiter.

Bei der Eröffnung des 20. Deutschen Kongresses für ärztliche Fortbildung am 2. Juni 1971 in Berlin wurde kritisiert, daß der Staat zu wenig Ausbildungsplätze für Zahnmediziner bereitstelle. Professor Gotthard Schettler (Heidelberg) schlug deshalb vor, auch in der Bundesrepublik private Ausbildungsstätten für Zahnmediziner nach amerikanischem Muster zu errichten.

Am 24. Juni 1971 verabschiedete der Bundestag ein Gesetz, mit dem die Ausbildungsvorschriften für den juristischen Nachwuchs geändert wurden. In dieses Gesetz wurde der Vorschlag des CDU-Bundestagsabgeordneten Hans Dichgans aufgenommen, nach dem neben den Universitäten private Rechtsschulen an der Ausbildung der Juristen mitwirken können. Der Besuch dieser Privathochschulen kann bis zu einem Jahr auf ein Universitätsstudium angerechnet werden. Die bisher von den Studenten vielfach besuchten, offiziell nicht anerkannten Repetitorien können nach dem neuen Gesetz von den Landesjustizministern künftig als private Rechtshochschulen anerkannt werden. Mit diesem Gesetz ist erstmals in der Bundesrepublik das staatliche Ausbildungsmonopol für Juristen vor der Referendarprüfung durchbrochen.

Auf einen weiteren Ansatz zu einer Privathochschule in der Bundesrepublik sei kurz hingewiesen. Die private Ingenieurschule für Bergwesen in Bochum wird von der westfälischen Berggewerkschaftskasse, einer Gemeinschaftsorganisation des Ruhrkohlenbergbaus, getragen. Es wird erwogen, nach der bevorstehenden Umwandlung in eine Fachhochschule diese Institution zu einer privaten Gesamthochschule auszubauen.

Einen aktuellen Überblick über den Stand der Diskussion über private Initiativen im Hochschulbereich gab zuletzt die Jahrestagung des Deutschen Verbandes Technisch-Wissenschaftlicher Vereine am 12. Juli 1971 in Düsseldorf.

die unter dem Thema stand „Nichtstaatliche Initiativen zur Förderung von Wissenschaft und Ausbildung“.

Das Wissenschaftszentrum entstand mit dem erklärten Ziel, das wissenschaftliche und kulturelle Leben in Deutschland zu fördern, das man durch die harten Auseinandersetzungen an den deutschen Universitäten gefährdet sah. Gesellschafter dieser Unternehmung sind: Dr. W. Pohle, Dr. A. Möller, A. Horten, Prof. Dr. Dr. h. c. S. Balke, Prof. G. Stein, F. Amrehn, F. v. Eckardt, L. Pieser, Dr. K. P. Scholz, A. Voelker, Dr. J. B. Gradl, E. Franke, H. Hermsdorf, G. Jahn, F. Seume, H. W. Rubin; Geschäftsführer wurde Dr. G. Brand.

Konzipiert wurde das Wissenschaftszentrum als „verhaltenswissenschaftliche Privatuniversität“. Von den vorgesehenen acht Projekten: Deutsche Fakultät, Deutsches Kolleg, Internationales Zentrum für fortgeschrittene Studien, Berlin-Preis der deutschen Wissenschaft (3 mal 100 000 DM im Jahr), Institut für Linguistik und Lebensweltforschung, Institut für Urbanistik, wurden bisher nur das Institut für Friedens- und Konfliktforschung und das Internationale Institut für Management und Verwaltung verwirklicht. Die Anfangsfinanzierung geschah durch private Spenden der Gesellschafter in Höhe von 107 000 DM. Vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurden für Ende 1969/Anfang 1970 ca. 260 000 DM zur Verfügung gestellt. Außerdem sollte eine Finanzierung mit 2,5 Millionen für das Jahr 1970 erfolgen. Erst ein Jahr nach der Gründung wurde das Vorhaben in der Öffentlichkeit bekannt. Die Berliner Universitäten, WRK, BAK und GEW und andere Gruppen und Institutionen, Wissenschaftler, Studentenverbände etc. bekämpften und boykottierten das Projekt.

Eine weitere Unterstützung des Management-Instituts durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurde daraufhin von folgenden Voraussetzungen abhängig gemacht, die deutlich auf die Problematik verweisen: Vereinbarung und Zusammenarbeit mit der Technischen und Freien Universität in Berlin; die innere Struktur des Instituts müsse die Un-

abhängigkeit der wissenschaftlichen Arbeit unter verantwortlicher Mitwirkung seiner Mitarbeiter gewährleisten; Anstellungsverfahren hätten über öffentliche Ausschreibungen zu erfolgen und der internationale Charakter müsse in der Zusammensetzung seiner Mitarbeiter deutlich werden. Die staatliche Förderung des Wissenschaftszentrums wurde von den Empfehlungen des Wissenschaftsrates abhängig gemacht.

Die Gründung des Wissenschaftszentrums zeigt deutlich die Problematik, die Motive und die Wesensmerkmale der Konzeption, private Einrichtungen im Hochschulbereich für Ausbildung, Forschung und Wissenschaft zu schaffen. Nicht von ungefähr aber geriet die Gründung des Wissenschaftszentrums ins Kreuzfeuer der Kritik. Es wurde hier versucht, eine private, aus öffentlichen Mitteln unterstützte „Industrie-Universität“ bzw. Elite-Universität zu errichten. Forschung und Lehre sollten getrennt werden, durch Promotions- und Habilitationsrecht aber den anderen Universitäten gleichgestellt werden. Sie wurde aber als Konkurrenz, als Gegenuniversität empfunden. Der Exklusivitätscharakter, die hohen Dotierungen, Domestizierung der Wissenschaft durch Wissenschaftsprominenz, die vorgesehenen Elite-Studiengänge etc. waren hinreichende Gründe für den Widerstand.

Es war unklug, unter Geheimhaltung, ausgerechnet in Berlin in der Zeit tiefgreifender und politisierter Universitätsreformen, eine von der Industrie getragene Wissenschaftseinrichtung zu gründen. Dieses Projekt entspricht keineswegs dem idealtypischen Modell einer Stiftungsuniversität.

Eines der letzten Gespräche, in denen die Problematik und Chancen der Stiftungsuniversitäten zwischen Wirtschaftlern und Wissenschaftlern zur Sprache kam, fand am 7. Juli 1970 in Köln statt. In diesem Jahresgespräch Wirtschaft/Wissenschaft der Walter Raymond-Stiftung mit dem Thema „Phänomen Sozialkritik — Objekt Wirtschaft“ wurde deutlich, welche Bedeutung Vertreter der Wirtschaft dieser Thematik beimessen. Dabei kam zum

Ausdruck, daß man in Wirtschaftskreisen bestimmte Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Ausbildung in einer solchen privaten Industrie-Universität verwirklicht sehen möchte. Während man in der Wirtschaft auf der einen Seite kritisch, auf der anderen Seite aber mit größerer Bereitschaft in der Diskussion einer Stiftungsuniversität gegenüberstand, war bei den Professoren mehr Skepsis vorhanden. Im folgenden einige Stimmen zur Problematik: Ausgehend von einer Analyse und der Funktion des Ordnungsbegriffs in der Sozialkritik und der Frage nach der Rolle des Intellektuellen in der derzeitigen Gesellschaft übte Prof. Dr. Balke Kritik an der quantitativen Bildungspolitik und der Extrapolation des Status quo. Aufgabe der Wirtschaft sei es, zu einer qualitativen Bildungspolitik beizutragen und das Humboldtsche Bildungssystem zu überwinden, das dadurch gekennzeichnet sei, daß der Staat Bildungssysteme anbot, damit die Wirtschaft das Sozialprodukt zur Existenz des Volkes leisten konnte. Dieses System stehe der Wirtschaft nicht mehr zur Verfügung und die gegenwärtige Bildungspolitik biete keine hinreichenden und entsprechenden Möglichkeiten an, so daß sie zur Selbsthilfe greifen und Übergangsmöglichkeiten schaffen müßte. So seien Laufbahnen für Abiturienten und Konkurrenzrichtungen für die bestehenden Hochschulen, vor allem in den Fächern, die nicht mehr oder noch nicht gelehrt werden, zu erstellen. Die nicht unerheblichen Kosten müßten dafür aufgebracht werden. Dafür seien — wie für andere Investitionen — steuerliche Erleichterungen notwendig. Steuermittel für solche Bildungseinrichtungen direkt einzusetzen, sei besser, als ein kompliziertes Steuer-verteilingssystem in die Hochschulen zu geben, die damit nichts mehr anfangen könnten. Peter von Siemens war der Ansicht, daß die Wirtschaft zunehmend zu der Auffassung über die Notwendigkeit einer Stiftungsuniversität komme. Diese Meinung vertrete auch der Vorsitzende des Wissenschaftsrates, Prof. Lüst. In diesem Zusammenhang kritisierte Peter von Siemens die mangelnde Berufsplanung und -beratung, die mangelnde Kenntnis der wirt-

schaftlichen Zusammenhänge und des Wesens der Wirtschaft wie die daraus resultierende Fehlinterpretationen, insbesondere an den Technischen Hochschulen.

Mit großen Bedenken stand jedoch Prof. Dr. Rühlers der Stiftungsuniversität gegenüber. Er sah sie nicht als einen möglichen Ausweg aus der derzeitigen Universitätssituation. Eine Stiftungsuniversität sei nicht in der Lage, das gesamte Bildungssystem aufzufangen und zu reformieren und zur Lösung des gesamtgesellschaftlichen Problems der Bildungskatastrophe beizutragen. Lediglich für einen bestimmten Kreis von Unternehmern sei es möglich, in einer solchen Stiftungsuniversität Führungskräfte auszubilden. Hinter der Meinung Professor Rühlers steht die Befürchtung, daß die staatliche Universität die letzten noch vorhandenen Widerstandskräfte verliert und daß sich die Revolutionierung der Hochschulen und der Abbau des Leistungsprinzips sich dann noch schneller vollziehen würden. Er warnt vor allzu viel Sympathie für die private Stiftungsuniversität und spricht sich für eine Entkräftung der revolutionären Angriffe in den bestehenden Institutionen aus. Seine Alternative zur Stiftungsuniversität ist das Heraus-treten gesellschaftlicher Gruppen aus der bildungspolitischen Passivität.

Die Konzeption einer privatrechtlichen Universität in der Bundesrepublik wird grundsätzlich von den politischen Entscheidungsträgern akzeptiert. In einer kurzen Diskussion unter Teilnahme von Vertretern aller Parteien im Bundestag aufgrund einer Anfrage der FDP wurde die Privathochschule prinzipiell unterstützt. Der Staatssekretär im Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung, von Heppe, betonte dies ausdrücklich: „Es ist anzustreben, daß zur Gewinnung der erforderlichen Kapazität weitere neue Hochschulen gegründet werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Gedanke einer privaten Hochschule seit einiger Zeit mehrfach erörtert worden . . . Bei den heutigen Kosten einer Universität würde eine private Universität wahrscheinlich sehr bald auf hohe öffentliche Zuschüsse angewiesen sein. Wenn diese Fragen . . . befriedigend geklärt

sind und eine entsprechende Empfehlung des Wissenschaftsrates vorliegt, wäre es durchaus möglich, ein solches Vorhaben durch einen finanziellen Beitrag des Bundes zu unterstützen.“⁴²⁾

Aus der bildungspolitischen Diskussion bis zum letzten Jahr ist demnach zu entnehmen, daß sich einige Abgeordnete der im Bundestag vertretenen politischen Parteien, die Bundesregierung, Wirtschaftsvertreter und einige Stiftungen für die Errichtung einer Privathochschule als Reformmodell einsetzen. Widerstand kommt hauptsächlich von den Studentenverbänden und überwiegend von Seiten der bestehenden Universitäten wie der von ihnen getragenen Institutionen.

Vorübergehend schien die Auseinandersetzung um die Stiftungsuniversität in der Öffentlichkeit, in der Hochschulreform wie der gesamten bildungspolitischen Diskussion zur Ruhe gekommen zu sein. Man sieht die „Sendepause“ als symptomatisch für den Zustand der westdeutschen Bildungspolitik an.

Der rheinland-pfälzische Kultusminister B. Vogel will in der nächsten Zeit dieses Projekt wieder in die Diskussion bringen. Geplant ist eine Tagung, an der potentielle Interessenten und Stifter zusammengeführt werden sollen, um über die Realisierung eines solchen Projektes zu beraten. Dagegen werden jedoch Bedenken geäußert: „Ob Vogels geplante Stiftungsuniversitätskonferenz oder ein dort zu gründender Arbeitsausschuß in allen diesen Fragen alle Interessenten unter einen Hut bringen kann, ist zweifelhaft. Sicher ist: Eine Stiftungshochschule wird nur dann zustande kommen, wenn sie auch langfristig finanziell gesichert und politisch realisierbar ist. Vogels

Vorschlag: „Der gesellschaftliche Pluralismus müsse auch in der Trägerschaft einer Stiftungsuniversität zum Ausdruck kommen, damit wäre auch eine einseitig orientierte Einflußnahme der Geldgeber ausgeschlossen.“

Eine überraschende Meldung eines Informationsdienstes Ende letzten Jahres, nachdem die Industrie und Verbände Anfang dieses Jahres unter der Federführung des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) über die Gründung privater Universitäten sprechen wollten, hat sich — zumindest nach außen hin — nicht bestätigt. Dennoch entfachte diese Meldung erneut die Diskussion. Dem DIHT war über diesen oben genannten Sachverhalt nichts bekannt. Und auch die beiden anderen Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft sollen sich sehr zurückhaltend geäußert haben. Einzelne Unternehmer stünden der Idee zwar positiv gegenüber, und man habe sich auch mit dem Problem beschäftigt, von konkreten Plänen und Initiativen könne aber nicht die Rede sein. Der Bildungsexperte des BDI, Uthmann, betrachte Stiftungsuniversitäten in Deutschland „für eine utopische Angelegenheit“ (Wirtschaftswoche, „Sandkastenspiele“, 2. 4. 1971).

In der Fondation Européenne pour l'Economie (F.E.E.) befaßte sich zu Beginn dieses Jahres die deutsche Gruppe in Köln mit der Frage ‚unternehmerische Wirtschaft und Hochschulwesen‘. Dabei wurden ebenfalls die verschiedenen Möglichkeiten des privaten und gesellschaftlichen Engagements im Hochschulbereich erörtert. Die weiteren Gespräche sind mit Aufmerksamkeit zu verfolgen. Darüber hinaus ist die Frage der Stiftungsuniversität verschiedentlich im Zusammenhang der Gründung einer europäischen Universität aufgeworfen worden.

Privathochschulen im Ausland

In vergleichbaren ausländischen Staaten gibt es verschiedene Formen von Privatuniversitäten. In einigen Ländern, wie z. B. Japan,

⁴²⁾ Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 240. Sitzung, Bonn, 18. 6. 1969.

überwiegt diese Rechtsform; in anderen Ländern, z. B. USA, sind die qualitativ an der Spitze stehenden Hochschulen privatrechtlich. In Großbritannien hat eine kürzlich gegründete Privatuniversität den staatlichen Univer-

sitäten neue Wege zur Hochschulreform aufgezeigt.

In den Niederlanden ist die Gründung privater Hochschulen gesetzlich garantiert. „Das Recht zur Errichtung einer privaten Hochschule wird durch die Krone verliehen, wenn bestimmte, gesetzlich festgelegte Voraussetzungen gegeben sind: Jede private Universität muß mindestens drei Fakultäten mit mindestens je drei Lehrstühlen haben: es muß ein bestimmter Garantiefond zur freien Verfügung stehen und bestehenbleiben. Es müssen Vorschriften über den Erwerb der akademischen Grade bestehen.“⁴⁵⁾ Ferner sind Aufsichtsgremien eingesetzt, die die Arbeit der Privathochschulen überprüfen. Die Privathochschulen haben das Recht, Prüfungen abzunehmen und Zeugnisse zu erteilen. Nach zehn Jahren haben sie das Anrecht auf Zuschüsse vom Staat.

In Japan gab es im Jahr 1966 74 staatliche, 235 private und 37 von lokalen Behörden unterhaltene Universitäten. „Die privaten Universitäten haben in den letzten Jahren stark zugenommen (Verdoppelung innerhalb von zehn Jahren). Sie haben den größten Teil der stark anwachsenden Studentenzahl aufgenommen. Die privaten Universitäten unterhalten sich weitgehend aus privaten Mitteln (die Studiengebühren sind deshalb etwa fünfmal so hoch

wie bei den staatlichen Universitäten), jedoch werden über eine besondere Organisation auch staatliche Zuschüsse gewährt. Der trotz Gründung zahlreicher und zum Teil sehr guter privater Universitäten bestehende starke Andrang zu den staatlichen Universitäten, die ein besonderes Prestige genießen, stellt die japanische Wissenschaftspolitik vor ernste Schwierigkeiten.“⁴⁴⁾

In den USA sind die Privathochschulen wissenschaftlich am besten qualifiziert⁴⁵⁾. Zu diesen renommierten Universitäten gehören Harvard, Yale, Stanford, Princeton, The Universities of Chicago, Rochester N. Y. und andere. Sie sind durch ihre Bedeutung eine belebende Konkurrenz gegenüber den staatlichen Universitäten. Die Stiftungen für das Bildungswesen in den USA werden steuerrechtlich bevorzugt und erfreuen sich in der Öffentlichkeit eines besonderen Interesses⁴⁶⁾.

Abgesehen von der Stiftungstradition im deutschen Hochschulwesen zeigen auch diese wenigen Beispiele aus dem westlichen Ausland, daß dort die Wirksamkeit von Privathochschulen allgemein anerkannt wird und daß die Privathochschulen in Ausbildung und Forschung sogar besonders qualifiziert sind. Das Konkurrenzprinzip scheint sich weitgehend zu bewähren.

Deutsche Beispiele

Auf die Tradition der Stiftungsuniversitäten im Mittelalter wurde bereits verwiesen.

Doch auch in diesem Jahrhundert wurden einige Stiftungs- und Privathochschulen errichtet, die mit ihrer Modellfunktion richtungweisend waren. Hierzu gehören die Universitäten in Frankfurt/M. und Köln sowie die Wirtschaftshochschule Mannheim. Diese Hochschulen wurden nicht aus prinzipiellen, sondern lediglich aus finanziellen Gründen in die staatliche Trägerschaft überführt.

⁴⁵⁾ Werner Thieme, Deutsches Hochschulrecht, Berlin/Köln 1956, S. 386.

Ein besonders interessantes Beispiel für die Modellfunktion einer privatrechtlichen Hochschule ist die ehemalige „Deutsche Hochschule für Politik“ in Berlin. Ursprünglich von Friedrich Naumann im Rahmen der Volkshochschulbewegung als ‚Staatsbürgerschule‘ gegründet,

⁴⁴⁾ Bundesbericht Forschung III, Bonn 1969, S. 167 f.

⁴⁵⁾ Vgl. Klaus Neuhoff, Amerikanische Stiftungen, Baden-Baden 1968.

⁴⁶⁾ Vgl. Werner Kalb, Stiftungen und Bildungswesen in den USA. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Studien und Berichte, Bd. 11, Berlin 1968.

wurde diese Bildungsinstitution unter Leitung von Prof. Jäckh und unter der Mitarbeit von Theodor Heuss zu einer hochschulähnlichen Ausbildungsstätte, die mit der Berliner Universität eng kooperierte. Die Beamten des auswärtigen Dienstes der Reichsregierung wurden

regelmäßig zu Schulungskursen an die „Deutsche Hochschule für Politik“ delegiert. Kurz vor der Übernahme durch nationalsozialistische Instanzen erhielt diese privatrechtliche Hochschule das Recht, ihre Absolventen mit einem Diplom zu graduieren.

Zusammenfassung

Der breite Aufriß der bildungspolitischen Diskussion läßt über das Pro und Contra und den umfangreichen Katalog von Ursachen, Motiven und Zielen, die entscheidend sind für Förderung und Ablehnung einer Stiftungsuniversität, hinaus deutlich die sozialetischen Auffassungen von Wissenschaft erkennen; ferner die sozialkritischen Standorte, die Interessen und Ideologien gesellschaftlicher Gruppen, die Befürchtungen und Ängste durch Einschränkung traditioneller Kompetenzen bei der Mitwirkung von Studenten an Forschung, Lehre und hochschulpolitischen Entscheidungen sowie der Einführung von Kontrollmechanismen durch den Prozeß der Demokratisierung wie durch die Verwirklichung des Öffentlichkeitsprinzips und die Politisierung der Wissenschaft. Dahinter stehen aber auch konstruktive bildungspolitische Auffassungen und Ziele. Die konkreten Reformziele basieren auf der Konzeption, nach der Bildung eine gesellschaftliche Aufgabe ist und die freien Träger der Gesellschaft aufgerufen und legitimiert sind, aus ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung heraus sich aktiv an der Gestaltung des Bildungswesens zu beteiligen.

Wird versucht, diese Auffassung institutionell in Form einer Stiftungsuniversität oder wie auch immer zu realisieren, werden sofort gravierende Einwände angemeldet, weil man den Einfluß dieser Gruppen, vor allem des Kapitals befürchtet. Zweifellos wäre es unrealistisch, das idealtypische Modell einer Stiftungsuniversität, aus dem jeder Einfluß ausgeschaltet wäre, zu verwirklichen zu versuchen. Dafür fänden sich sicher keine Geldgeber. Aber auch die staatliche Universität

ist nicht vor diesem Einfluß geschützt. Außerdem würde eine solche Stiftungsuniversität sich zur gleichen sterilen Universität im Elfenbeinturm entwickeln, wie staatliche Universitäten gegenwärtig in der Kritik erscheinen.

Bei dem Argument des unkontrollierten Einflusses handelt es sich im wesentlichen um ein stereotypes negatives Vorurteil und um eine Verwechslung bzw. Gleichsetzung von Einfluß mit Umsetzung und Realisierung legitimer gesellschaftlicher Anforderungen im Hochschulbereich. In der stärkeren Gesellschafts- und Praxisorientierung liegt gerade ein Positivum der Stiftungsuniversität. Diese Praxisorientierung wird heute für die Studiengänge allseits gefordert. Entgegenzuwirken gilt es vielmehr dem direkten Einfluß und Mißbrauch, bzw. Unterwerfung der Wissenschaft unter gruppenspezifische Ziele, die zu „Manipulation“ und „Repression“ führen. Gemeint ist die einseitige ungesicherte Abhängigkeit der Forschung und Ausbildung wie der Betroffenen von den Geldgebern. Das bedeutet aber wiederum nicht, daß man die Spender von einer Mitwirkung und ihrer Verantwortung entbinden sollte und kann.

In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß sowohl durch einen gemeinsam zu setzenden Stiftungszweck wie durch organisatorische Sicherungen (Kuratorium) und Kontrollmechanismen mit entsprechenden Verfahren (Ausschreibung etc.) der befürchtete „Einfluß“ weitgehend neutralisiert werden kann. Wichtig ist, daß ausreichendes Stiftungs-Startkapital vorhanden ist, das den laufenden Unterhalt, die Folgekosten deckt. Die Rechtsform der Stiftungsuniversität könnte

insofern sehr viel geeigneter sein, als die der GmbH.

Der Gedanke der Stiftungsuniversität ist nicht neu. Vorbilder befinden sich in der deutschen Universitätsgeschichte und im Ausland. Nahezu in allen Gruppen, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Kirche, Gewerkschaften und Studentenverbänden wurde mit unterschiedlicher Intensität und teilweise großer Zurückhaltung das Problem Stiftungsuniversität diskutiert.

Größte Aufgeschlossenheit und Bereitschaft gegenüber der Realisierung eines solchen Projekts wäre möglicherweise von Seiten der Wirtschaft zu erwarten. Doch gibt es auch hier gegensätzliche Auffassungen.

Großer Widerstand gegen eine Realisierung wurde von den Studentenverbänden ausgelöst.

Die Bedenken gegen eine Privatuniversität sind weit verbreitet und bei vielen als erheblich einzuschätzen. Ein wesentliches Problem liegt in der Frage der Finanzierung. Erforderlich wäre einmal, die Stiftungsbereitschaft für ein solches Projekt zu mobilisieren, zum anderen sind die gegenwärtigen Stiftungs- und steuerlichen Voraussetzungen nicht geeignet. Es bedürfte eines attraktiveren Stiftungs- und Steuerrechts. Durch eine neue Steuerrechtsreform müßte ermöglicht werden, Steuern direkt für solche Zwecke abzuführen und nicht über ein kompliziertes Steuerverteilungssystem; außerdem sollte das Stiftungskapital für gemeinnützige Zwecke nicht wie bisher mit 10 %, sondern mit 20 bis 30 % steuerlich abzusetzen sein. Dies würde die Chance einer Realisierung wesentlich erhöhen. Nötig wäre auch eine entsprechende Stiftungspolitik, die Stiftungskapitalien für ein solches Projekt zusammenführt.

Entscheidende Probleme stellen die Fragen der Finanzierung des Studiums (Bezahlung der Studiengebühren), der Austausch bzw. das Überwechseln der Studierenden zwischen Stiftungsuniversität und staatlichen Universitäten, die Gestaltung und Anerkennung der Abschlußqualifikationen und Examina etc. dar.

Ein notwendiges Stiftungskapital für eine Universität mit drei- bis fünftausend Studenten (ohne medizinische Fakultät) wird nach Kultusminister Vogel auf 450 bis 500 Millionen DM berechnet. Aus den Zinsen sollen die laufenden Unterhaltskosten gedeckt werden. Erforderlich wären dazu Investitionskosten für die Erstausrüstung, die vom betreffenden Bundesland bzw. vom Bund aufgebracht werden müßten. Wie die Erfahrungen aus den Neugründungen von Universitäten der letzten Jahre zeigen, wäre sicher mit einem Kapital von mindestens ca. zwei Milliarden zu rechnen, wenn eine völlige finanzielle Absicherung erfolgen und sie eine größere Kapazität an Studierenden besitzen soll.

Betrachtet man dagegen die jährlich in Deutschland aus freien Förderungsmitteln aufbrachten 250 Millionen DM, so wird deutlich, daß für ein solches Projekt Stiftungsuniversität bzw. einen solchen Zweck ein in der Bundesrepublik fast aussichtslos erscheinendes Stiftungsengagement erforderlich wäre.

Stellt man die Frage nach den potentiellen Geldgebern, so sind sie hauptsächlich im Bereich der Wirtschaft zu suchen. Die bestehenden Stiftungen wären überfordert und sind anderen Projekten verpflichtet. Die aus der Industrie stammenden größeren Stiftungskapitalien würden aber in unserer derzeitigen Reformsituation, die gekennzeichnet ist durch ideologische Konflikte und den Versuch, Wissenschaft, Forschung und Ausbildung einseitig zu beeinflussen, besondere Aufmerksamkeit und Mißtrauen auf sich ziehen. Die Ziele der Gesellschaftsveränderung auf der einen Seite und der Erhaltung und Stabilisierung unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung auf der anderen Seite spielen in dieser Auseinandersetzung um die Stiftungsuniversität eine entscheidende Rolle. Die in Frage kommenden Geldgeber sind natürlich nur dort zu einer finanziellen Förderung von Wissenschaft bereit, wo gesellschaftspolitische Ziele nicht auf die Zerstörung der bestehenden Gesellschaftsordnung gerichtet sind. Der Gedanke einer Stiftung unter Beteiligung aller gesellschaft-

lichen Gruppen, z. B. der Wirtschaft mit der Gewerkschaft, wäre in der gegenwärtigen Situation sicher nicht denkbar.

Die Realisierung eines gesamten Projekts ‚Stiftungsuniversität‘ ist zwar z. Z. nicht unmöglich, sicher aber sehr umstritten und auch politisch problematisch. Die private, gesellschaftliche Beteiligung bzw. der Stiftungsgedanke läßt sich aber zweifellos modifiziert viel günstiger realisieren durch Errichtung von Stiftungslehrstühlen, Stiftungsinstituten, Forschungsprojekten und im Fernstudienbereich.

Als ein entscheidendes und breites Feld privater und gesellschaftlicher Initiativen und Beteiligung wird der Bereich Weiterbildung betrachtet, soweit diese zum Hochschulstudium hinführt oder an Hochschulqualifikationen anschließt (Kontaktstudium, berufsbegleitendes Studium etc.). Diesem Bereich wird man sich im Zusammenhang der Frage Privat- bzw. Stiftungsmodell in der nahen Zukunft mit großer Aufmerksamkeit widmen. Zunächst wäre eine Bestandsaufnahme sicher von Wichtigkeit und großem Interesse.

Unabhängig von der Frage der Realisierung hat die Stiftungsuniversität als Politikum in unserer derzeitigen Reformauseinandersetzung wesentliche Bedeutung. Allein als Denkmodell kann sie initiativ und wettbewerbsfördernd auf die Entwicklung und die undemokratische, immobile und zu wenig flexible Struktur der staatlichen Hochschule einwirken. Sie hat keine Ersatz-, sondern „Schrittmacher-Funktion“. Als konkurrierendes und innovatives Element könnte sie das im gesamten Bildungswesen einzig im Hochschulbereich bestehende Staatsmonopol in Frage stellen. Die privat-

rechtliche Stiftungsuniversität wäre damit eine geeignete Möglichkeit für die Entfaltung gesellschaftlicher Initiative im Bildungswesen. Auswirkungen wären auf die Hochschulgesetzgebung und Beamtengesetze zu erwarten. Die Auswirkungen richteten sich auch auf den Aufgabekatalog, die Gestaltung der Studiengänge und die Qualifikationen. Der Aufgabekatalog der traditionellen staatlichen Hochschulen umfaßt neben der Forschung nach selbstgesetzten Schwerpunkten die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Hochschulen selbst, für staatliche und kirchliche Funktionen und für den medizinischen Dienst. Andere gesellschaftliche Bedürfnisse, Erwartungen und Anforderungen werden nicht oder nur unzureichend erfüllt. Die notwendig bessere Praxis- und Gesellschaftsorientierung vollzieht sich auch durch einen leichteren personalen Austausch von Hochschule und Berufspraxis. Nicht zuletzt kann die Stiftungsuniversität eher und in stärkerem Maße „offene“ Hochschule sein, Erwachsenenbildung betreiben und Erwachsenen ohne Abitur mit entsprechenden beruflichen Qualifikationen ein Studium ermöglichen. Die Stiftungsuniversität wäre damit gleichsam Modell, Politikum und realisierbare neue Universitätsform.

Um dem, was das Modell der Stiftungsuniversität will, zur Realisierung zu verhelfen, wäre es vielleicht ratsam, den Begriff Privat- bzw. Stiftungsuniversität oder -hochschule aus der Diskussion zu nehmen. Begriffe werden zu explosiven Konfliktstoffen und können der Sache und der bildungspolitischen Zielsetzung abträglich sein. Vielleicht bieten sich Begriffe wie gesellschaftsgetragene oder Versuchs- oder Modellhochschule an.

Auswahlbibliographie

Bis 1967

Schmidt, Erwin Alfred, Die ersten Hoch- und Privatschulen Japans im Lichte zeitgenössischer Gesetze und Verfügungen, Diss. Arzberg 1956.

Meyer, Otto, Stiftungsuniversitäten — mit besonderem Bezug auf Würzburg. Vortrag auf der 23. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Stiftungen und des Verbandes Deutscher Wohltätigkeitsstiftungen e. V. am 12. 6. 1967, Beilage I zum Protokoll (als Manuskript vervielfältigt).

1968

Abelein, Manfred, Muß der Staat das Hochschulmonopol haben? Plädoyer für eine Stiftungsuniversität, in: Stuttgarter Zeitung 15. 11. 1968.

Bergsdorf, Wolfgang, Stifter gesucht. Ist eine private Universität möglich?, in: Publik 25. 10. 1968.

Bergsdorf, Wolfgang, Hat die Stiftungsuniversität Chancen?, in: Die Welt 9. 12. 1968.

Gloy, Klaus, Eine Hochschule auf privatrechtlicher Grundlage, in: Deutsche Universitätszeitung 1968/4/3—4.

Heinz/Urbach/Fliszar/Schiller, Hochschulreform und Hochschulselbstverwaltung im demokratischen Rechtsstaat, Bad Godesberg, Institut für Politische Planung und Kybernetik 1968.

Lenz, Bruno, Entwurf einer Stiftungsuniversität. Der Plan des Berliner Bildungspolitischen Arbeitskreises, in: Handelsblatt 2. 12. 1968.

Mestmäcker, Ernst-Joachim, Unabhängige Universitäten zwischen Staat und Gesellschaft, Westdeutscher Rundfunk 14. 7. 1968.

Moersch, Karl, Private Modellhochschule, in: Das Parlament 15. 5. 1968.

Sohn, Karl-Heinz, Außerstaatliche Initiativen zur Hochschulgründung, in: Die Neue Gesellschaft 1969/1 u. in: Loccumer Protokolle 24/1968: „Die Finanzierung öffentlicher Aufgaben“.

Urbach, Dietrich, Modell einer privaten Stiftungsuniversität, in: X-Informationen (Berlin) 12. 8. 1968.

Urbach, Dietrich, Stiftungsuniversität als Modellhochschule, in: Deutsche Universitätszeitung 1968/7.

Urbach, Dietrich, Die Stiftungsuniversität als Modell, in: Die Neue Gesellschaft 1968/5.

Urbach, Dietrich, Eine Privathochschule für Kassel, in: Christ und Welt 29. 11. 1968.

Loccumer Protokolle: Die Finanzierung öffentlicher Aufgaben, Loccum, 22.—25. 11. 1968, (mit Bibliographie: Privathochschule).

Die Universitäten brauchen Konkurrenz. Publik-Gespräch mit dem rheinland-pfälzischen Kultusminister Dr. Gerhard Vogel über seinen Plan einer Stiftungsuniversität, in: Publik 29. 11. 1968.

1969

Bierfelder, Wilhelm, Staatsfreie Stiftungsuniversität für das Fernstudium, in: ders., Das Fernstudium im Hochschulwesen, Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Band 3, Weinheim/Berlin/Basel 1969.

Flitner, Hugbert, Lernen ohne Präsenzpflicht. Eine Stiftungsuniversität eignet sich gut für das Fernstudium, in: Publik 14. 2. 1969.

Förderung privater Hochschulen durch den Bund?, in: Das Parlament 26. 7. 1969.

FDP-Entwurf für Privat-Hochschulgesetz, in: dpa-Dienst für Kulturpolitik 3. 3. 1969.

Fraktion der FDP im Hessischen Landtag: Entwurf für ein Privathochschulgesetz, Manuskript, Wiesbaden, Februar 1969.

Keim, Helmut/Möbus, Jürgen, Die Diskussion um die Stiftungshochschule, Sender Freies Berlin 28. 3. 1969.

Löwe, Rüdiger, Reform auf Umwegen? Zur Planung einer Privat-Universität in Deutschland, in: Die Zeit 14. 3. 1969.

Meyer, Paul W., Hochschule als Stiftung. Ein Diskussionsbeitrag über Konzeption, Funktion und Organisation, in: Handelsblatt 13./14. 6. 1969.

Moersch, Karl, Anfrage nach Unterstützung einer privaten Hochschule durch die Bundesregierung, Deutscher Bundestag 240. Sitzung 18. 6. 1969.

Pöggeler, Franz, Hochschulen als Stiftungen, in: Kulturpolitischer Informationsdienst 1969/7/102—103.

Pöggeler, Franz, Hochschulen als Stiftungen. Eine Chance zur konkreten Hochschulreform, in: Politisch-Soziale Korrespondenz 1. 4. 1969. Privatuniversität der Industrie geplant, in: Stuttgarter Zeitung 10. 2. 1969.

Pläne für eine deutsche Stiftungsuniversität, in: Bildung und Erziehung 1969/2/14.

Schiller, Theo, Stiftungen im gesellschaftlichen Prozeß. Ein politikwissenschaftlicher Beitrag zu Recht, Soziologie und Sozialgeschichte der Stiftungen in Deutschland, Baden-Baden 1969.

Seeland, Rolf, Die Industrie-Universität — ein Ausweg aus dem Nachwuchsdilemma? in: Die Öffentliche Wirtschaft 1969/1.

Sohn, Karl-Heinz, Außerstaatliche Initiativen zur Hochschulgründung, in: Die Neue Gesellschaft 1969/1.

Urbach, Dietrich, Reformmodell Privathochschule, in: Politische Studien Heft 184/1969.

Urbach, Dietrich, Lehrerbildung an einer Privathochschule?, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1969/8/7.

1970

Gerhardt, Volker/Leibfried, Stephan, Die konspirative Demontage der öffentlich-rechtlichen Universität. Öffentliche Gelder ohne öffentliche Kontrolle, in: input 1970/6—7.

Erhardt, Manfred, Stiftungsuniversität bürgerlichen Rechts? Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung 1970/2, 97—118.

Leibfried, Stephan, Private Stiftungsuniversität, Sender Freies Berlin 31. 7. 1970.

Löwe, Rüdiger, Wer stiftet eine Universität?, in: Christ und Welt 29. 5. 1970.

Müller, Brigitte, Privatuniversitäten in Japan, in: Deutsche Universitätszeitung 1970/14/8—11.

Neuhoff, Klaus, Stiftungen an Universitäten und Hochschulen. Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung 1970/1/19—35.

Niemann, Lukas, Die GmbH-Universität für die Mandarine der Zukunft. Eine annotierte Dokumentation, in: Kritische Justiz 1970/1/73—79.

Niemann, Lukas, Die GmbH-Universität für die Mandarine der Zukunft. Nachtrag und Materialien zur privaten Stiftungsuniversität, in: Kritische Justiz 1970/2/209—224.

Schmitz, Wolfgang, Die Stiftungsuniversität muß her, in: Initiative 1970/2.

Die GmbH-Universität für die Mandarine der Zukunft. Eine annotierte Dokumentation, in: marburger blätter 1970/3/16—19.

1971

Gather, Gernot, Glanz und Elend einer deutschen Stiftungsuniversität, in: Wirtschaft und Wissenschaft 1971/1/4—5.

Haber/Edding, Für privatwirtschaftliche Initiativen im Hochschulbereich, in: Bildung und Erziehung 1971/2/13—15.

Hirsch, Joachim/Leibfried, Stephan, Materialien für Wissenschafts- und Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1971.

Regus, Hans J., Versuchsballon? für Industrie-Unis, in: input 1971/1/12.

Stiftungsuniversitäten. Sandkastenspiele, in: Wirtschaftswoche, Nr. 14, 2. 4. 1971.